

# TAMPEREEN YLIOPISTO

”Kielemme ei voi kadota, sillä se on osa  
kulttuuriperintöämme”

Tutkimus erään alkuperäiskielen muuttuneesta asemasta ja suhteesta  
kouluun indonesialaisessa kylässä

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ANNI VUOHENSILTA

Kesäkuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ANNI VUOHENSILTA: ”Kielemme ei voi kadota, sillä se on osa kulttuuriperintöämme”: Tutkimus erään alkuperäiskielen muuttuneesta asemasta ja suhteesta kouluun indonesialaisessa kylässä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 77 sivua

Kesäkuu 2018

---

Tutkimus käsittelee erään alkuperäiskielen muuttunutta asemaa itäindonesialaisessa kylässä. Tutkimuksessa tarkastellaan, miten alkuperäiskielen asema on muuttunut, ja millainen paikallisen koululaitoksen rooli on tässä muutoksessa ollut, sekä miten paikalliset ihmiset näkevät alkuperäiskielen nykytilanteen ja tulevaisuuden. Kielelliset ihmisoikeudet, koulutuspolitiikka ja valtakysymykset eri ryhmien välillä nousevat keskeisiksi teemoiksi tutkimuksessa.

Tutkimuksen metodina on etnografia. Tutkimuksen aineisto koostuu haastatteluista, ryhmäkeskusteluista ja havainnoinnista, jotka ovat kerätty yhden kuukauden aikana tutkimuskylässä. Aineiston analyysi on toteutettu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimuksessa selviää, että tutkimuskylän alkuperäiskielen asema on heikentynyt vuosikymmenten saatossa samalla kun indonesian kieli on yleistynyt. Tutkimuksessa käy ilmi, että kylän vanhemmilla asukkailla on traumaattisiakin kokemuksia kouluajoilta, kun alkuperäiskielen puhuminen koulussa on ollut kiellettyä. Tutkimushetkellä alkuperäiskielen puhumisesta koulussa ei enää rangaistu, mutta lapset eivät juurikaan enää puhuneet alkuperäiskieltä, vaan he käyttivät lähes yksinomaan indonesian kieltä leikeissään ja kanssakäymisessään muiden lasten kanssa. Tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että paikallinen koululaitos on vaikuttanut negatiivisesti paikallisen alkuperäiskielen asemaan kiellettyään sen puhumisen, sekä pyrkimällä vaikuttamaan ihmisten asenteisiin eri kieliä kohtaan. Tutkimuksessa selviää, että paikallisten asukkaiden enemmistön näkemys alkuperäiskielen säilymisestä ja turvatusta asemasta on ristiriidassa nykytilanteen kanssa, jossa lapset eivät osaa puhua juurikaan alkuperäiskieltä. Suurin osa kylän asukkaista näki, että alkuperäiskielen integroiminen kouluopetukseen olisi positiivinen muutos. Tutkimuksessa kysyn, onko Indonesian koulutuspolitiikka oikeudenmukaista eri kieliryhmien näkökulmasta.

Tutkimuksen laajempänä tavoitteena on tuoda esille alkuperäiskielten hälyttävä tilanne maailmassa ja kysyä, miten koulu voisi kohdella oikeudenmukaisemmin eri vähemmistökieliryhmiin kuuluvia lapsia. Valtaosalla alkuperäiskielistä on heikko asema formaalissa koulutuksessa. Vaikka usein valtakielien käyttöä opetuksessa perustellaan yhteisen edun vaalimisella, tällainen politiikka johtaa usein negatiivisiin seurauksiin: huonompien oppimistuloksien lisäksi se voi johtaa alkuperäiskielten katoamiseen, minkä myötä katoaa kieleen koodattu perinnetieto ja tietämys, uskomukset ja merkittävä osa kansan kulttuuriperintöä. Nämä alkuperäiskielet, joiden arvo on mittaamaton paitsi kansalle itselleen, saattavat olla myös tärkeässä asemassa tulevaisuudessa ympäristömuutoksen vuoksi. Tutkimustulosten soveltamismahdollisuuksia tarkastellessa keskeiseksi teemaksi muodostui, miten alkuperäiskielen oppimista voitaisiin jatkossa tukea tutkimusalueella. Tässä tarkastelussa muotoilin viisi eri areenaa, joissa alkuperäiskielen oppiminen olisi mahdollista. Nämä areenat ovat koti, kyläyhteisö, koulu, sosiaalinen media ja uskonnolliset tapahtumat. On kuitenkin huomattava, että alkuperäiskielen aseman parantaminen edellyttää laadukkaan koulutuksen ja vanhempien tuen lisäksi poliittista tahtoa sekä taloudellisia resursseja.

Avainsanat: alkuperäiskielet, alkuperäiskansat, kielenvaihto, kielelliset ihmisoikeudet, koulutuspolitiikka, Indonesia, kulttuuriperintö

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
1.1	TUTKIMUKSEN TAUSTA .....	1
1.2	TUTKIMUKSEN AIHE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	3
<b>2</b>	<b>ALKUPERÄISKIELTEN PUHUJAT JA KIELELLISET IHMISOIKEUDET</b> .....	<b>5</b>
2.1	ALKUPERÄISKIELTEN TILANTEESTA .....	5
2.2	KIELELLISET IHMISOIKEUDET.....	8
2.3	KIELELLINEN MONIMUOTOISUUS JA KESTÄVÄ TULEVAISUUS .....	9
2.4	ALKUPERÄISKANSAT JA LUKUTAIDOTTOMUUDEN HÄVITTÄMINEN .....	11
2.5	KOULUTUSJÄRJESTELMÄ ALKUPERÄISKIELIKYSYMYKSESSÄ .....	13
<b>3</b>	<b>ETNOGRAFINEN KENTTÄTYÖ JA TUTKIMUKSEN AINEISTO</b> .....	<b>16</b>
3.1	ETNOGRAFIA TUTKIMUSMETODINA .....	17
3.2	KENTÄN LÖYTÄMINEN JA KENTÄLLE SJOITTUMINEN.....	18
3.3	TUTKIMUSAIHEEN TARKENTUMINEN KENTÄLLÄ .....	19
3.4	AINEISTONKERUU JA AINEISTON ANALYYSI .....	21
3.4.1	<i>Haastattelut</i> .....	23
3.4.2	<i>Kenttäpäiväkirja</i> .....	27
3.4.3	<i>Tutkimusaineiston analyysi</i> .....	28
3.5	KENTTÄTYÖN EETTISYYS .....	29
3.6	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	31
3.7	KENTTÄTYÖN HAASTEITA .....	34
<b>4</b>	<b>ALKUPERÄISKIELEN TILANTEESTA TUTKIMUSKYLÄSSÄ</b> .....	<b>36</b>
4.1	ARKIELÄMÄÄ TUTKIMUSKYLÄSSÄ .....	37
4.2	ALKUPERÄISKIELEN PUHUJAT OVAT VÄHENTYNEET TUTKIMUSKYLÄSSÄ .....	39
4.2.1	<i>Lapset, nuoret ja alkuperäiskieli</i> .....	40
4.2.2	<i>Alkuperäiskieli osana kulttuuria ja perinteisiä elinkeinoja</i> .....	42
4.3	KOULU JA ALKUPERÄISKIELI.....	44
4.3.1	<i>"Alkuperäiskielen puhuminen on kielletty!" – koulumuistoja menneiltä ajoilta</i> .....	45
4.3.2	<i>Nykytilanne kouluissa alkuperäiskielen suhteen</i> .....	46
4.3.3	<i>Paikallisten näkemyksiä koulun ja alkuperäiskielen suhteesta</i> .....	47
4.4	PAIKALLISTEN KÄSITYKSIÄ ALKUPERÄISKIELEN TILANTEESTA.....	50
4.4.1	<i>Lasten ajatuksia alkuperäiskielestä</i> .....	51
4.4.2	<i>Nuorten ajatuksia alkuperäiskielestä</i> .....	52
4.4.3	<i>Aikuisten ajatuksia alkuperäiskielestä</i> .....	52
<b>5</b>	<b>ALKUPERÄISKIELTEN MITTAAMATON ARVO MUUTTUVASSA MAAILMASSA</b> .....	<b>54</b>
5.1	POHDINTAA TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA.....	55
5.2	ALKUPERÄISKIELI ELINEHTONA PAIKALLISELLE KULTTUURILLE JA IDENTITEETILLE .....	56
5.3	KENEN ETUA KOULU PALVELEE?.....	58
5.3.1	<i>Alkuperäiskieli osaksi kouluopetusta?</i> .....	59
5.3.2	<i>Koulun muokkaamat asenteet eri kieliä kohtaan</i> .....	62
5.4	INDONESIA TAPPAJAKIELENÄ .....	63
5.5	ALKUPERÄISKIELEN OPPIMISEN AREENAT .....	65
5.5.1	<i>Koti</i> .....	67
5.5.2	<i>Kyläyhteisö</i> .....	68
5.5.3	<i>Koulu</i> .....	69

5.5.4	<i>Sosiaalinen media</i> .....	69
5.5.5	<i>Uskonnolliset tapahtumat</i> .....	70
<b>6</b>	<b>LOPUKSI</b> .....	<b>71</b>

## **SANASTOA INDONESIAKIELELLÄ**

### **Bahasa daerah**

Alkuperäiskieli, yleisnimitys alkuperäiskielistä

### **Bahasa indonesia**

Indonesian kansallinen ja virallinen kieli

### **Jagung katema**

Maissista, pavuista ja vihanneksista valmistettu perinteinen ja yleisin ruoka kylässä

### **Guru**

Opettaja

### **Ibu**

Äiti tai rouva, yleisnimitys aikuisista naisista

### **Kepala desa**

Tietyn alueen, Desan valtuutettu johtaja

### **Kurikulum**

Opetussuunnitelma

### **Nene**

Isoäiti

### **Nona**

Nuori nainen

### **Ojeg**

Taksina toimiva moottoripyörä

### **Pintu Air**

Organisaatio, joka lainaa sekä antaa köyhille ihmisille rahaa

### **Rupia**

Indonesian rahayksikkö. Tutkimuksessa käytetty vaihtokurssi oli kenttätyöaikana 1 euro – 15 000 Rupiaa

# 1 JOHDANTO

*A language, of course, is not merely a set of grammatical rules or a vocabulary. It is a flash of the human spirit, the vehicle by which the soul of each particular culture comes into the material world. Every language is an old-growth forest of the mind, a watershed of thought, an ecosystem of spiritual possibilities. (Davis 2009, 3.)*

Kysyin kenttätöni aikana lasten ryhmähaastattelussa, miksi heidän paikallinen alkuperäiskielensä on tärkeä. Lapset olivat pitkään hiljaa, eikä kukaan uskaltanut aluksi vastata kysymykseeni. Sitten eräs pieni poika sanoi: ”Karena, itu bahasa kami, itu bahasa orang disini!” (suomennos:) ”Koska se on meidän kieleemme, koska se on täällä asuvien ihmisten kieli!”. Tuon lapsen lausahduksen ympärille rakentuu tämän pro gradu -tutkielman aihe. Käsittelen tässä työssä erään alkuperäiskielen muuttunutta asemaa itäindonesialaisessa kylässä. Pyrin tutkimuksessa selvittämään, miten alkuperäiskielen asema on muuttunut tutkimuskylässä, millainen paikallisen koululaitoksen rooli on tässä muutoksessa ollut, ja millaisia käsityksiä ja ajatuksia paikallisilla ihmisillä on näihin aiheisiin liittyen. Tutkimuksen aineisto on koottu etnografisen havainnoinnin ja haastatteluiden kautta, jotka toteutin itäindonesialaisessa pienessä kylässä vuonna 2016.

## 1.1 Tutkimuksen tausta

Olen päätenyt tämän tutkimuksen pariin omien kiinnostuksen kohteideni kautta. Toisaalta kiinnostukseni Indonesian maaseudulla eläviä kyläyhteisöjä kohtaan, ja toisaalta kiinnostukseni alkuperäiskieliä ja alkuperäiskansojen oikeuksia kohtaan ovat johdattaneet minut toteuttamaan tämän etnografisen tutkimuksen. Kerron tässä luvussa siitä, miten kiinnostukseni näitä aiheita kohtaan on herännyt ja miten olen päätenyt kyseiseen tutkimuskylään.

Indonesiaan matkustin ensimmäistä kertaa vuonna 2011, ja vuonna 2012 päädyin asumaan pariiksi kuukaudeksi Jaavan saarelle pieneen kylään, jossa vain muutama ihminen osasi englannin kielen alkeita. Näin aloitin indonesian kielen opiskelun sanakirjan avulla matkustamisen lomassa, ja palava

kiinnostukseni Indonesiaa kohtaan heräsi. Minua kiehtoi erityisesti se, miten Indonesian maaseudulla kohtasivat perinteinen ja moderni aika. Ymmärsin myös paikallisen perheen luona asuessani, miten valtava elintasoero on länsimaiden ja Indonesian kaltaisten maiden välillä, ja pohdin paljon ympäristökysymyksiä. Näin kylässä ja lähiseudulla, miten muovijäte päätyi sellaisenaan luontoon ja paikallisesti muodosti jopa valtavia jäteputouksia. Toisaalta paikallisten ihmisten elämänmuoto oli äärimmäisen säästeliästä ja ympäristön kannalta monin tavoin kestävämpää kuin länsimaisessa yhteiskunnassa. Kun palasin Suomeen, kokemukseni siitä, että olin ollut jossain hyvin erilaisessa yhteiskunnassa, vahvistui entisestään huomattessani uudessa valossa oman kulttuurini epäkohtia. Tuntui, että olin ollut jossain hyvin kaukana, jonne minun oli pakko palata uudelleen. Minulla oli valtava palo syventyä tarkemmin kohtaamiini asioihin, erityisesti elintasoeroihin, kestävään elämäntapaan ja ympäristökysymyksiin.

Matkustin Indonesiaan uudelleen mieheni kanssa vuonna 2014 tavoitteenani tutustua syvemmin ihmisten elämään Itä-Indonesian maaseudulla sekä kehittää indonesian kielen taitoani. Itä-Indonesia alueena kiinnosti minua erityisesti siksi, että olin lukenut sen olevan vähiten kehittynyttä tai niin sanotusti ”köyhintä” aluetta Indonesiassa. Määränpäähän valitsimme yksinkertaisesti osoittamalla Itä-Indonesian kartalta sattumanvaraista saarta. Paikan päälle saavuttuamme luottamus siihen, että asiat kyllä järjestyvät, kannatti. Löysimme pian yöpaikan paikallisesta koulusta, jossa toimimme hetken aikaa vapaaehtoisina. Monien sattumusten kautta päädyimme vierailulle pieneen kylään, jonne pian asetuimmekin asumaan. Kyläläiset ottivat meidät lämpimästi vastaan ja opettivat meille perinteistään, elinkeinostaan ja kielestään. Asuimme noin kuukauden tässä kylässä, kunnes meidän oli jatkettava matkaa viisumiemme umpeutuessa. Kylästä lähtiessämme minulla oli vahva tunne siitä, että minun täytyisi vielä palata tähän kylään.

Suomeen palattuani jatkoin kasvatustieteen opintojani ja aloin pohtia mahdollisuutta toteuttaa pro gradu -tutkimukseni tuossa indonesialaisessa kylässä, jossa olin aiemmin vierailut. Alkuperäiskansoihin liittyvä tutkimusaihe kiinnosti minua erityisesti myös sen vuoksi, että olin asunut Suomessa vajaan vuoden saamelaisalueella Inarissa, ja siellä vierailut muutamissa kouluissa ja keskustellut paikallisten opettajien kanssa saamen kielen ja -kulttuurin tilanteesta Suomessa. Vuonna 2016 lähdinkin uudestaan Indonesiaan mieheni kanssa; palasimme tähän samaan kylään ja keräsin tämän tutkimuksen aineiston. Lähtiessäni aineistonkeruumatkaan olin kiinnostunut tutkimaan kasvatukseen ja kestävään elämäntapaan liittyvää aihetta, ja mielessäni oli alustava tutkimusaihe siitä, mitä länsimainen yhteiskunta voisi oppia alkuperäiskansan elämänmuodosta

globaalin ympäristökriisin aikakaudella. Tiedostin, että alustava tutkimuskysymys oli erittäin laaja-alainen, ja pidinkin sitä mukana enemmänkin suuntaa antavana viitekehysenä varsinaista tutkimuskysymystä laatiessani. Kentällä päädyin valitsemaan tutkimusaiheeksi alueen alkuperäiskielen, sillä sen muuttunut asema nousi toistuvasti esiin puhuessani paikallisten ihmisten kanssa. Kun kentällä valitsin tarkemman tutkimusaiheeni, en osannut kuitenkaan ajatella, miten laajoihin kysymyksiin se kietoutuu eri ryhmien välisistä valta-asetelmista, koulutuspolitiikasta, ihmisoikeuksista, kestävästä tulevaisuudesta ja etiikasta. Nämä suuremmat kysymykset ovatkin auenneet minulle pikkuhiljaa tutkimuksen aikana.

## *1.2 Tutkimuksen aihe ja tutkimustehtävät*

Tutkimukseni aiheena on erään Itä-Indonesiassa sijaitsevan kylän alkuperäiskielen muuttunut asema. Olen päätenyt pitämään tutkimuskylän tarkemman sijainnin ja nimen anonyymeina, jotta voin taata tutkittaville täyden anonyymiteetin. Tällainen varovaisuus tuntuu tarpeelliselta, sillä vähemmistökysemyksiä, erityisesti vähemmistöjen oikeuksia, esiin tuodessa on olemassa aina enemmän riskejä kuin valtaväestön kysymyksiä tutkittaessa. Tutkimus on etnografinen tutkimus, joka rakentuu yhden kuukauden ajalta tehdyistä kenttähavainnoinnista sekä -haastatteluista. Tutkimuskylä sijaitsee maaseudulla, ja siellä asuu noin 200 ihmistä. Pääelinkeinoja kylässä ovat kalastus, metsästys ja maanviljely.

Tutkimustehtäväni oli selvittää, (1) miten kyseisen alkuperäiskielen asema on muuttunut tutkimuskylässä, (2) millainen paikallisen koululaitoksen rooli on tässä muutoksessa ollut, sekä (3) millaisia käsityksiä paikallisilla ihmisillä (lapsilla, nuorilla, aikuisilla, opettajilla ja kyläpäälliköillä) on alkuperäiskielen asemasta ja tulevaisuudesta tutkimuskylässä, sekä koululaitoksen roolista alkuperäiskielen suhteen. Tutkimukseni tulokset johdattavat minut pohtimaan opetussuunnitelmien poliittisuutta ja valtaapitävien luokkien mahdollisuuksia säätää koulutuspolitiikkaa, joka ei edistä vähemmistöjen etujen toteutumista vaan saattaa jopa heikentää niitä.

Tämän tutkimuksen kautta tarkoitukseni oli myös tuoda esiin alkuperäiskielten heikentynyt asema Indonesiassa ja laajemmin maailmassa sekä alkuperäiskielten asemaa heikentävä koulutuspolitiikka. Pieni kylä Itä-Indonesiassa tarjosi näkymän tähän globaaliin kysymykseen, jossa alkuperäiskielten katoamisen myötä on uhattuna paljon muutakin alkuperäiskulttuuriin liittyvää, ja samalla kestävä elämäntavan tulevaisuus näyttää olevan uhattuna. Skutnabb-Kankaan (1999, 188) mukaan



kieliä tapetaan yhä enemmän ja kielellinen monimuotoisuus on katoamassa nyt nopeampaa kuin koskaan ennen ihmiskunnan historiassa. Tämä kielten katoaminen on hyvin tuhoisaa, sillä kielellinen ja kulttuurinen monimuotoisuus voidaan nähdä edellytyksinä planeettamme biodiversiteetin säilymiselle ja kestäväälle tulevaisuudelle (Skutnabb-Kangas 1999, 188).

Kysymys alkuperäiskielten asemasta on yhteiskunnallisesti erittäin tärkeä ja ajankohtainen, sillä alkuperäiskielten tilanne on heikentynyt niin Indonesiassa kuin muuallakin maailmassa ja niiden tulevaisuus on äärimmäisen epävakaa (Sneddon 2003; Skutnabb-Kangas, Maffi & Harmon 2003). Suomalais-ugrialaisten kielten professori Riho Grünthal toteaa, että ”Jos 1900-lukua on pidetty kielten häviämisen aikakautena, 2000-lukua voisi kuvata tuhon ajaksi” (Merimaa 2018). Kielellisen monimuotoisuuden vaalimiselle on monia painavia perusteita: Unescon (2012, 6) raportissa korostetaan vähemmistökielten vaalimisen olevan keskeinen tekijä taistelussa köyhyyttä vastaan ja pyrkiessä YK:n vuosituhattavoitteisiin; Maffin (2005) mukaan kielellinen monimuotoisuus on yhteydessä biologiseen monimuotoisuuteen; Skutnabb-Kankaan ja Dunbarin (2010) mukaan alkuperäis- ja vähemmistökielten aseman vahvistaminen lisääisi sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja vähentäisi syrjintää. Maailman eri kielillä voidaan nähdä olevan myös itseisarvoiset asemat, joiden vuoksi niitä tulee vaalia.

## 2 ALKUPERÄISKIELTEN PUHUJAT JA KIELELLISET IHMISOIKEUDET

Alkuperäiskielet sekä alkuperäiskielten puhujat ovat vähentyneet maailmassa viime vuosikymmeninä (Skutnabb-Kangas & Dunbar 2010). Tässä luvussa taustoitan alkuperäiskielten tilannetta yleisesti maailmassa ja Indonesiassa sekä tuon esiin työni kannalta keskeisiä näkökulmia ja tutkimuksia alkuperäiskielten tilanteeseen. Maffin (2005) mukaan maailman kielellinen monimuotoisuus tukee kulttuurista ja biologista monimuotoisuutta, ja näin ollen voidaan nähdä, että kielellisen monimuotoisuuden vaaliminen on eräs keino taistella globaalia ympäristökriisiä vastaan. Kun alkuperäiskieltä puhuvat lapset ovat päässeet tai joutuneet – riippuen näkökulmasta ja tilanteesta – yleisen oppivelvollisuuden piiriin, on aiheellista tarkastella tilannetta kielellisten ihmisoikeuksien näkökulmasta.

### *2.1 Alkuperäiskielten tilanteesta*

Kuinka montaa eri kieltä maailmassa puhutaan tällä hetkellä? Tähän kysymykseen on mahdotonta vastata tarkasti, sillä tutkijoilla on erilaisia rajanvetoja sille, milloin on kyse saman kielen eri murteista ja milloin on kyseessä kaksi eri kieltä. Austinin ja Simpsonin (2007, 5) mukaan maailmassa on tällä hetkellä noin 6 700 eri kieltä, joista vähintään puolet on vaarassa kadota. SIL Internationalin Ethnologue on internetissä luettavissa oleva maailman laajin luettelo kielistä. Uusimmassa, 21. painoksessa (Simons & Fennig 2018) on listattu 7 097 eri kieltä. Näistä kaikista maailman kielistä valtaosa on alkuperäis- ja vähemmistökieliä, ja Skutnabb-Kangas ja Dunbar (2010, 35) arvioivat, että kaikkein optimistisimman arvion mukaan puolet maailman kielistä katoaa tai muuttuu erittäin harvinaisiksi vuoteen 2100 mennessä ja pessimistisen, mutta silti täysin realistisen arvion mukaan 90–95 % maailman kielistä katoaa, tai muuttuu erittäin harvinaisiksi tällä vuosisadalla.

Kun tarkastellaan maailman eri kieliä, on huomattava, että jopa puolet maapallon väestöstä puhuu vain 20 eri kieltä, kun taas harvinaisemmilla kielillä saattaa puhujia olla muutamista sadoista

muutamiin tuhansiin. On selvää, että taloudellinen, poliittinen ja kulttuurinen valta ovat usein valtakielien puhujilla, kun taas harvinaisemmat kielet ja niiden puhujat ovat usein marginalisoituja ja erilaisen painostuksen alaisina. Alkuperäiskielten puhujat ovat vähentyneet merkittävästi viimeisten vuosikymmenten aikana suunnilleen toisesta maailmansodasta lähtien. Lisäksi alkuperäiskielten puhujien ikäprofiili on muuttunut yhä vanhemmaksi, sillä vanhemmat ihmiset ovat jatkaneet alkuperäiskielen puhumista, mutta nuoret ovat siirtyneet puhumaan alueen valtakieltä tai monikansallisia kieliä. (Austin & Simpson 2007, 5.)

Indonesia on maailman toiseksi kielirikkain valtio maailmassa, sillä siellä puhutaan tämänhetkisen arvion mukaan 707 eri kieltä, joka on jopa 10 % kaikista maailman kielistä (Simons & Fennig 2018). Näistä 301 kielen arvioidaan olevan vaarassa kadota (Hirsh 2013, 36). Sneddon (2003) tuo esiin teoksessaan ”The Indonesian Language: Its History and Role in Modern Society” Indonesiassa vallitsevan eri kielten välisen epätasa-arvon: kun koulutusta sekä massamediaa hallitsee indonesian virallinen kieli, on selvää, että eri vähemmistökielet ovat jääneet heikompaan asemaan. Indonesian valtion virallinen kieli on indonesia (bahasa indonesia), joka on läheistä sukua malaijille. Indonesian kielen taito on lisääntynyt väestön keskuudessa jo pitkään, ja vuonna 1971 on tehty ensimmäinen virallinen arvio indonesian kielen puhujista. Vuosien 1980 ja 1990 arviot osoittavat indonesian kielen yleistyneen selkeästi: vuonna 1971 väestöstä 41 % puhui indonesian kieltä, kun vuoden 1990 tilastossa jopa 83 % väestöstä puhui indonesian kieltä. (Sneddon 2003, 200). Sneddonin (2003, 201) mukaan indonesian kielen yleistyminen on kuitenkin tapahtunut muiden kielten kustannuksella, ja erityisesti maaseudulta kaupunkiin muuttaneen väestön osalta: kun perhe muuttaa kaupunkiin, on todennäköistä, että he käyttävät yhä kotonaan omaa kieltään. Kuitenkin he käyttävät päivittäin indonesian kieltä, ja heidän lapsensa käyvät koulua indonesian kielellä. Kun heidän lapsensa aikuistuvat, he puhuvat todennäköisimmin omille lapsilleen indonesiaa ja näin vähemmistökieli jää ajan kuluessa selkeästi heikommalle sijalle, tai katoaa kokonaan. (Sneddon 2003, 201.)

Vuosien 1980 ja 1990 kielitilastojen mukaan indonesian kielen lisäksi ainoastaan banjaresen kielen taito nousi prosentuaalisesti väestön keskuudessa. Huomionarvoista on, että banjarese on yleistynyt väestön keskuudessa Dayak-alkuperäiskansan alkuperäiskielten kustannuksella, sillä se toimii Kalimantanin alueella valtakielinä indonesian kielen rinnalla. (Sneddon 2003, 201–204.) Sneddon (2003, 205) korostaa kuitenkin, että vaikka tietyillä alueilla Indonesiassa vähemmistökielten puhuminen on vähentynyt alueen valtakielen yleistymisen johdosta, niin merkittävin uhka vähemmistökielille on kuitenkin indonesian kieli. Indonesian itsenäistymisestä lähtien (1945)

koulutus on tapahtunut indonesian kielellä. Näin ollen se väestön osa, joka on osallistunut peruskouluun, on välttämättä oppinut indonesian kieltä. Lukuiset raportit osoittavat, miten vähemmistökielet ovat tehneet tilaa indonesian kielelle sen hallitessa koulutusta, massamediaa ja viestintää. (Sneddon 2003, 206.) Sneddon (2003, 206–207) kuvailee myös, miten indonesian kielestä on erityisesti vuodesta 1966 lähtien muodostunut uuden keskiluokan ainoa hyväksytty kieli: ihmisille on muodostunut sosiaalisesti suuri paine puhua indonesian kieltä ”moderneissa paikoissa”, ja länsimaisen konsumerismin vaikutuksesta monen vähemmistökielen arvostus on Indonesiassa merkittävästi heikentynyt.

Joel Kuipers on tutkinut vuodesta 1978 lähtien erääseen alkuperäiskieleen liittyvää rituaalista puhetta Itä-Indonesiassa sijaitsevalla Sumban saarella. Vuodesta 1990 Kuipers on havainnut rituaalisen puheen nopeaa vähentymistä ja Indonesian virallisen kielen nousua poliittiseksi ja uskonnolliseksi pääkieleksi. (Columbian College of Arts & Science 2017.) Teoksessa ”Language, Identity and Marginality in Indonesia” Kuipers kirjoittaa, että modernisaation ja kehityksen muuttaessa yhteisöjä kolmannessa maailmassa kuten Indonesiassa, tämä muutos vaikuttaa merkittäväällä tavalla myös heidän kieleensä. (Kuipers 1998, 5.)

Alkuperäiskielten harvinaistuminen on siis käynnissä Indonesiassa, kuten muuallakin Kaakkois-Aasiassa ja maailmassa. Kun jonkin alueen väestö omaksuu toisen kielen oman kielensä tilalle, puhutaan kielenvaihdosta (Filipović & Pütz 2016). Tupas (2014, 113) kirjoittaa, että vaikka Kaakkois-Aasia on ollut kielellisesti erittäin rikas alue, niin vuosia jatkunut kolonialismi ja nationalismi ovat aiheuttaneet alueella paikallisten kielten marginalisoimisen, ja mikä on vielä huomionarvoisempaa, ovat nämä tekijät aiheuttaneet paikallisten kielten puhujien kulttuurisen, poliittisen ja sosioekonomisen sorron. Skutnabb-Kangas ja Dunbar (2010) korostavat koulutuksen olevan yksi keskeisimpiä syitä alkuperäiskielten puhujien vähenemiselle. Filipović ja Pütz (2016, 6) eivät kuitenkaan korosta koulutuksen olevan keskeisin tekijä kielten katoamisessa. Heidän mukaansa syyt kielenvaihdolle ja kielten katoamiselle ovat hyvin laajoja ja monimutkaisia: heikossa asemassa oleva kieli katoaa, kun sen puhujat katoavat, tai sen puhujat alkavat puhua toista kieltä, eli tapahtuu kielenvaihto. Historiaa tarkastellessa voidaan huomata, että useimmiten kun eri kieliryhmiin kuuluvat ihmisryhmät ovat kohdanneet, niin jokin tietty kieli asettuu arvoasetelmassa korkeammalle kuin muut kielet. Heikompaan asemaan jääneet kieliryhmät kohtaavat usein sellaista painostusta, jonka vuoksi alkavat puhua myös valtakieltä. (Filipović ja Pütz 2016, 6.)

## 2.2 *Kielelliset ihmisoikeudet*

Kielellisillä ihmisoikeuksilla (linguistic human rights) tarkoitetaan niitä kielellisiä oikeuksia, joita ilman yksilö ei voi elää ihmisarvoista elämää (Skutnabb-Kangas 2014). Tove Skutnabb-Kangas on suomalainen kielitieteilijä ja pedagogi, joka on tehnyt urauurtavaa työtä monikielisen koulutuksen ja kielellisten ihmisoikeuksien parissa. Hänen mukaansa kielelliset ihmisoikeudet tulisi liittää osaksi universaaleja ihmisoikeuksia, ja ne käsittävät muun muassa oikeutta samastua omaan äidinkieleensä, oikeutta oppia omaa äidinkieltään, oikeutta saada käyttää äidinkieltään tärkeimmissä virallisissa tilanteissa kuten peruskoulutuksessa ja oikeutta koulutukseen riippumatta siitä, mikä henkilön äidinkieli on. Skutnabb-Kangas (2014) korostaa, että vain pienellä osalla maailman kielten puhujista on nämä oikeudet ja että kansainvälisesti suurinta vastustusta herättää jatkuvasti oikeus omankieliseen opetukseen. (Skutnabb-Kangas 2014.)

Kielelliset ihmisoikeudet ovat usein vaiettu aihe ja ne ovatkin poliittisesti kietoutuneet erilaisiin valtarakennelmiin. On huomattava, että yleisesti valtakielien puhujat nauttivat kaikista keskeisistä kielellisistä ihmisoikeuksista, samalla kun maailman noin kuudestatuhannesta vähemmistökielestä ainoastaan muutamalla sadalla on edes virallista statusta. (Rannut, Phillipson & Skutnabb-Kangas 1995, 1.) Valtaväestöön kuuluvan yksilön voi olla vaikea tiedostaa, että oman yhteiskunnan vähemmistöryhmien kielelliset ihmisoikeudet ovat uhattuna tai eivät toteudu. Otan esimerkiksi oman kotimaani vähemmistöryhmän, saamelaiset. Kuokkasen (2007) mukaan Suomessa saamelaisilla on suhteellisen hyvä tilanne verrattuna moniin muihin alkuperäiskansoihin, mutta silti Suomessa ei ole keskusteltu juuri lainkaan saamelaisten asemasta koulutusjärjestelmässä tai heidän näkymättömyydestään oppikirjoissa ja opetussuunnitelmissa. Koulujen oppikirjat eivät vielä nykyäänkään anna kokonaisvaltaista käsitystä saamelaisuudesta ja saamelaisten elämäntavoista. Saamelaisasioiden asianmukainen käsittely on mahdotonta, mikäli valtaväestö ja viranomaiset eivät tiedä saamelaisten elämänmuodosta ja tilanteesta. Saamelaisten asioista päättävät Suomessa suomalaiset kansanedustajat, ministerit ja muut hallintoviranomaiset. (Kuokkanen 2007, 151.)

Myös Rannut ym. (1995, 1) linjaavat, että kielelliset oikeudet tulisi mieltää perustavanlaatuisiksi ihmisoikeuksiksi. He korostavat, että ihmisoikeuksissa ei aina ole kyse kuolemanrangaistuksista tai mielivaltaisista pidätyksistä, vaan itseasiassa usein yksilöt tai ihmisryhmät ovat alistettuina juuri kielikysymyksen kautta. Yksilö, jolta on riistetty hänen kielelliset ihmisoikeutensa, saattaa tämän vuoksi olla evätty sellaisista ihmisoikeuksista, kuten oikeus koulutukseen, oikeudenmukaiseen

oikeudenkäyntiin, sananvapauteen tai oikeuteen pitää yllä omaa kulttuuriaan. (Rannut ym. 1995, 2.) Rannut ym. (1995, 2) perustelevat myös, että kielellisten ihmisoikeuksien tulisi olla osa kansainvälistä ja kansallista lakia.

Ongelmana on kuitenkin usein se, että valtaväestö ei ole kiinnostunut ajamaan vähemmistöryhmien oikeuksia, vaan toivoo heidän ennemmin sulautuvan valtaväestöön. Rannut ym. (1995, 2) korostavat, että tällainen vihamielisyys perustuu usein virheellisiin olettamuksiin ja erityisesti kahteen myyttiin: ensinnäkin, että yksikielisyys edistäisi parhaiten taloudellista kasvua sekä toiseksi, että vähemmistöjen oikeudet ovat uhka yhtenäiselle valtiolle. Rannut ym. (1995, 2) viittaavat Joshua Fishmanin (1989) tutkimukseen, jossa hän osoitti, että monikielisyydellä ja köyhyydellä ei ole kausaalista suhdetta. Vähemmistöjen oikeuksien voidaan nähdä kuitenkin olevan uhka valtiolle. Rannut ym. (1995, 7) siteeraavat Björn Hettneä (1987, 66–67) joka tiivistää asian toteamalla: ”Ongelmallista ei ole se, että etniset ryhmät ovat erilaisia; ongelmia alkaa muodostua vasta silloin, kun heidän ei enää sallita olla erilaisia.”

### *2.3 Kielellinen monimuotoisuus ja kestävä tulevaisuus*

Seuraavaksi esitän näkökulmia sille, miksi kielellinen monimuotoisuus voidaan nähdä tärkeänä. Kielellinen monimuotoisuus on yhdistetty esimerkiksi biologiseen monimuotoisuuteen (ks. Maffi 2005) ja usein tietty alkuperäiskieli yhdistyy alueen perinteiseen tietämysjärjestelmään, jonka on tutkittu voivan tarjota ratkaisuja tietyillä alueilla moniin haasteisiin, kuten ravitsemukseen (Singh, Pretty ja Pilgrim 2009). On kiinnostavaa, että Indonesian hallinto linjasi vuonna 1983, että paikallisia kieliä ja taiteita tulee kunnioittaa. Kuitenkin taloudellinen kehitys asetettiin tärkeimmäksi päämääräksi, ja indonesian kielen taidon edistäminen nähtiin tässä päämäärässä keskeisenä. erinteiset kulttuurit ja taiteet, joihin alkuperäiskieletkin lukeutuvat, nähdään arvokkaina vain, jos ne edistävät turismia Indonesiassa. Hallitus on tehnyt hyvin vähän paikallisten kielten ja kulttuurien hyväksi, koska niiden ei nähdä juuri edistävän maan taloudellisia tavoitteita ja toisaalta ne on koettu uhkana Indonesian yhtenäisyydelle. (Sneddon 2003, 209.)

Hirshin (2013, 10) mukaan tutkijoiden kiinnostus kielikysymyksiä kohtaan on ollut nousussa 1990-luvun alusta saakka. Tutkijoiden keskuudessa ollaan yhä kiinnostuneempia kielellisestä monimuotoisuudesta, kielten elinvoimaisuudesta ja kielten elvyttämisestä. Yhtymäkohtia haetaan myös kielten ja paikallisen, perinteisen tietämysjärjestelmien väliltä (traditional knowledge

systems), erityisesti ekologinen tietämys (ecological knowledge) on yhdistetty metsien suojeluun ja lääkekasvien käyttöön. (Hirsh 2013, 10.) Osa tutkijoista puhuu myös perinteisestä ekologisesta tietämyksestä (traditional ecological knowledge, TEK) (ks. Esim. Berkes & Berkes 2008). Kieliä tarkastellaan myös yhä enemmän sitä kautta, millaisessa kulttuurissa eri kielet ovat kehittyneet, ja millaista kulttuurista tietoa ja uskomuksia niihin on tallentunut. On huomattava, että juuri tämä sukupolvelta toiselle periytyvä tieto saattaa usein olla ympäristönsuojelun näkökulmasta keskeisessä asemassa. (Hirsh 2013, 11.)

Perinteisellä ekologisella tietämyksellä (traditional ecological knowledge) tarkoitetaan ajan myötä kerääntynyttä tietämystä muun muassa kasvilajeista, lääkekasveista, eläimistä ja ympäröivästä luonnosta, joka periytyy sukupolvelta toiselle ja liittyy vahvasti juuri alkuperäiskansoihin (Hirsh 2013, 11). Hirshin (2013, 11) mukaan viime aikoina on korostettu, että nämä pienet kieliryhmät tarvitsevat erityistä tukea ja rohkaisua, jotta ne pystyvät säilyttämään kulttuurisen tietovarantonsa samanaikaisesti, kun ne ovat kohtaamassa paineen modernisoitua ja omaksua uudenlaisia ajattelun tapoja globalisaation myötä. Perinteinen ekologinen tietämys voidaan nähdä keskeisenä keinona ekologisesti kestäväälle tulevaisuudelle tietyillä alueilla. Singh ym. (2009) tutkivat perinteistä tietämystä Koillis-Intian heimojen keskuudessa ja toteavat, että perinteinen tietämys kyseisten heimojen keskuudessa sisältää paljon tietotaitoa ruoan hankkimisesta, ravitsemuksesta ja lääkkeistä. Lisäksi perinteisen tietämysjärjestelmän voidaan nähdä suojelevan paikallista ekosysteemiä. (Singh ym. 2009, 528–529.) Singh ym. (2009) eivät kuitenkaan tutkimuksessaan tuoneet esiin alkuperäiskielten uhattua asemaa Intiassa. Skutnabb-Kangas ja Dunbar (2010, 42) korostavat kielen merkitystä kansan perinteisen tietämyksen ylläpitäjänä: kaikki kansan perimätieto on koodattuna heidän kieleensä, joka on perustavanlaatuisen pohja sille, että he voivat muistaa mistä ovat kotoisin ja tuntea kuuluvansa tiettyyn paikkaan. Kielen katoamisen myötä on väistämätöntä, että myös suuri osa tästä perinteisestä tiedosta katoaa. (Skutnabb-Kangas ja Dunbar 2010.)

UNESCO (2012, 1) linjaa, että kieli on keskeinen osa yksilön itseilmaisua ja identiteettiä. UNESCO:n raportissa (2012) todetaan myös, että on ensisijaisen tärkeää tunnustaa kielten merkitys vuosituhattavoitteisiin pyrkiessä. Antropologi Wade Davis (2009, 4) kertoo, miten häneltä toisinaan kysytään, että eikö maailma olisi parempi paikka, jos puhuisimme kaikki samaa kieltä. Davis kertoo vastaavansa näihin kysymyksiin, että idea on hieno, mutta tehdäänpä tästä universaalista kielestä Haida tai Yoruba, Lakota, Inuktitut tai San. Tämän jälkeen kysyjä tulee pohtineeksi, miltä tuntuisi, jos oma äidinkieli katoaisi maailmasta. (Davis 2009, 4.)

## 2.4 Alkuperäiskansat ja lukutaidottomuuden hävittäminen

Education for All eli Koulutus Kaikille -agenda muotoiltiin vuonna 1990, jonka myötä peruskoulutukseen osallistumisesta muotoutui poliittinen tavoite. Ajatus peruskoulutuksesta kaikkien ihmisten oikeutena on kuitenkin vanhempi: YK:n vuonna 1948 hyväksymän Ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen mukaan ”jokaisella on oikeus saada opetusta” ja lisäksi ”alkeisopetuksen on oltava pakollinen”. Jo tuohon aikaan YK:n koulutus-, tiede- ja kulttuurijärjestö UNESCO alkoi esiintyä vahvasti koulutus ihmisoikeutena -ajatuksen kannattajana. (Takala 2001, 7.) Takala (2001, 7) vertaa UNESCO:n kielenkäyttöä koulutuksen ympärillä rokotuskampanjoihin siten, että ”luku- ja kirjoitustaidottomuuden hävittäminen” rinnastui kulkutautien hävittämiseen, mikä kertonee silloisesta suhtautumisesta kouluttamattomiin väestönsiin.

Alkuperäiskansoihin ja heidän elämäntapaansa liitetään yhä usein sana ”takapajuinen” tai ”primitiivinen” (Skutnabb-Kangas ja Dunbar 2010, 41). Nämä ovat vahvoja kielikuvia, jotka uusintavat tietynlaisia käsityksiä alkuperäiskansoista sukupolvesta toiseen. Sana ”takapajuinen” viittaa johonkin alkeellisempaan tai huonompaan kuin vaikkapa sana ”moderni”. Martusewitz, Edmunson & Lupinacci (2011, 72) tuovat esille, että koulutuksen parissa työskentelevien tulisi tarkastella kriittisemmin käyttämäämme kieltä ja sitä, millaista maailmaa kielimme luo. Skutnabb-Kangas ja Dunbar (2010, 41) tuovat esiin, miten sanaa ”takapajuinen” (backward) on käytetty Nepalín kansallisen opetussuunnitelman perusteissa: siinä mainitaan, että koulutuksessa tulisi huomioida erityisesti ”takapajuiset etniset ryhmät” (backward ethnic groups), naiset ja köyhyysrajan alapuolella elävät ihmiset. Intiassa termi ”backward tribes” on yhä virallisessa käytössä. Nämä esimerkit näyttävät kuin suoraan ironisina esimerkkeinä Martusewitzin ym. (2011, 72) kritiikille käyttämäämme kieltä kohtaan. Etniset vähemmistöryhmät nähdään yhä tietyissä osissa maailmaa takapajuisina ryhminä, joita ”kehittyneiden” ja ”oppineiden” kansojen tulisi auttaa esimerkiksi koulutuksen avulla pääsemään korkeammalle kehityksen tasolle. Olen myös itse havainnut tällaista diskurssia esimerkiksi Suomen koulutusviennin ja erilaisten kehitysyhteistyöprojektien ympärillä. Rasmussen (2016) tuo esille, miten inuiittien kohdalla länsimainen koulutus on toiminut keinona irrottaa alkuperäiskansa maasta, johon he ovat vahvasti yhteydessä. Tällä tavoin maa-alueet saadaan helpommin käyttöön talouden edistämiseksi ja lisäksi kyseinen väestönosa voidaan helpommin integroida osaksi kapitalistista talousjärjestelmää.



Alkuperäiskansojen elämänmuodon arvostuksen puutteen voidaan nähdä liittyvän kolonialismiin ja kolonialismin historiaan. Eurooppalaiset kolonialistit etsivät heille tuntemattomista paikoista materiaalista vaurautta ja määrittelivät valloitettavien maiden asukkaat alempiarvoisiksi ihmisiksi. Valkoisuus, kirjaoppineisuus, kristinusko ja länsimainen ”sivistys” olivat korkeimmalla tasolla. Länsimaisen tieteen positivismi luokitteli näin asioita eri kehitysasteille. Vielä tänä päivänäkin kehityksen määritelmä perustuu pitkälti länsimaiseen näkemykseen kehityksestä, eli materiaalisen vaurauden lisäämiseen luonnonvaroja kuluttamalla. Tämä näkemys kehityksestä on ollut omiaan muokkaamaan myös eri kansojen välisiä valtasuhteita, sillä yhteisöjä on jaoteltu kehittyneiksi tai vähemmän kehittyneiksi sen mukaan, osallistuvatko ne rahatalouteen vai ovatko ne omavaraisia. Alkuperäiskansoja on usein esitetty eksotisoivalla tavalla, tai heihin on liitetty syrjäisyyteen liittyviä mielikuvia, sillä heidät nähdään ikään kuin viimeisinä, perinteisinä ja luonnonmukaisina kansoina. Heitä on kuvailtu myös historiattomiksi, maattomiksi ja muita kansoja alemmalla tasolla oleviksi ihmisryhmiksi, joiden elämä ei kuulu nykytodellisuuteen. (Virtanen, Kantonen & Seurujärvi-Kari 2013, 11–12.)

Alkuperäiskansojen ottaminen oppivelvollisuuden piiriin sisältää monia kysymyksiä, joita tässä tarkastelen erityisesti vallankäytön näkökulmasta. Otan esimerkiksi saamelaisten tilanteen Suomessa. Kuokkanen (2007, 149) tarkastelee saamelaisten mukauttamista suomalaiseen yhteiskuntaan ja saamelaisyhteiskunnan nykytilannetta Antonio Gramscin hegemoniakäsitteen avulla. Hegemonia viittaa sellaisiin vallankäytön muotoihin, joiden kautta muut kansanosat voidaan vakuuttaa siitä, että valtaapitävien intressit ovat heidänkin etujensa mukaisia. Tällainen vallankäytön muoto perustuu juuri muun muassa opetusjärjestelmän hallintaan, jossa valtaväestön intressit esitetään luonnollisina ja itsestään selvinä. Kuokkanen (2007, 149) esittää, että tällaisen tulkinnan mukaan suomalaisen valtavirran arvot ja ymmärtämistavat ovat muokanneet siinä määrin nykysaamelaisten tietoisuutta, että monet saamelaiset ovat omaksuneet koloniaaliset ja kolonisoivat asenteet ja arvot itsestään ja kulttuuristaan. On myös huomattava, että Euroopassa vallinnut kansallisromanttinen ideologia, jonka pyrkimyksenä oli luoda homogeenisiä kansallisvaltioita (”yksi valtio, yksi kansa”) on vaikuttanut suuresti yhdenmukaisuuden korostamiseen. Norjan valtion pyrkimys oli tuolloin kitkeä pois ”vieraita kansanosia” ja keskeisessä roolissa tässä toimi etenkin koulutusjärjestelmä. (Kuokkanen 2007.) Kuokkanen (2007, 149) viittaa Jon Todaliin (1998) jonka mukaan Norja pyrki tekemään ”saamelaisista niin norjalaisia kuin mahdollista”. Tavoitteena oli sulauttaa Norjassa asuvat saamelaislapset valtakulttuuriin sekä kielellisesti että kulttuurisesti. Vastaavanlainen assimilaatiopolitiikka Yhdysvaltojen koulutusjärjestelmässä kulki nimellä ”Save the child, kill the

Indian” (”Pelasta lapsi, tapa intiaani”). Suomessa sotien jälkeen saamelaislapset kerättiin pitkienkin matkojen takaa viikoiksi tai jopa kuukausiksi asuntolakouluihin, joissa lapset joutuivat opettelemaan vieraan kielen lisäksi uuden ajattelutavan ja arvomaailman. (Kuokkanen 2007, 151.)

Rasmussen (2013) kuvailee, miten koulutusjärjestelmä yrittää täyttää lapsen pään tiedolla, joka on vielä täysin irrallaan lapsen kokemusmaailmasta – lapsi ei ole tässä vaiheessa ehtinyt edes kasvaa persoonaksi. Persoonaksi kasvetaan Rasmussenin (2013) mukaan ajan kanssa; tarvitsemme aikaa perheemme ja yhteisömme keskuudessa, aikaa meitä ympäröivässä luonnossa ja aikaa itseksemme. Sen sijaan, kun Kanadassa alkuperäiskansojen lapset laitetaan kouluun, heidät viedään pois perheidensä, yhteisönsä ja maansa luota. Koulu itseasiassa vie perimmäisen merkityksen siitä, mitä on olla ihminen: tuntee ja rakastaa maata sekä sitä, mitä se meille tarjoaa. Siten koulu asettaa meidät katsomaan tulevaisuuden keinotekoiseen maailmaan, jossa hallitsee rahatalous. Koulu asettaa meidät pohtimaan, millaisen palkkatyön haluaisimme, ja kuinka paljon rahaa haluaisimme. (Rasmussen 2013, 2.)

## *2.5 Koulutusjärjestelmä alkuperäiskielikysymyksessä*

Skutnabb-Kankaan ja Dunbarin (2010, 35–36) mukaan koulutuspolitiikka on yksi merkittävimmistä syistä alkuperäiskielten katoamiseen, ja he puhuvat tässä yhteydessä jopa kielellisestä kansanmurhasta (linguistic genocide). Heidän mukaansa nykytilanne, jossa alkuperäis- ja vähemmistökieliä katoaa koulutuksen vaikutuksesta, voidaan nähdä olevan pakotettu, ei vapaaehtoinen. Kun vanhemmilla ei ole riittävästi tutkittua tietoa niistä pitkäaikaisista vaikutuksista, joita heidän ”valintansa” aiheuttavat, heillä ei ole silloin todellisia mahdollisuuksia vaikuttaa lastensa koulussa käyttämään kieleen. (Skutnabb-Kangas & Dunbar 2010, 35–36.) Lisäksi Skutnabb-Kangas ja Dunbar (2010) korostavat, että usein taloudelliset tilanteet pakottavat perheen valitsemaan koulutuksen valtakielellä. Takalan (2001, 52) mukaan virallisen kielen käyttöä opetuskielenä perustellaan tavallisesti kansallisen yhtenäisyyden tukemisella. Näin ollen siis katsotaan, että paikallisilla kielillä annettava opetus korostaisi etnisten ryhmien eroja ja ristiriitoja. (Takala 2001, 52.)

Monet vähemmistöryhmiin kuuluvat vanhemmat Aasiassa ja Afrikassa haluavat laittaa lapsensa englannin kieliseen kouluun, koska se nähdään keskeisenä väylänä elintason nostamiseen, ja paikallisilla kielillä annettavaa opetusta pidetään alempiarvoisena vaihtoehtona (Takala 2001, 52).

Tutkimukset osoittavat kuitenkin päinvastaista: kun lapsi aloittaa koulutiensä alueen valtakielellä oman äidinkielen sijaan, voidaan puhua jopa köyhyyden uusintamisesta (poverty reproduction) (Skutnabb-Kangas & Dunbar 2010, 69). Tähän on useitakin syitä. Ensinnäkin oppimistulokset ovat huonompia, kun lapsi aloittaa koulutiensä muulla kuin omalla äidinkielellään. On myös huomioitava, ettei köyhyydessä ole kyse yksinomaan taloudellisista olosuhteista, vaan laajemmin yksilön henkisestä pääomasta. Koulutus valtakielellä oman äidinkielen sijaan vähentää lapsen henkistä pääomaa, kun hänen oman kielensä taito heikkenee. Näin ollen toiveet siitä, että lapsi oppisi ensisijaisesti alueen valtakieliiä itseasiassa lisäävät köyhyyttä. (Skutnabb-Kangas & Dunbar 2010, 69.) Myös UNESCO (2012) suosittelee lapsen äidinkielellä annettavaa opetusta ja korostaa sen suotuisia vaikutuksia, kuten vuosituhattavoitteiden edistämistä.

Maailman hyväosaisten ja huono-osaisten raja muodostuu osittain sitä kautta, millainen heidän etninen ja kulttuurinen taustansa on sekä siitä, mitä kieliä he osaavat tai eivät osaa. Voidaankin nähdä, että nämä erot ovat muodostamassa uusia rasismin muotoja, jotka perustuvat etnisyyteen (ethnicism) tai kieleen (linguicism). Voidaan siis nähdä, että ihonväri ei ole enää ainoa määrittävä tekijä siinä, kun jaotellaan ihmiset niihin, joilla on enemmän materiaalista vaurautta ja niihin joilla on vähemmän. Yhä enemmän tähän jakoon vaikuttaa myös etnisyys, kulttuuri, uskonto ja äidinkieli, sekä osaaminen tai osaamisen puute virallisessa ja/tai kansainvälisessä kielessä. (Skutnabb-Kangas & Dunbar 2010, 41.) Skutnabb-Kangas ja Dunbar (2010, 41) tuovat esille, että kielelliset ihmisoikeudet eivät tarkoita pelkästään ”negatiivisia oikeuksia”, kuten oikeutta olla suojeltu hyväksikäytöltä, vaan myös ”positiivisia oikeuksia”, kuten oikeuden saamisen kansallisen oikeusjärjestelmän edessä kielelleen. Mikäli näitä oikeuksia ei tunnusteta, kuten alkuperäiskielen puuttuminen koulun aikatauluista usein osoittaa, alkuperäiskielet jäävät näkymättömiksi osaksi yhteiskuntaa.

Kolonialismin aikaan useimmissa kolonisoiduissa maissa ainoaksi opetuskieleksi koulussa asetettiin kolonisoivan valtion kieli. Näin yhä monissa maissa opetuskielenä kouluissa on kolonialismin historiaan pohjautuva kieli. (Takala 2001, 52–53.) Kansainvälisellä tasolla on ollut havaittavissa huomattavaa edistystä kielipolitiikan suhteen, kun joissain maissa on tunnustettu kollektiivisesti historiassa tehdyt virheet ja pyritty luomaan alkuperäiskielille parempaa tulevaisuutta. Jotkin maat ovat tehneet myös merkittäviä kehitysaskelaita koulutuksen saralla ja opettaneet kouluissa alkuperäiskieliä tai tarjonneet opetusta alkuperäiskielellä. (Hirsh 2013, 14.) Tästä esimerkkinä on muun muassa Suomi, joka on pyrkinyt jonkin verran parantamaan saamen kielten asemaa, mutta ei

ole silti monien mielestä korjannut riittäväällä tavalla vuosikymmeniä jatkunutta saamelaisten alistamista. (Kuokkanen 2007.)

Lakshman Punchi (2001) on tutkinut Sri Lankan koulutuspolitiikkaa erityisesti opetuskielen näkökulmasta. Punchi (2001, 361–368) esittää, että nykyiset Sri Lankan saavutukset, kuten korkea inhimillisen kehityksen indeksi (human development index, HDI), ovat epäilemättä seurausta Sri Lankan koulutuspolitiikasta: Sri Lankassa aloitettiin tarjoamaan ilmaista koulutusta alakoulusta Yliopistoon Sri Lankan kansallisilla kielillä (Tamil ja Sinhala) aiemmin kolonialismin aikaan säädetyin englannin sijaan. Uusi koulutuspolitiikka on myös vähentänyt sosio-ekonomista epätasa-arvoa ja koulutukseen osallistuvien lasten osuus yli kaksinkertaistui uuden koulutuspoliittisen linjauksen johdosta. (Punchi 2001, 370–371.) Takala (2001, 53) korostaa, että tutkimuksissa on jo pitkään osoitettu, että luku- ja kirjoitustaidon oppiminen äidinkielellä on eduksi ajattelun kehitykselle, ja että oppilaille vieraan kielen käyttö opetuskielenä ensimmäiseltä luokalta lähtien tekee oppitunneista ”käsittämättömiä rituaaleja” oppilaille, joka ei ymmärrä opettajan kieltä. On kuitenkin huomioitava myös ne haasteet, joita alkuperäis- ja vähemmistökielten sisällyttäminen koulutusjärjestelmään tuottaisi: Takala (2001, 56) tuo esiin esimerkiksi koulukirjojen hankkimisen taloudelliset haasteet erityisesti silloin, kun alueella on lukuisia eri alkuperäis- ja vähemmistökieliä, sekä pätevien opettajien palkkaamisen.

# 3 ETNOGRAFINEN KENTTÄTYÖ JA TUTKIMUKSEN AINEISTO

Etnografian valitseminen tutkimusmetodiksi oli minulle selvää jo tutkimukseni suunnitteluvaiheessa, kun päätin matkustaa minulle entuudestaan tuttuun kylään Indonesiaan keräämään aineistoa pro gradu -työtäni varten. Olin kiinnostunut tutkimaan kylän kasvatuskäytänteisiin tai elämänmuotoon liittyvää aihetta, ja etnografinen tutkimusmetodi oli ainoa vaihtoehto saada haluamaani tietoa tutkimuskohteesta. Tässä luvussa kerron etnografisen kenttätyöni lähtökohdista, kenttätyön toteutuksesta ja siihen liittyneistä haasteista.

Etnografinen metodi oli minulle entuudestaan vieras tutkimusmenetelmä, ja aloitin perehtymisen aiheeseen hyvissä ajoin ennen kenttätyötä lukemalla metodioppaita sekä etnografisen väitöskirjan ja etnografisia pro gradu -tutkielmia. Etnografia on laaja-alainen tutkimusmenetelmä, joka sisältää paljon kysymyksiä niin tutkimusetiikasta, luotettavuudesta ja kenttätyön käytännöistä, ja koen, että minulla oli aiheen laajuuteen verraten niukasti aikaa perehtyä erilaisiin kysymyksiin. Toisaalta Eriksen (2001, 43) mainitsee, että etnografisen tutkimuksen tärkein instrumentti on tutkija itse, sillä hänen persoonalliset ominaisuutensa vaikuttavat paljon tutkimusprosessin onnistumiseen. Lisäksi metodioppaissa korostetaan, että etnografiaa ei voi suoranaisesti opettaa, tai sitä ei voi oppia lukemalla kirjoja, vaan kokemuksen on kartuttava kentällä. Jokaisen etnografiksi haluavan on siis opeteltava itse se, mitä sellaiseksi tuleminen vaatii. (Hammersley & Atkinson 1995, 23.) Näitä ohjeita lukiessani ennen kenttätyöhön lähtemistä sainkin kasvatettua itseluottamusta tutkimuksen toteuttamiseen. Vahvuuteni kentälle lähtemisessä olivat kuitenkin muun muassa se, että olin asunut Kaakkois-Aasiassa tutkimuskyläni kaltaisissa olosuhteissa jo aiemmin vuoden verran, josta Indonesiassa puolisen vuotta, joten osasin hyvin valmistautua siihen, millaista kentällä tulisi olemaan ja millaisia haasteita tulisin luultavasti kohtaamaan. Lisäksi olin jo kohtalaisen hyvin omaksunut paikalliseen kulttuuriin liittyviä tapoja ja normeja, jotka auttoivat minua sopeutumaan kenttätyöhön. Lähdin siis kentälle luottavaisin mielin.

### 3.1 *Etnografia tutkimusmetodina*

Hammersleyn ja Atkinsonin (2007) tulkinnan mukaan tunnusomaisin etnografia edellyttää tutkijan osallistuvaa otetta ihmisten arkielämään pitkähkön ajanjakson ajan, seuraten mitä tapahtuu, kuunnellen mitä sanotaan, kysyen kysymyksiä – käytännössä keräten mitä tahansa tarjolla olevaa informaatiota, joka valottaa tutkimuksen aihetta (Hammersley & Atkinson 2007, 1; 17). Osallistuvan havainnoinnin kautta kerätyn tiedon tulkitseminen on haasteellista, erityisesti kun tutkija lähtee keräämään tietoa itselleen vieraasta ympäristöstä. Etnografisessa tutkimuksessa keskeistä onkin ymmärtää, että yhteiskuntaa tai kulttuuria täytyy tarkastella sen omista lähtökohdista käsin (Eriksen 2001, 20). Tähän liittyy käsite etnosentrismi, jota käsittelem seuraavaksi.

Sana etnosentrismi juontuu kreikankielen sanasta *ethnos*, joka tarkoittaa kansaa. Etnosentrismillä tarkoitetaan toisten kansojen arvioimista omasta näkökulmasta käsin ja niiden kuvaamista tarkastelijan omilla käsitteillä. Etnosentrismissä oma *ethnos* eli oma kansa ja omat kulttuuriset arvot asetetaan siis sananmukaisesti keskiöön. Tästä näkökulmasta muut kansat näyttävät alempiarvoisina ja puutteellisina verrattuna tutkijan omaan kansaan. (Eriksen 2001, 20.) On selvää, että jos länsimainen tutkija arvioi itselleen vierasta kansaa mittaamalla heidän elinaikaansa, bruttokansantuotetta, kansalaisoikeuksia ja lukutaitoa, hän päätyy helposti tulokseen siitä, että tämä vieras kansa edustaa jotain ihmisyyden alemmaa muotoa kuin hänen oma kulttuurinsa ja kansansa. Tällainen ajattelutapa oli yleinen antropologian historian alkuvaiheilla, jolloin ihmisen ja yhteiskunnan kehitys nähtiin lineaarisena jatkumona, jonka ylintä astetta edusti eurooppalaisuus. (Eriksen 2001, 20.) Itse koen, että kysymys etnosentrismistä on aiheellista nostaa esiin tutkimuksessani. Esimerkiksi Rasmussen (2016) on tuonut esille, miten yhä 2000-luvulla Kanadan hallitus määrittelee inuiittien elämänlaatua ainoastaan mittaamalla, kuinka ”kanadalaisia” he ovat. Rasmussen (2016) ehdottaakin, että inuiittien elämänlaatua tulisi mitata heidän omista arvoistaan käsin, jolloin olisi oleellista kysyä esimerkiksi, kuinka usein henkilö käy metsästävässä tai kuinka paljon aikaa hän viettää perheen kanssa, ja puhuuko hän päivittäin omaa äidinkieltään.

Antropologinen näkökulma ”kehitykseen” on syytä ottaa myöskin tässä esille. Antropologian tutkimusmenetelmät rakentuvat kulttuurirelativismiin perustalle ja esimerkiksi bruttokansantuote kehityksen mittarina nähdään järjettömänä. Bruttokansantuote kehityksen mittarina ei kelpaa siis analyttiseksi työkaluksi, sillä se on auttamattoman reduktionistinen ja evolutionistinen. On otettava huomioon, että sellaiset käsitteet kuin ”elämänlaatu”, ”edistys” ja ”kehitys” ovat paikallisesti

rakennettuja. Voidaan nähdä, että näin ollen termi ”kehitysmaa” viittaa etnosentriseen ajatteluun. ”Kehitysmaa” -käsitteessä voidaan nähdä taustalla ajatus siitä, että on olemassa kehittyneet teollisuusmaat ja vähemmän kehittyneet kehitysmaat, joiden tulisi kehittyä lisää, jotta ne pääsisivät samalle tasolle ”kehittyneiden” teollisuusmaiden kanssa. (Eriksen 2001, 332–333.) Tässä tutkimuksessa en käytä termiä ”kehitysmaat”, ja suhtaudun kriittisesti tällaiseen diskurssiin ”kehityksestä”, jossa kehitys nähdään olevan sidoksissa muun muassa bruttokansantuotteen nousuun tai uudenlaisen teknologian haltuunottoon.

### *3.2 Kentän löytäminen ja kentälle sijoittuminen*

Kylä, jossa tämän tutkimuksen aineisto on kerätty, tuli minulle tutuksi vuonna 2015, kun olin kiertelemässä Itä-Indonesiaa mieheni kanssa. Paikalliset ihmiset tekivät jo silloin meihin vaikutuksen ystävällisyydellään ja vieraanvaraisuudellaan, ja tarjosivat meille yösijaa. Jäimme silloin asustelevaan kylään vajaan kuukaudeksi, sillä olimme kiinnostuneita kylän elämäntavasta ja oppimaan puhumaan sujuvammin indonesian kieltä. Tutustuimme tänä aikana erityisen hyvin perheeseen, jonka kotona asuimme, sekä heidän lähipiiriinsä. Indonesiassa perheen käsite on laaja, ja siksi olimme läheisesti tekemisissä kyseisen perheen koko lähipiirin kanssa, johon lukeutui toistakymmentä ihmistä. Osalla heistä oli puhelin, jolla pystyi käyttämään Facebookia, ja juuri Facebookin avulla pystyin olemaan yhteydessä heihin sen jälkeen, kun lähdimme kylästä.

Kun myöhemmin Suomeen palattuani aloin suunnittelemaan tämän tutkimuksen aineistonkeruumatkaa, tämä kylä tuntui luontevalta vaihtoehdolta toteuttaa aineistonkeruu, olimmehan jo tuttuja hahmoja kylässä. Oli myös hyödyllistä, että pystyin olemaan yhteydessä muutamiin paikallisiin ihmisiin Facebookin avulla ja kysymään paikallisilta, voisimmeko tulla uudelleen vierailemaan kylään, ja kertomaan että olen kiinnostunut tutkimaan kylän elämää. He toivottivat meidät lämpimästi tervetulleeksi, ja lähdimme matkaan keväällä 2016.

Kentälle sijoittuminen tapahtui mielestäni yllättävän nopeasti. Tuntui tietenkin todella jännittävältä palata samaan kylään kahden vuoden jälkeen. Myös kyläläiset olivat innoissaan paluustamme. Asetuimme asumaan samaan perheeseen kuin aiemmallakin matkalla. Tämä oli mielestäni toimiva ratkaisu, sillä olimme jo entuudestaan tuttuja. Lisäksi isäntäperheemme ei ollut missään nimessä alueen hyväosaisimpia, ehkä jopa päinvastoin. Heidän pihapiirissään oli yksi perinteinen, bambusta rakennettu talo sekä yksi betonirakenteinen, keskeneräinen talo. Asuimme tämän keskeneräisen

talon yhdessä huoneessa. Tämä viestitti mielestäni myös länsimaisesta tutkijasta oikeaa asiaa: emme tarvitse erityiskohtelua tai erityisiä fasiliteetteja. Pari päivää kylässä vietettyämme pystyin toteamaan, että minun silmiini kovin vähän oli muuttunut kahdessa vuodessa, ja ihmiset muistivat meidät vielä hyvin. Näin ollen koen, että juurruimme hyvin nopeasti kylän arkielämään. Eräs kylässä asuva mies tokaisikin pari viikkoa kylässä olomme jälkeen, että emme ole turisteja tai ulkomaalaisia, vaan jo paikallisia asukkaita ”orang asli disini”. Tämä oli tietysti osa kylän päivittäistä huumoria, mutta kertonee myös jotain kentälle sijoittumisestamme.

### *3.3 Tutkimusaiheen tarkentuminen kentällä*

Eräs tapa määritellä tutkimuskysymykset on edetä laajemmasta teemasta kohti tarkempia tutkimuskysymyksiä kenttätöön edetessä. Toinen mahdollinen tapa valmistautua kenttätööhön on valmistella lista tarkkoja tutkimuskysymyksiä, jotka tosin nojaavat pitkälti tutkijan ennakkokäsityksiin tutkittavasta ilmiöstä, jolloin listasta saattaa puuttua oleellisia aiheita. Oleellista onkin ymmärtää, ettei etnografisen työn etenemistä voi päättää ennakkoon, sillä tutkimusasetelma muotoutuu tutkimuksen kuluessa ja saattaa myös muuttaa tutkijan lähestymistapaa tutkittavaan ongelmaan. (Hammersley & Atkinson 1995, 31–33.) Etnografisessa tutkimuksessa, kuten muussakin tutkimuksessa, tutkijan on oltava jatkuvasti avoin yllättäville tapahtumille ja havainnoille, joihin täytyy suhtautua avoimin mielin.

Tutkimusongelmien määrittely tapahtui tutkimuksessani ensin mainitulla tavalla eli etenin laajemmasta teemasta kohti tarkemmin rajattuja tutkimuskysymyksiä. Lähtökohtani oli tutkia kasvuun, kasvatukseen, oppimiseen tai sosialisointiin liittyvää aihetta tutkimuskylässä, ja kenttätöni alkoi tästä laajasta aihepiiristä kohti tarkemmin rajattuja tutkimuskysymyksiä kenttätöön edetessä. Perustelen tällaista menettelytapaa sillä, että tutkimani kylän kasvatustodellisuus oli itselleni niin vieras ja erilainen, että tarkkoja valmiita tutkimuskysymyksiä tehdessäni olisin saattanut helposti yrittää lähestyä ilmiötä, jota ei olisi ollut mahdollista lähestyä omalla ymmärrykselläni kasvatustodellisuudesta. Esimerkkinä tämänkaltaisesta ongelmasta Hammersley ja Atkinson (1995, 29–30) viittaavat John Dollardin (1957, 1–2) etnografiseen tutkimukseen, jossa hänen oli tarkoitus tutkia tiettyjen henkilöiden persoonallisuutta, ja selvittää miten he kasvavat aikuisiksi. Hammersleyn ja Atkinsonin mukaan (1995, 29–30) Dollard (1957, 1–2) kertoo, että hänen tutkimussuunnitelmaansa ei sisältynyt minkäänlaisia viittauksia yhteisöön tai kulttuuriperintöön, vaan hänen oli yksinkertaisesti tarkoitus tutkia yksilöitä. Hän päätyi kuitenkin



tutkimaan yhteisöä, sillä yksilön elämä oli juurtunut yhteisön elämään. Dollard kertoi havainneensa tämän jo aivan kenttätyönsä alkuvaiheessa. Nähdään, että Dollardin (1957) alkuperäinen kysymyksenasettelu nojasi virheellisiin oletuksiin. (Hammersley & Atkinson 1995, 30). Tiedostin jo ennen kentälle lähtöä, että omat käsitykseni kasvatuksesta, kasvusta ja sosialisatiosta kumpuavat omasta kokemustodellisuudestani, joka on hyvin erilainen tutkittavaan kylään verrattuna. Siksi pyrin omassa tutkimuksessani lähtemään liikkeelle laaja-alaisella tutkimusongelmalla, joka sai rajautua tarkemmaksi kenttätyön edetessä. Tarkoitukseni oli siis edetä laajasta tarkempaan, sisällöllisestä teemasta kohti laadullisesti tarkempia kysymyksiä.

On kuitenkin korostettava sitä, että etnografisessa tutkimuksessa hyvin harvoin tutkimuskysymykset ovat valmiita ja tarkennettuja ennen kenttätyön alkamista. (Hammersley & Atkinson 1995, 37). On myös täysin mahdollista, että kenttätyö ei tarjoakaan mahdollisuutta tutkia suunniteltua ilmiötä, ja näin ollen tutkimuskysymyksiä täytyy karsia tai pyrkiä etsimään toisenlaiset kenttäolosuhteet, jossa ilmiötä voidaan tutkia. Useimmiten kenttää ei kuitenkaan vaihdeta, ja Hammersley ja Atkinson (1995, 38) mainitsevat, että voisi jopa ajatella niin, että ”vasta kentällä selviää, mitä aihetta on järkevintä tutkia”.

Tässä tutkimuksessa tutkimusaiheeni tarkentui kentälle päästyäni noin viikon kuluttua kenttätyön aloittamisesta. Tutkimusaiheen valinta konkretisoitui kenttätyön ensimmäisellä viikolla tehtyyn havaintoon siitä, että kylän lapset näyttivät puhuvan lähes yksinomaan indonesian kieltä ja vastasivat aina indonesiaksi, vaikka aikuinen olisi puhunut lapselle alkuperäiskieltä. Tämä havainto tuntui mielestäni merkittävältä, sillä toisaalta olin keskusteluissani ihmisten kanssa ymmärtänyt, että heille alkuperäiskieli tuntui olevan hyvin tärkeä identiteettiä määrittävä tekijä sekä kulttuurisesti arvokas asia. Alueella oli myös aiemmin asunut ulkomaalainen kielitutkija, joka oli tutkinut kyseistä alkuperäiskieltä, ja monet ihmiset kertoivat tästä minulle hyvin innoissaan. Tulkitsin asian niin, että he olivat ylpeitä omasta alkuperäiskielestään.

Ensimmäisen viikon aikana jutellessani nuoren opettajan kanssa kävi vielä ilmi, että hänen mielestään kyse on siitä, että lapset kokevat, että alkuperäiskieltä ei ole ”cool” puhua. Tämä keskustelu vahvisti ajatustani entisestään siitä, että keskittyisin tutkimaan kysymystä alkuperäiskielestä. Halusin selvittää, miksi lapset puhuvat lähinnä vain indonesiaa, ja vastaavat indonesiaksi, vaikka vanhemmat puhuisivat heille alkuperäiskieltä ja miksi lapset käyttävät myös keskenään leikeissä indonesiaa? Lisäksi halusin selvittää paikallisten ihmisten ajatuksia ja

näkemyksiä alkuperäiskieleen liittyen. Näistä kysymyksistä etenin laatimaan tutkimukseni tarkemmat tutkimuskysymykset.

Alkuperäiskielen tilanteen tutkiminen tuntui mielestäni merkittävältä ja erittäin ajankohtaiselta aiheelta, sillä arvioin, että muutamien sukupolvien aikana muutos alkuperäiskielen osaamisessa on ollut hyvin merkittävää. Kylän vanhukset kertoivat minulle ajasta, jolloin indonesian kieltä ei vielä ollut kylässä lainkaan, ja moni kertoi siitä, miten joutui opiskelemaan indonesian kieltä ensimmäistä kertaa kouluun mennessään, kun kotona oli puhuttu ainoastaan alkuperäiskieltä. Nyt tilanne oli kuitenkin toinen. Vaikutti siltä, että kylä oli kohtaamassa ensi kertaa tilanteen, jossa lapset eivät enää opi ensimmäisenä kielenään kylän alkuperäiskieltä, ja halusin lähteä tutkimaan tätä ilmiötä tarkemmin.

### *3.4 Aineistonkeruu ja aineiston analyysi*

Etnografisen tutkimuksen aineistonkeruutapa on usein osallistuva havainnointi, jonka kautta saatu aineisto muodostuu kenttämuistiinpanoista, epämuodollisista keskusteluista ja strukturoimattomista haastatteluista. Kenttätö voi kestää muutamista kuukausista useisiin vuosiin ja pääsääntönä pidetään usein sitä, että tutkijan tulisi viipyä kentällä vähintään niin kauan, että tutkittavat alkavat pitää hänen läsnäoloaan enemmän tai vähemmän ”luonnollisena”, vaikka tutkija säilyykin aina jossain määrin ulkopuolisena (Eriksen 2001, 43). Tässä tutkimuksessa kenttätöni kesti reilun kuukauden, jota voisi pitää metodioppaiden mukaan hyvin lyhyenä aikana, mutta koska olin asunut kylässä jo aiemmin kuukauden verran kaksi vuotta sitten, koen että juurruin suhteellisen nopeasti kylän elämään, ja läsnäoloani alettiin pitää jossain määrin luonnollisena jo viikon jälkeen.

Etnografiset metodioppaat eivät tarjoa valmista mallia siihen, miten kerätä etnografinen aineisto, vaan päinvastoin niissä todetaan, ettei reseptiä etnografisen aineiston keruuseen ole olemassa (Robben & Sluka 2007, 27). Robben ja Sluka mainitsevat, että usein eniten mietityttävät seikat, kuten miten teknisesti toteuttaa haastattelu kentällä tai järjestää kenttäpäiväkirja, eivät ole oikeasti merkittävimmät seikat aineiston keruussa, vaan ennemminkin etnografian olisi oleellista pohtia, miten suhde informanttien kanssa muotoutuu ja miten tulkita kenttämuistiinpanoja. (Robben & Sluka 2007, 27.) Pyrinkin kenttätöni aikana ottamaan oppia tästä ohjeesta, ja pyrin erityisesti kiinnittämään huomiota siihen, miten suhde informanttien kanssa muotoutui. Pyrin muun muassa tietoisesti kenttätöni aikana osallistumaan mahdollisimman moniin arkisiin askareisiin ja osoittamaan, etten

ole ”hieno kaupunkilainen”, joka ei voisi kantaa päänsä päällä erilaisia tavaroita tai ei pystyisi pyykkäämään vaatteita aamupäivän kuumuudessa. Aiheutin usein paikallisten silmissä huvittaviakin tilanteita, sillä he eivät olleet tottuneet näkemään länsimaisen turistin kantavan esimerkiksi maissia pellolta. Nämä reaktiot kertovat toki myös siitä, että säilyin koko kenttätöni aikana erilaisena, jollain tavalla ulkopuolisena, länsimaisena ihmisenä, ja minua kohtaan oli paljon ennakkoluuloja esimerkiksi sen suhteen, mitä arkiaskareita pystyisin kylässä tekemään. Tämä paikallisten suhtautuminen minuun on tietysti huomioitava tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Vaikka läsnäolonni muodostui jossain määrin tavalliseksi kylässä, olin silti ulkopuolinen vieras. Olen arvioinut asiaa ja koen, että olen pystynyt minimoimaan ennakkoluuloihin liittyvät riskit kentällä parhaani mukaan.

Monet etnografit ovat luonnehtineet kenttäolosuhteita hyvin vaativiksi ja tutkimuksen tekoa raskaaksi, kokonaisvaltaiseksi työksi. Lisäksi etnografisen tutkimuksen tekijän tulee välttää sitä, että yrittäisi nähdä, kuulla ja osallistua kaikkeen, mitä ympärillä tapahtuu (Hammersley & Atkinson 1995, 48). Vaikka toisaalta etnografisen tutkimuksen aineistoa voi periaatteessa olla mitä tahansa kentällä havaittua, tulee etnografian kyetä jollain tavalla suodattamaan tutkimuksen kannalta vähemmän oleellinen tieto pois ja pyrkiä keskittymään aiheen kannalta olennaisimpaan. Valikoivampi lähestyminen tutkittavaan ilmiöön tuottaa pääsääntöisesti paremman laatuista tietoa (Hammersley & Atkinson 1995, 48). Koin itsekkin pian kenttätöni alettua, että minun täytyi kohtalaisen tarkasti rajata, mitä havainnoin ja milloin. Minun täytyi myös rajata ajankäyttöni kentällä siten, että se palveli tutkimuksen edistymistä, sillä sain heti kenttätöni alettua lukuisia pyyntöjä lähialueilla asuvilta ihmisiltä vierailta heidän luonaan tai lähteä heidän mukaansa tutustumaan lähialueen nähtävyyksiin. Tutkimukseni luonne edellytti minun kuitenkin pysyvän suhteellisen pienellä alueella, jossa puhuttiin juuri tutkimaani alkuperäiskieltä, joten kieltäydyin kohteliaasti useimmista pyynnöistä.

Usein tutkija saattaa kentällä ollessaan joutua tahtomattaankin jonkinlaisen pellen rooliin; hän saattaa tehdä monenlaisia käyttäytymisvirheitä ja puhua omituisesti. Tämäkin saattaa olla Eriksenin (2001, 43) mukaan loistava lähtökohta havaintojen tekemiselle, sillä kun tutkija saa selville paikallisten reaktiot omaan käytökseensä, hän saa myös tuntumia heidän ajattelutapaansa. Tällaiseen pellen rooliin jouduin mielestäni usein tutkimuksen aikana. Saatoin muun muassa kantaa hassulla tavalla perinteistä koria, jolloin ihmiset huomauttivat minulle asiasta. Samalla panin merkille, kuinka koria tuli oikeaoppisesti kantaa. Harjoitellessani alkuperäiskielen puhumista, lausuin tervehdyksiä usein väärin tai väärillä sanoilla, ja kuittauksena sain naurua ja virheeni korjauksen. Tämä auttoi minua myös oppimaan nopeammin alkuperäiskielen alkeita. Pestessäni pyykkiä väärällä tavalla minua

tultiin pian neuvomaan, samoin jos lähdin vahingossa sandaalit jalassa kävelemään heti sateen jälkeen. Eniten opin näiden kommelluksien kautta paikallisista sukupuolirooleista, mutta opin myös kylän perinteisistä tavoista ja kulttuurista.

### 3.4.1 Haastattelut

Kenttätyöni aikana toteutin yhteensä 19 haastattelua, joista yhdeksän oli yksilöhaastatteluja, kolme parihaastatteluja ja kaksi ryhmähaastatteluja. Yksilö- ja parihaastattelujen osalta haastateltavia oli yhteensä 16, joista seitsemän oli miehiä ja yhdeksän naisia. Heistä yksi oli alle 15-vuotias, yhdeksän oli 15–30-vuotiaita, kuusi oli 30–50-vuotiaita ja yksi oli yli 50-vuotias. Ryhmähaastatteluissa haastateltavina oli yhteensä 16 lasta, joista 10 oli iältään 7–12-vuotiaita ja kuusi oli iältään 13–15-vuotiaita. Lapsista yhdeksän oli tyttöjä ja seitsemän poikia.

Yhdeksästätoista haastattelutilanteesta kymmenen oli äänitettyjä haastatteluja, ja indonesiankielisiä äänitiedostoja kertyi yhteensä 158 minuuttia. Loput yhdeksän haastattelua tein ilman äänitystä ja kirjasin vastaukset vihkoon. Nämä haastattelut päädyin toteuttamaan ilman äänitystä, sillä arvioin nauhurin häiritsevän haastattelutilannetta. Nauhurina minulla oli mukanaani tulitikkurasian kokoinen, suhteellisen yksinkertainen mp3-nauhuri, joka ei suuremmin herättänyt ihmetystä haastattelutilanteissa. Haastattelut toteutettiin indonesian kielellä ja käännettiin allekirjoittaneen toimesta suomen kielelle litteroinnin jälkeen. Kenttätyön alkuvaiheilla minun oli tarkoitus toteuttaa osa haastatteluista hyvin englannin kieltä puhuvan paikallisen opettajan kanssa. Tämä suunnitelma ei kuitenkaan toteutunut, sillä opettajalle tulikin yhtäkkiä kiireitä eikä hän ehtinyt tulkiksi. Näin ollen päädyin tekemään haastattelut pääosin englannin kieltä taitamattomien avustajien kanssa tai ilman avustajia.

Haastatteluihin olin valmistautunut alustavalla kysymysrungolla, johon pystyin tarvittaessa tukeutumaan. Haastattelut eivät kuitenkaan edenneet tarkkojen, valmiiksi muotoiltujen kysymysten kautta vaan ennemminkin tiettyjen aihepiirien ja teemojen kautta. Kentällä toteuttamani haastattelut olivat siis teemahaastatteluja, joissa tyypillisesti haastattelun aihepiirit on suunniteltu, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 203). Koen jälkepäin, että haastatteluista tuli monipuolisempia kenttätyöni loppupuolella, sillä sain kenttätyöni aikana rikastettua ja monipuolistettua haastattelukysymyksiä ja -teemoja. Reilun viikon kentällä oltuani aloin kirjata vihkooni tutkimusaiheeseeni sopivia haastattelukysymyksiä sekä

aiheita, joita voisin ottaa esille ihmisten kanssa keskustellessani. Näitä aiheita olivat muun muassa se, olisiko haastateltavan mielestä hyvä ajatus ottaa alkuperäiskieli käyttöön kouluissa. Kun keskusteluissa ja haastatteluissani kävi ilmi, että parikymmentä vuotta sitten koulussa oli ollut tapana rankaista alkuperäiskielen puhumisesta, lisäsin tämän haastatteluteemoihini ja aloin tiedustella haastateltavilta, miten koulussa on suhtauduttu alkuperäiskielen puhumiseen. Samoin eräässä keskustelussa yksi haastateltavani sanoi, että hän pelkää alkuperäiskielen katoavan lähitulevaisuudessa. Tämän kommentin jälkeen lisäsin haastatteluaiheisiin kysymyksen siitä, että kokeeko haastateltava, että alkuperäiskieli saattaisi kadota tulevaisuudessa. Tähän tapaan sain rikastettua haastatteluaiheita ja keskusteluita, mitä pidempään olin ollut kentällä. Lopulta toteutinkin suurimman osan haastatteluista kenttätöni toiseksi viimeisellä ja viimeisellä viikolla, ja uskon tämän olleen paras ajankohta haastatteluille, sillä olin päässyt paremmin sisälle tutkittavaan aiheeseen.

Tulkintavirheiden välttämiseksi haastatteluiden toteutuksessa toistin usein saman kysymyksen monella eri tavalla, jotta kysymykseni ymmärrettäisiin oikein. Opin tämänkin menetelmän kantapään kautta, sillä alkuaikoina huomasin haastatteluissa, että haastateltava saattoi ymmärtää väärin kysymykseni. Esimerkiksi saatoin kysyä monin eri tavoin, että ”miksi alkuperäiskieli on sinusta tärkeä?”, ”miksi et toivo sen katoavan?” ja ”mitä menetämme, jos alkuperäiskieli katoaa?”. Haastattelut ja keskustelut sujuivat mielestäni hyvin, vaikka indonesian kielen taitoni ei ollut vielä täysin sujuvalla tasolla. Monet kysymykset ja keskustelunavaukset olivat niin yksinkertaisia, että uskoin ihmisten tulkitsevan oikein kysymykseni. Kysyin esimerkiksi, mikä kieli olisi kyläläisten mielestä tärkeintä lasten oppia: englanti, indonesia vai alkuperäiskieli. Nämä olivat mielestäni helppoja kysymyksiä esittää kohtalaisellakin kielitaidolla, ja pitkät vastaukset sain nauhalle, joten minun ei tarvinnut ymmärtää aivan kaikkea haastattelutilanteessa, kun haastateltava puhui esimerkiksi erityisen nopeasti. Myöhemmin litteroidessani haastattelut arvioin, että muutamaa kysymystä lukuun ottamatta haastateltavat olivat ymmärtäneet kysymykseni oikein. Pystyin myös kääntämään hyvin vastaukset sanakirjan avulla. Ainoastaan muutama minuutti koko äänitetystä aineistosta tuotti minulle kääntämisen suhteen ongelmia, sillä nauhalla kuului joko voimakasta taustamelua, haastateltava puhui poikkeuksellisen nopeaa tai haastateltavan ääni ei kuulunut riittävän hyvin. Haastateltavat puhuivat useimmiten minulle myös tarkoituksenmukaisesti hitaammin ja selkeämmin, ja kyselivät jopa välillä, olenko ymmärtänyt vastauksen.

Haastateltaviksi pyrin saamaan tasavertaisesti kaikkia kyläläisiä, mahdollisimman tasaisesti miehiä sekä naisia ja kaikenikäisiä ihmisiä. Kuitenkin varsinkin haastatteluiden alkuvaiheessa haastateltaviksi valikoitui erityisesti korkeamassa asemassa olevia mieshenkilöitä. Toisinaan koin, että kyläläiset ajattelevat, että vain miehillä on tärkeää sanottavaa, ja että naisten tehtävä on vain hoitaa lapset, ruoanlaitto ja koti. Naiset olivat myös usein päivisin kiireisempiä kuin miehet. Yhtenä päivänä etsiessäni haastateltavia paikallisen avustajani kanssa saavuimme erääseen taloon, jossa oli paikalla koko perhe. Avustajani kysyi perheen isää haastatteluun ja minä kysyin, että voisiko myös äiti osallistua. Äiti jäi kuitenkin talon yläkertaan valmistamaan meille ruokaa. Tämän kokemuksen jälkeen etsinkin välillä nimenomaan vanhempia naisia haastateltavaksi. Kenttätyöni myöhemmässä vaiheessa kysyin monen lapsen äidiltä, että voisinko haastatella häntä, hän kysyi ihmeissään: ”minuako?”. Koin tuon hämmästyneen kysymyksen tarkoittavan sitä, että hän oli yllätynyt siitä, että haluaisin haastatella häntä, vaikken ollut vielä edes haastatellut kaikkia lähitaloissa asuvia miehiä.

Haastattelutilanteiden arvioin olleen luontevia ja rentoja. Haastattelut tapahtuivat siellä, missä haastateltavaksi suostuneet henkilöt sattuivat kulloinkin olemaan, useimmiten perinteisen talon alalaverilla tai haastateltavan kotitalon pihapiirissä. Haastattelutilannetta saattoi tulla seuraamaan monikin ihminen, tai ainakin ympärillä olevat ihmiset pysähtyivät kuuntelemaan keskustelun. En kokenut aiheelliseksi rajata ketään pois tilanteesta, ja myös lapsia ja eläimiä saattoi pyöriä paikalla haastattelutilanteessa. Joissain haastatteluissa kuuluu äänekästä taustamelua kanoista ja lapsista. Eräässä tilanteessa haastattelu keskeytyi hetkeksi, kun noin 3-vuotias tyttö työnsi tiheän kamman hiuksiini ja avustajani alkoi nauramaan, sanoen: ”Hän haluaa harjata sinun hiuksiasi! Hän pitää kovasti sinun hiuksistasi!”. Mielestäni tuo tilanne sopii hyvin kuvaamaan haastattelutilanteiden tunnelmaa, jonka koin olleen lähinnä tavallista olemista ja keskustelua. Myös huumori oli usein läsnä haastattelutilanteissa, kuten elämässä muutenkin. Eräässä parihaastattelussa pyysin vanhempaa rouvaa istumaan lähemmäksi, ja kysyin häneltä vastausta esittämäni kysymykseen. Toinen haastateltava kommentoi siihen, että ”Ehkä mama pelkää sinua!” ja että ”Ehkä mama on hieman ujo, mama pelkää vähän!”, josta seurasi äänekästä naurua. Hieman myöhemmin samassa haastattelussa, kun kysyin, mitä kieltä haastateltava toivoisi ensisijaisesti oman lapsensa oppivan, haastateltava vastaa lopuksi, että lapsen tulee oppia myös suomen kieltä, ja siitäkin seuraa äänekästä naurua ja huudahtelua.

Parihaastattelu oli mielestäni osuva valinta tiettyjen henkilöiden kohdalla, joiden kanssa en ollut ehtinyt tutustua eivätkä he kuuluneet lähipiiriini kentällä. Heitä olisi saattanut ujostuttaa tai jännittää yksilöhaastattelutilanne siinä määrin, etteivät he olisi uskaltaneet vastailta kysymyksiin samalla tavalla kuin parihaastattelutilanteessa. Toisaalta paritilanteessa ryhmän paine ei ollut niin suuri antaa jotain tiettyä vastausta, vaan monessa parihaastattelutilanteessa henkilöt saattoivatkin vastata eri tavoin esittämäni kysymykseen. Yksilöhaastatteluja toteutin enemmän lähipiiriini kuuluville henkilöille, jotka olivat minulle tuttuja. Haastattelutilanteet olivatkin enemmän keskustelunomaisia tuokioita. Lisäksi toteutin yksilöhaastatteluja kylän johtavassa asemassa oleville henkilöille, ja koin että he eivät jännittäneet haastattelutilannetta asemansa vuoksi, vaan kokivat olevansa ”asiantuntijoita” ja antoivat mielellään vastauksia kysymyksiini.

Lasten ryhmähaastattelut toteutin eräänä sunnuntai-iltapäivänä, kun kylän lapset olivat kaikki kokoontuneet kirkon jälkeen viettämään aikaa lasten ohjaajien johdolla rannalle. Kyseessä oli jonkinlainen kristillinen iltapäiväkerho, jota veti muutama vapaaehtoinen opettajaopiskelija. Lapset olivat innoissaan ryhmähaastattelusta, ja lastenohjaajat tulivat mukaan haastattelutilanteisiin. Muutamissa kysymyksissä lasten ohjaaja vastasikin lasten puolesta kysymykseen, mitä en ollut osannut ennakoida. En ollut ennakkoon kertonut ohjaajille, että tarkoitukseni on kuulla ainoastaan lasten mielipiteitä, ei heidän. Olin vain kysynyt, voisinko haastatella lapsia. Toisaalta heidän vastauksensa täydensivät aineistoani. Joissain kysymyksissä lasten ohjaajien läsnäolo oli puolestaan todella hyvä, sillä varsinkin alkuun lapset eivät oikein uskaltaneet vastata mitään. Kun tuttu ohjaaja hieman rohkaisi heitä vastaamaan, lapset uskaltautuivat puhumaan.

Olin varannut haastatteluihin aina mukaan jonkin pienen lahjan, jonka pystyin antamaan haastateltavalle kiitokseksi vaivannäöstä. Useimmiten tämä oli esimerkiksi tupakkaa tai makeisia. Jälkeenpäin koen, että oli itseasiassa vain hyvä, että en saanut mukaan englannin kieltä puhuvaa avustajaa. Arvioin, että hänen läsnäolonsa olisi saattanut muuttaa haastattelutilannetta, sillä hän oli lähimmässä kaupungissa asuva opettaja, jolla oli tavallaan korkeampi elintaso kuin kyläläisillä. Olen tutkimuksen tuloksia kuvaillessani kirjoittanut pääosin käännettyjä lainauksia, mutta tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi tarpeen mukaan tuonut esiin myös indonesiankielisen lainauksen, silloin kun kääntäminen ei mielestäni tuo esiin vastauksen koko merkitystä.

### 3.4.2 Kenttäpäiväkirja

Aineiston keräämisessä yleisesti käytetty tapa etnografisessa tutkimuksessa on kenttämuistiinpanojen tekeminen ja keskityin myös itse tähän menetelmään. Hammersley ja Atkinson (1995, 203) toteavat, että se mitä kirjataan ylös ja miten, riippuu suuresti tutkimuksen tavoitteista ja lähtökohdista sekä olosuhteista, joissa tutkimus toteutetaan. Kenttämuistiinpanojen huolellinen kirjoittaminen on oleellinen osa tutkimuksen onnistumista ja Hammersley ja Atkinson (1995, 175–176) korostavat niiden tärkeyttä toteamalla, että tutkimus voi olla huolella toteutettu ja teoreettisesti korkeatasoinen, mutta huolimattomilla kenttämuistiinpanoilla tutkimuksen tekoa voisi verrata valokuvaamiseen kalliilla kameralla, jossa on sisällä huonolaatuista filmiä. Tuloksena olisi näin ollen vain sumuisia kuvia, huolimatta korkeatasoisesta kamerasta. Tutkijan tulisikin pohtia, mitä kirjoittaa ylös, miten kirjoittaa, ja milloin kirjoittaa. Toisaalta kenttämuistiinpanojen tekemiseen on tarjolla vain vähän valmiita ohjeita, sillä niitä on perinteisesti pidetty hyvin yksityisinä. (Hammersley & Atkinson 1995, 176.) Kenttämuistiinpanoja kirjoittaessa koinkin olevani tutkijan alkutaipaleella, jossa oppisin pikkuhiljaa toimivimpia tapoja kirjoittamiseen. Koin tärkeäksi löytää kenttätöön alkuvaiheilla itselleni sopivia tapoja kirjata muistiinpanoja ylös.

Useimmat tutkijat ovat todenneet, että kenttämuistiinpanot tulisi tehdä mahdollisimman pian havainnoinnin jälkeen. Ajan kuluessa yksityiskohtat unohtuvat pian, ja jäljellä on hatarampi käsitys tapahtumien kulusta. (Hammersley & Atkinson 1995, 176.) Hammersley ja Atkinson (1995, 185) ottavat esille myös Spradleyn (1980, 78) esittämät yhdeksän keskeistä tekijää, jotka tulisi huomioida kenttämuistiinpanojen teossa: tila, toimija, aktiviteetti, kohde, toiminta, tapahtuma, aika, tavoite ja tunne. On selvää, että tällaiset listat voivat antaa vain suuntaviivoja kenttämuistiinpanojen teolle eikä niille lopulta ole olemassa selkeää kaavaa, jonka mukaan ne tulisi toteuttaa. (Hammersley & Atkinson 1995, 185) Keskeistä on kuitenkin pyrkiä tietoisesti huomiomaan tilanteiden monimuotoisuus, ja Spradleyn lista voi toimia hyödyllisenä työvälineenä.

Olin itse kirjannut kyseisen Spradleyn (1980, 78) listan päiväkirjani alkusivuille suuntaa antavaksi ohjenuoraksi. Usein se auttoi minua kirjaamaan useampia yksityiskohtia ylös kenttähavainnoista. Lisäksi pyrin tekemään muistiinpanoja pitkin päivää, oikeastaan aina kun se oli mahdollista. Pienikokoinen kenttäpäiväkirja kulkikin minulla aina mukana tutkimuksen aikana. Kenttäpäiväkirjan lisäksi tallensin havaintojani ja tunnelmia kenttätöistä äänittämällä. Toisinaan olin niin väsynyt, että kynän kädessä pitäminen tuntui raskaalta ja toisaalta majoitushuoneemme oli hyvin pieni ja hämärä



ja kirjoittaminen tuntui työläältä. Silloin oli helppo laittaa nauhuri päälle ja puhua nauhuriin keskeiset havainnot ja huomiot kenttäolosuhteista tai tutkimuksen etenemisestä. Sain kirjoitettua aineistoa yhteensä kahden vihkosen verran, sekä suomen kielellä äänitettyä aineistoa yhteensä 55 minuuttia. Havaintojen saneleminen nauhurille osoittautuikin hyväksi tavaksi saada havaintoja muistiin silloin kun olin liian väsynyt kirjoittamaan. Näin opin ajan kanssa itselleni sopivasta tavasta kerätä aineistoa kentällä.

### 3.4.3 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimuksen aineiston muodostivat kenttäpäiväkirjat sekä kenttähaastattelut. Kirjoitettua aineistoa kertyi kahden vihkosen verran ja äänitettyä aineistoa yhteensä 213 minuuttia. Tutkimusaineiston analysoinnin aloitin Suomeen palattuani. Luin kenttäpäiväkirjat huolellisesti läpi tehden merkintöjä niihin kohtiin, jotka koin keskeisiksi tutkimuksen kannalta. Nämä osat kenttämuistiinpanoista litteroin tarkempaa analyysia varten, ja puhtaaksi kirjoitettua aineistoa kertyi 20 liuskaa kirjoitettujen kenttämuistiinpanojen osalta. Ne kenttämuistiinpanot, jotka olin kentällä ollessani sanellut nauhuriin, kuuntelin myös huolellisesti läpi, ja suurimman osan päätin litteroida. Osa äänitetystä materiaalista ei kuitenkaan liittynyt tutkimusaiheeseen, joten rajasin ne tutkimusaineiston ulkopuolelle. Äänitiedostot sisälsivät pitkiäkin taukoja, sillä pysähdyin niitä sanellessani usein pohtimaan havaintojani. Äänitettyjen kenttämuistiinpanojen osalta muodostui 10 liuskaa litteroitua aineistoa. Paperille kirjatut kenttähaastattelut litteroin tarkempaa analyysia varten ja puhtaaksi kirjoitettua aineistoa syntyi niiden osalta 4 liuskaa. Äänitetyt kenttähaastattelut kuuntelin myös huolellisesti läpi ja litteroitua aineistoa niistä muodostui 85 liuskaa.

Tutkimusaineistoni analyysi tapahtui aineistolähtöisellä työskentelyllä, jossa järjestelin litteroidun aineiston temaattisesti. Aineiston analysoinnissa käytetyt teemat muodostuivat haastattelukysymyksieni ja tutkimustehtäväni kautta, ja lisäksi aineistosta nousi aineistolähtöisesti teemoja. Muodostin aineistoa analysoidessani kolme pääteemaa, jotka olivat ”alkuperäiskielen puhujat”, ”alkuperäiskielen ja koulun suhde” sekä ”paikallisten käsitykset alkuperäiskieleen liittyen”, ja näiden lisäksi lukuisia eri alateemoja. Aineistosta esiin nousseita teemoja olivat esimerkiksi ”traumaattiset kokemukset alkuperäiskieleen liittyen”. Keskeistä aineiston analyysissa oli perehtyä siihen yhä uudelleen ja uudelleen. Palmu (2007, 145) kuvailee, miten hänen etnografisessa tutkimuksessaan aineiston analyysissa edettiin raaka-aineiston, teoreettisen kirjallisuuden ja tehtyjen teemoitusten edestakaisessa liikkeessä. Oma tutkimukseni eteni hyvin

samankaltaisesti, ja teoreettiseen kirjallisuuteen uudelleen syventymisen jälkeen löysin uudenlaisia näkökulmia tutkimuksen raaka-aineistoon. Aineistoa analysoidessani koin eläväni jossain määrin tutkimusaineiston sisällä ja minun oli vaikeaa lakata ajattelemasta tutkimusaineistoani. Palmun (2007, 146) mukaan etnografisen aineiston käsittely onkin suurimmalta osaltaan nimenomaan lukemista ja uudelleen lukemista. Kirjoitin keväällä 2017 aineistoni analyysin. Tämän jälkeen olin vuoden poissa tutkimukseni ääreltä äitiysvapaalla, ja palatessani tutkimuksen pariin koin saaneeni sopivasti etäisyyttä tutkimukseen kyetäkseni katselemaan sitä jälleen uusista näkökulmista. Vuoden tauon jälkeen kirjoitin tutkimustulosteni syvällisemmän tarkastelun ja heijastin sitä tutkimuksen teoriataustaan.

### *3.5 Kenttätyön eettisyys*

Etnografisessa tutkimuksessa tulee miettiä tutkimuksen etiikkaa huolellisesti ja monista eri näkökulmista käsin. Tähän keskusteluun kuuluu muun muassa kenttätyön etiikka, kääntämisen ongelma, etnosentrismi ja tutkimuksen mahdolliset seuraukset. Kulttuurintutkimuksen historiassa tutkimuksen etiikkaa ei ole aina mietitty, vaan päinvastoin tutkimusta on tehty jopa vastoin tutkimuksen kohteena olevien suostumusta ja etuja. (Eriksen 2001, 23–30.) Tutkimusetiikkaa käsitellään kuitenkin nykyisin aktiivisesti ja yhä monipuolisemmin ja erilaisista näkökulmista käsin (Robben & Sluka 2007, 288).

Kysymykset tutkimuksen etiikasta ovat laajoja, ja ne ovat mietityttäneet minua todella paljon. Erityisen vaikeaksi koen kysymyksen siitä, miten tutkittavat ymmärtävät tutkimuksen teon, vaikka heiltä kysyykin suostumuksen haastatteluun. Missä määrin voin olettaa, että tutkittavat aidosti ymmärtävät, mistä tutkimuksessani on kyse, ja miten tarkasti tiedän sen edes itse kentälle mennessäni? Hammersley ja Atkinson (1995, 264) toteavat myös, että yleisesti nähdään, että tutkittaville tulee kertoa tutkimuksen teosta selkeällä ja luotettavalla tavalla. Myös kysymys piilohavainnoinnin ja avoimen havainnoin suhteesta on herättänyt keskustelua tutkijoiden parissa; yleisesti pidetään epäeettisenä sitä, että tutkittaville ei kerrota, minkälaista tehtävää ollaan suorittamassa. Tutkittavilla täytyy olla oikeus kieltäytyä tutkimuskohteena olemisesta ja piilohavainnointi riistäisi tämän mahdollisuuden. (Hammersley & Atkinson 1995, 264.) Tässä tutkimuksessa kysyin lupaa havainnointiin ja haastatteluihin tutkimuskyläni ihmisiltä. Jokaisella kerralla vastaus oli heti myöntävä: ”Tottakai, miksipä et voisi?”. Koin vastauksen jopa niin, ettei kukaan tutkittavista olisi todennäköisesti kieltäytynyt mistään minun esittämästäni kysymyksestä,

olinhan sentään kaukainen, länsimainen vieras kylässä, jonka pelkkä läsnäolo vaikutti aina toivotulta. Tämä seikka tietenkin mietitytti minua entisestään kenttätyöni aikana.

Hammersley ja Atkinson (1995, 265) toteavat kuitenkin, että etnografit kertovat hyvin harvoin kaikille ihmisille kaiken omasta tutkimusaiheestaan. Ensinnä, voi olla, että etnografi ei edes itse tiedä aivan täsmällisesti, mihin tutkimus tulee etenemään kenttätyön aikana ja näin ollen aivan tarkkaa tutkimusaihetta on mahdoton kertoa tutkittaville. Mutta vaikka tutkimusaihe olisi hyvin selkeä ja rajattu, voi olla, että tutkijalla on syytä olla kertomatta sitä aivan kaikille tutkittaville, sillä tutkimuksen tarkan aiheen kertominen voisi vaikuttaa tutkittavien käytökseen. (Hammersley & Atkinson 1995, 265.) Huomataan, että myös tutkimusetiikan suhteen on vaikea asettaa ehdottomia sääntöjä, joita tulee aina välttämättä noudattaa. Keskeistä on kuitenkin aktiivinen eettinen pohdinta jokaisessa tutkimuksen vaiheessa ja kysymysten tarkka punnitseminen. Tässä tutkimuksessa eettinen pohdinta olikin päivittäin läsnä työssäni. Minulla oli hieman kiusallinen tunne ihmisten havainnoinnista, sillä koin, että he eivät kyenneet täysin kuvittelemaan, millaista tutkimusta olin tekemässä. Haastattelut sen sijaan tuntuivat minusta selkeämmin rajatuilta tapahtumilta, joissa oli läsnä muistivihko tai nauhuri muistutuksena siitä, että käytän vastauksia aineistona tutkimuksessani. Päädyinkin kenttätyön aikana käyttämään iso osan ajasta haastatteluiden tekemiseen, sillä haastattelutilanteessa koin pystyväni hyvin selkeästi kertomaan kyseessä olevan tutkimustyö.

Etnografisen tutkimuksen etiikka ei pääty kenttätyön etiikan pohtimiseen, vaan tutkijan tulee arvioida myös työnsä laajempia seurauksia. Bourgois (2007, 289–290) kysyykin, että miksi tutkijan pohdinta tutkimuksen etiikasta päättyy usein kysymyksiin kenttätyön toteutuksesta ja mahdollisista etnosentrismien vaaroista. Entä laajemmat poliittiset ja taloudelliset kysymykset, jotka liittyvät useimpiin kansoihin, joita etnografit ovat tutkineet läpi historian? Bourgois (2007, 289–290) esittääkin, että etnografit ovat usein vältelleet vaikeita kysymyksiä ihmisoikeuksista ja valtakysymyksistä ja tutkineet mieluummin eksoottisia ilmiöitä liittyen uskontoihin, myytteihin tai kosmologiaan. On huomattavasti vaikeampaa, ellei jopa mahdotonta, täyttää tutkimuksen eettiset kriteerit tutkittaessa syrjäytymistä tai sortoa kuin tutkittaessa kosmologisia uskomuksia. (Bourgois 2007, 289–290.) Myös Eriksen (2001, 365–366) tuo esille, että monet etnisyyttä käsittelevät tutkimukset keskittyvät etnisten rajojen rakentamiseen ja ylläpitämiseen sekä identiteetistä käytäviin keskusteluihin, kun taas selkeästi vähemmälle huomiolle on jäänyt tutkimus eriarvoistavan vallankäytön vaikutuksista etnisten ryhmien suhteissa. Grinevald ja Sinha (2016, 25) kyseenalaistavat artikkelissaan ”North-South relations in linguistic science – collaboration or

colonialism?” kielitutkijoiden tutkimusten etiikkaa siitä näkökulmasta, että tutkijoilla ja tutkittavilla on usein hyvin erilaiset valta-asetelmat tutkijoiden ollessa useimmiten länsimaisia ja tutkittavien ollessa globaalin etelän asukkaita. Kielitieteelliset tutkimukset ovat Skutnabb-Kankaan (2012, 100) näkemyksen mukaan useimmiten täysin irrelevantteja kielivähemmistöjen oikeuksien toteutumisen suhteen.

Oman tutkimukseni kohdistuessa alkuperäiskansaani ja alkuperäiskieleen, on kyseessä vähemmistö, joka voidaan nähdä valtasuhteiltaan heikompana muihin ihmisryhmiin nähden. Näin myös oma tutkimukseni asettuu eettisen tarkastelun kohteeksi: miten varmistan, ettei tutkimus aiheuta haittaa tutkittaville ja toisaalta, miten tutkimukseni edistää kyseisen vähemmistön etuja? Nämä kysymykset olivat minulle erittäin keskeisiä ja ratkaisua etsiessäni perehdyin ennen kenttätööhön lähtemistäni kriittisen etnografian käsitteeseen.

Kriittisen etnografian ydinajatus on se, että jokaisella ihmisryhmällä on luovuttamaton oikeutensa määrittellä itse kulttuurinen asetelmansa ja paikkansa maailmassa (Suoranta & Ryyänen 2014, 171–172). Koin kriittisen etnografian käsitteen tärkeäksi tutkimuksessani, sillä tutkin ihmisryhmää, johon en itse kuulu ja täten koen, ettei minulla ole oikeutta ottaa kantaa heidän asioihinsa. Madison (2012, 4) tuo esiin sellaisia kriittisen etnografian tutkimuseettisiä kysymyksiä kuin ”Miten reflektoidemme omia tarkoituspäitämme ja tavoitteitamme tutkijoina?”, ”Miten arvioimme sitä, tuotammeko mahdollisesti itse vahinkoa tutkimuskohteelle?”, ”Miten luomme ja ylläpidämme vuoropuhelua tutkimuksessa itsemme ja tutkittavien välillä?” ja ”Millaisella toiminnalla työmme tekee eniten oikeutta tasa-arvolle, vapaudelle ja oikeudenmukaisuudelle?”. Tein ennen tutkimuksen kenttätööhön lähtemistä päätöksen pyrkiä noudattamaan parhaani mukaan näitä eettisiä ohjenuoria ja jatkuvasti uudelleenarvioimaan tutkimustyöni etiikkaa erityisesti Madisonin (2012, 4) esittämien kysymysten kautta.

### *3.6 Tutkimuksen luotettavuus*

Lappalainen (2006, 5) kertoo etnografisen väitöskirjansa metodiluvussa, miten eräs hänen informanttinsa (lapsi) kysyi häneltä tutkimuksen aikana: ”Miks sä kirjoitat?”. Lappalaisen selityksen jälkeen lapsi kysyi: ”Kirjoitat sä sadun?”. Lappalainen kertoo lapsen lausahduksen jääneen pitkäksi aikaa hänen mieleensä, ja että kysymys johdattelee pohtimaan etnografista tutkimusta ja sen avulla tuotetun tiedon luonnetta. (Lappalainen 2006, 5.) Minuakin tuo kysymys puhutteli ja pohdin, miten

etnografi perustelee tutkimuksensa luotettavuutta. Toisaalta on selvää, ettei kaikista tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä ongelmista voi päästä eroon. Erityisesti kysymys etnografisen tutkimuksen kautta tuotetun tiedon luonteesta korostuu mielestäni tutkittaessa vierasta kansaa tai kulttuuria. Tästä pääsemme etnografian erääseen haasteeseen, jota kutsutaan kääntämisen ongelmaksi. Eriksen (2001, 57) kysyy:

*Miten vieras tapa kokea maailma voidaan kääntää käsitettäväksi meidän ajattelutavallamme? Miten voi tietää, että kuvaus ei tulkitse väärin tai vääristä tutkittavaa yhteiskuntaa? Ja miten voi olla varmaa, että vierasta yhteiskuntaa ja kulttuuria voi ylipäätään ymmärtää, sillä olemmehan oman kulttuurisen taustamme, käsitteidemme ja arvojemme kyllästämiä? (Eriksen 2001, 57.)*

Tässä mainitaan monia haasteita etnografiselle tutkimukselle, ja Eriksen (2001, 57–58) kuvailee yhdeksi ratkaisuksi tähän näennäiseen paradoksiin kuvauksen ja analyysin erottamisen. Etnografisen tutkimuksen kuvaileva osuus on yleensä lähellä ”natiivien” tapoja käsitteellistää maailmaa, mutta keskeinen haaste on siinä, miten paikalliset käsitteet ovat käännettävissä tutkijan kielelle. Antropologin analyysi pyrkii yhdistämään tarkasteltavan yhteiskunnan teoreettisesti muihin yhteiskuntiin kuvaamalla sitä antropologian vertailevilla käsitteillä, jotka puuttuvat kyseisestä yhteiskunnasta. (Eriksen 2001, 57–58.) Kääntämisen ongelma on vahvasti läsnä myös tässä tutkimuksessa, ja olen pyrkinyt pohtimaan aihetta tarkasti ja palannut siihen aina uudelleen.

Muita tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä seikkoja ovat kenttätyössä esiintyvät haasteet. Eriksen (2001, 47) kuvailee kenttätyön yleisiksi ongelmiksi paikallisen kielen puutteellisen hallinnan, sukupuolivinouman ja sen, että pääinformantit eivät edustakaan tutkittavaa ryhmää kokonaisuudessaan. Kaikki edellä mainitut haasteet olivat läsnä myös omassa tutkimuksessani, ja pystyin ainoastaan nämä ongelmat tiedostamalla pyrkimään minimoimaan ne. Etnografisessa tutkimuksessa on lähes mahdoton päästä pakoon riskiä siitä, että pääinformantit eivät välttämättä edusta koko tutkittavaa ryhmää kokonaisuudessaan (Eriksen 2001, 47). Toisaalta jokaisen yhteisön sisällä on myös sisäistä monimuotoisuutta. Eriksenin (2001, 47) mukaan tutkijan tulisikin olla mahdollisimman laajasti kaikkien yhteisön jäsenien kanssa tekemisissä, ja tähän pyrinkin aktiivisesti kenttätyöni aikana.

Eriksen (2001, 47) mainitsee myös, että antropologeilla on usein taipumusta kiinnittää liiaksi huomiota yhteisön eliittiin, sillä usein juuri päälliköt, opettajat ja muut poikkeukselliset yksilöt pystyvät tarjoamaan tehokkaimmin palveluksiaan tutkijalle, ja toisaalta antropologit voivat myös tahtomattaankin tuntea vetoa tällaisiin ihmisiin, sillä he muistuttavat kenties eniten heitä itseään.

Pystyn itsekin toteamaan Eriksenin (2001, 47) huomion todeksi oman kenttätyöni aikana, mutta toisaalta olin tiedostanut riskin jo ennen kenttätyöni alkua, ja pystyin siksi jonkin verran vähentämään sitä. Olin jo lukuisia kertoja aiemmilla matkoillani Indonesiassa havainnut ilmiön, jossa vieraillessani eri kylissä Indonesian maaseudulla sain jatkuvasti kutsuja kylän opettajilta tai korkea-arvoisilta henkilöiltä, joskus myös kyläpäälliköiltä (kepala desa), tulla vierailemaan luonaan. Kun taas pyrin oma-aloitteisesti tutustumaan paikallisiin alemmassa asemassa oleviin ihmisiin, he eivät usein uskaltaneet pyytää minua kylään kotiinsa, ja ne jotka pysyivät, pahoittelivat useimmiten jatkuvasti kodin vaatimatonta varustelutasoa. Usein joku laitettiin hakemaan naapurista tuolia ja vieraalle pyrittiin kaikin tavoin tarjoamaan parasta mahdollista. Korkeammassa asemassa olevat kyläläiset puolestaan mielellään esittelivät minulle omistamiaan esineitä ja olivat selkeästi ylpeitä asemastaan. Olin siis saanut jo esimakua Eriksenin (2001, 47) mainitsemasta kenttätyön ongelmasta aiemmilta Indonesian matkoiltani, vaikken niillä tutkimusta ollut tekemässä, ja siksi pystyin kohtalaisen hyvin tiedostamaan kyseisen ilmiön ja riskin tutkimuksen vinoutumiselle. Pyrin myös aktiivisesti etsimään keinoja, joilla voisin välttää ongelman kohtaamisen.

Sukupuolivinouma kenttätyön ongelmana oli minulle niin ikään tuttu aiemmilta matkoiltani, ja tiedostin, että sukupuolella on toisinaan suuresti merkitystä eri tilanteita ja ihmisten kohtaamisia ajatellen. Aiemmalla Indonesian matkalla, jossa matkustin yksin ja asuin maaseudulla paikallisessa kodissa, huomasin usein ihmisten suuresti ihmettelevän, miten nainen voi matkustaa yksin, ja miten mieheni on päästänyt minut yksin matkalle. Hammersley ja Atkinson (2007, 73–74) toteavat tutkijan fyysisen olemuksen kuten sukupuolen ja etnisyyden vaikuttavan olennaisesti siihen, miten suhteet muotoutuvat muiden kentällä toimijoiden kanssa. Aiempien kokemusteni vuoksi arvioin ennen kenttätyön alkua, että mikäli lähden kentälle mieheni kanssa pariskuntana, ihmisten on todennäköisesti helpompi luoda kanssani sosiaalisia suhteita.

Paikallisen kielen hallinta oli varsinkin kenttätyön alkuvaiheilla hieman kankeaa. Osasin puhua indonesian kieltä kohtalaisen hyvin, mutta erityisesti mikäli ihmiset puhuivat minulle liian nopeasti, en pysynyt mukana. Lisäksi alueen murre oli hieman erilaista Indonesian muihin alueisiin verrattuna. Tilanne kuitenkin helpottui pian, sillä ihmiset seurasivat minulle puhuessaan, pysyinkö mukana ja toisinaan myös varmistivat, että olinko ymmärtänyt, mitä he sanoivat. Useimmat ihmiset puhuivat minulle tarkoituksella hitaammin ja selvemmin. Minulla kulki aina mukana indonesian – englanti sanakirja, joka toimi myös silloin tällöin apuna. Tutkimuksen syventämisen kannalta keskeisenä näen kentällä vietetyn ajan pituuden ja toisaalta paikallisen kielen hallinnan.

### 3.7 Kenttätyön haasteita

Kenttätyön haasteena on usein ennen kaikkea kentällä oleminen itsessään; kuten Eriksen (2001, 44) toteaa, tutkijoiden kirjoittamat siistit, järjestelmälliset ja sujuvat kuvaukset ovat useimmiten pitkälle jalostettuja tuloksia kenttätyön pitkistä jaksoista, joita sävyttivät kyllästyminen, sairaudet, kieltäytykset, pettymykset ja turhautumiset. Kenttätyö on siis harvoin jännittävä löytöretki tai kauttaaltaan miellyttävä kokemus. (Eriksen 2001, 44.) Tiedostin tämän seikan varsin hyvin ennen kenttätyöni alkua. Olinhan asunut tutkimuskylässä kuukauden ajan jo aiemmin, sekä muualla Kaakkois-Aasiassa samankaltaisissa olosuhteissa yli vuoden ajan. Osasin varautua väsymykseen, vatsaongelmiin, sairauksiin, auringonpolttamiin, yksityisyyden puutteeseen, ruokavalion aiheuttamiin ongelmiin ja siihen, että uusiakin haasteita saattaa ilmetä. Varautuminen oli tarpeen, sillä kenttätyö todella oli, kaikessa antoisuudessaan, myös hyvin raskas vaihe.

Jo muutaman päivän kuluttua kentälle saapumisestani sain kohtalaisen pahoja vatsavaivoja ja jouduin lepäämään paljon, enkä voinut heti kokonaisvaltaisesti aloittaa kenttätyötä. Myöhemmin arvioin tämän johtuneen kaivoveden juomisesta, ja osasinkin jatkossa välttää kyseisen riskin. Ensimmäisen viikon haasteet tuntuivat kuitenkin vaikeilta, sillä olin ollut täynnä intoa aloittaa heti aineiston kerääminen, mutta en jaksanut sairaana olla kovin aktiivinen. Mieleeni nousi myös paljon epäilyksiä kenttätyön onnistumisesta, kun ensimmäinen viikko vatsavaivoineen oli ollut niin haastava. Kenttätyö alkoi kuitenkin sujumaan hyvin, alun vaikeuksista huolimatta, ja uskoni kenttätyön onnistumiseen vahvistui. Haasteita oli kuitenkin vielä edessä: olin usein hyvin väsynyt, sairastuin vielä muutaman kerran kenttätyön aikana, koin toisinaan oman ajan puutetta, ja olin myös henkisesti väsynyt useaan otteeseen. Mieheni sairastui myös kenttätyön aikana ja jouduimme vierailemaan paikallisella terveysasemalla. Tämä aiheutti jonkin verran stressiä ja vei ajatukseni pois kenttätyöstä, mutta onneksi tilanne oli jo muutamassa päivässä ohi. Vaikeuksista huolimatta haluan kokonaisuudessaan korostaa kentällä olemisen antoisuutta, sillä vaikka oleminen oli toisinaan raskasta, niin hauskat tilanteet ja ihmisten kohtaaminen päivän aikana olivat äärettömän hienoja ja ikimuistoisia. Lasten kanssa jutteleminen piristi minua toisinaan aivan valtavasti ja tuntui että pystyin virkistymään rankasta väsymyksestä pelkästään seuraamalla lasten leikkejä ja juttelemalla heidän kanssaan. Erityisesti minulle on jäänyt mieleen, kun lähipiiriini kuulunut pieni poika tohkeissaan selitti minulle, mitä eläimiä meressä asuu, mitkä niistä ovat ystävällisiä ja mitkä pelottavia. Silloin koin myös oloni ylpeäksi siitä, että lapsi kertoi minulle näitä ajatuksiaan. Kentällä minua auttoi jaksamaan myös erityisesti mieheni läsnäolo ja tuki. Moniin kenttätyön haasteisiin opin

siis ajan kanssa suhtautumaan paremmin ja kentällä arkielämän kohtaamiset ihmisten kanssa auttoivat minua jaksamaan.



# 4 ALKUPERÄISKIELEN TUTKIMUSKYLÄSSÄ

## TILANTEESTA

Tässä luvussa kuvailen tutkimukseni tuloksia. Pohjustan luvun sisältöä lyhyellä yleiskuvauksella tutkimuskylästä, minkä jälkeen esittelen tutkimuskysymyksiin saatuja vastauksia. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että alkuperäiskielen asema oli selkeästi heikentynyt kylässä, ja lapset eivät enää oppineet ensimmäisenä kielenään alueen omaa alkuperäiskieltä, vaan heidän vanhempansa puhuivat kotona ensisijaisesti indonesian kieltä. Vain osa kylän lapsista osasi puhua alkuperäiskieltä ja suurin osa lapsista vastasi aina indonesiaksi, kun heille puhuttiin alkuperäiskieltä. Tämä muutos on merkittävä, ja se viittaa siihen, että alueella on tapahtumassa kielenvaihto.

Alkuperäiskielellä ja indonesian kielellä oli kaikkiaan hyvin erilaiset asemat tutkimuskylässä. Indonesian kieli oli alueella selvästi hallitseva kieli, kun taas alkuperäiskielen puhuminen rajoittui koteihin ja kylän pieniin kokoontumisiin, sekä tiettyihin perinteisiin tapahtumiin kylässä. Haastatteluiden ja taustakirjallisuuden perusteella (ks. Kuipers 1998; Sneddon 2003, 203) tilanne on kuitenkin ollut toinen vielä joitain vuosikymmeniä sitten yleisesti Itä-Indonesian alueella; vaikuttaisi siltä, että muutamissa sukupolvissa äidinkieli on vaihtunut alkuperäiskielestä indonesian kieleen. Tutkimuksen perusteella paikallisen koululaitoksen rooli näyttäisi olleen hyvin vahva tässä muutoksessa, sillä koulussa on kielletty sen koko historian ajan alkuperäiskielen puhuminen. Lisäksi koulussa on opetettu lapsille alkuperäiskielen olevan alempiarvoinen kieli, jota puhumalla ”jää tyhmäksi”, ja sen puhumisesta on rangaistu lapsia fyysisesti.

Paikallisten ihmisten käsitykset alkuperäiskielen nykytilasta olivat vaihtelevia. Suurin osa kyläläisistä vaikutti kokevan alkuperäiskielen aseman ja tulevaisuuden vakaana, mutta osa kyläläisistä näki alkuperäiskielen olevan jopa vaarassa kadota kokonaan. Suurin osa kyläläisistä oli sitä mieltä, että alkuperäiskieltä ei välttämättä tarvitse opettaa koulussa, sillä se opitaan kotona. Kuitenkin suurin osa kyläläisistä koki, että alkuperäiskielen lisääminen kouluopetukseen olisi positiivinen muutos, mutta tähän liittyviä haasteita ja vaikeuksia korostettiin usein heti seuraavassa lauseessa.

## 4.1 Arkielämää tutkimuskylässä

Kuvailen seuraavaksi tutkimuskylän elämää, ja paikallisten ihmisten elinkeinoja. Nämä taustatiedot tutkimuskylän olosuhteista antavat lukijalle käsitystä siitä, millaisessa ympäristössä tutkimuksen aineistonkeruu on toteutettu. Tutkimuskylän elintaso ja tulevaisuudessa mahdollisesti muuttuvat elinkeinot heijastuvat myös tutkimuskysymyksiin alkuperäiskielen ja muiden kielten asemasta, sillä esimerkiksi merkit turismin kasvusta tulevaisuudessa näyttivät lisäävän paikallisten kiinnostusta englannin kielen oppimista kohtaan.

Tutkimuskylässä, kuten muuallakin Indonesiassa, valtakielenä oli indonesian kieli. Tutkimuskylässä puhuttiin lisäksi alueen omaa alkuperäiskieltä. Tutkimuskylään ja lähialueelle oli myös muuttanut ihmisiä muualta Indonesiasta, ja he osasivat usein puhua oman kotiseutunsa kieltä. Suurin osa tutkimuskyläni asukkaista eli kohtalaisen omavaraisesti maanviljelyllä. Osalla kyläläisistä oli myös pähkinäpuita tai muita kasveja, joiden satoa myymällä he saivat jonkin verran lisäansiota. Lähes kaikilla kyläläisillä oli jonkin verran kotieläimiä, kuten kanoja, muutama porsas ja mahdollisesti pari vuohta. Kotieläinten lihaa käytettiin kuitenkin hyvin harvoin osana arkiruokaa, ja niitä kasvatettiin lähinnä erilaisten juhlatilaisuuksien varalle tai myytäväksi. Lisäksi metsästys ja keräily täydensivät elinkeinoa, erityisesti niillä perheillä, jotka asuivat lähempänä suurempia metsäalueita. Läheisestä metsästä kerättiin päivittäin erilaisia syötäväksi kelpaavia kasveja sekä eläinten rehua. Päivittäinen ruokavalio koostui lähinnä maissista tai riisistä, pavuista ja kasviksista. Ruoka valmistettiin avotulella joko pihassa tai perinteisen talon alakerrassa tulisijassa. Lähes joka päivä perheen äiti valmisti jagung katemaa, joka sisälsi keitettyä maissia, papuja ja kasviksia. Jagung katema oli yleisruoka, jota syötiin päivittäin, mutta arvostetumpaa oli valkoinen riisi, jota tarjottiin erilaisten lisukkeiden kanssa.

Tyypillisin asunto kylässä oli bambusta rakennettu perinteinen talo tai betonista ja bambusta rakennettu talo. Kyläläiset kertoivat minulle, että perinteinen talo on miellyttävämpi asua, sillä se on aina viileä, mutta betonista rakennettu talo on huomattavasti edullisempi rakentaa. Ihmiset olivat hyvin taitavia käsistään, ja lähes jokainen kylän mies näytti osaavan rakentaa bambusta seinän tai erilaisia lavereita, sänkyjä ja tuoleja oman perheen tarpeisiin. Naiset osasivat puolestaan erilaisia käsitöitä. Myös isäntäperheessämme perheen isä oli rakentanut itse jokaisen käytössä olevan laverin ja sängyn, sekä talon seinät. Käsityöläisyys näyttikin olevan tiivis osa arkielämää kylässä.

Vaikka Indonesian valtauskonto on islam, Itä-Indonesiassa kristinusko on yleinen, ja myös tutkimuskyläni uskonto oli kristinusko. Kristinuskon lisäksi oli kuitenkin yleistä uskoa erilaisiin animismisiin viittaaviin uskomuksiin, ja nämä kaksi uskontoa/uskomusmaailmaa näyttivätkin sekoittuvan keskenään arkielämässä. Animismi lienee myös yleinen uskonto erityisesti syrjäisemmillä seuduilla, mutta virallisissa tilastoissa ei tästä ole mainintaa.

Alueella vieraili toisinaan turisteja, ja osa kyläläisistä sai matkailusta hieman epäsäännöllistä ansiota. Matkailu oli kuitenkin pieni ja epävarma osa elantoa eikä ollut vakiinnuttanut paikkaansa alueella. Toive matkailun lisääntymisestä oli kuitenkin hyvin yhteneväinen kaikkien kyläläisten kesken. Kenttätyöni aikana en tavannut ketään, joka olisi vastustanut matkailun kasvamista, päinvastoin kaikki toivoivat matkailun lisääntyvän alueella. On kuitenkin huomattava, että paikallisilla ei ehkä ollut käsitystä matkailun mahdollisista negatiivisista vaikutuksista, sillä matkailua oli vielä niin vähän. Turisteista suurin osa oli paikallisia, useimmiten Jaavan saarella asuvia, hieman varakkaampia Indonesian kansalaisia. Kuitenkin myös länsimaiset turistit ovat viime vuosien aikana löytäneet alueelle. Toiveet matkailun kasvusta vaikuttivat viittaavan usein toiveeseen korkeammasta elintasosta. Osa tapaamistani ihmisistä kertoi esimerkiksi, että hänen pojastaan tulee aikuisena matkaopas, sillä tämä on koulussa hyvä englannin kielessä. Juuri englannin kielen taitamattomuus nähtiin usein ongelmana kyläläisten kesken, kun puhuttiin turismista.

Omien havaintojeni perusteella tutkimuskylän elämänmuotoa voisi verrata yleisesti Kaakkois-Aasian maaseudulla sijaitseviin muihin vastaaviin kyliin. Itse olen matkustanut noin puolitoista vuotta Kaakkois-Aasiassa ja vierailut jossain määrin samankaltaisissa kylissä vapaaehtoistöitä tehden. Kuitenkin eräs keskeinen seikka erotti kyseisen kylän muista vierailemistani paikoista: kyläläiset vaikuttivat olevan erityisen ylpeitä omasta kulttuuriperinnöstään ja kielestään, ja tätä tietämystä he mielellään jakoivat ulkopuoliselle vieraalla. Toki kokemukseni on hyvin subjektiivinen, mutta muualla Kaakkois-Aasiassa matkustaessani ja kylissä vieraillessani olen usein havainnut ihmisten häpeävän omaa elämänmuotoaan länsimaisen vieraan edessä. Tällaista häpeää en havainnut tutkimuskylässä koskaan, vaan se oli ikään kuin korvattu ylpeydellä omasta kulttuuriperinnöstä ja kielestä.

## *4.2 Alkuperäiskielen puhujat ovat vähentyneet tutkimuskylässä*

Alkuperäiskieltä puhuttiin päivittäin tutkimuskylässä, mutta sitä eivät käyttäneet kaikki. Havainnointini perusteella vanhemmat ihmiset puhuivat eniten alkuperäiskieltä, ja vaikutti karkeasti ottaen siltä, että mitä vanhempi henkilö oli, sitä enemmän hän puhui alkuperäiskieltä suhteessa indonesian kieleen. Aivan vanhimmat kyläläiset näyttivät puhuvan alkuperäiskieltä aina kun mahdollista alkuperäiskieltä, eikä heille toisaalta ollut tarpeenkaan puhua indonesian kieltä juuri koskaan, sillä he eivät enää liikkuneet kauas kotitaloltaan esimerkiksi markkinoille, jossa käytetään yleensä indonesian kieltä (markkinoille kokoontuu ihmisiä monista eri kieliryhmistä). Kuitenkin myös sellaiset nuoret ihmiset, jotka viettivät päivittäin paljon aikaa kylässä, ja jotka olivat paljon tekemisissä vanhempien ihmisten kanssa, puhuivat aktiivisesti alkuperäiskieltä.

Se mitä työtä ihminen päivisin teki, näytti vaikuttavan myös alkuperäiskielen taitoon. Itse vietin paljon aikaa isäntäperheen rouvan kanssa, joka toimi kotiäitinä päivittäisiä askareita tehden. Tällöin hän puhui päivittäin alkuperäiskieltä muiden kyläläisten kanssa. Sen sijaan esimerkiksi opettajana työskentelevä naapurin rouva käytti päivittäin koulussa indonesian kieltä oppilaiden ja muiden opettajien kanssa. Isäntäperheen nuori pariskunta puhui alkuperäiskieltä aina niiden ihmisten kanssa, jotka osasivat sitä puhua. Huomionarvoista oli kuitenkin se, että he eivät puhuneet alkuperäiskieltä ensisijaisena kielenä omalle 1-vuotiaalle lapselleen.

Indonesian kieli hallitsi tietyllä tavalla kaikkialla tutkimuskylässä, ja jokainen kyläläinen oli kaksikielinen, lukuun ottamatta mahdollisesti aivan vanhimpia ihmisiä, jotka asuivat syrjäisemmällä alueella eivätkä kuntansa vuoksi juuri liikkuneet asuinpaikaltaan. Indonesiaksi oli myös kaikkien virallisten laitosten kieli, koulujen kieli ja yleisin asiointikieli esimerkiksi markkinoilla. Kaikki julkisilla paikoilla näkyvät tekstit olivat indonesiankielisiä.

Tutkimusaineistoni perusteella näyttää selvältä, että tutkimuskyläni alkuperäiskielen asema on muuttunut heikommaksi. Osa kylän vanhuksista muisteli vielä aikaa, jolloin alkuperäiskielen asema oli niin vahva, että lähialueiden asukkaat ymmärsivät jopa toistensa kieliä. Eräs vanhempi mies kuvaili, miten ennen vanhaan kaikki kyläläiset puhuivat alkuperäiskieltä: ”Dulu semua berbahasa da era!” (suomennos:) ”Aiemmin kaikki puhuivat alkuperäiskieltä!”. Myöhemmin indonesian kieli on tarjonnut ratkaisun kaupankäyntiin muiden kieliryhmien edustajien kanssa, ja nykyisin vain harva kyläläinen ymmärtää kauempaa tulevan alkuperäiskieltä, joka poikkeaa alueen omasta

alkuperäiskielestä. Nuoret 22- ja 25-vuotiaat naiset muistelivat haastattelussa omia kouluaikojaan, ja totesivat, että tuolloin monet koulukaverit puhuivat koulussa alkuperäiskieltä, ja opettaja oli siitä vihainen. Tämän haastattelun perusteella näyttäisi siltä, että vielä alle 20 vuotta sitten oli yleistä, että pienet lapset puhuivat keskenään alkuperäiskieltä, vaikka indonesian kielellä olikin jo vahva asema.

#### 4.2.1 Lapset, nuoret ja alkuperäiskieli

Kenttätyöni aikana havaitsin, että alkuperäiskieltä osasivat kaikkein heikoimmin kylän lapset, joista monet eivät puhuneet lainkaan alkuperäiskieltä. Lasten kielitaito näytti olevan vahvasti sidoksissa perheeseen, ja tutkimuskyläni jakaantuikin hieman erilaisiin naapurustoihin kielen käyttämisen suhteen. Havaintojeni perusteella vaikutti siltä, että tietyllä alueella oli vahvemmin sellainen toimintakulttuuri, jossa alkuperäiskieltä pyrittiin puhumaan lasten kanssa, ja tämän alueen lapset osasivat jonkin verran vastaila alkuperäiskielellä heille puhuttaessa, toisin kuin useimmat muut lapset. Haastatteluissani tuli jatkuvasti ilmi se, että lapsilla oli vaikeuksia vastata alkuperäiskielellä vanhemman tai isovanhemman puheisiin. Kuitenkin kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että lapset ymmärsivät puhuttua kieltä, mutta eivät vain osanneet vastata alkuperäiskielellä. Haastattelujeni perusteella alkuperäiskielellä ei ole kirjoitettu yhtään lastenkirjaa eikä saatavilla ole mitään alkuperäiskielen liittyvää materiaalia lapsia varten.

Kenttätyöni aikana havaitsin myös, että aikuisilla oli erilaisia asenteita alkuperäiskielen arvoa kohtaan; osa aikuisista näytti kokevan kunnia-asiaksi käyttää kotona alkuperäiskieltä ja puhua sitä lapsille, kun taas osa aikuisista vaikutti pitävän kysymystä alkuperäiskielestä vähemmän merkittävänä. Usein kun puhuttiin lapsista ja kielten opiskelusta, korostuikin enemmän englannin kielen taito. Englannin kielen taitaminen vaikutti olevan suuri kunniakysymys, ja jos joku lapsi osasi sitä etevästi puhua, siitä muistettiin mainita monessa eri tilanteessa. Havaintojeni perusteella näyttikin siltä, että lapsen alkuperäiskielen taito ei ollut perheelle kunnia-asia eikä sitä tuotu erityisemmin esille, kun taas mahdollisesta englannin kielen taidosta haluttiin aina tiedottaa muille.

Lasten leikki- ja yhdessäoloaika muodostui erääksi havainnointikohteekseni. Havainnoin lasten leikkimistä iltapäivisin koulun jälkeen sekä sunnuntaisin. Lasten leikki koostui muun muassa erilaisista hippaleikeistä ja pelien pelaamisesta. Ainoa käyttökieli, jonka havaitsin lasten leikeissä, oli indonesian kieli. Myös aikuiset vahvistivat tämän havainnon keskusteluissani lasten käyttämästä kielestä. Kysyin eräältä kylän opettajalta, miksi sellaiset lapset, jotka puhuvat sujuvasti

alkuperäiskieltä, eivät käytä sitä leikeissään koskaan. Hän vastasi, että joskus alkuperäiskielen käyttäjää on kiusattu, jos hän lausuu jonkin sanan väärin, ja silloin lapsi ei halua käyttää alkuperäiskieltä enää uudelleen. Kysyin usein keskusteluissa paikallisten kanssa, miksi lapset eivät koskaan leiki alkuperäiskieltä käyttäen. Useimmat vastasivat tämän johtuvan siitä, että aivan kaikki lapset eivät osaa sujuvasti alkuperäiskieltä. Eräs haastateltava perusteli, että mikäli seurueessa on nuorempia lapsia, jotka eivät vielä osaa alkuperäiskieltä kunnolla, eivät muutkaan lapset käytä alkuperäiskieltä. Osa perusteli tämän johtuvan myös siitä, että kun ainoa kieli koulussa on indonesia, lapset käyttävät sitä tottumuksesta myös leikeissään, vaikka osaisivatkin alkuperäiskieltä.

Ne lapset, jotka oppivat puhumaan alkuperäiskieltä, oppivat sen haastatteluideni mukaan noin 6-vuotiaana. Tilanne ei ole sama kaikkialla. Kauempana sijaitsevassa kylässä lapset oppivat äidinkielenään alkuperäiskielen, ja vasta kouluun mennessään joutuvat opiskelemaan indonesian kielen, sillä kaikki kouluopetus järjestetään indonesian kielellä. Kuitenkin tutkimuskylässäni lapset oppivat ensimmäisenä kielenään indonesian kielen, ja pikkuhiljaa kuuteen ikävuoteen mennessä osaavat vaihtelevissa määrin alkuperäiskieltä. Pääsin kenttätyöni puolivälissä keskustelemaan toisessa kylässä asuvan lapsen kanssa, joka puhui täysin sujuvasti alkuperäiskieltä. Hän kertoi minulle, että hänen kylässään lapset leikkivät aina alkuperäiskieltä käyttäen, ja muutkin kyläläiset vahvistivat minulle, että siellä lähes ainoa käyttökieli on alkuperäiskieli. Toki ihmisten täytyy osata indonesian kieltä, kun he tulevat torille, mutta kyseisen kylän arkielämässä ei kuulemani mukaan indonesian kieltä käytetä. Kyseisestä kylästä oli noin kahden ja puolen tunnin kävelymatka omaan tutkimuskylääni, ja sinne ei kyläläisten mukaan päässyt muulla tavoin kuin kävellen huonokuntoista polkua pitkin. Tällainen elinympäristö vaikuttaisikin myönteiseltä alkuperäiskielen oppimisen suhteen, mutta pian minulle selvisi, ettei kyseinen lapsi asu kylässä kuin koulujen loma-ajat. Kouluvuoden aikana lapsi asui isommassa kylässä, jotta hän pystyi osallistumaan kouluopetukseen. Kouluopetukseen osallistuminen määrittäsi lasten asuinpaikkaa, ja eri asuinpaikoilla oli erilaiset mahdollisuudet alkuperäiskielen puhumiseen.

Useissa haastatteluissani tuli ilmi, että kylän vanhukset sekä vanhemmat ihmiset ovat avainasemassa lasten kielellisessä kehityksessä alkuperäiskielen suhteen. Vanhukset puhuvat useimmiten aina alkuperäiskieltä, ellei ole jotain pakottavaa syytä puhua indonesian kieltä (esimerkiksi torilla ostoksia tehdessä, mikäli toinen osapuoli ei puhu samaa murretta tai alkuperäiskieltä), ja siksi lapsetkin puhuvat eniten juuri vanhusten seurassa alkuperäiskieltä. Tosin useimmiten haastateltavat kertoivat, että lapset kuuntelevat ja ymmärtävät vanhemman ihmisen puhuessa heille alkuperäiskieltä, mutta

vastaavat kuitenkin aina indonesian kielellä. Eräs vanha mies totesi haastattelussa näin: ”Tapi kalau anak dia turun ke orang tua, sering! berbahasa daerah!” (suomennos:) ”Mutta kun lapset tulevat vanhusten luo, usein! Usein he puhuvat alkuperäiskieltä!”. Nuori nainen puolestaan pohti samaa aihetta seuraavasti: ”Tapi kalau orang tua di kampung disini kasih belajar anak anak bahasa da era setiap hari, pasti tidak akan hilang bahasa daerah.” (suomennos:) ”Mutta jos vanhemmat ihmiset kylässä opettavat lapsille alkuperäiskieltä joka päivä, varmasti alkuperäiskieli ei tule katoamaan.”

Haastatellessani kylässä asuvaa vanhaa miestä lasten alkuperäiskielen taidosta, aiheesta nousi erityinen keskustelu haastateltavan ja tutkimusapulaisena olleen nuoren tytön välille. Tämä on mielestäni hyvä esimerkki siitä, että tutkijan tulee olla jatkuvasti avoin yllättäville tapahtumille ja havainnoille. Olimme keskustelleet paikallisten lasten käyttämistä kielistä, ja lopuksi kysyin haastateltavalta, että pitävätkö lapset hänen mielestään alkuperäiskielestä. Vanha mies korotti ääntään ja sanoi painokkaasti: ”Niin, ehkä he eivät pidä siitä! Ehkä he eivät pidä siitä, kun eivät halua puhua sitä. Katso nyt tätäkin tyttöä tässä!”. Hän tarkoitti tutkimusapulaistani, jonka tunsin hyvin. Tytön äiti puhui äidinkielenään alkuperäiskieltä ja käytti sitä päivittäin muiden kyläläisten kanssa, mutta tyttö ei osannut itse sitä puhua. Tyttö hieman kiivastui miehen sanoista ja vastasi: ”Ei se siitä johdu, pidätkö kielestä vai en, siinä on muita syitä...”. Tutkijana minulle oli hämmäntävä tilanne, että haastateltava ja tutkimusapulaistani olivat ikään kuin ajautumassa konfliktiin keskenään. Tämä kertonee aiheen arkaluontoisuudesta tai merkityksellisyydestä paikallisille ihmisille. Keskustelu eteni välikohtauksen jälkeen seuraavaan aiheeseen, mutta tämä keskustelu avasi näkökulmia vanhan ja nuoren sukupolven erilaisiin käsityksiin niistä syistä, miksi alkuperäiskielen asema on muuttunut kylässä.

#### 4.2.2 Alkuperäiskieli osana kulttuuria ja perinteisiä elinkeinoja

Alkuperäiskielen käyttäminen oli tutkimuskylässä yleistä siis erityisesti vanhempien kyläläisten keskuudessa. Kenttähavaintojeni perusteella alkuperäiskieltä käytettiin erityisesti perinteiseen elinkeinoon, kuten maanviljelyyn liittyvissä töissä, sekä pienemmissä uskonnollisissa tapahtumissa. Alkuperäiskieli vaikutti olevan vahvasti sidoksissa paikalliseen perinteiseen maanviljelyelinkeinoon. Esimerkiksi sadonkorjuun aikaan, kun kyläläiset kantoivat pelloilta maissintähkiä taloon varastoitavaksi, kaikki talkoolaiset laskivat maissintähkiä alkuperäiskielellä, minkä itse koin jokseenkin yllättävänä yksityiskohtana, sillä usein kun paikalla oli enemmän ihmisiä,

käyttökielenä oli indonesia. Usein kun puhuin paikallisten kanssa perinteisistä taloista, joissa osa kyläläisistä asui, aina ensimmäisenä tuli esiin talon nimitys alkuperäiskielellä.

Keskusteluissani alkuperäiskielen tilanteesta tuli myös toistuvasti ilmi, että alkuperäiskieli on välttämätön silloin, kun kylässä tanssitaan perinteistä tanssia ja pidetään perinteisiä seremonioita. Moni haastateltavani kertoi, että näitä rituaaleja ei yksinkertaisesti voi tehdä muulla kielellä kuin alkuperäiskielellä. Osa myös esitti, että alkuperäiskieli ei voi kadota, sillä se on välttämätön näihin perinteisiin rituaaleihin. Tulkintani mukaan nämä rituaalit nähtiin niin pysyvänä osana kyläläisten elämää, että niiden uskottiin varmistavan, ettei alkuperäiskieli tule katoamaan tulevaisuudessa. Eräs haastateltava otti myös esille sen, että kun hän pyytää poikaansa hakemaan porsaille ruokaa metsästä, hänen pitää käyttää alkuperäiskielen sanoja kertoakseen tarkalleen, mitä kasvia pojan tulee hakea. Indonesian kielellä ei hänen mukaansa ole sanoja paikallisille eri lajisille kasveille, vaan kaikki kasvit ovat tässä yhteydessä ”possun ruokaa” (makan babi).

Kirkko ja uskonnolliset tapahtumat olivat keskeinen osa kylän arkielämää. Sen lisäksi, että kirkkoon kokoonnuttiin jokaisena sunnuntaiaamuna, uskonnollisuus ja uskonnolliset tapahtumat olivat monin tavoin läsnä kylän elämässä. Kirkon kautta järjestettiin myös kylän lapsille sekä nuorisolle sunnuntaisin eräänlaista pyhäkoulua, jossa keskeistä oli ohjattu tekeminen paikallisen opettaja-opiskelijan kanssa. Ohjattu tekeminen sisälsi opetustuokioita sekä erilaisia ohjattuja leikkejä. Vertaan suurpiirteisesti tätä toimintaa suomalaisen päiväkodin toimintaan, sillä tekeminen ei ollut niin tarkoin säänneltyä kuin koulussa ja keskeisellä sijalla oli leikkimisen kautta oppiminen. Uskonnollisuus näkyi tässä toiminnassa muun muassa ohjatussa rukoilussa. Kaikki tämä havainnoimani nuorisotoiminta tapahtui yksinomaan indonesian kielellä. Paikallisella kirkolla vietettiin paljon aikaa keskellä viikkoakin. Kylän nuoriso muun muassa harjoitteli kirkolla erilaisia laulu- ja soittoesityksiä ja opettivat toisilleen kitaransoittoa. Kirkon rakennuksena voisikin nähdä toimittavan eräänlaista nuorisotilan virkaa. Kylässä ei oikeastaan ollut muuta julkista, avointa rakennusta, johon kokoontua, kuin kirkko. Havaintojeni perusteella kaikki kirkon virallinen toiminta tapahtui indonesian kielellä. Papeista kukaan ei käsittäkseni osannut puhua alkuperäiskieltä, sillä he olivat kotoisin kylän ulkopuolelta ja tulivat vain pitämään tilaisuuksia kirkkoon. Kirkossa toimitettiin kaikki tilaisuudet indonesian kielellä ja myös raamatut ja muut tekstit olivat indonesiankielisiä. Oli kuitenkin eräs uskonnollinen tapahtuma, jossa käytettiin alkuperäiskieltä. Säännöllisesti kylässä järjestettiin suvun kesken eräänlainen iltarukoushetki, jonka toimitti kunnioitetussa asemassa oleva kylän mies. Näissä iltarukoushetkissä kokoonnuttiin suvun kesken



perinteisen talon alakertaan bambulaverille. Esillä oli yleensä pieni Maria-patsas tai muu asetelma ja kynttilä. Iltarukoushetkessä kunnioitetussa asemassa oleva kylän mies esitti rukouksen alkuperäiskielellä, jonka jälkeen rukoihtiin vielä yhdessä ja yleensä syötiin päivällinen.

### *4.3 Koulu ja alkuperäiskieli*

Alueella, jossa alkuperäiskieltä puhuttiin, koulutustarjonta rajoittui ala- ja yläkouluun. Alakoulu (Sekolah Dasar, SD) oli 6–11-vuotiaille lapsille ja yläkoulu (Sekolah Menengah Pertama, SMP) oli 12–14-vuotiaille lapsille. Yläkoulun jälkeen nuori pystyi jatkamaan seuraavalle koulutusasteelle lukioon (Sekolah Menengah Atas, SMA), mutta se sijaitsi kauempana kylästä ja vaati vanhemmilta enemmän mahdollisuuksia kustantaa nuoren opiskelua ja toisaalta pärjätä ilman nuoren työpanosta kotona. Lähin yliopisto (Universitas) löytyi alueen pääkaupungista, mutta siellä oli hyvin suppea tarjonta oppiaineita. Merkittävämpi yliopisto Itä-Indonesiassa sijaitsee Kupangissa, Timorin saarella. Vain harva nuori tutkimuskylästäni oli opiskellut yliopistossa.

Tutkimuskylässä peruskoulutus toteutettiin yksinomaan indonesian kielellä. Näin oli ollut koko koululaitoksen historian ajan. Virallista koulutusta oli aloitettu järjestämään alueella joitain vuosia Indonesian itsenäistymisen jälkeen (v. 1945) (Sneddon 2003, 2069). Vielä noin 30 vuotta sitten alkuperäiskielen puhumisesta koulussa seurasi ruumiillinen rangaistus. Osa haastateltavistani kertoikin pelänneensä kovasti opettajaa. Nykyisin alkuperäiskielen puhumisesta ei enää rangaistu, mutta sitä ei myöskään käytetty kouluissa. Lapset viettivät suuren osan ajastaan koulussa ja vapaa-ajalle siirtyessään he puhuivat yhä indonesian kieltä. Monet haastateltavat ottivatkin koulussa käytettävän kielen puheeksi silloin, kun kysyin, miksi lapset eivät leiki enää alkuperäiskielellä tai puhu alkuperäiskieltä vanhemmilleen ja isovanhemmilleen. Tutkimuksen tulokset myötäilevät maailmanlaajuisista tilannetta: Skutnabb-Kangas ja Dunbar (2010, 10) toteavat, että kun vähemmistökieliryhmään kuuluva lapsi aloittaa koulunkäynnin, niin kansallinen koulutuspolitiikka useimmiten pakottaa hänet opiskelemaan alueen valtakielellä tai valtion virallisella kielellä. Juuri näin oli tapahtunut tutkimuskylässäni. Sneddonin (2003) mukaan koulutus on merkittävässä määrin altistanut nuoren sukupolven indonesian kielelle. Tässä luvussa perehdyn tarkemmin koulun rooliin alkuperäiskielikysymyksessä.

#### 4.3.1 "Alkuperäiskielen puhuminen on kielletty!" – koulumuistoja menneiltä ajoilta

Haastatellessani vanhempia kyläläisiä (yli 40-vuotiaita), heillä oli hyvin yhteneväiset muistot kouluajoilta: kaikki kertoivat alkuperäiskielen puhumisen olleen kiellettyä, ja osa heistä kertoi myös, että alkuperäiskielen puhumisesta oli seurannut koulussa ruumiillinen rangaistus. Opettaja oli lyönyt oppilaita pitkällä kepillä päähän tai muutoin kurittanut fyysisesti. Haastatteluissa selvisi myös, että kaikki nämä vanhemmat kyläläiset olivat oppineet lapsena ensimmäisenä kielenään alkuperäiskielen, eivätkä he osanneet lainkaan indonesian kieltä aloittaessaan koulunkäynnin. Haastateltavat toivat esiin koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyviä vaikeuksia, kun koulua oli täytynyt käydä heille tuntemattomalla kielellä ja oman äidinkielen puhuminen oli ollut kiellettyä. Seuraavaksi tuon esille muutamia lainauksia ja tarkempia yksityiskohtia haastatteluistani.

Kylässä asuva 61-vuotias mies kertoi minulle, että silloin kun hän aloitti koulun, hänen perheessään ei puhuttu indonesian kieltä lainkaan, ja että he asuivat kauempana merenrannasta vanhassa kylässä (kampung lama), jossa nykyisin ei enää ollut asutusta. Kun hän ja muut lapset aloittivat koulun, se oli ollut todella vaikeaa, sillä niihin aikoihin opettajat olivat määränneet, ettei alkuperäiskieltä saanut käyttää koulussa:

*Katsos aiemmin, meillä oli eri kieli, kuin tämä indonesian kieli, siksi indonesian kielen puhuminen – kovin vaikeaa! Sillä olimme kotoisin vanhasta kylästä, emmekä koskaan olleet asuneet täällä. Siihen aikaan opettajat määräsivät näin: Alkuperäiskieli on kielletty! Joten se oli todella vaikeaa, todella vaikeaa.*

Myös toinen haastateltava, 55-vuotias mies, kertoi hyvin samankaltaisista vaikeuksista omilta kouluajoiltaan. Hän kertoi, että koulun aloittaessaan hän osasi puhua ainoastaan alkuperäiskieltä ja joutui ensimmäistä kertaa koulussa opiskelemaan indonesian kieltä. Opettaja oli kuitenkin yksiselitteisesti ilmoittanut, että alkuperäiskielen puhuminen olisi koulussa kielletty: "Guru guru bilang, dilarang berbahasa da era!" (suomennos:) "Opettajat totesivat, että alkuperäiskielen puhuminen on kielletty!". Kylässä asuva 50-vuotias nainen puolestaan kertoi minulle, miten opettaja oli kurittanut fyysisesti niitä oppilaita, jotka puhuivat kouluaikana alkuperäiskieltä, ja kuinka he olivat lapsena pelänneet opettajaa:

*Karena takut, kita mau omong bahasa da era, takut! Takut, papa guru pukul! Jadi, tidak tau bahasa indonesia, tetapi, sedikit sedikit belajar. Jadi di dalam kelas, kami sedikit sedikit belajar bahasa indonesia.*

*(suomennos:) Olisimme puhuneet alkuperäiskieltä, mutta pelkäsimme! Pelkäsimme, että opettaja lyö! Siispä, vaikka emme osanneet indonesian kieltä, niin opiskelimme sitä vähä vähältä aina lisää luokkahuoneessa.*

Haastattelutilanteissa tulkintani siitä, miten haastateltavat olivat kokeneet nämä kiellot koulussa, oli se, että se on ollut heidän mielestään epäoikeudenmukaista. Ihmisten kertoessa näistä koulumuistoista heidän äänenpainonsa nousi, ja vaikutti siltä, että aihe oli heille tärkeä, ja he todella halusivat tuoda asian esiin. Eräs vanhempi nainen korosti, että he olivat lapsena alkaneet opetella indonesian kieltä erityisen sinnikkäästi, kun olivat pelänneet niin paljon, että opettaja tulee taas lyömään. Vanhempi mies puolestaan korosti, miten valtavan vaikeaa koulunkäynti olikaan alkuaikoina, kun ei osannut vielä puhua indonesian kieltä. Kuitenkin yksi haastateltava kertoi avoimesti, että lapsena he olivat vihaisia opettajalle, joka löi heitä: ”Pelkäsimme, ja olimme hieman loukkaantuneita opettajalle. Vihaisia opettajalle. Olimme hieman vihaisia opettajalle”. Tulkintani mukaan voidaan nähdä, että lapsena he olivat kokeneet, että koulun säännöt olivat epäoikeudenmukaiset, ja he kantoivat kaunaa opettajaa kohtaan. En usko, että tämä suhtautuminen olisi muuttunut oleellisesti aikuisikään tultaessa, joskin asiasta puhuttiin kohtalaisen kevyesti, jopa huumorin sävyttämänä, olivathan nämä menneitä vaikeuksia.

Nuoremmat haastateltavat eivät kertoneet ruumiillisista rangaistuksista koulussa, mutta kuitenkin nuoret, 23- ja 26-vuotiaat naiset kertoivat haastattelussa, että heille oli koulussa opetettu, että mikäli puhuu vain alkuperäiskieltä, niin jää auttamatta tyhmäksi: ”Yeah! Guru guru biasa omong, begitu: jangan pake bahasa daerah, nanti, bodoh terus.” (suomennos:) ”Niin! Opettajilla oli tapana sanoa: älkää puhuko alkuperäiskieltä tai muuten, myöhemmin, jäätte tyhmiksi.” Myös muut nuoret toivat esiin sen, että koulussa ei enää rangaistu ruumiillisesti alkuperäiskielen puhumisesta, mutta mainittiin, että opettaja oli vihainen, jos sitä käytti.

#### 4.3.2 Nykytilanne kouluissa alkuperäiskielen suhteen

Nykytilanne kouluissa alkuperäiskielen suhteen oli tutkimukseni perusteella myönteisempi kuin vielä parikymmentä vuotta sitten. Toisaalta on huomioitava, että alkuperäiskielen asema oli tänä aikana jo heikentynyt, ja yhä harvempi lapsi ja nuori puhui alkuperäiskieltä päivittäin. Näin ollen alkuperäiskielen puhumisesta ei ole ollut tarpeen koulussa huomauttaakaan. Alkuperäiskieltä ei käytetty kouluissa millään tavalla osana opetusta, eikä sen puhuminen ollut vielääkään sallittua luokkahuoneessa. Kuitenkin alkuperäiskielen puhuminen luokkahuoneen ulkopuolella näyttäisi

olevan hyväksyttyä. Seuraava kylän perinteisen johtajan (ketua adat di kampung) vastaus tiivistänee hyvin tilanteen tällä hetkellä alueen kouluissa:

*Opettaja ei puhu [alkuperäiskieltä]. Koulussa kavereiden kanssa voi puhua alkuperäiskieltä tai voi puhua indonesian kieltä, se on vapaata! Mutta kun astuu sisälle luokkahuoneeseen, silloin täytyy puhua indonesian kieltä!*

Käytännöt saattavat myös olla hieman koulukohtaisia, sillä yksi haastateltavistani kertoi, että opettaja saattaa joskus harvoin käyttää alkuperäiskieltä luokkahuoneessa, sellaisessa tilanteessa, jossa oppilas ei ymmärrä asiaa indonesiaksi, ja on pakko puhua oppilaalle alkuperäiskielellä. Tämä tilanne ei kenttätöni havaintojen perusteella tosin ole mahdollinen tutkimassani kylässä, sillä siellä jokaisen lapsen indonesian kielitaito oli vähintään yhtä hyvä kuin alkuperäiskielen taito. Edellä mainittu tilanne saattaa kuitenkin olla mahdollinen hieman syrjäisemmillä seuduilla, jossa lapset oppivat yhä alkuperäiskielen ensimmäisenä kielenään. Huomioitavaa on myös se, että vain osa opettajista osasi puhua alkuperäiskieltä.

Luokkatilanteet vaikuttivat siis olevan tarkasti indonesian kielen ympärille rakentuneita, mutta luokkahuoneen ulkopuolella, esimerkiksi välitunnilla, alkuperäiskielen puhuminen ei ilmeisesti ollut kiellettyä, joskaan ei kovin yleistä. Osa haastateltavistani kertoi, että alkuperäiskieltä saa puhua koulussa välitunnilla, kun taas osa haastateltavista vastasi yksiselitteisesti, että alkuperäiskielen käyttäminen on kouluissa kielletty. Eräs opettaja kertoi haastattelussa, että alkuperäiskieltä saa toki puhua välitunnilla, mutta hänen havaintojensa mukaan lapset eivät puhu alkuperäiskieltä välitunneilla lainkaan. Osa haastateltavista kertoi myös, että opettaja saattaa yhä suuttua oppilaille, jotka puhuvat alkuperäiskieltä oppitunnin aikana. Näin ollen vaikuttaisi siltä, että alkuperäiskielen ympärillä elää yhä jossain määrin negatiivinen ilmapiiri koulumaailmassa.

#### 4.3.3 Paikallisten näkemyksiä koulun ja alkuperäiskielen suhteesta

Pyrin tässä luvussa kuvaamaan, millaisia käsityksiä ja ajatuksia paikallisilla ihmisillä oli alkuperäiskielen ja koulun suhteesta. Haastattelukysymyksiäni tämän aiheen ympärillä olivat muun muassa, että mistä syystä alkuperäiskieli ei ole haastateltavan mielestä osana kouluopetusta tällä hetkellä, sekä pitäisikö haastateltavan mielestä alkuperäiskieli ottaa mukaan kouluopetukseen joko opetuskielenä tai oppiaineena. Arvioin nämä kysymykset kentällä ollessani toimiviksi kysymyksiksi kartoittaa sitä, miten haastateltavat kokevat koulun roolin alkuperäiskielen aseman suhteen. Haastattelin eri-ikäisiä kyläläisiä (7–65-vuotiaita), opettajia, opettajaopiskelijoita sekä kylän

johtavassa asemassa olevia henkilöitä. Sain kysymyksiini vaihtelevia vastauksia, eikä täyttää yksimielisyyttä näiden kysymysten suhteen ollut löydettävissä. Kuitenkin selkeästi suurin osa haastateltavista näki, että jonkinasteinen muutos olisi toivottavaa koulun nykyiseen politiikkaan.

Kysymykseen siitä, miksi paikallinen alkuperäiskieli ei ole tällä hetkellä koulussa opetuskielenä tai oppiaineena, sain monenlaisia vastauksia. Lähes kaikki haastateltavat viittasivat vastauksissaan sellaisiin tekijöihin, jotka eivät sinänsä liittyneet politiikkaan tai eri ihmisryhmien välisiin valtasuhteisiin, vaan muihin tekijöihin. Näitä tekijöitä olivat muun muassa, että alueella on niin monia eri alkuperäiskieliä, kaikki opettajat eivät osaa puhua alkuperäiskieltä ja se, miten tärkeä yhteinen indonesian kieli on kommunikoinnille kylän ulkopuolelta tulevien kanssa. Haastateltavista ainoastaan kaksi opettajaa ja kyläpäällikkö viittasivat vastauksissaan koulutuspolitiikkaan tai valtakysymyksiin, muiden haastateltavien tuodessa esiin lähinnä niitä haasteita, joita alkuperäiskielen oleminen mukana kouluopetuksessa aiheuttaisi. Esittelen seuraavaksi tiivistettynä vastauksia haastattelukysymyksiini sekä muutamia lainauksia haastatteluista.

Kylässä asuvan opettajaopiskelijan mukaan alkuperäiskieltä ei ollut kouluissa, sillä opettajat ajattelevat, ettei sitä ole tarvetta opettaa kouluissa, kun vanhemmat ja kylän vanhukset puhuvat sitä kodeissa joka tapauksessa. Lisäksi opettajaopiskelija kertoi, että kaikki opettajat eivät osaa alkuperäiskieltä, joten tämä voisi olla myös yksi syy sille, miksi sitä ei käytetä kouluissa. Seuraavaksi lainaus opettajaopiskelijan vastauksesta kysyessäni, miksi alkuperäiskieli ei ole osana kouluopetusta:

*Sitä ei ole koska... Koska tällä hetkellä alkuperäiskielen tilanne on opettajien mielestä sellainen, että voimme opiskella alkuperäiskieltä kotona, juuri siksi! Sillä kaikki vanhat ihmiset osaavat alkuperäiskielen! Siispä lapset voivat oppia [alkuperäiskielen] kotona. Sitä ei tarvitse opettaa kouluissa.*

Kaksi nuorta naista puolestaan vastasivat, että alkuperäiskieli ei ole osana kouluopetusta, sillä jos he opiskelisivat alkuperäiskieltä, ennen pitkää he eivät ymmärtäisi kylän ulkopuolelta tulevia ihmisiä lainkaan:

*(M=Minä, H=Haastateltava)*

*M: Okei...Mitä ajattelet... Miksi alkuperäiskieltä ei ole kouluissa? Kouluissa on vain indonesian kieli, mutta miksi ei ole myös alkuperäiskieltä?*

*H: Miksiköhän... ehkä, niin tosiaan, opiskelemme vain indonesiaa, ehkä siksi koska... alkuperäiskieli on myös, mutta kun täällä kieliä on niin monenlaisia,*

*valtavan monia. Joten ehkä indonesian kieli on meitä yhdistävä kieli. Katsos jos opiskelemme alkuperäiskieltä, jonkin ajan kuluttua... jonkin ajan kuluttua ihmiset muualta eivät enää ymmärrä meitä! Myöhemmin ihmiset merenrannasta, emme ymmärrä heitä ja ne keitä ymmärrämme, ovat enää täällä asuvat ihmiset, niin!*

Kaksi opettajaa puolestaan selitti alkuperäiskielen puuttumisen koulusta sillä, että sitä ei ole opetussuunnitelmassa, minkä vuoksi se ei ole tärkeä aine. He kuitenkin totesivat, että mikäli alkuperäiskieli sisällytettäisiin mukaan opetussuunnitelmaan, sen opettaminen olisi tärkeää. Kyläpäällikkö (kepala desa) puolestaan vastasi kysymykseen yksioikoisesti, että alkuperäiskieltä ei ole kouluissa siitä syystä, että opettajat ovat kieltäneet sen. Näin hän toi esille enemmän kysymystä vallasta ja toteutettavasta politiikasta:

*(M=Minä, H=Haastateltava)*

*M: Koulussa ei ole alkuperäiskieltä?*

*H: Ei ole.*

*M: Miksi?*

*H: Siksi, koska opettajat kouluissa, opettajat ovat kieltäneet alkuperäiskielen.*

*M: Okei.*

*H: Joten kouluissa alkuperäiskieli on kielletty. Haluavat vain indonesian kielen.*

Kysyessäni, miten alkuperäiskieli voitaisiin ottaa mukaan opetukseen, hän viittasi uudelleen valtakysymyksiin kertomalla, että:

*Se riippuu valtaapitävistä ihmisistä alueen pääkaupungissa. Katsos jos he eivät halua, se tarkoittaa sitä, että silloin ei myöskään voida.*

Kysymykseni siitä, pitäisikö alkuperäiskielen olla osa kouluopetusta, tai olisiko se hyvä ajatus, jos alkuperäiskieli otettaisiin mukaan kouluopetukseen, sain hyvin samansuuntaisia vastauksia: lähes kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että alkuperäiskielen mukaan ottaminen kouluopetukseen olisi hyvä ajatus, vaikka käytännön haasteitakin tähän löydettiin. Kyläpäällikkö vastasi kaikkein suorimmin kysymykseen, kuten seuraavasta lainauksesta selviää: ”Kalau menujur saya, bahasa daerah ini juga.” (suomennos:) ”Jos minä saisin päättää, alkuperäiskieli myös.” Hän jatkoi vastaustaan perustelemalla, että alueella on käynyt muutamia kielitutkijoita, jotka saapuvat alueelle ja opiskelevat alkuperäiskieltä. Kielitutkijat saattavat oppia puhumaan alkuperäiskieltä, mutta miten voi olla niin, että kylän lapset eivät osaa omaa alkuperäiskieltään?

Nuoret opettajaopiskelijat olivat sitä mieltä, että olisi erittäin hyvä, jos alkuperäiskieli otettaisiin mukaan kouluopetukseen, sillä näin alueen lapset voisivat vahvistaa alkuperäiskielen taitoaan

huomattavasti paremmin. He ottivat myös esille sen, että alkuperäiskieli saattaisi kadota tulevaisuudessa, jos lapset eivät opi sitä nyt kunnolla:

*Baik. Kalau belajaran bahasa daerah, ada bagus. Sebaya bahasa da era tidak hilang. Anak anak bisa lebih banyak belajar.*

*(suomennos:) Hyvä. Alkuperäiskielen opiskelu olisi hyvä. Silloin alkuperäiskieli ei katoaisi. Lapset voisivat oppia enemmän alkuperäiskieltä.*

Lapset olivat opettajaopiskelijoiden kanssa samaa mieltä; heidän mielestään olisi hyvä, jos alkuperäiskieltä opiskeltaisiin koulussa. Perusteluna tälle lapset kertoivat, että silloin he voisivat oppia paremmin puhumaan alkuperäiskieltä. Myös kyläläisillä aikuisilla oli hyvin yhteneväiset ajatukset siitä, että alkuperäiskielen ottaminen mukaan kouluun olisi hyvä asia. Seuraavaksi vielä lainaus 31-vuotiaan naisen haastattelusta:

*(M=Minä, H=Haastateltava)*

*M: Mikäli alkuperäiskieli otettaisiin mukaan kouluopetukseen, mitä ajattelet, olisiko se hyvä asia vai ei?*

*H: Hyvä. Jos alkuperäiskieli otettaisiin kouluun, se olisi hyvä.*

*M: Miksi se olisi hyvä?*

*H: Siksi, että silloin voisimme osata alkuperäiskielen. Lapset osaisivat alkuperäiskielen. Katsos, jos ei niin lapset voivat unohtaa alkuperäiskielen, eivät enää osaisi alkuperäiskieltä.*

#### **4.4 Paikallisten käsityksiä alkuperäiskielen tilanteesta**

Seuraavaksi kuvailen paikallisten ihmisten käsityksiä ja ajatuksia alkuperäiskielen nykytilanteesta. Haastatteluissani pyrin selvittämään, miten paikalliset ihmiset kokivat alkuperäiskielen tilanteen ja tulevaisuuden. Sain yllättävän paljon toisistaan poikkeavia vastauksia, mutta kuitenkin vastaukset painottuivat siihen suuntaan, että alkuperäiskielen asema oli kyläläisten mielestä yhä vakaa, ja he kokivat, ettei alkuperäiskieli ole vaarassa kadota. Alkuperäiskieli oli hyvin vahva osa kyläläisten elämää, ja eräs 50-vuotias mies totesi: ”Alkuperäiskieli ei varmasti voi kadota! Koska se on kulttuuriperintöä. Alkuperäiskielemme on kulttuuriperintö!”. Tämä lausahdus kuvasi mielestäni osuvasti sitä yleistä käsitystä, joka paikallisilla ihmisillä vaikutti olevan alkuperäiskielen suhteen: että alkuperäiskieli on niin erottamaton osa paikallisten ihmisten elämää, ettei se voi olla vaarassa kadota.

#### 4.4.1 Lasten ajatuksia alkuperäiskielestä

Kenttätyöni aikana en kyennyt mielestäni riittävästi kartoittamaan lasten ajatuksia alkuperäiskielestä. Lasten ryhmähaastattelussa käsiteltiin kuitenkin kysymystä alkuperäiskielen säilymisestä. Kysyin aluksi lapsilta, voisiko alkuperäiskieli heidän mielestään kadota vai ei. Lapset vastasivat yhteen ääneen, ettei alkuperäiskieli voi kadota, sillä äidit ja isät sekä isovanhemmat puhuvat sitä kotona päivittäin. Olin saanut saman vastauksen aikuisiakin haastatellessani, eli päättelyn, jonka mukaan alkuperäiskieli ei voisi kadota, sillä vanhat ihmiset puhuvat sitä kylässä. Tässä haastattelutilanteessa lasten ohjaaja kuitenkin puuttui hieman yllättäen haastatteluun kysymällä lapsilta, että mitä sitten tapahtuisi, kun äiti ja isä ovat kuolleet? Olin hieman yllättynyt tilanteesta, jossa lasten ohjaaja puuttui haastatteluun, ja aloin heti pohtimaan, miten tämä vaikuttaa haastattelun luotettavuuteen. Lasten ohjaajan kommentit tuottivat kuitenkin ainutlaatuisen, ehkä herättelevänkin keskustelun:

*(H=Lasten ohjaaja, L=Lapset)*

*H: Karena orang tua bisa bahasa daerah? Mama, papa di rumah pake bahasa daerah. Tapi kalau mama papa sudah mati?*

*L: kita belajar!*

*H: Mama dan papa sudah mati, bageimana kita belajar?*

*L: Tidak bisa! Tidak bisa!*

*H: mereka bilang, mereka sekarang mulai belajar.*

*(suomennos:)*

*H: Koska vanhemmat ihmiset puhuvat alkuperäiskieltä? Äiti ja isä puhuvat kotona alkuperäiskieltä. Mutta entä sitten kun äiti ja isä ovat kuolleet?*

*L: Me opiskelemme!*

*H: Kun äiti ja isä ovat kuolleet, miten te voitte opiskella?*

*L: Ei pysty! Ei pysty!*

*H: Meidän pitää sanoa, me aloitamme heti opiskelemaan.*

Lasten ohjaajan kysymyksen jälkeen lapset vastasivatkin, että vanhempien kuoltua alkuperäiskieltä ei voikaan enää oppia. En tiedä, oliko tämä tilanne lapsillekin jonkinlainen oivalluksen hetki. Tämän jälkeen lasten ohjaaja sanoi lapsille, että nyt he ymmärtävät, että heidän täytyy heti aloittaa alkuperäiskielen oppiminen. Lapset olivat samaa mieltä aiheesta ja keskustelu jatkui.



#### 4.4.2 Nuorten ajatuksia alkuperäiskielestä

En kyennyt kenttätyöni aikana kartoittamaan mielestäni riittävästi nuorten suhdetta alkuperäiskieleen. Havainnointini perusteella vaikutti kuitenkin siltä, että nuoret (15–25-vuotiaat) puhuivat alkuperäiskieltä hieman paremmin kuin heitä nuoremmat lapset. Kylän nuorilla oli vahva tarve olla mukana modernissa ajassa ja matkapuhelimet ja länsimainen musiikki olivat heidän keskuudessaan suosittuja, joskin myös alueen omaa musiikkia arvostettiin. Kuitenkin matkapuhelimiin liittyy nähdäkseni enemmän englannin kieli sekä indonesian kieli. Yllätyksekseni kuulin kuitenkin myös muutaman kappaleen matkapuhelimesta soitettuna (mp3-tiedostona) alkuperäiskielellä. Kyseinen musiikki oli kuulemma äänitetty alueen isommassa kaupungissa. Lisäksi havaitsin, että osalla alueen nuorista oli oma matkapuhelin ja he käyttivät Facebookia, jossa toisinaan kommentoitiin julkaisuja alkuperäiskielellä.

Erään nuoren naisen äitiä haastatellessani kävi ilmi, että kyseinen nuori tyttö oli ollut edellisenä päivänä vihainen äidilleen siitä, ettei ole oppinut puhumaan sujuvasti alkuperäiskieltä. Haastateltavan äiti puhui alkuperäiskieltä erittäin sujuvasti toisena äidinkielenään ja käytti sitä usein vanhempien ihmisten ja kyläläisten seurassa. Oma tulkintani tästä tapahtumasta, tilanteen ja henkilöt huomioiden oli se, että kyseinen nuori nainen oli harmistunut havahtuessaan siihen, ettei osaa puhua alkuperäiskieltä niin hyvin kuin voisi, vaikka hänen äitinsä puhuu sitä täysin sujuvasti. Kyseinen nuori nainen toimi yhden päivän tutkimusapulaiseni ja ehkäpä tuo päivä sai hänet pohtimaan omaa kielitaitoaan tarkemmin.

#### 4.4.3 Aikuisten ajatuksia alkuperäiskielestä

Suurin osa haastattelemistani aikuisista koki alkuperäiskielen aseman hyvin vakaana kylässä eikä ajatellut alkuperäiskielen katoamisen olevan mahdollista. Kysyessäni heidän näkemyksiään siitä, pitäisikö lasten oppia ensisijaisesti alkuperäiskieli, englannin kieli vai indonesian kieli, suurin osa vastasi indonesian kielen olevan tärkein kieli oppia. Tätä näkemystä perusteltiin ennen kaikkea sillä, että koulutuksen kannalta indonesian kieltä on tärkeä osata hyvin. Tästä näkemyksestä vain harva oli eri mieltä. Kenttähavaintoni perusteella vanhemmat myös useimmiten puhuivat lapsilleen ensisijaisesti indonesian kieltä.

Eräs haastateltava kuitenkin vastasi minulle, että lasten tulisi ensisijaisesti oppia alkuperäiskieli, sillä he olivat tästä kylästä kotoisin. Hän perusteli myös, että voisivathan lapset tämän jälkeen opiskella mitä tahansa muita kieliä. Hän vertasi tilannetta minuun, ja siihen, että olenhan minäkin oppinut ensin oman äidinkieleni, ja nyt osaan myös indonesiaa, englantia ja vähän paikallista alkuperäiskieltä! Sen sijaan haastateltavan mukaan ei ollut lainkaan hyvä ilmiö, että kylässä on sellaisia lapsia, jotka ovat oppineet englantia, mutta eivät osaa alueen omaa alkuperäiskieltä. Hän perusteli minulle alkuperäiskielen luovuttamattoman tärkeää asemaa muun muassa perinteisen elinkeinon harjoittamisen kautta. Hän kertoi, että alkuperäiskielellä useimmille kasveille alueella on oma nimensä. Näitä kasvien nimiä tarvitaan päivittäisessä elämässä ja indonesian kielellä näitä eri kasvien nimiä ei ole olemassa. Tämä haastateltava tuntui omaavan näkemyksen siitä, ettei oman alkuperäiskielen oppiminen ole pois muiden kielten oppimisesta, vaan päinvastoin ne voivat tukea toisiaan. Hänen näkemyksensä vaikutti kuitenkin poikkeukselliselta. Yleisesti ottaen vaikutti siltä, että indonesian kielen oppimisen lisäksi kylässä haluttiin panostaa nimenomaan lasten englannin kielen oppimiseen, sillä se tuntui tarjoavan tulevaisuudessa mahdollisuuksia työskennellä mahdollisesti kasvavan turismin parissa.

# 5 ALKUPERÄISKIELTEN MITTAAMATON ARVO MUUTTUVASSA MAAILMASSA

Tämän tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää tutkimuskylän alkuperäiskielen tilannetta, paikallisen koululaitoksen roolia alkuperäiskielen aseman muutoksessa sekä paikallisten ihmisten käsityksiä näistä aiheista. Alakoululainen lapsi totesi tutkimuksen kenttähaastattelussa, että paikallinen alkuperäiskieli on tärkeä, koska ”se on meidän kielemme”. Hän toi vastauksellaan esiin alkuperäiskielen itseisarvoisen ja itseoikeutetun aseman. Alkuperäiskielen korostettiin olevan osa kulttuuriperintöä, tärkeä kieli elinkeinonharjoittamisessa ja ainoa mahdollinen kieli ylläpitää paikallisia kulttuuriperinteitä ja seremonioita. Näin kyläläiset kuvasivat, miten alkuperäiskielellä on mittaamatonta arvoa. Kenttähaastatteluissa kävi ilmi, miten opettaja oli aikoinaan painottanut, että alkuperäiskieltä puhumalla jäisi tyhmäksi, ja että alkuperäiskielen puhumisesta oli rangaistu koulussa. On selvää, että koulun toiminta on ollut epäeettistä kielivähemmistöihin kuuluvia lapsia kohtaan. Menneisyyden virheitä ei ole kuitenkaan pyydetty anteeksi, eikä merkittävää kehitystä eri kieliryhmien tasa-arvoiseksi kohteluksi ole tapahtunut.

Vaikka lapset eivät enää oppineet ensimmäisenä kielenään alkuperäiskieltä, eivätkä osanneet juuri puhua alkuperäiskieltä, valtaosa alueen ihmisistä ei ollut huolissaan alkuperäiskielen asemasta. Tämä oli mielestäni yllättävä tulos, ja kaipaisi lisää selvitystä: miksi kyläläiset eivät olleet huolissaan alkuperäiskielen tulevaisuudesta, vaikka lapset eivät enää oppineet sitä kunnolla? Moni haastateltava perusteli, ettei alkuperäiskieltä tarvitse opettaa koulussa, sillä se opitaan kotona. Tutkimuksen perusteella vaikuttaa kuitenkin siltä, että alkuperäiskielen oppimiseen ei ollut tutkimushetkellä riittävästi mahdollisuuksia ja tukea. Olisikin syytä huomioda, että alkuperäiskielen asema oli jo tutkimushetkellä hälyttävän huonolla tasolla. Voidaan nähdä, että laadukas koulutus edellyttää kaikkien kielivähemmistöjen etujen huomioimista sekä alkuperäiskieliä asemien turvaamista. Toisaalta täytyy huomata, että osa vanhemmista toivoi lapsen oppivan ensisijaisesti indonesian kieltä, ja monet alkuperäiskieltä puhuvat vanhemmat puhuivat lapsilleen ensisijaisesti indonesian kieltä. Tämä valinta puhua ensisijaisesti alueen valtakieltä lapselle on yleinen muissakin Indonesian kaltaisissa globaalien etelän valtioissa, ja Takalan mukaan (2001) tämän toiminnan voidaan nähdä

vahvasti liittyvän toiveeseen turvata lapsen tulevaisuus taloudellisessa mielessä. Vanhemmat saattaisivat siis suhtautua asiaan eri tavoin, mikäli eri kielillä olisi tasa-arvoisemmat asemat yhteiskunnassa. Maailma muuttuu, mutta miten tutkimuskylän alkuperäiskieli sekä muut alkuperäiskielet tulevat säilymään seuraaville sukupolville? Pohdin tässä luvussa tutkimukseni tuloksia laajemmin ja eri näkökulmista käsin. Lisäksi tarkastelen tässä luvussa tutkimuksen soveltamismahdollisuuksia pohtimalla, miten alkuperäiskielen oppimista voitaisiin tukea jatkossa paremmin tutkimusalueella. Muotoilin tässä pohdinnassa alkuperäiskielen oppimisen viisi eri areenaa, jotka ovat: koti, kyläyhteisö, koulu, sosiaalinen media ja uskonnolliset tapahtumat.

### *5.1 Pohdintaa tutkimuksen luotettavuudesta*

Kirjoitan seuraavaksi tutkimuksen luotettavuudesta siitä näkökulmasta käsin, mitä olisin voinut tehdä toisin. Tämän tutkielman menetelmäosiossa erittelin jo teoreettista taustaa vasten etnografiaan liittyviä haasteita ja huomioitavia seikkoja, kuten kääntämisen ongelmaa, sukupuolivinoumaa ja kenttätyön haasteita, sekä miten huomioida ne kenttätyössäni.

Tutkimukseni aikana osoittautui lähes mahdottomaksi määrittää tarkasti, kuinka moni kyläläinen puhuu yhä alkuperäiskieltä päivittäin. Kohtasin jatkuvasti ongelmia haastatteluissani kysyessäni, puhuuko joku kyläisistä alkuperäiskieltä, sillä alkuperäiskieltä voi puhua niin monella eri osaamisen tasolla ja usein eri kielet sekoittuvat myös keskenään. Toisin sanoen, en ollut pohtinut määritelmää sille, milloin voidaan todeta, että henkilö puhuu sujuvasti alkuperäiskieltä, tai missä tilanteessa henkilön kielitaito on kohtalainen tai välttävä. Selkeitä kysymyksiä olivat lähinnä sellaiset kuin: ”Minkä kielen henkilö on oppinut ensimmäisenä kielenään”, tai ”Mitä kieltä lapselle puhutaan”. Perehtyessäni taustakirjallisuuteen huomasin muidenkin tutkijoiden kokeneen saman asian haasteellisena: Indonesian Sulawedellä toteutetussa tutkimuksessa (Hertz & Lee 2017), jossa kartoitettiin alueellisten kielten tilannetta, tutkijat kuvailevat samaa haastetta. Tässä tutkimuksessa he havaitsivat, että haastattelukysymys ”Oppivatko lapset puhumaan sujuvasti paikallista kieltä?” oli monin tavoin ongelmallinen ja olisi kaivannut tueksi paikallista kieltä puhuvan tutkimusapulaisten esittämään tarkentavia kysymyksiä. (Hertz & Lee 2017.)

Haastatteluissani tuli jatkuvasti ilmi se, että lapsilla on vaikeuksia vastata alkuperäiskielellä vanhemman tai isovanhemman puheisiin. Kuitenkin kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että lapset ymmärtävät puhuttua kieltä, mutta eivät vain osaa vastata alkuperäiskielellä. Tämä seikka jäi

hieman mietityttämään minua ja kenttätöni aikana se tuntui liian vaikealta aiheelta selvittää. Tutkimustyöni olisi vaatinut paikallisen tutkimusapulaisen ja paljon lisää aikaa, jos olisin halunnut selvittää, missä määrin kylän lapset ymmärsivät puhuttua alkuperäiskieltä, vaikka eivät olisi osanneet puhua sitä.

Tutkimuksen aineistonkeruu olisi voinut sujua paremmin, jos minulla olisi ollut mukana paikallista kieltä osaava tulkki. Haastattelutilanteita olisin voinut organisoida enemmänkin, ja näin jälkikäteen ajateltuna olisin voinut kerätä aineistoa kylän oppilailta ehkä jopa lomakekyselyn avulla. Näin olisin voinut välttää sosiaalisen kanssakäymisen haasteet, joita nuorilla toisinaan oli kanssani, sillä heitä jännitti puhua minulle. Kaiken kaikkiaan koen, että moni tärkeä kysymys jäi kysymättä, ja olisin voinut syventyä moniin ilmiöihin vielä syvemmin. Aikani kentällä oli kuitenkin rajallinen ja sisälsi omat haasteensa.

## *5.2 Alkuperäiskieli elinehtona paikalliselle kulttuurille ja identiteetille*

Antropologi Wade Davis (2009, 3) painottaa, että kieli on paljon enemmän kuin järjestelmä sanoja ja kielioppia: jokainen kieli on mielen ikimetsä ja ajatusten lähde. Hirshin (2013, 11) mukaan kieli on ikään kuin kulkuneuvo erilaisille tietämys- ja uskomusjärjestelmille sekä identiteetin tukipilari. Kenttätöni aikana pääsin moneen kertaan toteamaan tämän uudelleen ja uudelleen; paikallisen alkuperäiskielen merkitys on kyläläisille mittaamaton, ja se on erottamaton osa alueen kulttuuria ja perinteistä elinkeinoa. Ulkopuolisena en tietenkään pysty syvällisellä tavalla ymmärtämään kielen kaikkia merkityksiä, mutta kenttätöni aikana tekemäni haastattelut ja havainnot vahvistavat kielen olevan erottamaton osa alueen ihmisten elämää.

Tutkimukseni kenttätöni aikana pääsin osallistumaan muun muassa sadonkorjuutalkoisiin, joiden aikana alkuperäiskieltä käytettiin havaintojeni mukaan enemmän kuin tavanomaisessa elämässä. Lähes kaikki sadonkorjuuseen osallistuvat kyläläiset puhuivat sujuvasti alkuperäiskieltä. Haastatteluissa kyläläisillä oli hyvin yhtenevä näkemys siitä, että perinteistä seremoniaa ja tanssia ei ole yksinkertaisesti mahdollista järjestää muutoin kuin alkuperäiskielellä. Alkuperäiskielen tulevaisuus nähtiin myös turvatuksi yksin näiden rituaalien jatkumisen kautta. Eräs haastateltava toi esiin, että indonesian kieltä käyttämällä hän ei pysty nimeämään tiettyjä paikallisia kasveja lainkaan, sillä indonesian kielessä ei ole niille sanoja. Tämä esimerkki kuvaa hyvin sitä, miten tiiviisti alueen paikallinen kieli on yhteydessä paikalliseen eläin- ja kasvilajistoon. Vastaavanlaisia havaintoja

tekivät Singh ym. (2009) tutkiessaan Koillis-Intian maaseudulla elävää alkuperäiskansaa ja heidän perinteistä elämänmuotoaan. Singh ym. (2009) tuovat esiin alkuperäiskielen ja perinteisten taitojen olevan merkittävä keino taistella tulevia haasteita vastaan, joita esimerkiksi ilmastonmuutos tuo tullessaan. Näkisin, että samoja teemoja voi pohtia tutkimuskyläni kontekstissa. Vielä tutkimushetkellä kylän asukkailla oli vahva tietotaito perinteisen elinkeinon harjoittamiseen. Mutta miten paikalliset kulttuuriset tiedot ja taidot säilyvät sukupolvelta toiselle, mikäli kieli ei säily? Voidaankin nähdä, että alkuperäiskieli saattaa olla elinehto paikallisen kulttuuriperinnön vaalimiseen ja perinteisen elinkeinon harjoittamiseen.

Joudun myös pohtimaan, mitä siitä seuraisi, jos alkuperäiskielen aseman tila heikkenee entisestään ja indonesian kieli valtaa tilaa? Miten käy paikallisen väestön identiteetin ja paikallisten perinteiden? Esimerkiksi Papua-Uudessa-Guineassa on herännyt huoli paikallisen väestön identiteetin kadottamisesta sen myötä, kun englannin kieli on yleistynyt alueella (Klaus 2003, 107). Huoli ei ole aivan aiheeton, sillä maailmalla on lukuisia esimerkkejä siitä, miten alkuperäiskansoihin kuuluneet yksilöt ovat ajautuneet sosiaalisiin ja taloudellisiin ongelmiin sitä mukaa, kun ovat menettäneet kulttuurista ja kielellistä pääomaansa (ks. Woodman & Grig 2007).

Kenttätyöni aika oli rajallinen, ja toisaalta myös tutkimusaiheeni oli rajattu siten, että sitä oli mahdollista tutkia. Mielenkiintoinen aihe alkuperäiskieleen ja -kulttuuriin liittyen olisi kuitenkin ollut myös se, mitä viisautta alkuperäiskieleen vahvasti liittyvä tietämys- ja uskomusjärjestelmä voisi tarjota nykyisen ympäristökriisin aikakaudella. Kulttuuriset traditiot ja kulttuurinen pääoma ovat keskeinen osa yksilön elämää, ja itse koen, että länsimaisessa yhteiskunnassa sen myötä, kun esimerkiksi me suomalaiset olemme menettäneet otettamme omasta kulttuuriperinnöstämme, olemme lähteneet etsimään kadotettua sisältöä elämäämme markkinoilta ostamalla erilaisia kulutushyödykkeitä. Vahva kokemukseni kenttätyön aikana oli se, että paikalliset ihmiset olivat erittäin tietoisia siitä, mistä ovat kotoisin ja keitä he ovat. Filipović ja Pütz (2016, 5) kuvailevat, miten kieli on erottamaton osa tätä kulttuurista pääomaa:

*As communities lose their language they often also lose parts of their cultural traditions or cultural heritage expressed through language in the form of oral history, epic tales, songs, narratives, myths, wordplay and poetry that are not easily translated into other languages especially as the vast majority of human languages have never been written down, let alone documented.*  
(Filipović & Pütz, 2016, 5)

Myös Unesco on pyrkinyt tuomaan esille aineettoman kulttuuriperinnön merkitystä ihmisyydelle, korostaen että ihmisten kollektiivinen tieto ja kokemus, joka on koodattuna heidän kieleensä, katoaa kielen katoamisen myötä. (Austin & Simpson 2007, 5.)

### *5.3 Kenen etua koulu palvelee?*

Tutkimuskylässä peruskoulutus oli toteutettu indonesian kielellä sen koko historian ajan. Tutkimusaineistostani käy ilmi, että aiemmin alueella puhuttiin lähes yksinomaan paikallisia kieliä, ja haastateltavat kertoivat, että niihin aikoihin ihmiset ymmärsivät myös muita lähialueen kieliä. Kun peruskoulujärjestelmä on saapunut alueelle, kaikkien peruskoulutukseen osallistuvien lasten on käytännössä ollut pakko opetella indonesian kieli, jopa väkivallan uhalla. Juuri tällaista tilannetta Skutnabb-Kangas ja Dunbar (2010) kuvaavat kielellisten ihmisoikeuksien rikkomiseksi, sillä heidän mukaansa jokaisella yksilöllä tulisi olla oikeus käydä peruskoulua omalla äidinkielellään, eikä kenenkään tulisi joutua syrjityksi oman äidinkielen vuoksi. Heidän mukaansa laadukas ja oikeudenmukainen koulutus ottaa huomioon kielelliset vähemmistöryhmät ja heidän tarpeensa (Skutnabb-Kangas ja Dunbar 2010). Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että paikallinen koululaitos on toiminut hyvin epäeettisesti alkuperäiskieltä puhuvien lasten suhteen, ja se ei ole ottanut huomioon kielellisiä vähemmistöryhmiä lainkaan. Tutkimustuloksia tarkastellessa herää kysymys siitä, että kenen etuja koulu palvelee? Yhä nykypäivänä alkuperäiskielelle ei näytä olevan sijaa virallisessa koululaitoksessa. Skutnabb-Kangas ja Dunbar (2010) toteavat, että vain murto-osalla alkuperäiskielistä on virallista asemaa tai niitä käytetään osana formaalia koulutusta, joten tutkimani alkuperäiskielen asema kuuluu siihen valtaosaan alkuperäiskielistä, joilla on heikko asema ympäröivässä yhteiskunnassa.

Tutkimukseni tuloksista nousee esille eräs keskeinen ristiriita. Suuri osa haastattelemistani kyläläisistä koki, että alkuperäiskieli opitaan kotona, ja sen vuoksi sitä ei tarvitse opettaa koulussa. Kuitenkin kenttähavaintoni sekä kenttähaastattelut tuovat kiistattomasti esille sen, että paikalliset lapset eivät osaa enää alkuperäiskieltä kuten heidän omat vanhempansa tai isovanhempansa, eli alkuperäiskielen tilanne on heikentynyt ja vaikuttaa jopa hälyttävältä. Eräs kysymys nousee esiin: kun koulutuksesta on tullut yhä merkittävämpi osa lasten ja nuorten elämää, niin voidaanko nähdä, että vastuu alkuperäiskielen opetuksesta ja oppimisesta jäisi täysin koulun ulkopuolelle? Kenellä on valta määritellä koulutuspolitiikkaa, joka vaikuttaa alkuperäis- ja vähemmistöryhmien

mahdollisuuksiin turvata oman kielensä asema tulevaisuudessa? On myös huomattava, että pelkästään kouluopetukseen osallistuminen saattoi vaikuttaa lapsen mahdollisuuksiin ylläpitää alkuperäiskielen taitoaan. Syrjäisemmillä seuduilla asuvat lapset joutuivat nimittäin asumaan kouluvuoden ajan lähempänä koulua, ja eri asuinpaikoilla oli erilaiset mahdollisuudet ylläpitää kielitaitoa.

En ole löytänyt tutkimuksia, joissa olisi kartoitettu paikallisen väestön näkemyksiä oman alkuperäiskiелensä suhteen tai koululaitoksen roolia alkuperäiskiелен suhteen. Minun on vaikea uskoa, että Indonesiassa olisi kovinkaan paljon tutkittu tätä aihetta. Tutkimukseni keskeinen uusi teoreettinen anti liittyykin siihen, että suurin osa kyläläisistä koki, että alkuperäiskiелен asema on hyvä, vaikka lapset eivät enää osanneet puhua kieltä. Onko oman alkuperäiskiелен osaamisen tärkeys unohtumassa, kun lasten oppimisessa keskitytään pitkälti englannin ja indonesian kieleen? Suuri osa kyläläisistä koki, että olisi hyvä, jos alkuperäiskieli olisi osana kouluopetusta. Näin ei kuitenkaan ollut, ja voidaankin kysyä, miten kansallinen koulutuspolitiikka voisi paremmin huomioida kielelliset vähemmistöryhmät. Aihe on erityisesti Indonesiassa keskeinen, sillä Indonesia on maailman toiseksi kielirikkein valtio (Simons & Fennig 2018).

Tutkimuksen tulosten perusteella ei voida suoraan päätellä, että indonesiankielinen koulutus olisi yksin aiheuttanut alkuperäiskiелен aseman heikkenemisen siihen tilaan, jossa se tutkimushetkellä oli. On myös huomioitava, että koulutuksella on voinut olla lukuisia suotuisia vaikutuksia alueen väestöön, joihin en tässä tutkimuksessa perehdy. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että koulutus on ollut merkittävä tekijä alkuperäiskiелен aseman muutoksessa ja on hyvin todennäköisesti muokannut paikallisen väestön asenteita eri kieliä kohtaan, mikä on osaltaan myös vaikuttanut alkuperäiskiелен asemaan. Monet tutkijat korostavat valtakielellä toteutettavan koulutuksen olevan eräs keskeisin tekijä alkuperäiskiелien harvinaistumisessa (ks. Skutnabb-Kangas & Dunbar 2010, Sneddon 2003).

### 5.3.1 Alkuperäiskieli osaksi kouluopetusta?

Tutkimustuloksia tarkastellessa nousee esiin kysymys siitä, pitäisikö alkuperäiskiелен olla osa kouluopetusta. Tämän aiheen ympärille nousi paljon eri näkökulmia. Osa vanhemmista koki, että valtakiелен opettaminen lapselle olisi tärkeää tulevaisuudessa pärjäämisen kannalta ja he puhuivat myös kotona valtakieltä lapselleen, vaikka olivat itse lapsena oppineet ensimmäisenä kielenään alkuperäiskiелен. Tästä herääkin kysymys siitä, miten toimintaympäristöä sekä asenteita voitaisiin



yleisesti muuttaa suotuisammaksi alkuperäiskielen puhujille. Entä miksi vanhemmat kokevat, että alkuperäiskielen sujuva oppiminen olisi pois valtakielen oppimisesta? Kielitutkijat (ks. Skutbabb-Kangas 2010) ovat korostaneet, että alkuperäiskielen ”kunto” kehittyisi, jos sitä käytettäisiin koulussa. Toisaalta myös lasten koulussa käyttämä kieli näytti vaikuttavan vahvasti siihen, mitä kieltä lapset puhuvat vapaa-ajalle siirtyessään. Pohdin seuraavaksi näitä eri näkökulmia tarkemmin.

Kenttähaastatteluiden hyvin alkuvaiheessa kohtasin nuoren naisen, joka kertoi, että lapset ja nuoret ajattelevat, että alkuperäiskielen puhuminen ei ole ”coolia” ja sen vuoksi he eivät puhu alkuperäiskieltä. Moni haastattelemani vanhempi toivoi lastensa oppivan ensisijaisesti englannin kieltä tai indonesian kieltä. Eräät opettajaopiskelijat perustelivat, että alkuperäiskieltä ei voida käyttää kouluopetuksessa, sillä alkuperäiskielellä ei voi heidän mukaansa opettaa esimerkiksi luonnontieteitä. Tutkimukseni aineistoa ja edellä mainittuja esimerkkejä tarkastellessa mieleeni nousee kysymys: kuuluuko alkuperäiskieli menneeseen maailmaan? Onko sille sijaa nykyisessä koululaitoksessa? Sneddonin (2003, 206–207) mukaan länsimainen konsumerismi on vaikuttanut Indonesiassa siihen, miten eri kieliä arvostetaan. Tämä näyttäisi pitävän ainakin osittain paikkansa myös tutkimuskylässä.

Kielitutkijat ovat tuoneet esille, miten tärkeää alkuperäiskielet olisi saada osaksi koulutusta, jotta kieli pysyisi siinä määrin rikkaana, että sillä voisi toimittaa myös virallisia asioita (Skutnabb-Kangas 2010). On perusteltu, että mikäli alkuperäiskielen käyttö rajoittuu vain kotiin, ei kielessä kehity sellaista sanavarastoa, jota tarvitaan virallisten asioiden hoitamiseen tai vaikkapa luonnontieteiden opiskeluun. Tässä korostuukin jälleen kysymys vallasta. Niin kauan, kun alkuperäiskieltä ei hyväksytä osaksi formaalia koulutusta, se vaikuttaisi olevan ikään kuin tuomittu menneeseen maailmaan. Hirsh (2013, 11) tuo esille, että pienet kieliryhmät tarvitsevat tukea säilyttääkseen kulttuurista tietovarantoaan, kun globalisaatio muokkaa heidänkin elämänmuotoaan. Tuntuu luonnolliselta, että koulu voisi olla keskeisessä roolissa tässä kulttuurisen tietovarannon vaalimisessa, ja paikallisen kulttuuriperinnön suojelussa. Tarkoitin tällä myös sitä, että koulussa voitaisiin alkuperäiskielten lisäksi vaalia muitakin kulttuurisia tietoja ja taitoja ja osoittaa kylän lapsille ja nuorille, että ne ovat arvokkaassa asemassa, ja vain niitä vaalimalla ne tulevat säilymään sukupolvelta toiselle.

Tutkimuksessa selvisi myös, että lapset puhuivat päivittäisessä elämässään lähes yksinomaan indonesian kieltä. Moni haastateltava otti tämän asian yhteydessä puheeksi koulussa käytettävän

kielen, eli indonesian kielen. On hyvin mahdollista, että koulussa käytettävä kieli määrittää myös lapsen vapaa-ajallaan käyttämää kieltä. Jos koulussa järjestettäisiin edes jonkin verran opetusta alkuperäiskielellä, se voisi kannustaa lapsia puhumaan alkuperäiskieltä myös kotona tai vapaa-ajalla. Skutnabb-Kangas (2003, 81) toteaa yksiselitteisesti, että valtaosa alkuperäis- ja vähemmistökansojen lapsista oppii koulussa alueen valtakielen oman kielensä kustannuksella. Tämä näyttäisi pätevän myös tutkimuskyläni tilanteessa.

On huomioitava, että osa haastattelemistani vanhemmista toivoi lapselleen koulutusta ensisijaisesti indonesian kielellä. Skutnabb-Kangas (2003, 83) tuo esille, että monissa, ellei jopa useimmissa ympäri maailmaa tapahtuvissa projekteissa, joissa pyritään tarjoamaan alkuperäiskielellä perusasteen koulutusta, vanhemmilla on huolia tai pelkoja sen suhteen, miten heidän lapsensa tulevat pärjäämään tulevaisuudessa, jos he eivät opi riittävän hyvin alueen valtakieltä. Myös Takala (2001, 52) korostaa, että useissa globaalien etelän valtioissa vanhemmat saattavat toivoa lapselleen koulutusta alueen valtakielellä. Tässä tutkimuksessa selvisi myös, että suurin osa vanhemmista puhuu alueen valtakieltä, eli indonesian kieltä ensisijaisena kielenä lapselleen. Näyttäisi siltä, että tämäkin toiminta selittyy sillä, että vanhemmat toivovat turvaavansa lapsensa tulevaisuuden opettamalle hänelle ensisijaisesti alueen valtakieltä.

Voidaankin kysyä, miten toimintaympäristöä voitaisiin muuttaa suotuisemmaksi alkuperäiskielen puhujille. Mitä voitaisiin tehdä, jotta alkuperäiskielen puhujilla olisi edessään valoisa tulevaisuus ja he pystyisivät tarjoamaan toimeentulon perheelleen? Tämän tutkimuksen kenttätöössä lasten ryhmähaastattelu päättyi pohdintaan siitä, miten heidän tulisi jatkossa opiskella aktiivisesti alkuperäiskieltä, jotta kieli tulisi säilymään. Tässä yhteydessä ottaisin vielä esille paikallisen koulun tuen merkityksen tässä hankkeessa. Oma arvioni on, että lasten yksin on hyvin haastavaa vain ”päättää alkaa opettelemaan alkuperäiskieltä”, kun alkuperäiskielellä ei toistaiseksi ole edes saatavilla mitään kirjoitettua materiaalia. Koulun tulisi tarjota vähintäänkin jonkinlaista tukea tähän hankkeeseen, eikä vastuu kielen säilyttämisestä voi olla yksin lapsilla ja heidän sinnikkyydellään.

Tutkimuksen perusteella vain osa kylän opettajista osasi puhua alkuperäiskieltä. Tämä tuli esille myös haastattelutilanteissa, kun haastateltavat kertoivat, että opettajien kielitaidottomuuden vuoksi alkuperäiskielen opetuksen järjestäminen koulussa olisi hankalaa. Myöskään kaikki lapset eivät osaa alkuperäiskielen alkeita, sillä alueelle on muuttanut väestöä eri kieliryhmistä. Tilanne sinänsä on samankaltainen kuin esimerkiksi Suomessa saamelaisalueella, jolla vain osa opettajista osaa puhua

saamen kieltä ja toisaalta vain osa oppilaista on saamelaistaustaisia. Tästä huolimatta Suomessa on kyetty järjestämään saamen kielen opetusta osana virallista kouluopetusta. Näin ollen voitaisiin nähdä, että asia on tutkimuskylässä järjesteltävissä, joskin se vaatisi todennäköisesti taloudellisia resursseja, joita voi olla haasteellista löytää. On kuitenkin merkittävää, että suurin osa kyläläisistä toivoi jonkinlaista muutosta nykyiseen tilanteeseen, jossa alkuperäiskieli ei ole millään lailla osana kouluopetusta. Skutnabb-Kangas (2003) korostaakin, että alkuperäiskansoilla tulisi olla enemmän mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoon koulutuspolitiikan suunnittelussa.

### 5.3.2 Koulun muokkaamat asenteet eri kieliä kohtaan

On huomiotava, että pelkkä kielen ottaminen mukaan koulun opetussuunnitelmaan ja käytäntöihin ei takaa sitä, että eri kielillä olisi keskenään tasa-arvoiset asemat. Tupas (2014, 121) korostaa, että vaikka oppilaan äidinkieleen pohjautuva monikielinen opetus (Mother Tongue Based - Multilingual Education) on merkittävä keino vähentää vähemmistöryhmien diskriminaatiota sekä ylläpitää vähemmistökielen ”kuntoa”, niin se ei yksin takaa eri kielten keskenään tasa-arvoista asemaa yhteiskunnassa. Siksi Tupas (2014, 121) näkee tärkeänä alkuperäiskielikysymyksessä erityisesti opettajien koulutuksen. Hänen mukaansa opettajankoulutuksessa tulisi uudelleenarvioida opettajan ideologian merkitys luokkatilanteessa, sillä yksin pedagogisten ratkaisujen tarkastelu ei ole riittävää. (Tupas 2014, 121.) Opettajan ideologian merkitys näyttäytyy hyvin keskeisenä myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Haastatteluissa vanhemmat kyläläiset kertoivat koulussa harjoitetusta väkivallasta, ja nuoremmat kyläläiset kertoivat, että heille oli koulussa opetettu, että alkuperäiskieltä puhumalla he tulevat jäämään ikuisesti tyhmiksi. Tällaisessa arvoasetelmassa nähdään, että alkuperäiskulttuurin on katsottu edustavan jotain kulttuurin alempaa muotoa kuin koulutetun väestöosan, ja alkuperäiskieli on nähty alempiarvoisena suhteessa indonesian kieleen.

Tällainen diskurssi saattaa osaltaan olla syynä siihen, että monet vanhemmat puhuivat lapseelleen ensisijaisesti indonesian kieltä. On todettu myös yleisesti Aasiassa ja Afrikassa, että paikallisilla kielillä annettavaa opetusta pidetään alempiarvoisena (Takala 2001, 52). Kolonisaation historia ja nykyisyys näkyvät kouluopetuksessa tänä päivänä. Alkuperäiskansojen ottaminen oppivelvollisuuden piiriin sisältääkin Kuokkasen (2007, 149) mukaan omat haasteensa. Norjassa pyrittiin tekemään saamelaisista niin norjalaisia kuin mahdollista, ja tavoitteena oli sulauttaa saamelaislapset kielellisesti ja kulttuurillisesti valtakulttuuriin (Kuokkanen 2007, 149). Tutkimusaineistoni valossa joudun pohtimaan, millaisia tavoitteita indonesian hallinnolla on

vähemmistöihin kuuluvien lasten suhteen. Tutkimukseni aineistossa on nähtävillä hälyttäviä esimerkkejä siitä, miten koulu on pyrkinyt vaikuttamaan asenteisiin eri kieliä kohtaan ja sanelemaan, mitkä kielet ovat arvokkaita ja mitkä eivät. Näin jälkeempäin voidaankin kysyä, onko koulun toiminta ollut eettistä, ja millaista vahinkoa se on tuottanut paikalliselle alkuperäiskielelle ja väestölle, kun lapset ovat joutuneet opettelemaan indonesian kielen väkivallan uhan alla.

Näiden kokemusten valossa voidaan myös kysyä, olisiko julkinen anteeksipyyntö aiheellinen Indonesian hallinnon taholta. Tämä saattaa olla epärealistinen toive, mutta tällaisella eleellä voitaisiin tuoda esiin, että nykytietämyksen valossa menneisyydessä harjoitettu toiminta on ollut väärin, ja että nykyisin alkuperäiskielien arvo tunnustetaan, ja niiden asemaa halutaan jatkossa suojella. (Nämä ylevät ajatukset eivät tosin välttämättä päde vielä tänä päivänäkään.) Konkreettiset teot alkuperäiskielen vaalimiseksi osoittaisivat, että asiassa ollaan tosissaan eikä kyseessä ole vain turha sanahelinää. Mielestäni alkuperäis- ja vähemmistökielet pitäisikin huomioida Indonesian koulutuspolitiikassa tulevaisuudessa. Tästä esimerkkinä mainitsen, että kaksikymmentä vuotta sitten Norjan kuningas pyysi anteeksi saamelaisten kohtelua, ja tänä vuonna Norjan pääministeri Erna Solberg kuvaili saamelaisten kohtelun olevan musta tahra Norjan historiassa (Wesslin 2017). Nykypäivänä Norja huomioi kohtalaisen hyvin saamen kielen koulutuksessa ja mediassa, ja Suomessa asuvat saamelaiset puhuvat usein Norjasta hyvänä esimerkkinä.

#### *5.4 Indonesia tappajakielenä*

”Antakaa niiden kuolla rauhassa”, toteaa Malik (2000) artikkelissaan, jossa hän perustelee kielten katoamisen olevan osa ihmiskunnan luonnollista ”kehitystä”, ja että suurin osa maailman kielistä ei ole kuolemassa, koska ne olisivat uhattuina, vaan näiden kielten puhujat haluavat itse ”parempaa elämää”, ja siksi vaihtavat oman äidinkieltensä valtakielen. Malikin (2000) mukaan valtakielen puhuminen ja vanhojen tapojen hylkääminen ovat usein menolippu moderniin elämään. (Malik 2000.) Tutkimusaineistoni valossa ja taustakirjallisuuteen perehtyneenä en voi mitenkään hyväksyä Malikin (2000) näkemystä siitä, että kielten katoaminen olisi luonnollinen osa ihmiskunnan ”kehitystä”, tai että katoavien kielten puhujat vapaaehtoisesti hylkäisivät äidinkieltensä paremman elämän toivossa. Haluan seuraavaksi tuoda esiin sitä epäoikeudenmukaista valta-asetelmaa, joka on asettanut kielivähemmistöt vaikeaan tilanteeseen.

Tutkimukseni tulokset viittaavat siihen, että kun tutkimallani alueella indonesian kielen taito on vahvistunut, on samanaikaisesti alkuperäiskielen asema heikentynyt. Indonesian kieli hallitsee koululaitosta, mediaa, kirkkoa ja virallisia, julkisia laitoksia. Yleisesti maailmassa alkuperäiskielten harvinaistuuksessa erityisesti nuoret ja lapset siirtyvät puhumaan alueen valtakielii tai monikansallisia kieliä (Austin & Simpson 2007, 5). Juuri näin on tapahtunut myös tutkimassani kylässä. Skutnabb-Kangas (1999, 191) käyttää tässä yhteydessä käsitettä ”tappajakieli” (killer language). Tappajakieli -käsitteellä hän viittaa niihin maailman eniten puhuttuihin kieliin, joiden yleistyessä alkuperäiskieliä kuolee. Skutnabb-Kangas (1999, 187) korostaa, että maailman kymmenen puhutuinta kieltä käsittää vain noin 0,1–0,15 prosenttia maailman puhutuista kielistä, mutta lähes 50 prosenttia maailman väestöstä puhuu niitä nykyisin äidinkielenään.

Tutkimuskyläni kontekstissa uskaltaisin melkein puhua indonesian kielestä Skutnabb-Kankaan (1999, 187) kuvailemana tappajakielenä. Käsite on voimakas, mutta tietyllä tavalla se kuvaa asioiden tilaa: kun indonesian kieli valtaa alaa, alkuperäiskieli on kuolemassa. Skutnabb-Kangas (1999, 192) kuitenkin korostaa, että itseasiassa tärkeää on analysoida markkinavoimia tämän ilmiön takana ja vertaus tietyistä kielistä itsessään tappajakielinä on kenties hieman voimakas. Kuitenkin on syytä huomata, ettei kieliä katoa jonkin luonnollisen syyn vuoksi, vaan niitä itseasiassa tapetaan (Skutnabb-Kangas 1999, 191), ja siksi onkin tarpeen käyttää voimakkaita vertauksia tästä tilanteesta puhuttaessa. Austinin ja Simpsonin (2007, 5) mukaan taloudellinen, poliittinen ja kulttuurinen valta ovat useimmissa tapauksissa valtakielien puhujilla. Tutkimusaineistoni perusteella totean, että näin on myös tutkimuskyläni kohdalla. Skutnabb-Kangas (2012) tarkoittaa kielten tappamisella sitä, että kielelliset vähemmistöryhmät useimmissa tapauksissa pakotetaan käyttämään alueen valtakielii esimerkiksi koulutuksessa, eikä voida puhua vapaasta valinnasta niin kauan, kun esimerkiksi taloudellinen toimeentulo on riippuvainen valtakielen osaamisesta. Kuka meistä olisi valmis nääntymään nälkään sen vuoksi että saisi pitää oman äidinkielenensä?

Sneddonin (2003) kuvailema tilanne Indonesiassa eri kielten välisestä epätasa-arvosta käy selkeästi ilmi tutkimuskylässäni: koulutusta ja massamediaa hallitseva indonesian kieli on selkeästi alueen vahvin kieli. Huolestuttavana voidaan nähdä, että paikallisella alkuperäiskielellä ei ole olemassa mitään oppimismateriaalia tai kirjallisuutta. Sneddonin (2003) mukaan indonesian kielen yleistymisen on tapahtunut muiden kielten kustannuksella ja tämä käy selkeästi ilmi myös tutkimuskylässäni sekä haastattelujen että kenttähavaintojen perusteella. Nämä tulokset alkuperäiskielen heikentyneestä asemasta velvoittavat mielestäni aktiivisiin toimiin alkuperäiskielen

aseman parantamiseksi. Skutnabb-Kankaan (1999, 192) mukaan huomiota tulisi kiinnittää erityisesti kielellisiin ihmisoikeuksiin sekä kulttuurisen monimuotoisuuden vaalimiseen.

Miksi indonesian kielellä on niin paljon valtaa suhteessa muihin kieliin? Pitäisikö näitä Indonesiassa vielä toistaiseksi puhuttuja kieliä kartoittaa kielitieteellisesti, vielä kun se on mahdollista? Skutnabb-Kangas (2012, 100) korostaa, että tämän asian ympärillä tarvitaan ennen kaikkea lisää tutkimusta valtakysymyksistä, ja että suuri osa kielitieteellisistä tutkimuksista on täysin irrelevantteja sen suhteen, että maailman oikeat isot ongelmat vähemmistökielikysymyksissä liittyvät jakoon, jossa ihmiset on jaettu niihin, ”joilla on ja joilla ei ole”. Tämä valta-asetelma on ajanut suuren osan kielivähemmistöistä asemaan, jossa ”heillä ei ikinä tule olemaan mitään”, ei kulttuurista, eikä poliittis-taloudellista autonomiaa. (Skutnabb-Kangas 2012, 100.) Myös Grinevald ja Sinha (2016, 27–28) kyseenalaistavat kielitieteellisten tutkimuksen motiiveja ja päämääriä. He ottavat tarkasteluun sen tosiasian, että useimmissa tapauksissa kielitieteellisissä tutkimuksissa kohderyhmänä on jokin globaalin etelän yhteisö ja tutkijana globaalin pohjoisen asukas. Tällöin ei voida välttyä kysymyksiltä siitä, millainen mahdollinen valtasuhde tähän asetelmaan sisältyy. Lisäksi Grinevald ja Sinha (2016, 27–28) toteavat, että kun tiedeyhteisössä tarkastellaan eri kielten arvoa, otetaan usein esille se, että kielet ovat osa ihmiskunnan kulttuuriperintöä ja muun muassa näin perustellaan apurahahakemuksissa tutkimuksen tärkeyttä. Grinevald ja Sinha (2016, 27–28) esittävät tässä yhteydessä kysymykset: ”Kenen kulttuuriperintö?” ja ”Kulttuuriperintö vai erottamaton edellytys elämään?”. Näin he tuovat esiin niitä eettisiä kysymyksiä, joita kielten tutkimiseen liittyy, ja epätasapainoisen valtasuhteen läsnäoloa kielitutkijan ja kielen puhujien kesken.

## *5.5 Alkuperäiskielen oppimisen areenat*

Lopuksi haluan kirjoittaa toivosta alkuperäiskielen säilymisen suhteen. Korostan, että tutkimusaineistoni perusteella minulla on vahva käsitys siitä, että tutkimuskylän asukkaat haluavat alkuperäiskielensä säilyvän tuleville sukupolville. En kenttätyöni aikana tavannut ketään, joka olisi todennut, että alkuperäiskieli kuuluisi menneeseen maailmaan, tai että olisi parempi vaihtaa kieli alueen valtakieleen modernin elämän vuoksi. Tutkimukseni tulokset ovatkin ristiriidassa Malikin (2000) näkemyksen kanssa, jonka mukaan monet vähemmistökielten puhujat haluaisivat vapaaehtoisesti unohtaa kielensä. Myös taustakirjallisuuteen perehtyneenä väitän, että useimmissa tapauksissa vähemmistökansat eivät ole vapaaehtoisesti luopuneet kielestään. En ole törmännyt

yhteenkään tutkimukseen, jossa olisi tuotu esille edes epäilyksiä siitä, että vähemmistökieliryhmä haluaisi itse vaihtaa äidinkieltänsä.

Tiedostan tätä lukua kirjoittaessani olevani vain ulkopuolinen tutkija, joka on vain lyhyen ajan vierailut kyseisessä kylässä, joten seuraavat suuntaa-antavat ehdotukset alkuperäiskielen vaalimiseksi ovat vain alustavaa pohdintaa. Ne voivat toimia eräänlaisina suosituksina tai suuntaa-antavina ehdotuksina yhteisön tulevaisuuden toimiksi alkuperäiskielen aseman vahvistamiseksi, mutta ennen kaikkea edellyttävät paikallisten ihmisten tietotaitoa ja näkemyksiä. Minulla ulkopuolisenä tutkijana on vain murto-osa siitä ymmärryksestä, jota paikallisella väestöllä on oman kielensä tulevaisuuden suhteen ja siksi seuraava askel olisikin yhdessä paikallisten kanssa keskustella ehdotusten käyttökelpoisuudesta. Eikä paikallinen yhteisö mielestäni edes tarvitse länsimaista tutkijaa ”auttamaan” heitä kielensä aseman vaalimisessa, mutta tällä hetkellä, kun taloudelliset resurssit ovat äärimmäisen epätasaisesti jakautuneet Indonesiassa, kuten monissa muissakin globaalien etelän valtioissa, koen että tekemäni työ ei ole turhaakaan.

Tutkimuksen tuloksiin perehdyttyäni näen, että alkuperäiskielen säilymisen kannalta olisi tärkeää kiinnittää huomiota niihin eri areenoihin, joissa alkuperäiskielen oppiminen on mahdollista. Tutkimustulosten soveltamismahdollisuuksia pohtiessani keskeiseksi nousivat kysymykset siitä, miten alkuperäiskielen oppimista voitaisiin tukea tulevaisuudessa, ja millainen anti tutkimukseni tuloksilla olisi tämän kysymyksen suhteen. Kuitenkin samanaikaisesti tiedostan, että alkuperäiskielen asemaan vaikuttavat laajemmat poliittis-taloudelliset voimat, joita ei yksinomaan ratkota kehittämällä tiettyjä pedagogisia malleja pienelle alueelle Itä-Indonesiassa. Näen kuitenkin, että muutos voi lähteä pienestäkin paikallisesta kokeilusta eteenpäin. Otan tässä esimerkiksi Papua-Uuden-Guinean, jossa on onnistuttu toteuttamaan laajasti formaalia koulutusta alkuperäiskielillä. (Skutnabb-Kangas 2003) Olen tätä lukua kirjoittaessa perehtynyt erityisesti David Klausin (2003) artikkeliin ”The Use of Indigenous Languages in Early Basic Education in Papua New Guinea: A Model for Elsewhere?”, jossa Klaus tarkastelee, mitä muut valtiot voisivat oppia Papua-Uuden-Guinean ratkaisuihin integroida alkuperäiskielet osaksi kouluopetusta. Vuonna 2000 Papua-Uudessa-Guineassa järjestettiin esiopetusta sekä peruskoulun ensimmäisten luokkien opetusta jopa 380 eri alkuperäiskielellä (Klaus 2003, 106). Papua-Uuden-Guinean esimerkki on kiinnostava tutkimuskyläni kannalta, sillä se on maantieteellisesti ja kulttuurisesti hyvin lähellä Itä-Indonesiaa.

Muodostin tutkimuksen tulosten ja kenttätöyssä karttuneen kokemukseni valossa viisi eri areenaa, joissa alkuperäiskielen oppimista tapahtuu ja joissa sitä voisi tukea. Nämä alkuperäiskielen oppimisen eri areenat ovat koti, kyläyhteisö, koulu, sosiaalinen media ja uskonnolliset tapahtumat. Alkuperäiskieli ei ollut pääkielenä millään näistä areenoista, mutta sitä käytettiin kuitenkin päivittäin kotona sekä kyläyhteisössä ja mahdollisesti sosiaalisessa mediassa. Koulussa ja uskonnollisissa tapahtumissa sitä käytettiin satunnaisesti.

### 5.5.1 Koti

Tutkimukseni perusteella suuri osa kylässä asuvista vanhemmista osasi puhua sujuvasti alkuperäiskieltä, vaikka he eivät sitä välttämättä omien lastensa kanssa ensisijaisesti olisi käyttäneetkään. Tässä näen erään keskeisen jatkotutkimushaasteen: millaiset asenteet ja käsitykset vaikuttavat siihen, että alkuperäiskieltä ei puhuta ensisijaisesti omille lapsille? Taustakirjallisuuteen perehtyneenä tämä ilmiö vaikuttaa kohtalaisen yleiseltä, sillä vanhemmat kokevat usein, että valtakielen osaaminen on edellytys elämässä pärjäämiselle (ks. Takala 2001; Skutnabb-Kangas & Dunbar 2010). Niissä maailmankolkissa, joissa peruskoulutusta järjestetään alkuperäis- tai vähemmistökielillä, vanhemmat ovat usein kaikesta tuesta huolimatta lopulta huolissaan siitä, oppivatko lapset riittävän hyvin alueen valtakieltä. Moni vanhempi pohtii tästä syystä, kannattaako koulua jatkaa alkuperäiskielellä ensimmäisten luokkien jälkeen, vai olisiko parempi, että lapsi kävisi koulua valtakielellä. (Skutnabb-Kangas 2003, 83.) Papua-Uuden-Guinean esimerkissä Klaus (2003, 108) havaitsi, että vanhemmat saattoivat kokeilun alussa olla epäileväisiä sen suhteen, että alkuperäiskieltä käytettäisiin opetuskielenä. Ajan mittaan nämä epäilyt ja pelot kuitenkin katosivat täysin ja vanhemmat alkoivat kannattaa vahvasti alkuperäiskielistä opetusta (Klaus 2003, 108). Voihan siis olla, että kyseessä ovat vain ennakkoluulot, jotka poistuvat omalla painollaan positiivisten kokemusten kautta.

On myös tärkeää tarkastella niitä eri tekijöitä, jotka vaikuttavat alkuperäiskielen käyttöön kotona. Kenttähavaintojeni perusteella kylän vanhukset näyttivät olevan avainasemassa lasten alkuperäiskielen oppimisen suhteen, sillä vanhukset käyttivät huomattavasti enemmän alkuperäiskieltä kuin muut aikuiset. Vanhuksilla voidaan nähdä olevan hyvin merkittävä tehtävä tässä yhteisössä, mikäli alkuperäiskielelle asetetaan luovuttamattoman tärkeä asema. Tämä haastaa länsimaalaisen käsityksen vanhuksista tarpeettomana ihmisryhmänä, jolle ei ole enää



yhteiskunnassa merkittävää tehtävää. Vanhukset voisivat myös jakaa kielitaitoaan yhteistyössä paikallisen koululaitoksen kanssa.

### 5.5.2 Kyläyhteisö

Kyläyhteisö vaikuttaisi olevan kodin ohella yksi keskeisimpiä paikkoja alkuperäiskielen oppimiselle. Havaintojeni mukaan alueen kyläyhteisö oli hyvin tiivis, ja näkisin kenttätyössä saamani kokemuksen perusteella mahdollisena hankkeena esimerkiksi pienen kirjaston perustamisen kylään. Olen Indonesian Kalimantanilla matkustaessa tutustunut erään kyläyhteisön kirjastoon, jossa oli saatavilla kirjoja ja oppimismateriaalia paikallisella alkuperäiskielellä. Kyseisen kirjaston oli tosin rahoittanut länsimainen kylässä asunut vieras. Ehkä tällaisen kirjaston rahoitus onkin yksi ensimmäisiä haasteita sitä suunniteltaessa. Kirjastoa hieman helpommin toteutettava vaihtoehto, tai ensimmäinen askel kirjaston perustamiselle, voisi olla myös kyläyhteisön oma nuorisotila, jossa järjestettäisiin esimerkiksi iltapäiväkerhotoimintaa ja kielikylpytoimintaa. Esimerkiksi Suomessa on saamenkielen elvyttämishankkeissa otettu mallia Aotearoan eli Uuden-Seelannin maorin kielisistä lasten kielikylvyistä, ja niistä on saatu hyvin positiivisia tuloksia. Kielikylpytoiminnassa lapset oppivat sekä alkuperäiskieltä että kulttuurisia perinteitä ja taitoja. Kielikylpytoiminta on nähty olevan osa kielen elvytystä ja vastatoimenpide kielenvaihdolle. (Äärelä-Vihriälä 2017.) En ole löytänyt tietoa siitä, että kielikylpymenetelmää olisi sovellettu Indonesiassa.

Papua-Uuden-Guinean esimerkissä kyläyhteisön merkitystä ja yhteistyötä korostettiin alusta saakka. Kun jokin tietty kylä päätti sitoutua hankkeeseen tarjota opetusta alkuperäiskielellä peruskoulun ensimmäisillä luokilla, he sitoutuivat muun muassa rakentamaan mahdollisesti tarvittavat fasiliteetit ja luokkahuoneet (Klaus 2003, 107–108). Tämä kertonee siitä, että kun yhteisö kokee jonkin tavoitteen tärkeäksi, sen eteen ollaan valmiita tekemään yhdessä töitä, ja pienilläkin taloudellisilla resursseilla pystyy rakentamaan talkoohengessä oppimistiloja. Näkisin Papua-Uuden-Guinean esimerkin osoittavan, että kyläyhteisön voima voi olla parhaassa tapauksessa hyvinkin pitkälle vievä.

### 5.5.3 Koulu

Kuten olen tässä tutkielmassa tuonut ilmi, koululla voidaan nähdä olevan hyvin monimuotoisia vaikutuksia alkuperäiskielen asemaan tutkimuskylässä, ja sen vuoksi koululaitos on hyvin tärkeässä asemassa alkuperäiskielen tulevaisuuden kannalta. Ehdotankin, että alkuperäiskieli tulisi ottaa mukaan kouluopetukseen. Tämä voisi tapahtua asteittain, ja kokeilu voitaisiin aluksi aloittaa vain muutamassa koulussa, kuten Papua-Uudessa-Guineassakin toimittiin (Klaus 2003). Kyseisen tutkimuskylän alueella on enää hyvin vähän, jos lainkaan, lapsia jotka osaisivat puhua sujuvasti alkuperäiskieltä. Suurin osa lapsista kuitenkin ymmärsi puhuttua kieltä, joten lasten alkuperäiskielen taito voisi kehittyä hyvinkin nopeasti. Tulevaisuudessa alkuperäiskieltä voitaisiin käyttää opetuskielenäkin.

Tutkimustulosten perusteella arvioin, että alkuperäiskielen ottaminen mukaan viralliseen kouluopetukseen vaikuttaisi myönteisesti erityisesti asenteisiin eri kieliä kohtaan ja lasten alkuperäiskielen taitoon. Olisi hyvin mahdollista, että lapset alkaisivat puhua alkuperäiskieltä enemmän vapaa-ajallaan, mikäli koulussakin käytettäisiin edes osittain alkuperäiskieltä. Lisäksi tulisi kiinnittää huomiota opettajien koulutuksessa opettajien asenteisiin eri kieliä kohtaan, sillä pelkästään alkuperäiskielen sisällyttäminen koulun opetussuunnitelmaan ei takaa, että sillä olisi tasa-arvoinen asema muiden kielten kanssa (ks. Tupas 2014, 121).

### 5.5.4 Sosiaalinen media

Tutkimuksessa selvisi, että kylän nuorison keskuudessa matkapuhelimet ja länsimainen musiikki olivat kovassa suosiossa, mutta puhelimilta löytyi myös muutamia alkuperäiskielisiä musiikkikappaleita, joka on nähdäkseni hyvin merkillepantavaa. Ehkä alkuperäiskielistä materiaalia voisi tuottaa enemmänkin sosiaalisessa mediassa, ja se voisi toimia keinona tuoda aktiivisesti esiin alkuperäiskieltä erityisesti alueen nuorison keskuudessa, joiden perheissä puhutaan alkuperäiskieltä.

Kun matkapuhelimien käyttö yleistyy alueella, erityisesti nuorten keskuudessa, voidaan pohtia, miten matkapuhelimien kautta alkuperäiskielen asemaa voi vahvistaa. Esimerkiksi Facebookin käyttö on havaintojeni perusteella yleistymässä alueella, ja siellä kommentoidaan julkaisuja myös alkuperäiskielellä. Näin ollen tutkijana minulla herää ajatuksia siitä, miten matkapuhelinten yleistyvä käyttö voisi edesauttaa alkuperäiskielen asemaa. Olisikin mielenkiintoista tutkia

tarkemmin, missä määrin alkuperäiskieltä käytetään sosiaalisessa mediassa ja miten sen käyttöä voisi tukea.

### 5.5.5 Uskonnolliset tapahtumat

Tutkimuksessa selvisi, että paikallinen kirkko toimii lähes yksinomaan indonesian kielellä. Kuitenkin muutamissa kyläläisten omissa rukoushetkissä käytettiin alkuperäiskieltä. Näin ollen voidaan nähdä, että alkuperäiskielen käyttö on jo osittain osa uskonnollista elämää ja täten sen voisi ajatella laajenevan jossain muodossa myös jumalanpalveluksiin kirkossa, lasten pyhäkoulun toimintaan ja kirkossa esitettäviin lauluesityksiin ja puheisiin. Minulle jäi epäselväksi, nähdäänkö alkuperäiskieli jollain tavalla soveltumattomana uskonnolliseen elämään kirkon taholta. Ainakaan alkuperäiskielellä ei ole saatavilla raamattua tai ilmeisesti muitakaan virallisia uskonnollisia tekstejä. Vaikuttaisi aiheelliselta kysyä, voitaisiinko kirkon toiminnassa huomioida alkuperäiskieli paremmin. Kirkolla vietettiin paljon aikaa, ja kirkon kautta järjestettiin myös sunnuntaisin eräänlaista pyhäkoulua lapsille. Voisiko pyhäkoulun ohjelmassa olla jonkinlaisena osana alkuperäiskieltä sekä voisiko osa kirkon toiminnasta tapahtua alkuperäiskielellä? Nämä ovat kaikki kiinnostavia kysymyksiä, jotka kaipaavat jatkoselvitystä.

Papua-Uudessa-Guineassa on pantu merkille kirkon ja muiden järjestöjen kanssa tehtävän yhteistyön tärkeys. Siellä on todettu, että kielireformi edellyttää yhteistyötä, tukea ja osallistumista koko yhteiskunnalta. Papua-Uuden-Guinean esimerkissä kirkko on auttanut tuottamaan oppimismateriaalia alkuperäiskielillä, joista osa on liittynyt uskonnollisuuteen. Kirkko on myös lahjoittanut stipendejä Papua-Uuden-Guinean koulutuksen suunnitteluun, muun muassa siten, että niille kielille, joilla ei ole kirjoitettua perinnettä, on luotu kirjoitettu muoto. Yhteistyötä on tehty paikallisten ihmisten, kielitieteilijöiden, koulutusviranomaisten ja paikallisten opettajien kanssa. (Klaus 2003, 109–110.) Nämä ovat kiinnostavia esimerkkejä siitä, mihin suuntaan Indonesiassakin voitaisiin pyrkiä alkuperäiskielien aseman vahvistamiseksi.

## 6 LOPUKSI

Tätä tutkimusta tehdessä minulle on avautunut monia eri näkökulmia alkuperäiskielten tilanteeseen nykymaailmassa ja ymmärrän, että kokonaisuus on hyvin monimutkainen, eikä selkeitä vastauksia kaikkiin kysymyksiin ole löydettävissä. Sen sijaan uudet näkökulmat ovat tuoneet mukanaan vain lisää kysymyksiä. Koen olevani vasta tämän tutkimusaiheen alkutaipaleella. Minulle on muodostunut eettisesti tärkeäksi tavoitteeksi tuoda esiin epäkohtia, jotka liittyvät alkuperäiskansojen puutteellisiin mahdollisuuksiin vaikuttaa koulutuspoliittisiin ja muihin päätöksiin, jotka usein ovat keskeisessä asemassa heidän oman kielensä ja kulttuurinsa säilymisen kannalta. Matka on ollut samanaikaisesti uuvuttava, ihmeellinen ja ainutlaatuinen. Ennen kaikkea olen oppinut paljon enemmän kuin olisin osannut kuvitella tähän projektiin lähtiessäni. Indonesiankielinen aineisto tuotti minulle paljon lisätyötä, mutta samalla kielitaitoni kehittyi. Kenttätyö oli raskasta, mutta palkitsevaa. Ennen kaikkea olen kiitollinen mahdollisuudesta viettää aika kentällä näiden upeiden ihmisten kanssa, joilta olen oppinut paljon elämästä.

Olisi kiinnostavaa jatkaa tutkimusta keskittyen alkuperäiskielen säilymiseen tulevaisuudessa. Tärkeitä kysymyksiä jatkotutkimukseen olisivat: ”Kuinka laajalti alkuperäiskielen heikentynyt asema tiedostetaan alueella?” ja ”Miten alkuperäiskielen asemaa voitaisiin vahvistaa?”. Jatkotutkimuksessa voisi selvittää, missä määrin tässä tutkimuksessa muotoilemani ”alkuperäiskielen oppimisen areenat” olisivat käyttökelpoisia alkuperäiskielen aseman vahvistamiseksi. Olisi myös kiinnostavaa perehtyä tarkemmin alkuperäiskielen kielipesätoimintaan, sekä muihin vastaaviin alkuperäiskielten elvyttämishankkeisiin ja selvittää, miten niistä voisi ottaa esimerkkiä Itä-Indonesian alkuperäiskielten tilanteeseen. Muillakin pienillä kieliryhmillä Indonesiassa on uskoakseni samankaltaisia haasteita kuin tutkimassani kylässä. Olisi kiinnostavaa tutkia, millaiset koulutuspoliittiset ratkaisut voisivat tukea paikallisia kieliä Indonesiassa.

Tutkimuksen aikana minulle on avautunut näkökulmia siihen, miten alkuperäiskansojen oikeudet ja alkuperäiskielten vaaliminen linkittyvät luonnonsuojeluun. Näin olen palannut ympäristökysymysten äärelle, joista alun perin lähdin liikkeelle tätä tutkimusta suunnitellessani.

Olisi tärkeää liittää ympäristönäkökulma tämän tutkimuksen aiheisiin. Tässä tutkimuksessa selvisi, että alkuperäiskieli ei kulkeudu enää selkeästi sukupolvelta toiselle. Tällaisen muutoksen tapahduttua herää kysymys siitä, että miten alkuperäiskulttuuriin liittyvä perinteinen tietämys kulkeutuu nykyisin jälkipolville? Entä miten koululaitos vaikuttaa lasten ja nuorten arvoihin ja elämäntavoitteisiin: millaisena koulumaailmassa näyttäytyy alkuperäiskulttuurin ja -kielen arvo?

On selvää, että elämme globaalin ympäristökriisin keskellä. Maapallon elonkehää uhkaavat moninaiset haasteet, joista sukupuuttoaalto, ilmastonlämpeneminen ja saastuminen ovat esimerkkejä. Tässä tutkielmassa olen viitannut lähteisiin, joissa tuodaan esiin maailman kielellisen monimuotoisuuden korreloivan biologisen monimuotoisuuden kanssa (ks. Maffi 2005). Nähdään, että maailman kielellisen monimuotoisuuden säilyminen on tärkeää kestävän tulevaisuuden kannalta. Näkökulmaa voisi myös laajentaa alkuperäiskielten lisäksi alkuperäiskansojen moninaiseen uskomusmaailmaan ja elämänmuotoon, joka poikkeaa merkittävästi länsimaisen kulutusyhteiskunnan elämäntavasta. Viittaan tässä erityisesti siihen, että länsimaisessa yhteiskunnassa luonto nähdään olevan olemassa ensisijaisesti ihmisen käyttöä varten, ja massiivinen luonnonvarojen kuluttaminen onkin ollut länsimaisen ”kehityksen” edellytys. Maapallomme kantokyky on kuitenkin tullut vastaan. Siksi kysyn: mitä opittavaa meillä, kulutusyhteiskunnan lapsilla, voisi olla alkuperäiskansojen elämänmuodosta?

# LÄHTEET

Austin, P. K. & Simpson, A. 2007. *Endangered Languages*. Teoksessa P. K. Austin & A. Simpson (toim.) *Endangered Languages*. Hamburg: Buske.

Berkes, F. & Berkes M. K. 2009. Ecological complexity, fuzzy logic, and holism in indigenous knowledge. *Futures* 41 (1), 6–12.

Bourgois, P. 2007. Confronting the ethics of ethnography: Lessons from fieldwork in Central America. Teoksessa A. C. G. M. Robben & J. A. Sluka (toim.) *Ethnographic fieldwork: an anthropological reader*. Malden: Blackwell cop, 110–126.

Columbian College of Arts & Science 2017. [www-sivu](http://www.sivu).

<https://anthropology.columbian.gwu.edu/joel-c-kuipers>. (Luettu 1.4.2018.)

Davis, W. 2009. *The Wayfinders. Why ancient wisdom matters in the modern world*. Canada: Anansi Press Inc.

Dollard, J. 1957. *Caste and Class in a Small Southern Town*. New York: Doubleday Anchor Books.

Eriksen, T. H. 2001. *Small places, large issues. An introduction to social and cultural anthropology*. London: Pluto Press.

Filipović, L & Pütz, M. 2016. *Endangered languages and languages in danger. Issues of documentation, policy, and language rights*. Amsterdam: Philadelphia.

Fishman, J. 1989. *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Philadelphia: Clevedon.

Grinevald, C. & Sinha, C. 2016. North-South relations in linguistic science. Collaboration or colonialism? Teoksessa L. Filipović & M. Pütz (toim.) *Endangered languages and languages in danger. Issues of documentation, policy, and language rights*. Amsterdam: Philadelphia, 25–44.

Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.

Hertz, R. & Lee, S. 2017. Assessment of the vitality of the Tondano language (Sulawesi, Indonesia). SIL International: Electronic Survey Report. <https://www.sil.org/resources/publications/entry/70530>. (Luettu 11.5.2018.)

Hettne, B. 1987. *Ethnic conflicts in international relations*. Stockholm: Delegation for Emigrant Report.

Hirsh, D. 2013. Endangered languages, knowledge systems and belief systems. *Linguistic Insights - Studies in Language and Communication* 163 (1), 1–153.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Klaus, D. 2003. The use of indigenous languages in early basic education in Papua New Guinea: A model for elsewhere? *Language and Education* 17 (2), 105–111.

Kuipers, J. C. 1998. Language, identity, and marginality in Indonesia. The changing nature of ritual speech on the island of Sumba. *American Anthropologist* 102 (3), 646–647.

Kuokkanen, R. 2007. Saamelaiset ja kolonialismin vaikutus nykypäivään. Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Yliopistopaino, 142–155.

Lappalainen, S. 2006. *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsinki: Yliopistopaino.

Madison, D. S. 2012. *Critical ethnography. Method, ethics, and performance*. California: SAGE Publications.

Malik, K. 2000. Let them die. The preservation of dying languages and cultures is pointless and reactionary. People want to join modernity. Prospect Magazine. <https://www.prospectmagazine.co.uk/magazine/letthemdie>. (Luettu 17.5.2018.)

Maffi, L. 2005. Linguistic, cultural and biological diversity. *Annual Review of Anthropology* 34 (1), 599–617.

Martusewicz, R., Edmundson, J. & Lupinacci, J. 2011. *Ecojustice education. Towards diverse, democratic, and sustainable communities*. New York: Routledge.

Merimaa, J. 2018. Mitä tapahtuu maailman pienille kielille? *Yliopisto-lehti*. Helsingin yliopisto. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/kieli-kulttuuri/mita-tapahtuu-maailman-pienille-kielille>. (Luettu 20.6.2018)

Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana – lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 137–150.

Punchi, L. 2001. Resistance towards the language of globalization – The case of Sri Lanka. *International Review of Education* 47 (3/4), 361–378.

Rannut, M., Phillipson, R., & Skutnabb-Kangas, T. 1995. *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Rasmussen, D. 2013. The priced versus the priceless. Teoksessa A. Kulnieks & D. Roronhiakewen Longboat & K. Young (toim.) *Contemporary studies in environmental and indigenous pedagogies – A curricula of stories and place*. Luku 7. Rotterdam: Sense Publishers, 139–170.

Rasmussen, D. 2016. The great transformation of teaching and learning. Konferenssiesitelmä: EcoJustice Education and Activism Conference. Eastern Michigan University.



Robben, A. C. G. M. & Sluka, J. 2007. *Ethnographic fieldwork: an anthropological reader*. Malden: Blackwell.

Simons, G. & Fennig, C. (toim.) 2018. *Ethnologue: Languages of the world*. 21. painos. Dallas: SIL International. <http://www.ethnologue.com/>.

Singh, R. K., Pretty J. & Pilgrim S. 2010. Traditional knowledge and biocultural diversity: Learning from tribal communities for sustainable development in northeast India. *Journal of Environmental Planning and Management* 53 (4), 511–533.

Skutnabb-Kangas, T. 1999. Linguistic diversity, human rights and the “free” market. Teoksessa M. Kontra, R. Phillipson, T. Skutnabb-Kangas & T. Várady (toim.) *Language: A right and a resource. Approaching linguistic human rights*. Budapest: Central European University Press, 187–222.

Skutnabb-Kangas, T. 2003. Revitalisation of indigenous languages in education: Contextualizing the Papua New Guinea experience. *Language and Education* 17 (2), 81–86.

Skutnabb-Kangas, T., Maffi L. & Harmon D. 2003. *Sharing a world of difference: The earth's linguistic, cultural and biological diversity*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001323/132384e.pdf>. (Luettu 29.5.2018.)

Skutnabb-Kangas, T. & Dunbar, R. 2010. Indigenous children's education as linguistic genocide and a crime against humanity? A global view. *Kautokeino: Gáldu Čála*.

Skutnabb-Kangas, T. 2014. Kielelliset ihmisoikeudet. *Saamelaiskulttuurin ensyklopedia*. [http://senc.hum.helsinki.fi/wiki/Kielelliset\\_ihmisoikeudet](http://senc.hum.helsinki.fi/wiki/Kielelliset_ihmisoikeudet). (Luettu 29.5.2018.)

Sneddon, J. N. 2003. *The Indonesian language: its history and role in modern society*. Sydney: University of New South Wales Press.

Spradley, J. P. 1980. *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Suoranta, J. & Ryyänen, S. 2014. *Taisteleva tutkimus*. Helsinki: Into.

Takala, T. 2001. Koulutus kaikille: tavoitteet ja kehitysmaiden todellisuus. Tampere: DevEd Consulting.

Todal, J. 1998. Minorities with a minority: Language and the school in the Sami areas of Norway. *Language, Culture and Curriculum* 11 (3), 354–366.

Tupas, R. 2014. Inequalities of multilingualism: challenges to mother tongue-based multilingual education. *Language and Education* 29 (2), 112–124.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2012. Why language matters for the Millennium Development Goals. Bangkok: UNESCO.

Virtanen, P., Kantonen, L. & Seurujärvi-Kari, I. 2013. Modernit ja muuttuvat alkuperäiskansat. Teoksessa P. Virtanen, L. Kantonen & I. Seurujärvi-Kari (toim.) *Alkuperäiskansat tämän päivän maailmassa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1–32.

Wesslin, S. 2017. Kielensä kadottaneet lapset – näin saamen kieli pestiin pois. Yle uutiset 7.5.2017. <https://yle.fi/uutiset/3-9579558>. (Luettu 17.5.2018.)

Woodman, J. & Grig, S. 2007. Progress can kill – How imposed development destroys the health of tribal peoples. London: Survival International.

Äärelä-Vihriälä, R. 2017. Kielipesissä elvytetään uhanalaista saamen kieltä. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Kieliverkoston verkkolehti.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55410/kielipesissa-elvytetaan-uhanalaista-saamen-kielta.pdf?sequence=1>. (Luettu 17.5.2018.)