UNIVERSITY OF HELSINKI

https://helda.helsinki.fi

Nationalismi ja kieli

Autere, Mikko Juhani; Länsisalmi, Riikka

2024-12-18

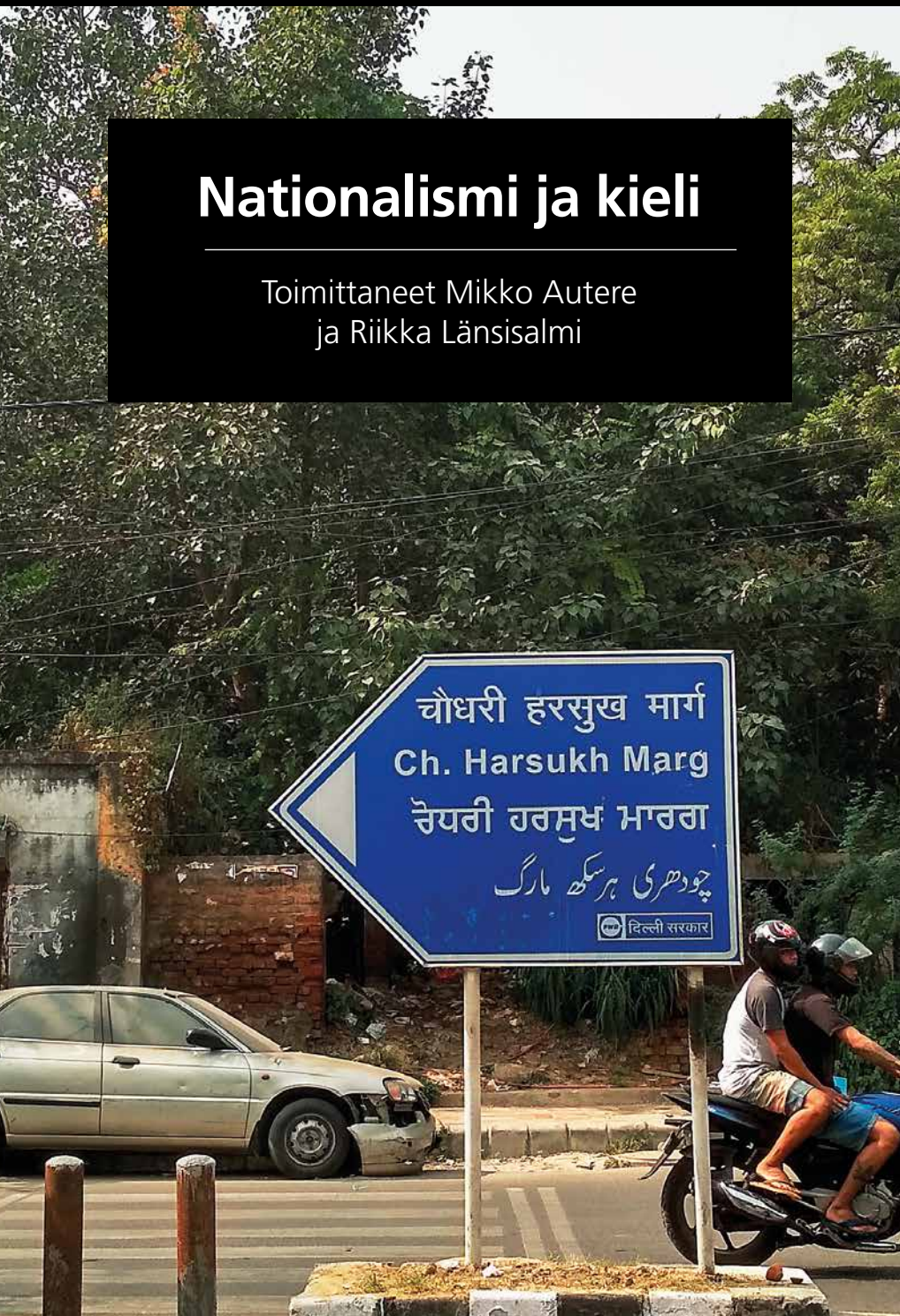
http://hdl.handle.net/10138/590326

Autere, M J & Länsisalmi, R (toim) 2024, Nationalismi ja kieli. Tietolipas, Nro 289, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki. https://doi.org/10.21435/tl.289

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository. https://helda.helsinki.fi
This is an electronic reprint of the original article.
This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.
Please cite the original version.

Nationalismi ja kieli

Toimittaneet Mikko Autere
ja Riikka Länsisalmi



Tietolipas 289

Nationalismi ja kieli

Toimittaneet
Mikko Autere ja Riikka Länsisalmi

Suomalaisen Kirjallisuuden Seura | Helsinki | 2024

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

unesco
Inscribed on
the National Register
Memory of the World

Tietolipas 289

Teos on Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran nimeämien asiantuntijoiden tarkastama.

SKS:n julkaisujen kokoelma kuuluu Unescon kansalliseen Maailman muisti -rekisteriin.

© 2024 Mikko Autere, Riikka Länsisalmi ja SKS

Sarja-asu: Markus Itkonen
Kannen toteutus: Eija Hukka
Kannen kuva: Laura Kunnas
Taitto: Maija Räisänen
EPUB: Tero Salmén

ISBN 978-951-858-919-1 (nid.)
ISBN 978-951-858-920-7 (EPUB)
ISBN 978-951-858-921-4 (PDF)

ISSN 0562-6129 (nid.)
ISSN 2670-2584 (verkkojulkaisut)

DOI https://doi.org/10.21435/tl.289

Teos on lisensoitu Creative Commons BY-NC-ND 4.0 International -lisenssillä, ellei toisin mainita.
(https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fi)

Teos on avoimesti saatavissa osoitteessa
https://doi.org/10.21435/tl.289
tai lukemalla tämä QR-koodi mobiililaitteella.

TEHTY SUOMESSA
PRODUCERAD I FINLAND

Hansaprint Oy, Turenki 2024

Sisällys

Lukijalle 7

Johdanto 9
Mikko Autere ja Riikka Länsisalmi

I NATIONALISMI JA KIELEN KEHITYS

Nationalismi ja suomen kielen asema monikielisen Suomen vaiheissa 77
Pirkko Nuolijärvi

Kieli, tieto ja episteemisen nationalismin ikiliikkuja Suomessa 107
Johanna Ennser-Kananen, Mia Halonen ja Taina Saarinen

Kielilainsäädäntö kielen ja nationalismin suhteen ilmentymänä Ukrainassa 132
Oksana Kanerva ja Johanna Viimaranta

Persian kieli
Kansallisvaltion rajoihin kutistettu kosmopoliitti 158
Mikko Autere

Swahili
Rajat ylittävä kansalliskieli 189
Lotta Aunio

Nationalismi ja kieli Filippiineillä
Kansalliskielestä kohti monikielistä kansallista identiteettiä 219
Eeva Sippola

II NATIONALISMI JA KIELIKOULUTUS

Nationalismia ja nykyhepreaa
Tarkastelussa israelilaiset heprean oppikirjat 243
Riikka Tuori

Yhteistä kieltä rakentamassa
Arabinationalismin heijastumia kielikoulutukseen 274
Irina Piippo

Meidän ja muiden japani
Kielenopetuksen kahdet kasvot 309
Riikka Länsisalmi

Kielikoulutus viittomakielisten silmin
Suppean nationalistisen kieli-ideologian pyörteissä 358
Juhana Salonen

Kirjoittajat 394
Abstract 398
Henkilöt ja organisaatiot 399
Paikannimet 402
Asiasanat 405
Kielet 414

Lukijalle

Ajatus tästä kirjasta syntyi Helsingin yliopiston kielten kandiohjelman yhteisiin opintoihin kuuluvalla kurssilla Kieli ja nationalismi. Kurssilla eri kielten opettajat ja tutkijat käsittelevät nationalismin ilmenemismuotoja historiassa ja nykypäivässä. Kurssille osallistuu laajasti eri opintosuuntien opiskelijoita, jotka ovat kurssipalautteessa toistuvasti kertoneet ajattelunsa ja ymmärryksensä kielestä muuttuneen kurssin aikana.

Tässä kirjassa pyrimme innostamaan lukijaa pohtimaan kieleen liittyviä ilmiöitä ja omia asenteitaan samalla tavalla, ehkä myös kyseenalaistamaan sellaiset kielikeskustelua ja -politiikkaa ohjaavat käsitteet kuin äidinkieli ja kansalliskieli tai ajatuksen siitä, että yksilön ja maailman oletustila on yksikielisyys ja että kielet ovat toisistaan erillisiä selvärajaisia kokonaisuuksia.

Suppeassa teoksessa emme voi kattaa kaikkia maailman kieliä ja valtioita. Siksi lähestymmekin nationalismin ja kielen suhdetta teoreettisen johdannon ja kymmenen tapausesimerkin kautta. Valtaosa tapausesimerkeistä käsittelee kielitilannetta Itä-Euroopassa, Lähi-idässä, Afrikassa ja Aasiassa. Painotuksen takana on havainto siitä, että Länsi-Euroopan ja Yhdysvaltojen ja etenkin englannin kielen tilannetta on nationalismin muokkaaman kielen näkökulmasta tutkittu paljon, kun taas muiden alueiden ja kielten kohdalla tutkittua tietoa on kansainvälisestikin tuotettu huomattavasti vähemmän. Kehystämme kuitenkin kaukaisemmat tapausesimerkit Suomen kielitilanteeseen liittyvillä teksteillä teoksen aluksi ja lopuksi. Koska kaikilla tämän suomenkielisen kirjan lukijoilla on jo jonkinlainen omakohtainen kokemus suomen kielestä, toivomme tämän virittävän lukijan teeman pohdiskeluun.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Teoksen ote on tutkimuksellinen – osa teksteistä perustuu kirjoittajien omaan tutkimukseen, osa tutkimuskirjallisuuteen – mutta tekstit pyrkivät silti yleistajuisuuteen. Teos onkin tarkoitettu kaikille, jotka ovat kiinnostuneita tarkastelemaan kieltä ja omaa suhdettaan kieleen uudesta näkökulmasta. Kirja auttaa myös hahmottamaan ja purkamaan julkisessa keskustelussa aika ajoin leimahtavaa väittelyä Suomen kielitilanteesta ja suomen kielen asemasta suhteessa muihin kieliin. Erityisesti teoksesta on hyötyä opiskelijoille ja kielen kanssa ammatikseen toimiville: kielenopettajille, kielen- ja kulttuurintutkijoille, kielisuunnittelusta vastaaville viranomaisille ja monikielisyyden asiantuntijoille. Se antaa ajattelemisen aihetta kaikille kielen ja yhteiskunnan suhteesta kiinnostuneille.

Tässä teoksessa tutkijoiden esiin nostama tutkittu tieto kielestä – kielen historiasta, kielenoppimisesta, kielen ja tiedon tuottamisen suhteesta – on usein ristiriidassa sen kanssa, miten nationalistiset kertomukset hahmottavat kielen aseman ja ohjailevat kielipolitiikkaa ja -koulutusta. Moni kirjoittaja nostaakin esiin huolen tästä ristiriidasta ja sen heijastumisesta kielten – etenkin vähemmistökielten – käyttäjiin. Toisaalta moni kirjoittaja on myös toiveikas tulevaisuuden suhteen. Tutkimukseen perustuva tieto yhdistettynä nationalismiin voi johtaa uudenlaisiin kansakunnan määrittelyihin, joissa yksikielisyyden ja kansalaisten samanlaisuuden sijaan korostuukin yhteisen kansakunnan ja kansallisen identiteetin rakentaminen monien kielellisten identiteettien kautta.

Haluamme kiittää Helsingin yliopiston tulevaisuusrahastoa, jonka apurahan turvin tämä kirjaprojekti saatiin käyntiin. Kirjan kirjoittamisen taas on mahdollistanut Niilo Helanderin säätiön meille myöntämä apuraha. Erityisen kiitollisia olemme Niilo Helanderin säätiön joustavuudesta apurahan käytössä, kun koronapandemia sekoitti alkuperäisen kirjoitusaikataulun.

Helsingissä 25. syyskuuta 2024

Mikko Autere ja Riikka Länsisalmi

https://doi.org/10.21435/tl.289

Johdanto

Mikko Autere
https://orcid.org/0000-0002-3362-3170
Riikka Länsisalmi
https://orcid.org/0000-0001-9928-643X

Maailmassa on 195 valtiota.[1] Näistä 165:ssä kielen asema on määritelty perustuslaissa.[2] Niissäkin valtioissa, joissa kielten asemaa ei määritellä lailla, viralliset tahot kohtaavat kysymyksen kielestä käytännössä. Millä kielellä kouluissa opetetaan? Millä kielellä jaetaan oikeutta? Millä kielellä toimivat viranomaiset? Koulu- ja oikeuslaitos sekä valtionhallinto ovat kaikki yhteiskunnallisia instituutioita, joiden toimintaan modernit valtiot osallistuvat tavalla tai toisella, ja kaikkien niiden toiminnassa kieli on keskeisellä sijalla.

Valtioiden kielilainsäädännön ja käytännön kielipolitiikan taustalla vaikuttaa tavallisesti nationalismi, joka myös muokkaa tapaa, jolla hahmotamme kielen. Kielitieteilijät ovat nykyisin melko yksimielisiä siitä, että kieli rakentuu sitä käyttävien ihmisten kommunikaation kautta ja että kieli ihmisistä erillisenä, itsenäisenä ilmiönä, jota ihmiset käyttävät, on ideologinen konstruktio. Tästä huolimatta poliittinen puhe ja Suomessakin käytävä julkinen keskustelu kielestä ja sen tilasta olettavat kielen juuri tällaiseksi. Keskustelussa toistuvat ilmaisut äidinkieli, tunnekieli, natiivipuhuja ja

1 Luku kattaa YK:n varsinaiset jäsenet sekä kaksi tarkkailijajäsentä, Vatikaanin ja Palestiinan. Itsenäisen valtion tunnuspiirteet täyttyvät käytännössä suurelta osin myös Taiwanin ja Kosovon osalta, vaikka kaikki valtiot eivät niitä olekaan valtioiksi tunnustaneet.

2 Luku perustuu teoksessa Coulmas 2013, 210–211 lainattuihin UNESCOn tietoihin, joissa maita luetellaan 164. Sittemmin ainakin Israelissa (vuonna 2018) on säädetty statukseltaan perustuslakiin vertautuva laki, joka määrittelee kielten aseman maassa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

identiteetti, joiden kaikkien taustalla on oletus kielestä perintönä, jonka ihminen syntymässään saa ja joka paljolti määrittää hänen kielellisiä oikeuksiaan ja mahdollisuuksiaan maailmassa.

Näiden olettamusten taustalla vaikuttaa nationalismi, ja tässä teoksessa pyrimme luotaamaan ja purkamaankin niitä määrittelyjä, joilla se muokkaa tapojamme hahmottaa kieltä. Lähestymme aihetta ensin kartoittamalla johdannossa nationalismin taustaa ja siihen liittyviä käsitteitä, minkä jälkeen kirjoittajat tarkastelevat teoksen ensimmäisessä osiossa tapausesimerkkien kautta, kuinka nationalistinen diskurssi on muokannut suhtautumista ja asenteita kieleen. Teoksen toisessa osiossa kirjoittajat syventyvät nationalismin ja kielikoulutuksen suhteeseen.

Termiä nationalismi käytämme tässä teoksessa viittaamaan käsityksiin ja ajatusmalleihin, joissa keskeinen ihmisten kuulumista määrittävä tekijä on kansa. Käytännön tasolla tämä kuuluminen voi ilmetä poliittisena ideologiana, filosofiana, kulttuurisena toimintana, arkipäivän käsityksinä itsestä ja toisista ihmisistä sekä erilaisina kieleen liittyvinä uskomuksina.

Tutkimuskirjallisuudessa nationalismi kuuluu erityisesti historian ja politiikantutkimuksen alaan, joiden piirissä siitä kehittyi erillinen tutkimussuuntansa toisen maailmansodan jälkeen. Ernst Gellnerin (1964), Benedict Andersonin ([1983] 2016), Eric Hobsbawmin (1993) ja John Breuillyn (2011) teosten kaltaisissa alan klassikoissa kieli on sivuroolissa, kun kirjoittajat sen sijaan kartoittavat kansallisvaltioiden syntyä ja rakennusprosessia 1700-luvulta lähtien. Anderson pitää kieltä ja sen ympärille kehittyneitä yhteisöjä keskeisinä nationalismin synnyn mahdollistajina. Howsbawmille kieli on merkittävä väline, jonka avulla poliittinen ja kulttuurieliitti muuntaa abstraktin aatteen kansalaisten identiteettiä, kuulumisen tapoja ja lojaaliutta ohjaavaksi voimaksi.

Kaikki yllä mainitut tutkijat ovat nationalismitutkimuksen modernisteja, koska he katsovat aatteen syntyneen vasta 1700-luvulla. Kulttuurisilla ilmiöillä – kieli mukaan lukien – on kuitenkin huomattavasti pidempi historia. Näihin ilmiöihin keskittyvät perennialistit, joiden mukaan moderniin nationalismiin vertautuvat kuu-

https://doi.org/10.21435/tl.289

lumisen tavat olivat olemassa jo aikaisemmin, ja nationalistit ovat moderneissa valtioissa vain muokanneet ne uuteen ympäristöön. Rajatumman ryhmän historiasta, myyteistä, symboleista ja kielestä tulee koko kansakunnan yhteistä omaisuutta. Tämän lähestymistavan johtava edustaja on modernisteja voimakkaasti kritisoinut Anthony D. Smith (2004), joka on tutkimuksessaan korostanut etniseen ryhmään liittyvien symbolien keskeisyyttä nationalismissa. Monet näistä symboleista ovat kielellisiä.

Nationalismin hahmottamiseksi akateemisessa kontekstissa on modernistien ja perennialistien lisäksi syytä mainita primordialistit, joiden mukaan kansakuntana toimiminen on osa ihmisryhmien peruskäyttäytymistä ja ihmisluontoa. He korostavat kansakunnan ajatonta luonnetta, joka ei ole sidoksissa historiallisiin olosuhteisiin. (Smith 2004, 4.) Tämä lähestymistapa liittyy usein kansakunnan muotoutumisvaiheeseen, kun sille halutaan luoda yhtenäinen historia. Usein tähän liittyy myös kansallisen kielen standardisointi, kuten 1800-luvun Euroopassa tapahtui useiden kielten, myös suomen, kohdalla. Primordialismi ei kuitenkaan ole vain historiallinen ilmiö. Esimerkiksi hindunationalistisen BJP-puolueen johtamassa Intiassa maalle kirjoitetaan historiaa yksinomaan hindulaisena maana, jossa erityisesti muslimit nähdään vieraana elementtinä. Osa tätä prosessia on BJP-puoluetta ideologisesti lähellä olevien historioitsijoiden pyrkimys monopolisoida Intian yliopistoissa tapahtuva historiantutkimus. (Sarkar 2019.) Samanlainen kehitys on nähtävissä myös hindin kielen laitoksilla, joissa korostetaan tämän kielen roolia kansan yhdistäjänä.[3]

Vaikka nationalismi ja kieli kietoutuvat läheisesti yhteen, aiheesta ei ole muodostunut keskeistä teemaa kielentutkimuksessa, ja nationalismitutkimuksen teoriaa ja konkreettisia tapausesimerkkejä yhdistäviä yleisesityksiä on aiheesta julkaistu kansainvälisestikin vain vähän. Osittain tämä liittyy juuri kieleen keskittyvien tieteenalojen historiaan. Yhteen kieleen tai kieliryhmään sekä siihen liittyvään

3 Ks. esim. Usha Sinhan (2023) toimittaman konferenssijulkaisun puheenvuorot.

https://doi.org/10.21435/tl.289

kulttuuriin ja kirjallisuuteen keskittyvät filologia-aineet syntyivät 1800-luvun Euroopassa osana modernin kansallisvaltion kehitystä. Tuolloin useissa Euroopan maissa luotiin kansallisia kirjakieliä joko standardisoimalla olemassa oleva kirjakieli tai kehittämällä kokonaan uusi kirjakieli ainoastaan puhekielinä käytettyjen kielten pohjalta. Suhtautuminen kieleen oli filologia-aineissa korostetun preskriptiivistä ja kielen puhtautta korostavaa. Filologia-aineiden nykyperilliset ovat usein pudottaneet sanan filologia pois nimestään. Jäljelle on jäänyt kielen nimi, johon toisinaan liitetään kirjallisuus tai kulttuuri jossain muodossa. Vaikka kielten sisäinen variaatio tiedostetaan nykyisin yliopistotason kielenopetuksessa, elää nationalismin perintö opetussuunnitelmissa edelleen esimerkiksi kielitaito-opetuksen keskittymisessä standardikieleen sekä kielten rajaamisessa toisistaan erillisiksi selvärajaisiksi kokonaisuuksiksi.

1900-luvun alussa alkunsa saaneessa yleisessä kielitieteessä painopiste on siirtynyt kirjoitetusta puhuttuun kieleen, preskriptiivisyydestä kielen kuvailuun ja analyysiin sekä kielen luonnolliseksi miellettyihin kehityskulkuihin. Tutkimusta ohjaa yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien tutkiminen eri kielissä. Näistä lähtökohdista kieltä muokkaavat ideologiat, jotka usein ohjaavat kielen kehitystä aivan muuhun kuin luonnolliseen suuntaan, ovat sivuroolissa. Kielentutkimuksen osa-alueista 1960-luvulla kehittyneessä sosiolingvistiikassa ja lingvistisessä antropologiassa on sitä vastoin tuotettu tutkimusta, joka keskittyy kielen käyttöä ohjaaviin ideologioihin ja sitä kautta myös nationalismin ja kielen suhteeseen sekä sen purkamiseen. Kuten nationalismin tutkimus yleisestikin, on nationalistisen kieli-ideologioiden tutkimus yhä keskittynyt Euroopan valtioihin ja Yhdysvaltoihin.[4] Tämä teos pyrkii osaltaan rikkomaan tätä asetelmaa ja antamaan laajemman kuvan ilmiön monipuolisuudesta nostamalla tarkastelun keskiöön Suomen lisäksi itäisen Euroopan, Afrikan, Lähi-idän ja Aasian.

4 Ks. esim. Almási & Šuparić 2015; Bell 2003; Gambarota, 2011; Lange, Shaefer & Wolf 2010; Mackridge 2009; Milroy & Milroy 2012; Piippo, Vaattovaara & Voutilainen 2016; Rutten 2016.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Nationalismi, nationalistiset kieli-ideologiat ja metodologinen nationalismi

Nationalismi eli kansallisuusaate (tai kansallisaate) on tuttu termi, ja jokaisella on varmasti mielikuva sen sisällöstä. Tämän mielikuvan pukeminen sanoiksi ei kuitenkaan välttämättä ole helppoa. Tilannetta mutkistaa se, että arkikielessä ja tutkimuksessa sanalla on erilainen kaiku. Arkikielessä nationalismi liitetään tavallisesti kansallismielisyyden äärimuotoihin: kansalliskiihkoon, ksenofobiaan, vähemmistöjen oikeuksien rajoittamiseen ja väkivaltaan tai ainakin sen kaipuuseen. Poliittisesti nationalismi liitetään oikeistopuolueisiin, joita kuvaamaan termi 1800-luvun lopun Euroopassa lanseerattiinkin (Hobsbawm 1993, 102).

Tässä teoksessa sanaa nationalismi käytetään alan tutkimuksen käytänteiden mukaisesti neutraalimmassa merkityksessä viittaamaan käsitykseen, jonka mukaan ihmiset jakautuvat ja kuuluvat yhteisöön nimeltä kansa tai kansakunta. Poliittinen valta sijaitsee tässä yhteisössä, ja kansakunnan pitäisi pystyä käyttämään tätä valtaa ja samalla ilmentää omaleimaiseksi miellettyä kansallista identiteettiään itsenäisessä kansallisvaltiossa. Nationalismi luonnehtii erottamattomana osana poliittisia tahoja ja liikkeitä, jotka käyttävät valtaa kansallisvaltiossa tai kansallisvaltion puuttuessa pyrkivät tilanteeseen, jossa tämä olisi mahdollista.[5] Nationalismi on myös historiallinen ilmiö, joka ilmenee eri aikoina ja eri olosuhteissa eri tavoin (Hobsbawm 1993, 9). Tämän teoksen kirjoituksissa korostuu modernistinen näkemys nationalismista, ja kirjoittajat lähestyvät sitä 1700-luvun lopulta lähtien muotoutuneena ilmiönä, vaikka useimpien kansojen ja kielten historia ulotetaankin nationalistisissa kertomuksissa paljon kauemmas historiaan.

Nationalismi ei sanan tässä merkityksessä automaattisesti tarkoita vähemmistöjen oikeuksien polkemista tai väkivaltaa. Tämä potentiaali on nationalismissa olemassa, mutta yhtä lailla nationa-

5 Määritelmistä ja myös niiden vaikeudesta, ks. esim. Anderson 2016, 3–6, Smith 2004, 4–9 ja Breuilly 2011, 479.

https://doi.org/10.21435/tl.289

lismi voi yhdistää ihmisiä ja esimerkiksi inspiroida kamppailuun siirtomaahallinnon kaltaisia sortajia vastaan. Itsenäistyneistä siirtomaista Euroopan ulkopuolelta löytyy myös esimerkkejä, joissa nationalismi liittyy yksittäistä valtiota suurempaan kokonaisuuteen kuten panafrikkalaisuudessa (ks. Aunio tässä teoksessa) tai arabinationalismissa (ks. Piippo tässä teoksessa). Nationalismi ei myöskään automaattisesti johda tietynlaiseen suhtautumiseen kieleen, kuten tämän kirjan luvut osoittavat. Vaikka yksi kansa, yksi kieli -periaate onkin ohjannut kielipolitiikkaa suuressa osassa Eurooppaa, on se usein kyseenalaistettu Aasiassa ja Afrikassa, kuten ja Aunion Tansaniaa ja Sippolan Filippiinejä käsittelevät kirjoitukset tässä teoksessa osoittavat.

Nationalistisilla kieli-ideologioilla viittaamme joko yksilön tai ryhmän nationalismista kumpuaviin käsityksiin kielestä ja siitä, miten nämä käsitykset ilmenevät käytännössä esimerkiksi kielenkäyttötilanteissa.[6] Ideologia on samanaikaisesti sekä performatiivista että toteavaa. Se luo ja muokkaa sosiaalista todellisuutta samaan aikaan kuin se näyttäytyy selityksenä sille. (Eagleton, siteerattu Woolard 1998.) Nationalistiset kieli-ideologiat vaikuttavat siksi selittävän kieltä ja kielenkäyttöä kansakunniksi jakautuneiden ihmisyhteisöjen keskuudessa, mutta tosiasiassa ne luovat ja ylläpitävät näitä yhteisöjä ja kieliasetelmia.

Nationalistiset kieli-ideologiat liittyvät läheisesti valtaan. Kuten yllä todettiin, nationalismi on osa kansallisvaltiossa valtaa käyttävien tahojen toimintaa. Tämän myötä nationalistiset kieli-ideologiat usein saavat virallisen hyväksynnän ja muokkaavat valtion kieleen liittyviä instituutioita kuten kielilainsäädäntöä ja koululaitosta. Kansalaiset ovat tavallisesti tekemisissä ainakin joidenkin näistä tahoista kanssa. Esimerkiksi koululaitos on keskeisessä roolissa nationalististen kieli-ideologioiden välittämisessä ja opettamisessa kansalaisille. Tietyssä yhteisössä vallitseva ideologia muuttuu tavallisesti luonnolliseksi tavaksi ajatella, jolloin sitä ei kyseenalais-

6 Kieli-ideologioista, ks. esim. Woolard 1998, Silverstein 1979 & 1998, Kroskrity 2000, Irvine & Gal 2000 ja suomeksi Mäntynen, Halonen, Pietikäinen & Solin 2012.

https://doi.org/10.21435/tl.289

teta (Woolard 1998, 9). Tästä johtuu nationalismista kumpuavien kieli-ideologioiden luonnollisuudentuntu (ks. Ennser-Kananen ym. tässä teoksessa). Kuten Anderson (2016, 5) toteaa, nationalismi on paradoksaalisesti sekä yleismaailmallista (maailma koostuu kansallisvaltioista) että partikulaarista (jokainen kansa mieltää itsensä ainutlaatuiseksi). Tästä syystä nationalistiset kieli-ideologiat ovat vallitsevan ideologian asemassa kahdella tasolla, sekä ympäri maailmaa jaettuina käsityksinä kielestä että rajatusti kutakin kansallista kieltä koskevina käsityksinä.

Nationalistiset kieli-ideologiat saattavat myös ohjata tutkimusta metodologisena nationalismina, kun tutkimuskohteena on aika ennen nationalismia.[7] Toinen Andersonin (2016, 5) mainitsema nationalismin paradoksi nationalismin moderniutta korostavien tutkijoiden näkökulmasta on, että vaikka nationalismi on ilmiönä suhteellisen nuori, katsoo jokainen kansakunta historiansa ulottuvan muinaisuuteen saakka. Viimeisen kahdensadan vuoden aikana muodostuneet käsitykset kansasta ja jopa nykyisten kansallisvaltioiden rajoista heijastetaan myös menneisyyteen. Intialaisten ja nepalilaisten on siksi mahdollista kiistellä siitä, oliko 2500 vuotta sitten nykyisen rajan kummallakin puolella elänyt Buddha nepalilainen vai intialainen, vaikka poliittisina yksikköinä nämä kaksi valtiota ovat rajoineen muotoutuneet vasta modernilla ajalla.[8]

Buddhan kansalaisuudesta kiistelevät lähinnä patrioottiset nepalilaiset ja intialaiset sanomalehtien sivuilla ja sosiaalisessa mediassa. Metodologiseksi nationalismiksi asetelma muuttuu siinä vaiheessa, kun tutkijat alkavat tulkita menneisyyttä nykyhetken kategorioilla. Toisinaan tämä on tarkoitushakuista kansakunnan historian rakentamista. Toisinaan kysymys on taas nykyisten vakiintuneiden termien ja kategorioiden käyttämisestä ilman, että pysähdytään miettimään, viittasivatko ne menneisyydessä samoihin ilmiöihin, mikäli näitä kategorioita ja termejä edes oli olemassa.

7 Ks. Kia 2020, 7.
8 Ks. esim. Nepal, India in War of Words over Buddha's Origin 2020.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Metodologinen nationalismi näkyy myös kielestä ja kielen historiasta puhuttaessa. Kuten Autere tässä teoksessa kirjoittaa, 1800-luvulle saakka Balkanilta Bengaliin kirjakielenä käytössä ollut persia hahmotetaan nykyisin lähes poikkeuksetta Iranin kielenä. Vaikka 1600-luvulla persiankielisen kirjallisuuden keskus sijaitsi moguli-imperiumin keskuksissa Intian niemimaalla, tämä vaihe jätetään persian kieltä ja kirjallisuutta käsittelevässä tutkimuksessa usein huomiotta tai ohitetaan valitettavana välivaiheena ennen kuin persia palasi oikeaan kotimaahansa Iraniin.[9]

Tässä teoksessa pyrimme välttämään metodologisen nationalismin sudenkuopat ja olemaan heijastamatta nationalismin luomia merkityksiä sellaisten ihmisten kokemusmaailmaan, johon ne eivät kuulu sen enempää menneisyydessä kuin nykyhetkessäkään. Pyrimme myös kielten historiasta kirjoittaessamme välttämään suoraviivaisia, nykyisten kansallisten kielten syntyyn siististi johtavia kertomuksia, jotka harvoin tekevät oikeutta sille monimutkaiselle ja -muotoiselle todellisuudelle, jossa kielet ovat kehittyneet. Ideologisesti muotoilluista kertomuksista ei yleensä myöskään tule esiin se, kuinka voimakkaasti nationalismi on kieltä muokannut.

Kieli osana nationalismin kehittymistä

Nationalismin historia on tutkimuksessa usein kuvattu lineaarisena kehityskulkuna, jossa uudempi tapa mieltää kansakunta ja järjestää sen asiat jättää aikaisemman varjoonsa. 1990-luvulla, kylmän sodan jälkeisessä maailmassa näytti jopa siltä, että nationalismin merkitys olisi ollut katoamassa. Esimerkiksi Eric Hobsbawm (1993, 162–192) esitti, että nationalismin merkitys historiaa muokkaavana voimana oli hiipumassa. Vielä vuonna 2012 persiasta ja kirjoitetun kielen historiasta kirjoittaessaan Brian Spooner ja William L. Hanaway (2012, 36) ennustivat nationalismin loppua kirjoitetun kielen merkityksen

9 Tuoreena esimerkkinä metodologisesta nationalismista persian kielen ja persiankielisen kirjallisuuden kohdalla, ks. Dabashi 2012.

https://doi.org/10.21435/tl.289

vähentyessä; olihan Anderson sitonut nationalismin kehittymisen nimenomaan kirjoitettuun kieleen. Nyt 2020-luvulla nationalismin heikkenemisen ennustaminen näyttää naiivilta. Nationalismi on voimissaan, ja varsinkin sen jyrkemmät ja väkivallan käyttöön valmiimmat muodot valtaavat lisää alaa ympäri maailman. Ajatukset leviävät sosiaalisessa mediassa lyhyinä videoina vailla tarvetta pidemmälle kirjoitetulle tekstille. Muutenkaan kielikysymys ei nouse uusnationalistisen liikkeiden agendalla tärkeimmäksi kysymykseksi, kuten Nuolijärvi tässä teoksessa huomauttaa.

Nationalismin ilmenemismuotojen kirjo on maailman 195 valtiossa erittäin laaja, samoin kuin nationalismilla perustellut suhtautumistavat kieleen. Tämän kirjon selittämiseksi nationalismin historia onkin perusteltua hahmottaa kumulatiivisena prosessina, jossa nationalismi ja sen käytännön ilmentymät saavat jatkuvasti uusia muotoja. Aikaisemmat muodot eivät kuitenkaan katoa, vaan ne voidaan tarpeen tulleen ottaa uudelleen käyttöön, mikäli olosuhteet niin vaativat.

Benedict Anderson kuuluu siteeratuimpiin nationalismin historiallista kehitystä kartoittaneisiin tutkijoihin. Myös monet tämän teoksen kirjoittajista viittaavat häneen. Anderson kuvaa nationalismin historiaa kuviteltujen yhteisöjen synnyn ja leviämisen kautta. Kansakunta, jonka jäsenet tuntevat keskinäistä yhteenkuuluvuutta, vaikka he eivät käytännössä tunne toisiaan, on kuviteltu yhteisö vastakohtana pienemmälle välittömälle yhteisölle. Lienee paikallaan korostaa heti, että kuviteltu ei Andersonille tarkoita epätodellista tai olematonta. Anderson yksinkertaisesti painottaa sitä, että välitöntä yhteisöä laajempaan kansakuntaan kuuluminen edellyttää abstraktia kokemusta yhteenkuuluvuudesta, mikä taas edellyttää kykyä ja halua kuvitella tämä ryhmä ja oma osallisuutensa siinä. Anderson myös painottaa, että tämä kuvittelu ei tapahdu tyhjiössä, vaan se hyödyntää olemassa olevia kielellisiä, etnisiä ja jaettuun historiaan perustuvia elementtejä, jotka määritellään nationalismikehitystä johtaneen eliitin sijasta kattamaan koko kansa. (Anderson 2016, 6.) Tässä Anderson eroaa esimerkiksi Ernest Gellneristä (1964, 169),

https://doi.org/10.21435/tl.289

joka painottaa nationalismin keinotekoisuutta sanoessaan sen keksivän kansoja sinne, missä niitä ei ennestään ole, ja Eric Hobsbawmista (1993, 10), jonka mukaan kansakunta ei luo valtiota ja nationalismia vaan toisinpäin. Anthony D. Smith (2005, 72, 75) kritisoi modernistitutkijoiden käsitystä nationalismista ylhäältä johdettuna ja puhtaasti kansallisvaltion rakentamisen motivoimana prosessina. Hänen mukaansa nationalismin kehitys nykyiseen muotoonsa ei olisi ollut mahdollista ilman, että tavalliset kansalaiset olisivat jo lähtökohtaisesti jakaneet nationalismin keskeisiksi symboleiksi mielletyt ilmiöt, joista yksi on kieli.

Nationalismin kehitystä kuvatessaan Anderson puhuu kansallisen tietoisuuden synnystä ja leviämisestä. Tämä kuulostaa äkkiseltään samankaltaiselta kuin kansallista historiaa kuvaavissa kertomuksissa esiintyvä ajatus kansan heräämisestä itsetietoisuuteen. Kansallisissa kertomuksissa kansa kuitenkin mielletään primordialismin hengessä aina olemassa olleeksi, mutta identiteettinsä unohtaneeksi. Anderson puolestaan sijoittaa kansallisen tietoisuuden synnyn historialliseen kauteen, jota ennen modernia käsitystä kansakunnasta ei ihmisen kuulumisen muotojen joukossa vielä ollut. Nationalismin syntyyn on siis vaadittu ratkaiseva muutos ihmisten ajattelutavassa. Historioitsija Reinhard Koselleck (2002) viittaa tällaisiin kausiin, joiden aikana käsitteet muuttuvat toisenlaisiksi, termillä satula-aika (*Sattelzeit*).

Andersonin mukaan tämän muutoksen keskeinen alullepanija oli kirjapainokapitalismi. Kirjojen tuottaminen helpottui kirjapainon myötä, mistä syystä niitä myös alettiin kirjoittaa, ostaa ja lukea enemmän. Samaan aikaan reformaatio alkoi painottaa Raamatun lukemista kansankielellä latinan sijasta, mikä johti kansankielten laajempaan kirjalliseen käyttöön myös muuten kuin uskonnossa. Uudet kuulumisen muodot alkoivat nivoutua kieleen, kun painetuiksi kirjakieliksi valikoituvat niiden kansanosien puhekielet, jotka lukivat niillä kirjoitettuja kirjoja. Tähän kirjalliseen kulttuuriin osallistuvat alkoivat hahmottaa kuuluvansa yhteen toisten samalla kielellä kirjoittavien kanssa, vaikka he eivät näitä henkilökohtaisesti tunteneet. (Anderson 2016, 37–41.)

https://doi.org/10.21435/tl.289

Varsinaisen nationalistisen tietoisuuden synnyn Anderson kuitenkin sijoittaa 1700-luvun lopun Latinalaiseen Amerikkaan, missä Espanjan siirtomaaimperiumin hallitsemat alueet jakautuivat kolmeksitoista kansallisvaltioksi. Sysäyksen tälle antoi siirtomaissa syntyneen virkamieseliitin havainto siitä, että he eivät koskaan pystyisi etenemään imperiumin korkeimpiin virkoihin Espanjassa, vaikka heidän kielensä, koulutuksensa ja tapansa eivät eronneet Espanjassa syntyneistä virkamiehistä. Tämä tuotti kokemuksen kuulumisesta erilliseen ryhmään, jonka perusteena oli syntymä. Latinalaisessa Amerikassa syntyneet eivät olleet aitoja espanjalaisia ja kääntäen: Espanjassa syntyneet eivät olleet aitoja amerikkalaisia. Miksi he siis hallitsisivat alueita Latinalaisessa Amerikassa? (Anderson 2016, 47–65.) Syntymä oli noussut keskeiseksi tekijäksi kansaan kuulumisen ja poliittisen itsemääräämisen edellytyksenä. Vastaava prosessi käytiin läpi samaan aikaan myös Pohjois-Amerikassa.[10]

Nationalismia eurooppalaisista lähtökohdista tarkastelevat tutkijat kuten Eric Hobsbawm sijoittavat nationalismin synnyn samaan aikakauteen. Amerikkojen vapaussotien sijasta he korostavat Ranskan vallankumousta vuonna 1789, jolloin jumalallisella oikeutuksella perusteltu kuninkuus ja aristokratian etuoikeudet kaadettiin ja poliittisen vallan lähteeksi määriteltiin kansa.

Sekä Amerikkojen vapaussotien että Ranskan vallankumouksen käsitys kansasta edustaa poliittisen nationalismin toista päämuotoa, modernia rationaalista ja kansalaisten oikeuksia painottavaa nationalismia,[11] joka vaikuttaa myös kieli-ideologioihin. Kieltä ja sen kautta määrittyvää etnisyyttä ei kuitenkaan korotettu kansakuntaan kuulumisen edellytykseksi. Kielen toissijaisuus poliittisen erottautumisen symbolina näkyy siinä, että Amerikoissa itsenäistyneet siirtomaat eivät kokeneet tarpeelliseksi luopua siirtomaaisäntien kielestä. Itsenäisyystaistelua johtaneen eliitin kieli oli syntymään perustuvasta erillisyyden kokemuksesta huolimatta sama kuin siirtomaaimperiumien keskuksissa Euroopassa, mutta se muo-

10 Ks. esim. Wills 1978 ja Drake 2011.
11 Ks. esim. Breuilly 2011, 494.

https://doi.org/10.21435/tl.289

dosti myös kanavan, jonka kautta käytiin keskustelua vapaudesta ja kansalaisten oikeuksista.

Tämän prosessin taustalla vaikutti filosofi John Locken (k. 1704) näkemys siitä, että poliittinen legitimiteetti pohjautuu lakiin, joka taas pitäisi pystyä kommunikoimaan kansalaisille mahdollisimman yksiselitteisesti. Koska laki ilmaistaan sanojen kautta, tarkoitti tämä käytännössä myös valtiollisten toimijoiden valvoman standardikielen merkityksen korostumista. Tätä perusteltiin rationaalisesti kansalaisten parantuneilla mahdollisuuksilla osallistua yhteiskuntaan. (Bauman & Briggs 2000.) Vaikka Ranskan vallankumouksessa standardiranskaa ei mielletty kansalaisuuden perusteeksi, joka olisi sulkenut muita kielimuotoja käyttävät valtion asukkaat ulkopuolelle, kohotettiin standardiranska muita kieliä tärkeämmäksi yhtenä niistä vapauksista ja oikeuksista, jotka kansalaiset modernissa yhteiskuntajärjestyksessä saisivat. (Hobsbawm 1993, 20–21.) Muut kielet joutuivat valtion valvoman koulutuksen yleistyessä väistymään standardiranskan tieltä, ja muiden kielimuotojen ja kielten käyttö muuttui huomattavasti vaikeammaksi kuin se oli ollut ennen vallankumousta. (Bortone 2022, 194.)

1700-luvun lopun nationalismiin vaikutti siis ainakin ideoiden tasolla valistuksen kosmopoliittisuus, johon kapea kielellinen tai etninen ajattelu ei Hobsbawmin (1993, 19, 21) mukaan istunut. Rationaalisesta ja kansalaisten oikeuksiin perustuvasta nationalismista käytetään usein myös nimitystä liberaalinationalismi.[12] Kieli-ideologioiden kannalta liberaalinationalismi tarkoittaa yleensä ainakin periaatteen tasolla kielten moninaisuuden tunnustamista, mikä näkyy esimerkiksi kielellisten vähemmistöjen oikeuksien huomioonottamisena koulutuksessa ja virallisissa yhteyksissä. Virallisten tahojen harjoittama kielen säätely ja ohjaus perustuu kielen muuttumattomaksi mielletyn puhtaan muodon vaalimisen sijasta tieteelliseen tietoon kielen muutoksesta. Tässä teoksessa esitellyistä

12 Englanniksi *civic nationalism.* Liberaalinationalismin ja etnisen nationalismin erottelu pohjautuu filosofi ja historioitsija Hans Kohnin ajatuksiin. Ks. Zia-Ebrahimi 2016, 173–176.

https://doi.org/10.21435/tl.289

tapauksista liberaalinationalismi vaikuttaa Suomen, Tansanian ja Filippiinien kielipolitiikassa.

Nationalismin toinen pääilmenemismuoto, joka korostaa etnistä ja kielellistä identiteettiä kansaan kuulumisen edellytyksenä, muotoutui Euroopassa 1800-luvun kuluessa. Sen aatteet pohjaavat valistuksen rationaalisuudelle vastareaktiona syntyneeseen romantiikkaan ja sen kaipuuseen puhdasta, turmeltumatonta ja yksinkertaista kohtaan, löytyipä tämä sitten idealisoidusta maaseudun elämästä, kansanperinteestä, koskemattomasta luonnosta tai kaukaisten kulttuurien parista. Kansan ja kielen kohdalla romantiikka johti ikiaikaisen ja puhtaan etsintään sekä kielelliseen purismiin. Varsinkin valistuksen ja romantiikan rajapinnalla liikkuneen saksalaisen Johann Gottfried Herderin (1744–1803) muotoilema ajatus ikuisesta ja ikuisesti itsetietoisesta kansasta, jonka omaleimaisuus elää kielessä, muovasi etnistä nationalismia. (Bauman & Briggs 2000; Bortone 2022, 206–207.)

Ajatus ikuisesta kansakunnasta yhdistyi muihin aikakauden aatteisiin. Tiedemaailman keskeisiä projekteja 1800-luvulla oli ihmisten luokittelu rotuihin ja rotujen hierarkian määrittäminen. Rotuteorioihin liittyi myös rotujen puhtauden korostaminen. Herder oli painottanut kansakunnalle ominaisen kulttuurin säilyttämistä, ja 1800-luvun kuluessa filologit, historioitsijat ja orientalistit alkoivat puhua paitsi kulttuurien myös rotujen sekoittumista vastaan. Ranskalainen aristokraatti ja tieteelliseksi mielletyn rotuteorian puolestapuhuja Arthur de Gobineau (1816–1882) povasi rotujen sekoittumisen johtavan sivilisaatioiden loppuun. (Zia-Ebrahimi 2016, 113.)

Kieli asettui osaksi tätä asetelmaa kielen ja rodun välille vedettyjen yhtäläisyysmerkkien seurauksena. Kun Sir William Jones vuonna 1786 totesi latinan ja kreikan olevan sukua sanskritille, hän laittoi alulle vertailevan kielitieteen, jonka keskeisenä tavoitteena oli paitsi kielisukulaisuuksien selvittäminen myös nykyisten kielten taustalla olevien kantakielten etsiminen.[13] Varhaisten kielitieteilijöiden

13 Jones ei ollut ensimmäinen eurooppalainen, joka oli kiinnittänyt huomiota näiden kielten yhteyksiin. Hänen merkityksensä ei perustukaan vertailevan metodin keksi-

https://doi.org/10.21435/tl.289

mukaan kielten sukulaisuussuhteiden selvittäminen tuottaisi tietoa myös rotujen historiasta, sillä kielisukulaisuus miellettiin rodulliseksi sukulaisuudeksi. Tämä näkyy myös vanhoissa kielikuntien nimissä. Esimerkiksi indoeurooppalaisia kieliä nimitettiin 1800-luvulla arjalaisiksi kieliksi. Kielisukulaisuuden kautta pystyttiin luomaan historian ja rodun yhdistäviä kulttuurisesti merkityksellisiä historiallisia yhteyksiä (Euroopan nykykielet latinan, kreikan ja sanskritin perillisinä), mutta myös eroja (aiemmin latinan ja kreikan rinnalla raamatullisena kielenä esiintynyt heprea kuuluikin toiseen, negatiivisesti arvotettuun seemiläiseen kielikuntaan). (Said 2001, 99, 141; Zia-Ebrahimi 2016, 148–149; Bortone 2022, 208–210.) Samankaltainen prosessi merkityksellisen historian luomisesta sekä yhteenkuulumisen määrittelystä toistui etnisesti ja kielellisesti määriteltyjen, selvärajaisten kansankuntien kohdalla 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa ensin Euroopassa ja sitten muualla maailmassa.

Etnisen nationalismin käsitys ikuisesta ja selvärajaisesta kansakunnasta ja kielestä inspiroi yleensä kieli-ideologioita, joille on tyypillistä kansallisen kielen ja sen norminmukaisen käytön korostaminen. Kieli mielletään selvärajaiseksi, ihmisistä erilliseksi kokonaisuudeksi, ja henkilön identiteetti ja kuuluminen hahmotetaan kielen kautta. Kielellisillä vähemmistöillä on rajatut oikeudet, mikäli niiden olemassaoloa edes tunnustetaan. Tässä teoksessa persia ja japani moderneissa kansallisvaltioissa edustavat etnisen nationalismin jyrkempiä ilmentymiä.

Liberaalinationalismin ja etnisen nationalismin lisäksi esiin on syytä nostaa myös kulttuurinationalismi. Kulttuurinationalismin juuret ovat myös romantiikan ajan Euroopassa, mutta kaikuja siitä voidaan löytää ympäri maailman. Usein kulttuurinationalismi limittyy niin liberaali- kuin etniseenkin nationalismiin. Se ei keskity poliittisiin rakenteisiin tai kansallisvaltion luomiseen vaan kansaan arvoyhteisönä, jolle se tarjoaa identiteetin aineksia kansallisen kult-

miseen vaan sen murtautumiseen tieteelliseen valtavirtaan ja sekoittumiseen ajan poliittisiin ja yhteiskunnallisiin virtauksiin, etenkin nationalismiin ja kolonialismiin. Ks. Chatterjee 1986.

https://doi.org/10.21435/tl.289

tuurin määrittelemisen ja vaalimisen kautta. (Woods 2016, 430.) Varsinkin Anthony D. Smithin korostama olemassa olevien etnisten symbolien uudelleentulkinta on keskeinen osa kulttuurinationalismia. Smith on myös laajentanut ensi sijassa kirjoitettuihin teksteihin keskittynyttä nationalismitutkimusta muihin kulttuurisiin artefakteihin.[14] John D. Hutchinson (1987) on kiinnittänyt huomiota kulttuurinationalismin rooliin kielellisten ja kansallisten identiteettien elvyttämisessä gaelin kielen tapauksessa. Kielen kultivointi etenkin kansanperinteen, -laulujen ja kirjallisuuden kautta on keskeinen osa kulttuurinationalismia, eikä kulttuurinationalismi välttämättä ole sidoksissa valtiollisiin rakenteisiin. Kulttuurinen ja kansallinen identiteetti eivät ole välttämättä yhteneväiset. Esimerkiksi diasporayhteisöissä kulttuurinen identiteetti saattaa olla sidoksissa lähtömaahan, vaikka henkilö olisikin uuden kotimaansa kansalainen. Kulttuurinationalismi on myös keskeinen tapa luoda ja pitää yllä kansallista identiteettiä olosuhteissa, joissa itsensä kansaksi mieltävällä ryhmällä ei ole omaa valtiota.

Nationalismin leviäminen

Pelkkä kansallisen tietoisuuden kehittyminen ei vielä tehnyt nationalismista yhteiskunnan ja kielen kehitystä ohjaavaa voimaa. Jotta päästään nykytilanteeseen, jossa kaikki ihmiset ja maa-alueet kuuluvat johonkin kansallisvaltioon, täytyy nationalistisen ajattelun levitä ensin eliitistä suurten kansankerrosten keskuuteen, aatteesta käytäntöön ja ympäri maailmaa.

Nationalististen ajatusten leviäminen perustui 1850-luvulle saakka paljolti painotuotteina välitettyjen tekstien kirjoittamiseen ja lukemiseen. Siksi se rajautui aatteena luku- ja kirjoitustaitoiseen eliittiin. Tämä eliitti oli kuitenkin laajempi kuin kuninkaallinen hovi ja aristokratia, sillä 1500-luvulta alkanut taloudellinen ja yhteiskun-

14 Ks. esim. Smith 2013.

https://doi.org/10.21435/tl.289

nallinen kehitys oli tuonut lisää poliittista painoarvoa esimerkiksi kauppiaista ja virkamiehistä koostuvalle yhteiskuntaluokalle.[15] Ranskan vallankumous oli tehnyt Euroopan hallitsijoille selväksi, että jumalalliseen oikeutukseen perustuva monarkia ei välttämättä turvaisi heidän asemaansa ja että kansa täytyisi ottaa valtion asioissa huomioon. Tämä johti aluksi muutokseen hallitsijan legitimiteetin perustelussa, jossa jumalallisen valtuutuksen korvasi käsitys hallitsijasta kansansa etummaisena edustajana. Tämä näkyi esimerkiksi kansalaisten enemmistön puhuman kielen lisääntymisenä hallinnossa ja hovissa 1800-luvun aikana, mikä tähän saakka ei ollut ollut itsestäänselvyys. (Anderson 2016, 95–96.) Olivathan monet hallitsijasuvut kotoisin jostain aivan muualta kuin hallitsemiltaan alueilta. Tämä päti niin Ison-Britannian saksalaislähtöisiin Hannovereihin ja Saksi-Goburg-Gothiin (1917 alkaen Windsorit), Venäjän puoliksi saksalaisiin Romanoveihin kuin Ruotsin ranskalaislähtöisiin Bernadotteihinkin. Euroopan hovien *lingua francana* oli 1800-luvulle saakka usein toiminut ranska.[16]

Puhekieliin pohjaavien virallisten kielten käyttö hallinnossa ja koulutuksessa loi Euroopassa 1800-luvun puoliväliin mennessä yhä laajenevan keskiluokan vanhan aristokratian ja työläis- ja maanviljelijäväestön väliin. Koska heidän yhteiskunnallinen nousunsa perustui juuri kansallisella hallintokielellä työskentelyyn, tuli heistä nationalismin vankkumattomia kannattajia ja levittäjiä. Alemmissa yhteiskuntaluokissa nationalismi sai kannatusta 1800-luvun loppupuoliskolla voimakkaan muuttoliikkeen ja kaupungistumisen seurauksena. Kun yhteydet välittömään suku- tai kyläyhteisöön katkesivat, olivat ihmiset uudessa ympäristössä alttiimpia samaistumaan kuviteltuun kansalliseen yhteisöön. (Hobsbawm 1993, 91, 109, 117.) Entistä järjestelmällisempi hallinto ja kattavampi koulujärjestelmä ulottivat kansallisvaltion vaikutuksen yhä laajempien kansankerrosten elämään.

15 Ks. esim. Anderson 2016, 76–80; Breuilly 2017, 14–16.
16 Imperiumien kansallistamisesta, ks. esim. Berger & Miller 2015.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Nationalismin ja etnisyyden tutkija John Breuilly (1993, 54) määrittelee nationalistisen ideologian yritykseksi ratkaista koko yhteiskuntaa koskeva ongelma. Koulutettu eliitti tarjoaa aluksi tähän ongelmaan hienosyisiä vastauksia, mutta levitäkseen koko kansan keskuuteen nationalismi tarvitsee symboleita ja seremonioita, jotka tiivistävät ajatuksen kansakunnasta helposti tunnistettavaan ja tunteita herättävään muotoon. Nationalismin keskeisiksi piirteiksi nousivat 1800-luvun loppupuolella rituaalit, joissa koko kansa kokoontuu muistamaan kansallisen historian avainhetkiä kuten itsenäistymistä tai voittoa ulkoisesta vihollisesta, kansakunnan isä- (ja harvemmin äiti)hahmoja tai menestystä kansainvälisissä urheilukilpailuissa. Kansallinen tietoisuus kiteytyy myös symboleihin. Näistä tärkein on lippu, jota käytetään edustamaan kaikkea kansallisvaltioon liittyvää. Tämä näkyy myös kielten kohdalla, jotka usein merkitään juuri lipuilla. On ilmeistä, että suomea edustaa siniristilippu, mutta kun englannin symboliksi valitaan Ison-Britannian Union Jack ja arabiaa edustaa Saudi-Arabian lippu, ollaan jo nationalististen kieli-ideologioiden perusolettamusten äärellä: vaikka kieltä ensikielenään puhuvien enemmistö asuu aivan muualla, oikeuttaa kielen alkukoti merkitsemään sen alueella nykyisin sijaitsevan kansallisvaltion lipulla.

Kansallisvaltiot korvasivat Euroopan absoluuttiset monarkiat, kun Habsburgien ja Romanovien imperiumit kaatuivat ensimmäisen maailmansodan myötä. Siirtomaaimperiumit alkoivat hajota kansallisvaltioiksi toisen maailmansodan jälkeen. 1900-luvun alkuun mennessä eurooppalaiset valtiot olivat jakaneet suuren osan Afrikkaa ja Aasiaa keskenään joko etupiireihin tai suoranaisiksi siirtomaiksi. Valtiot, jotka olivat todellisuudessa tai ainakin näennäisesti itsenäisiä, omaksuivat nationalistisen ajattelun osana pyrkimystä modernisoida maataan eurooppalaisen esimerkin mukaan. Tällaisia maita olivat esimerkiksi Japani (ks. Länsisalmi tässä teoksessa), Thaimaa, Iran (ks. Autere tässä teoksessa) ja Turkki. Mutta miten nationalismi vakiintui entisiin siirtomaihin?

Kysymys kaipaa edelleen lisähuomiota tutkimuksessa. Tutkijat ovat usein tyytyneet toteamaan, että etninen nationalismi vietiin

https://doi.org/10.21435/tl.289

kolonialismin myötä siirtomaihin,[17] tai tutkimaan niitä tapoja, joilla kolonialismi muokkasi ”kolonialisoidun maailman maisemaa” (Breckenbridge & van der Veer 1993) esimerkiksi kartan, museon ja väestönlaskennan kautta.[18] Kolonialismin perintö näkyy selvästi kielissä, sillä usein käsitys selvärajaisesta kielestä tuotiin kolonialisoiduille alueille siirtomaahallinnon myötä. Alueet olivat tavallisesti äärimmäisen monikielisiä, eikä varsinkaan puhuttujen kielten välille usein hahmotettu selkeitä rajoja. Siirtomaahallinto ja sen kanssa yhteistyössä toimineet kielentutkijat kuitenkin luetteloivat kielet, vetivät niiden ja niitä käyttävien yhteisöjen välille rajat ja toisinaan myös nimesivät ne. Kun kielten rajat piirrettiin kartalle, kieleen perustuva erottelu konkretisoitui ja kietoutui päätöksiin siitä, kenellä on oikeus hallita mitäkin maa-aluetta. (Pennycook & Makoni 2020, 46–49.)

Syyt nationalismin omaksumiseen ja yhteydet kolonialismin ja nationalismin välillä kaipaavat edelleen lisätutkimusta, mikä eroaa silmiinpistävästi ilmiön eurooppalaisen historian tutkimuksesta. 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa Venäjän ja Ison-Britannian vaikutuspiirissä olleen Iranin nationalismia tutkinut Reza Zia-Ebrahimi kritisoi nationalismitutkimuksen Eurooppa-keskeisyyttä. Hän huomauttaa, että nationalismin syntyä Euroopassa selittävät syyt – Andersonin kirjapainokapitalismi tai Gellnerin teollistuminen – eivät päteneet Iranissa. Nationalismin omaksumisen keskeiseksi syyksi hän nostaakin traumaattisen kohtaamisen teknologisesti, taloudellisesti ja sotilaallisesti kehittyneemmän Euroopan kanssa. (Zia-Ebrahimi 2016, 18.) Tämä pätee myös siirtomaihin Afrikassa ja Aasiassa. Poliittisen ja taloudellisen vaikutusvallan keskittyminen 1800-luvulla Eurooppaan ja eurooppalaisten Afrikkaan ja Aasiaan kohdistama toiseuttava orientalistinen katse saivat siirtomaiden uuden koulutetun eliitin kysymään, miten heidänkin maistaan voisi tulla itsenäisiä ja moderneja.

17 Esim. Woolard 1998, 17.
18 Esim. Anderson 2016, 162–185.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Siirtomaiden itsenäisyyskamppailua johti Euroopassa tai siirtomaiden eurooppalaisissa kouluissa koulutettu ja usein siirtomaahallinnossa työskentelevä eliitti, kuten Aunio ja Sippola tässä teoksessa kirjoittavat. Homi Bhabha (2004) puhuu tästä ”kolmantena tilana”, jossa tämä eliitti edusti jotain uutta eurooppalaisen siirtomaaimperiumin tai kolonialisoidun alueen perinteisen kulttuurin risteyskohdassa. Koulutuksensa ja työnsä kautta tämä eliitti näki, kuinka imperiumin keskuksessa juhlistettiin kansallista vapautta ja itsemääräämisoikeutta, mutta vastaavat pyrkimykset tukahdutettiin siirtomaissa. Itsenäisyyskamppailun johtavaksi perusteluksi nousikin kansallinen itsemääräämisoikeus. (Anderson 2016, 114, 118–119.) Tämän perustelun legitimiteettiä oli enää vaikea kieltää 1900-luvulla, kun nationalismi oli Euroopassa muodostunut itsestään selväksi tavaksi järjestää valtioiden asiat.

Siirtomaahallinnon perintö jäi kuitenkin vaikuttamaan myös itsenäistyneissä kansallisvaltioissa. Valtaan nousi usein siirtomaahallinnon kouluttama ja sen palveluksessa työskennellyt eliitti, ja siirtomaakauden rajat vakiintuivat uusien valtioiden rajoiksi. Kun uusia rajoja tarvittiin, piirsi nekin siirtomaaisäntä, kuten vuonna 1947 itsenäistyneiden Intian ja Pakistanin tapauksessa. Kielelliset ja etniset kategoriat olivat usein myös siirtomaa-ajan peruja.

Nationalismi kietoutuu entisissä siirtomaissa yhteen myös orientalismin kanssa. Edward Saidin vuonna 1978 julkaistusta pääteoksesta nimensä saanut orientalismi viittaa tapaan, jolla länsi on muokannut idästä muuttumattoman, perinteisen, irrationaalisen ja eksotisoidun toisen, johon verrattuna se voi perustella oman rationaalisen moderniutensa ja aikanaan myös siirtomaahallinnon. Edward Saidin työstä alkunsa saanut jälkikolonialistinen tutkimus pyrkii osoittamaan, kuinka siirtomaakaudella tuotettu akateeminen tieto yhdessä taiteen ja populaarikulttuurin kanssa syntyi osana kolonialismia eikä siksi tarjoa puolueetonta ja oikeudenmukaista näkemystä idästä.

Orientalismi ei kuitenkaan ole yksipuolinen ilmiö, ja sen vastinparina esimerkiksi Hamid Dabashi (2015) on nostanut esiin itseorientalisaation, jossa orientalistisen katseen kohteena olevat

https://doi.org/10.21435/tl.289

ihmisryhmät ovat omassa perinteessään alkaneet korostaa ilmiöitä, jotka eurooppalaiset ovat nostaneet esiin. Itseorientalisaatio liittyy varsinkin kulttuureihin, joiden arvostusta eurooppalaisten silmissä ovat lisänneet indoeurooppalainen kielellinen (ja oletettu rodullinen) sukulaisuus sekä pitkä ja laaja kirjallinen perinne. Tämä pätee esimerkiksi modernin Iranin (ks. Autere tässä teoksessa) ja Intian kohdalla. Usein eurooppalaisten arvostamat kulttuurin ilmiöt päätyivät osaksi kansallista perintöä.

Asetelmaan vaikutti osaltaan ajatus kehityksestä ja modernisaatiosta. Sekä siirtomaissa että itsenäisissä Aasian ja Afrikan valtioissa Eurooppa nähtiin 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa mallina sille, mitä tarkoitti olla moderni. Kun esimerkiksi Iranissa ja Japanissa (ks. Autere ja Länsisalmi tässä teoksessa) hallitsijat halusivat modernisoida valtiota, he hakivat tälle esimerkin Länsi-Euroopasta. Euroopan nykyisyys toimi mallina näiden maiden tulevaisuudelle (Zia-Ebrahimi 2016, 41), eikä niissä välttämättä nostettu esiin vaihtoehtoisia, paikallisen historian ja kulttuurin paremmin huomioivia vaihtoehtoja moderniudelle.

Monissa entisissä siirtomaissa etenkin Afrikassa, missä siirtomaaisännät suhtautuivat paikalliseen kulttuuriin korostetun alentuvasti, on itsenäistymisen jälkeen pyritty luomaan kansallisesta identiteetistä ja kulttuuriperinnöstä kertomus, joka ei seuraa siirtomaahallinnon ja eurooppalaisen Afrikan-tutkimuksen perinnettä.[19] Kuten Aunio tässä teoksessa kirjoittaa, tämä prosessi ei ole kuitenkaan aina ulottunut kieleen. Usein siirtomaa-ajan kielihierarkian huipulla ollut eurooppalainen kieli jäi viralliseksi kieleksi ja koulutuksen kieleksi, jota varsinkin koulutettu eliitti käyttää. Toisaalta varsinkin kulttuurieliitti on pyrkinyt mielen kolonisaation purkamiseen käyttämällä paikallisia kieliä eurooppalaisten kielten sijasta. Esimerkiksi kenialainen kirjailija Ngũgĩ wa Thiong'o aloitti kirjoittamisen englanniksi, mutta on sittemmin siirtynyt kikujuun.

19 Ks. esim. Ndlovu-Gatsheni 2009, Aminzade 2013, Johnson 2018 ja Larmer & Lacocq 2018.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Dekoloniaalinen lähestymistapa tutkimuksessa korostaa jälkikolonialismia voimakkaammin, että varsinaisen kolonialistisen hallinnon päättyminen ei vielä johtanut kolonialismin päättymiseen, sillä monet kolonialistisen vallankäytön rakenteet ovat edelleen olemassa. Lännen ja idän sijasta dekoloniaalisuudessa puhutaan tavallisemmin globaalista pohjoisesta ja globaalista etelästä. Globaali etelä ei tarkoita samaa kuin maantieteellinen etelä. Vaikka kolonialismin rakenteet vaikuttavat paljolti eteläisellä pallonpuoliskolla, myös pohjoisesta löytyy marginalisoituja ja haavoittuvassa asemassa olevia yhteisöjä, kuten alkuperäiskansoja ja pakolaisyhteisöjä. (Pennycook & Makoni 2020, 29, 34–35.)

Dekolonisaatiokeskustelussa kuitenkin usein unohtuu sen ytimessä oleva oikeudenmukaisuuden vaatimus, jonka tulisi koskea etenkin marginalisoituja ja haavoittuvassa asemassa olevia yhteisöjä (Sen 2023). Keskustelu kangistuu asemiin, jossa länsi/pohjoinen edustaa kolonialismia ja itä/etelä sen vastakohtana automaattisesti jotain autenttista ja puolustettavaa. Usein tämä keskustelu jättää varjoonsa hierarkiat ja sortavat vallankäytön rakenteet, joita esiintyy entisissä siirtomaissa. Esimerkiksi hindunationalistien halu tehdä hindistä Intian kansalliskieli vaikuttaa ensi näkemältä dekolonisaatiolta, koska se heikentäisi siirtomaavallan perintöä olevan englannin asemaa. Englannin käytöstä luopumista ovat kuitenkin kiivaimmin vastustaneet Etelä-Intian dravidakielten puhujat, koska heille indoeurooppalainen hindi kansalliskielenä ja ainoana virallisena kielenä näyttäytyy yhtenä oireena Pohjois-Intiaan keskittyvästä poliittisesta vallasta ja muiden Intian alueiden ja niiden asukkaiden marginalisoimisesta.[20]

Myös nationalismitutkimusta voi kritisoida orientalististen ja koloniaalisten asenteiden toistamisesta ja siitä, että se näkee länsieurooppalaisen tilanteen universaalina ja muun maailman sen kautta. Nationalismitutkimuksen klassikoiden Eurooppa-keskeisyys näkyy myös siinä, että kirjoittajien näkemykset muuttuvat usein impressionistisiksi, kun keskustelu siirtyy Euroopan ulkopuolelle.

20 Ks. esim. Guha 2007, 391–395.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Anthony D. Smith (2004, 41) on korostanut liberaalinationalismin länsimaisuutta ja kritisoinut käsitteen universaalia soveltamista, koska sen synty vaati taustakseen modernin ja teollistuneen (länsieurooppalaisen) perustan. Lännen ulkopuolella hän taas korostaa etnisen nationalismin merkitystä, joka ei-moderneilla ja ei-teollistuneilla alueilla saa voimansa yhteisestä polveutumisesta, jaetusta historiasta ja perinteisestä kulttuurista, joista muodostuu kansakunnan identiteetin pohja. Tässä näkemyksessä korostuu moderniuden sijoittaminen yksinomaan läntiseen Eurooppaan sekä idän perinteisyyden korostaminen. Väite ei myöskään aina päde. Iranin tapauksessa Smithin näkemys kyllä vaikuttaa osuvalta, kuten Autere tässä teoksessa kirjoittaa, mutta esimerkiksi Intian vuonna 1950 voimaan astunut perustuslaki on korostetun liberaalinationalistinen.[21]

Smith myös kritisoi nationalismin modernia alkuperää korostavien tutkijoiden näkemystä eliitin roolista nationalismin leviämisessä ja Eric Hobsbawmin (1983) ajatusta perinteiden keksimisestä kansallisen kulttuurin symboleiksi. Niinpä Smith (2004, 87) kirjoittaa Pakistanin synnystä siirtomaahallinnon päättyessä vuonna 1947:

> Pakistan-liike sai voimaa Intian muslimien jakamista mielipiteistä. Ilman muslimiväestön historiallisia muistoja, sankarimyyttejä ja uskonnollisetnisiä siteitä mikään määrä tietoista manipulaatiota tai keksittyjä perinteitä ei olisi tehnyt Pakistanin valtiosta totta.

Todellisuudessa Pakistan syntyi nimenomaan pienen eliitin poliittisen toiminnan seurauksena, joka sai muslimiäänestäjät Pakistanin taakse luomalla uhkakuvia tulevaisuudesta hinduenemmistöisessä valtiossa, ei vetoamalla jaettuun menneisyyteen. Ennen vuoden 1946 vaaleja Pakistan-liikkeellä ei ollut juurikaan kannatusta edes muslimienemmistöisillä alueilla.[22] Monet eurooppalaisen historian pohjalta laaditut ja intuitiivisesti pätevältä vaikuttavat mallit eivät päde Euroopan ulkopuolella. Nationalismitutkimus kaipaa edelleen

21 Intian perustuslaista ks. esim. Guha 2007, 226–241.
22 Ks. esim. Gilmartin 2009 ja Jaffrelot 2015, 53–93.

https://doi.org/10.21435/tl.289

dekolonisaatiota, jotta Euroopan ja Pohjois-Amerikan yliopistoihin keskittynyt tieteellisen tiedon tuottaminen ja teorioiden muodostaminen muuttuisi moniäänisemmäksi.

Kansalliset kertomukset kielestä

Tiedemaailma oli merkittävässä roolissa, kun kansallisia kieliä ja niihin liittyviä kertomuksia kielen historiasta luotiin 1800-luvulla. Tuon ajan käsitykset eroavat nykytutkimuksesta etenkin siinä, että nykyisin kielellinen todellisuus hahmotetaan moninaisemmaksi kuin kansalliset kertomukset kielestä sallisivat. Kansallinen historia perustuu myös kielen osalta menneisyyden muistamiseen. Kuten Anderson (2016, 204) painottaa, kansallisissa kertomuksissa muistaminen on valikoivaa ja sen vastaparina on toisten historiallisten tapahtumien unohtaminen tai häivyttäminen. Kansalliset kertomukset pyrkivät selkeyteen ja suoraviivaisuuteen, joka korostaa kansakunnan ja kansallisen kielen ikuista luonnetta, vaikka todellisuus olisikin ollut huomattavasti sotkuisempi.

Nationalismi muutti esimodernit sykliset historiat, joissa hallituskaudet, vuodenaikojen ja maatalouden syklit sekä uskonnolliset juhlat seurasivat toisiaan, lineaariseksi. (Zia-Ebrahimi 2016, 32.) Kun lineaarinen aika vielä mekaanisen mittaamisen myötä jaoteltiin keskenään samanarvoisiksi mittayksiköiksi – filosofi ja esseisti Walter Benjamin kutsuu tätä tyhjäksi homogeeniseksi ajaksi – ja historian tapahtumat tasoitettiin yhtenäiseksi massaksi, oli näistä mahdollista nostaa esiin aivan eri virstanpylväät kuin mitä ihmiset olivat tähän asti muistaneet. (Anderson 2016, 33.) Tämä mahdollisti nationalististen kertomusten huimat historialliset loikat, jotka yhdistävät kaukana toisistaan olevat tapahtumat yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Autereen tässä teoksessa käsittelemä persian kielen ja persiankielisen kirjallisuuden historian uudelleenkirjoittaminen 1800- ja 1900-luvuilla on esimerkki tästä.

Vaikka nykyiset kansallisvaltiot juhlistavat itsenäisyyttään, jonka ne ovat saavuttaneet 1700-luvulla tai sen jälkeen, harva kansakunta

https://doi.org/10.21435/tl.289

katsoo historiansa alkaneen tuolloin. Se ulotetaan niin pitkälle menneisyyteen kuin historia tai mytologia sallii. Nationalismin ilmenemismuodoista varsinkin romantiikasta ammentavat etninen nationalismi ja kulttuurinationalismi suosivat tällaisia kertomuksia.

Nationalistisen historiakäsityksen mukaiset kieli-ideologiat heijastuvat kansallisiin kieliin, jotka toimivat kansalliskielinä tai virallisina kielinä. Suurin osa näistä kodifioitiin 1800- ja 1900-lukujen kuluessa. Jo käytössä olleet kirjakielet kuten englanti, ranska, persia, tamili ja japani[23] kävivät läpi modernisointi- ja standardointiprosessin, kun taas tuohon saakka lähinnä puhekielinä toimineille kielille kehitettiin kirjakieliset variantit. Näiden kirjakielten katsottiin pohjautuvan kansan puhumaan kieleen. Tosiasiassa prosessi seurasi kaavaa, jossa jokin murre tai murteet valittiin kirjakielen perustaksi (ks. Nuolijärvi tässä teoksessa). Niiden pohjalta kodifioitiin kirjakieltä koskevat säännöt, joita sitten tarkennettiin. Lopuksi tämä kirjakieli vakiinnutettiin koulutuksen ja hallinnon kautta kansalliseksi kieleksi.[24] Puhutut kielimuodot päätyivät prosessissa arvoltaan vähäisemmiksi murteiksi. Vaikka nämä kirjakielet ovat melko hiljattain syntyneitä ja niiden olemassaolo on diskursiivisen prosessin tulos eikä objektiivinen tosiasia, ovat ne painettuina teksteinä alkaneet vaikuttaa ikuisilta, ja niiden historia ulotetaan yhtä kauas menneisyyteen kuin kansakuntienkin. (Hobsbawm 1993, 54, 95.)

Ennen kirjakielten kodifiointia kielten kirjallista käyttöä oli säädellyt kirjoittavan ja lukevan väestönosan kielimuoto, jonka kirjoitettu asu oli enemmän tai vähemmän yhtenäinen. 1800-luvulla valtion rooli kielen muokkaamisessa ja yhtenäistämisessä kasvoi, minkä yhteydessä moniin yliopistoihin perustettiin kansallisen kielen tutkimiseen, kehittämiseen ja opettamiseen keskittyvä filologiaaine. Niiden keskeinen tehtävä oli kirjakielen kodifiointi sanakirjojen ja kielioppien muodossa. (Anderson 2016, 71, 84.) Osana valtion lisääntyvää roolia kielen kehittämisessä moneen maahan perustet-

23 Ks. lisää japanin mutkikkaasta tapauksesta Länsisalmi tuonnempana.
24 Ks. Haugen 1972.

https://doi.org/10.21435/tl.289

tiin myös taho valvomaan kirjakielen kehitystä ja käytäntöjä. Tässä teoksessa paneudutaan esimerkiksi Suomen Kotimaisten kielten keskuksen, Filippiinien Kansallisen kieli-instituutin, Iranin Persian kielen akatemioiden ja Japanin valtiollisen kulttuuriasioiden viraston Bunkachōn toimintaan kielen ja kielenopetuksen ohjailussa. Aunio nostaa vuonna 1930 Brittiläiseen Itä-Afrikkaan perustetun Alueiden välisen kielikomitean esimerkiksi siitä, kuinka kirjakielen kodifioimisprosessi alkoi siirtomaissa usein jo siirtomaahallinnon aloitteesta ja sen tarpeita palvelemaan.

1800-luvulla valtion aloitteesta kodifoitujen kansallisten kielten ulkopuolelle jäi Euroopassakin monta kieltä. Etniseen nationalismiin kuuluu keskeisenä periaatteena Johann Gottlieb Fichten jo vuonna 1808 muotoilema periaate, jonka mukaan jokainen erillinen kieli oli merkki itsemääräämiseen oikeutetun erillisen kansan olemassaolosta. (Bortone 2022, 210.) Kirjakielen kodifiointi ja vaatimukset itsenäisyydestä kulkivat käsi kädessä, ja kansakunnat muotoutuivat yhtä aikaa kirjakielten kanssa. Habsburgien ja Romanovien imperiumien romahdettua moni tällainen kieli saavutti virallisen aseman itsenäisessä kansallisvaltiossa, suomi muiden joukossa.

Kansallisten kirjakielten nuori ikä ei sulje pois muinaisuuteen saakka ulottuvia historiallisia kertomuksia. Niiden alkuna on tavallisesti ensimmäinen maininta kielestä tai ensimmäinen kielellä (tai sen edeltäjällä) kirjoitettu tekstifragmentti. Monien kielten tapauksessa kertomus jatkuu niin, että lupaavan alun jälkeen kieli eli useita vuosisatoja vain kansan suussa, koska jokin voimakkaampi kieli toimi kirjakielenä. Koska kirjakielten joukko oli esimodernilla ajalla varsin rajallinen, pätee tämä lähes kaikkiin maailman kieliin. Vain harva nykyinen kansallinen kieli on ollut katkeamattomasti käytössä prestiisikielenä. Ainoat poikkeukset ovat kiina ja persia. Kiinankin tapauksessa koulutetun väestönosan käyttämä kirjakieli, joka muodosti oppineen kielenkäytön standardin myös Kiinan rajojen ulkopuolella, oli hyvin kaukana kansan puhumista kielimuodoista eikä siksi ole täysin verrattavissa puhuttuun kieleen perustuviin kansallisiin kieliin. Japanissa klassinen kiina oli pitkään kirjoitetun kielen prestiisivariantti, jolle saarivaltiossa puhutut kielet

https://doi.org/10.21435/tl.289

eivät olleet mitään sukua (ks. Länsisalmi tässä teoksessa). Keskipersia taas katosi käytöstä 600–800-luvuilla arabivalloitusten jälkeen ennen kuin sen puhuttu muoto vakiintui nykypersiana kirjakieleksi Balkanilta Bengaliin ulottuvalla alueella toisen vuosituhannen aikana (ks. Autere tässä teoksessa).

Muut kansalliset kielet ovat eläneet joko uskonnollisesti perustellun (latina läntisessä Euroopassa ja arabia Lähi-idässä, Pohjois-Afrikassa ja Sahelissa) tai hallintoon ja kulttuuriin liittyvän kirjakielen (yllä mainitut kiina ja persia) varjossa. Euroopassa monet kielet jäivät 1800-luvulle saakka puhekieliksi alueella hallinneiden imperiumien kielipolitiikan vuoksi. Euroopan ulkopuolella puhekielten kehitystä kirjakieliksi jarrutti siirtomaahallinnon eurooppalaista kieltä korostava kielipolitiikka. Jotkut itsensä kansakunnaksi mieltävät ryhmät ovat edelleen vailla itsemääräämisoikeutta, mikä heijastuu myös kieleen. Tunnetuin esimerkki kansallisvaltiottomasta kansasta ovat kurdit, joiden kielelliset oikeudet ovat varsinkin Turkissa ja Iranissa lähes olemattomat.[25]

Kansallinen kertomus ikiaikaisesta kielestä lukee menneisyyttä nykyisyydestä käsin metodologisen nationalismin hengessä. Menneisyyden tapahtumat järjestetään teleologisesti aivan kuin ne olisivat aina tähdänneet kansallisen kirjakielen kehittymiseen. Samalla kielitilanteen moninaisuus jää huomiotta. Toisiin kieliin tehdään selvä ero, vaikka ne olisivatkin lähellä toisiaan. Vaikka turkin ja azerin, indonesian kielen ja malaijin, romanian ja moldovan tai serbian ja kroaatin erot ovat pienempiä kuin kirjakielen ja niin sanottujen murteiden erot näissä kielissä, vaihtuu kieli valtion rajan mukaan. Yksittäisten kielten kohdalla kielten kansalliset historiat usein pyrkivät häivyttämään kielen historiallisen muutoksen ja nykyhetkessä esiintyvän variaation yhtenäistä kielimuotoa painottamalla (Bortone 2022, 165), kuten Aunio swahilin tapauksessa tässä teoksessa painottaa.

Toisistaan selvästi erottuvien mutta sisäisesti yhtenäisten kielten korostaminen heijastelee nationalismin taipumusta korostaa kan-

25 Ks. Çiçek 2016; Elling 2013, 32–36; Gunes 2012.

https://doi.org/10.21435/tl.289

sallista yhtenäisyyttä. Yhteisen kansallisen identiteetin jakaminen voi johtaa ponnisteluun yhteisten päämäärien saavuttamiseksi, solidaarisuuteen eri kansankerrosten välillä ja kriisien hetkellä niiden tehokkaaseen kohtaamiseen, jollaista esimerkiksi Suomessa saatiin todistaa covid-19-pandemian aikana. Mutta jos kansallisen yhtenäisyyden katsotaan edellyttävän kansalaisten etnistä, kulttuurista tai kielellistä samanlaisuutta, päädytään helposti painostuksen, oikeuksien rajoittamisen ja väkivallan tielle. Kun kansalliseen kertomukseen mahtuu vain yksi kieli, joutuvat kielelliset vähemmistöt yleensä rajoitusten kohteiksi. Iranissa kielellisillä vähemmistöillä ei käytännössä ole kielellisiä oikeuksia, vaikka muiden kielten kuin persian olemassaolo perustuslaissa tunnustetaankin (ks. Autere tässä teoksessa). Tansaniassa muiden kielten kuin englannin ja swahilin olemassaolo tunnustettiin vasta vuonna 1997, 35 vuotta maan itsenäistymisen jälkeen. Kuten Aunio tässä teoksessa toteaa, muut kielet näyttäytyivät tuolloinkin lähinnä säilöttävänä perinteenä, eivät elävinä ja merkityksellisinä arkikielinä.

Suomen tapauksessa ruotsinkielinen vähemmistö, joka oli ollut aktiivisesti mukana luomassa itsenäistä kansakuntaa, sai kielelliset oikeutensa perustuslakiin kirjattuina. Maan eteläisten kaupunkikeskusten näkökulmasta periferiassa elänyt saamenkielinen vähemmistö taas jäi ilman kielellisiä oikeuksia aina vuoteen 1992 saakka. Kuten Nuolijärvi kirjoittaa, Suomessa on esiintynyt esimerkiksi 1800-luvulla fennomaanien keskuudessa myös jyrkempiä etnisestä nationalismista kumpuavia vaatimuksia sulkea ruotsi kansallisen identiteetin ulkopuolelle.

Kansallisen yhtenäisyyden korostaminen on usein tarkoittanut yksikielisyyden korostamista kansallisvaltion suvereniteetin turvaamisen nimissä. Tästä lähtökohdasta on oikeutettu myös valtion harjoittama kielellisten vähemmistöjen (tai muuten altavastaajan asemassa olevien kansalaisten) oikeuksien polkeminen. Vuonna 1947 syntyneet Intia ja Pakistan tarjoavat tästä hyvän esimerkin. Alueen kielellinen ja etninen monimuotoisuus on aivan toista luokkaa kuin sitä huomattavasti suuremmassa Euroopassa. Brittien lähdettyä alueelle muodostui kuitenkin vain kaksi kansal-

https://doi.org/10.21435/tl.289

lisvaltiota, Intia ja Pakistan. Edellisessä lasketaan nykyisin olevan 453 kieltä, jälkimmäisessä 78.[26] Urdusta tuli Pakistanin kansalliskieli, koska Pakistan syntyi urdunkielisen pohjoisintialaisen muslimieliitin johtamana. Vaikka kielen puhujien määrä on pysytellyt seitsemän prosentin tuntumassa Pakistanin kokonaisväestöstä, on se silti maan ainut virallinen kieli englannin ohella. Muita kieliä ei käytetä hallinnossa eikä koulutuksessa Sindhin provinssia lukuun ottamatta. Muiden kielten syrjäyttäminen oli keskeinen syy Itä-Pakistanin itsenäistymiskamppailulle, joka päättyi vuonna 1971 alueen itsenäistymiseen Bangladeshina. Uuden valtion kansalliskieleksi ja viralliseksi kieleksi julistettiin alueen enemmistökieli bengali. Sama kaava kielestä ja kansallisesta yhtenäisyydestä on kuitenkin toistunut Bangladeshissakin: vähemmistökieliä puhuvalla väestöllä ei juuri ole kielellisiä oikeuksia.[27]

Pakistaniakin monikielisemmässä Intiassa virallisen kielen aseman saivat koko maassa hindi ja englanti. Tämän lisäksi Intia on onnistunut välttämään kieleen liittyvän alueellisen separatismin antamalla osavaltiotasolla virallisen aseman 22 kielelle, joiden kehitystä valtio on sitoutunut ainakin teoriassa tukemaan. Nämä ovat koulutuksen kieliä, ja niillä voi osallistua valtionhallinnon pääsykokeeseen. Vaikka nämä 22 kieltä kattavatkin suuren osan maan väestöstä, jää yli 400 kieltä silti vaille institutionaalista tukea. Kuten Sippolan tässä teoksessa analysoima Filippiinien kielitilanne osoittaa, myös laajaan ja monipuoliseen monikielisyyteen perustuva malli voi muodostaa perustan kansakunnan identiteetille, vaikka tällaiset tapaukset ovat edelleen pikemminkin poikkeus kuin sääntö maailman valtioiden joukossa.

Intia ja Pakistan tarjoavat havainnollistavan esimerkin myös kielten erojen korostamisesta. John Breuilly (2017, 16) nimittää paljon samaa jakavien kansakuntien erojen korostamista ”pikkuasioista kumpuavaksi narsismiksi”. Maiden viralliset kielet urdu ja hindi ovat suullisessa kommunikaatiossa keskenään ymmärrettäviä. Kie-

26 India, Ethnologue; Pakistan, Ethnologue.
27 Ks. esim. van Schendel 245–250.

https://doi.org/10.21435/tl.289

lillä on sama kielioppi ja valtavasti yhteistä sanastoa. Toistensa kirjoittua kieltä urdun- ja hindinpuhujat eivät kuitenkaan ymmärrä, sillä urdua kirjoitetaan persialais-arabialaisella kirjoituksella ja hindiä sanskritin devanagarilla. Potentiaalisesti nämä kaksi suurta kieltä – urdulla on 68 miljoonaa ensikielistä puhujaa, hindillä 322 miljoonaa – voisivat muodostaa Etelä-Aasiaa yhdistävän kielimuodon. Pakistanin ja Intian nationalismi kuitenkin korostaa, että maiden kansalliset identiteetit ovat keskenään täysin erilaisia. Tämä heijastuu myös kieleen. Itsenäistymistä edeltävä yhteinen historia jätetään huomiotta. Sen sijaan kansallinen kertomus kielestä loikkaa urdun tapauksessa islamin varhaisimpiin vuosisatoihin, 600–700-luvuille, joihin luodaan yhteys kasvattamalla arabialaisperäisten sanojen määrää. Uskonnollista identiteettiään korostavat puhujat saattavat käyttää myös urdulle vieraita arabian äänteitä. Hindin pääasiallinen uusien sanojen lähde on puolestaan sanskrit, muinaisen Intian ja hindulaisuuden oletetun kulta-ajan kieli.[28]

Kansallisista kertomuksista kumpuavat kieli-ideologiat pyritään kansallisvaltioissa saattamaan osaksi myös kansalaisten kielellistä identiteettiä ja kieli-ideologiaa. Kansallisvaltiot ovatkin olleet huomattavasti kiinnostuneempia kansalaistensa kielellisistä identiteeteistä kuin esimodernit valtiot.

Nationalistiset kieli-ideologiat ja niiden olettamat kielelliset identiteetit

Kun kielellisiä identiteettejä – sitä miten yksilö hahmottaa omansa ja muiden aseman maailmassa kielen käyttäjänä, asiantuntijana ja omistajana – tarkastellaan nationalististen kieli-ideologioiden niille asettamien odotusten, oletusten ja ideaalien valossa, päästään lähestymään kysymystä nationalismin vaikutuksesta tapaamme käsittää kieli. Kuten alussa todettiin, tämän yhteyden hahmottaminen

28 Hindistä ks. esim. Dalmia 1997 ja Orsini 2002; urdusta ks. esim. Hakala 2016 ja Rahman 2011. Hindin ja urdun suhteesta suomeksi, ks. Autere 2022, 62–69.

https://doi.org/10.21435/tl.289

on välillä hankalaa, sillä nationalistiset kieli-ideologiat on niin syvästi juurrutettu ajatteluumme, että niistä on vaikea irrottautua ja ne tuntuvat usein luonnollisimmalta ja intuitiivisimmalta tavalta mieltää suhteemme kieleen.

Kansan jäseneksi synnytään, joko valtion alueella (*jus soli*) tai valtion kansalaisen lapseksi (*jus sanguinis*),[29] kuten sanan *nationalismi* pohjallakin oleva latinan 'syntymää' tarkoittava sana *natio* kertoo. Yksilön kansallinen identiteetti on eräänlainen kummajainen postmodernissa maailmassa, jossa identiteetti ja yksilön mahdollisuudet vaikuttaa sen määrittelyyn ovat keskeisiä keskustelunaiheita. Vaikka ihminen pystyy ainakin liberaaleissa demokratioissa määrittelemään esimerkiksi sukupuolisen, seksuaalisen ja uskonnollisen identiteettinsä melko vapaasti, kansallisen identiteetin kohdalla tämä ei ole mahdollista. Kaikki kansalaiset eivät välttämättä suhtaudu yhtä intohimoisesti kotimaansa kansallisiin symboleihin, juhlapäiviin ja urheilumenestykseen, mutta jokaisen kansalaisuus on kirjattu virallisiin asiakirjoihin, kuten passiin, eikä sitä pysty helposti muuttamaan. Tämä edellyttää yleensä pitkää asumista maassa, jonkinlaisen kokeen läpäisemistä ja riittävää kielitaitoa maan kansallisessa kielessä.

Kansallisen identiteetin syntymään perustuva determinismi ulottuu myös kielellisiin identiteetteihin. Kielen puhujaksi synnytään ja natiivipuhuja mielletään kielen korkeimmaksi auktoriteetiksi, vaikka natiivipuhujan käsite on jo itsessään kieleen liittyvien ideologioiden ilmentymä ja vaikka kaikki syntyperäiset puhujatkaan eivät hallitse kieltä täsmälleen samalla standardoidulla tavalla.[30] Kuten termi natiivi jo kertoo, auktoriteetin lähteenä ovat syntymä ja kielen oppiminen lapsuudessa. Vaikka ihminen hallitsisi vieraan kielen kuinka hyvin, hänestä ei koskaan tule natiivipuhujaa vaan parhaimmillaan natiivipuhujan tasoinen kielenkäyttäjä. Eurooppa-

29 Valtion alueella syntymiseen perustuva kansalaisuus on yleinen Etelä- ja Pohjois-Amerikassa, kansalaisen jälkeläiseksi syntymiseen perustuva taas Euroopassa, Aasiassa ja Afrikassa.

30 Ks. esim. Block 2003 ja Bonfiglio 2010.

https://doi.org/10.21435/tl.289

laisen kielitaidon viitekehyksen (*Common European Framework for Languages CEFR*) taitotasot loppuvat tasolle C2, jota luonnehditaan taitavan kielenkäyttäjän kielitaidoksi.[31] Eri tasojen kuvauksista on luettavissa, että kielitaitoa mitataan suhteessa syntyperäisiin puhujiin ja heidän kanssaan toimimiseen. Vaikka kielessä on osa-alueita, joita sitä vieraana kielenä opiskelevan on vaikea hallita yhtä syvällisesti kuin natiivin, saattaa natiivintasoisen kielitaidon korostaminen vaikuttaa negatiivisesti oppimistuloksiin. (Bortone 2022, 176–179.) Tämä liittyy varsinkin kielen omistajuuteen: jos kielenoppija ei koe omistavansa opiskelemaansa kieltä, koska se kuuluu vain natiivipuhujille, saattaa se vaikuttaa negatiivisesti oppimismotivaatioon.[32] Tämän asetelman vaikutuksia kielikoulutukseen arvioidaan johdannossa tuonnempana.

Puhuttaessa kansallisista identiteeteistä on tärkeä ymmärtää, että moderni kansallisvaltio on kansalaisten identiteetistä huomattavasti kiinnostuneempi kuin esimodernit valtiot olivat alamaistensa identiteetistä. Alamaisten ei odotettu tuntevan yhteenkuuluvuutta toisten alamaisten kanssa, eivätkä he usein edes olleet näistä tietoisia laajoissa monikulttuurisissa ja -etnisissä imperiumeissa. Esimerkiksi osmani-imperiumissa (1299–1923) Anatolian vuorilla asuva paimen tuskin oli tietoinen Sarajevossa elävästä kuparisepästä, saati tunsi minkäänlaista yhteenkuuluvuutta tämän kanssa. Hallinto ei myöskään pyrkinyt luomaan yhtenäistä identiteettiä ennen modernia aikaa. Jos alamaiset maksoivat veronsa eivätkä kyseenalaistaneet hallitsijan valtaa, heidän muut elämänalueensa eivät hallintoa juuri kiinnostaneet.

Tämä pätee myös kieli-ideologioihin ja kansalaisten kielellisiin identiteetteihin. Esimoderneissa valtioissa hallitsijaa ja virkamieskoneistoa ei juuri kiinnostanut, mitä kieltä ihmiset puhuivat. Useimmissa imperiumeissa hallinto ja kulttuuri toimivat tietyllä kirjakielellä – esimerkiksi Intian niemimaan moguli-imperiumissa (1526–1857) persiaksi ja Qing-dynastian Kiinassa (1636–1912) kiinak-

31 Ks. *Common European Framework* 2018.

32 Ks. esim. Chen ym. 2018; Nomura & Yuan 2019; Saito & Hatoss 2011.

https://doi.org/10.21435/tl.289

si – ja jos ihminen halusi toimia näillä aloilla, hänen tuli opetella näitä kieliä tai vaihtoehtoisesti hyödyntää niitä osaavan ammattimaisen kirjuri- ja virkamiesluokan palveluksia. Persian ja kiinan valta-asemasta huolimatta nämä kielet eivät olleet missään ainoita kieliä, eikä kummassakaan imperiumissa pyritty yksikielisyyteen. Mogulihovissa käytettiin persian ohella turkkia (hallitsijasuku oli alun perin etnisesti turkkilainen), arabiaa (hallitsijat olivat muslimeita), sanskritia (klassinen Intian niemimaan oppineisuuden kieli) sekä varsinkin epämuodollisena puhekielenä hindavia, nykyisen hindin ja urdun edeltäjää. Lisäksi mogulien hallitsemilla alueilla puhuttiin ja kirjoitettiin lukuisia muita kieliä. Sama pätee Qing-dynastian Kiinaan. Vaikka virkamieskoneisto ja oppineisto operoivat kiinaksi, käytettiin hovissa myös mantšua (hallitsijat olivat etnisesti mantšuja) ja tiibetiä (tiibetinbuddhalaisuus oli tärkeällä sijalla dynastian uskonnonharjoituksessa) puhumattakaan alamaisten käyttämistä lukuisista muista kielistä.

Esimoderni kielellinen identiteetti ei myöskään ollut sidottu syntymän kautta äidinkieleen tai ensikieleen. Varsinkaan koulutettu väestö ei luultavasti olisi pitänyt kotona lapsena oppimaansa kieltä tärkeimpänä kielenään. Monet eivät olisi edes pystyneet nimeämään ensikieltään. Yhtäältä puhutuilla kielillä ei aina edes ollut vakiintuneita nimiä, toisaalta eri kielten käyttö oli kontekstisidonnaista ja menestyminen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa edellytti eri kielten käyttämistä. Joissain tilanteissa riitti taito kirjoittaa kieltä, toisissa puhua ja joissain vaadittiin molemmat. Suurinta osaa kielistä ei käytetty kaikilla elämän osa-alueilla, joten mikään kieli ei välttämättä ollut ensikielen tai äidinkielen asemassa. Käsitys yhdestä kielestä, jolla tulisi pystyä hoitamaan kaikki yhteiskunnan toiminnot epämuodollisista puhetilanteista akateemisen tekstin tuottamiseen syntyi vasta nationalismin myötä. Suomessa käytössä oleva eurooppalainen kielitaidon viitekehys, joka perustuu tähän käsitykseen ja mittaa yhdestä kielestä kuullun ja luetun ymmärtämistä, puhumista ja kirjoittamista, olisi sopinut esimodernilla ajalla harvan oppineenkaan kielitaitoa kuvaamaan. Nykypäivän Suomessakin se ohittaa tosiasian, että käytännössä kielitaidon riittävyys riippuu kulloinkin

https://doi.org/10.21435/tl.289

käsillä olevasta tilanteesta. Joskus taito lukea kieltä saattaa edelleen riittää hyvin, joskus taas vaaditaan pelkkää suullista kielitaitoa.

Kaikki kielenkäytön osa-alueet kattavien kielten ja selvärajaisten, yksikielisyyteen pohjautuvien identiteettien syntyyn vaikutti ideologian lisäksi modernin tehokkaasti hallinnoidun valtion pyrkimys standardoida ja yhtenäistää. Yhtenäinen kirjakieli vastakohtana puhutun kielen hallitsemattomille varianteille loi yhtenäisen kansakunnan vasta, kun tämä kirjakieli saatettiin osaksi kaikkien kansalaisten elämää hallinnon ja kaikkia kansankerrostumia koskevan koulutuksen myötä. Toinen keskeinen kielellisten identiteettien luoja oli väestönlaskenta, joka tilastoi koti- tai äidinkielet. Kansainvälinen tilastotieteellinen kongressi päätti vuonna 1873, että kotikieltä tulisi kysyä väestönlaskennassa. Kansalaiset joutuivat – ja joutuvat esimerkiksi Suomessa edelleen – valitsemaan yhden kielellisen identiteetin. Harvat alueet Euroopassakaan olivat puhtaan yksikielisiä ja siksi kielen valinta ei varhaisissa väestönlaskennoissa aina ollut suoraviivaista. (Hobsbawm 1993, 97.) Kotona opittu puhekieli ei yleensä vastannut kirjakielistä varianttia. Useat kodit olivat monikielisiä, ja yhteiskunnan eri osa-alueilla käytetyt kielet sekoittuivat myös kodin yksityisessä tilassa. Jotkut taas olivat tietoisia siitä, että joillain kielillä kuten saksalla Itävalta-Unkarissa tai englannilla Isossa-Britanniassa oli paremmat mahdollisuudet pärjätä yhteiskunnassa kuin kotikielellä, mikä sai myös pohtimaan kielen valintaa.

Siirtomaissa väestönlaskennat nivoutuivat usein yhteen kielitieteellisen ja antropologisen tutkimuksen kanssa. Silloin, kun paikallisia nimiä kielelle tai etnisyydelle ei ollut, tutkijat loivat ne. Ainoastaan puhekielinä eläneiden kielten tapauksessa lähetyssaarnaajat ja tutkijat myös loivat uusia kielimuotoja edesauttamalla näiden kehitystä kirjakieliksi. Tässä prosessissa kielten rajojen määrittely oli toisinaan melko sattumanvaraista, eikä se tavallisesti perustunut puhujien itsensä käsityksiin kielistä vaan esimerkiksi eurooppalaisissa yliopistoissa määriteltyihin standardeihin. Näin syntyneet kirjakielet alettiin mieltää puhekieliä kehittyneemmiksi ja arvostetummiksi. Niiden rooli yhteiskunnassa korostui, kun niiden käyttäjät

https://doi.org/10.21435/tl.289

saivat lisää arvovaltaa. (Errington 2001.) Nämä kategoriat jäivät usein vaikuttamaan myös siirtomaiden itsenäistyttyä.

Esimodernit kielelliset identiteetit olivat siis liukuvampia kuin modernit, ainakin nykyisten kategorioiden valossa. Puhuttuihin kieliin ja vähemmistökieliin kohdistuvan säätelyn puuttumisen kääntöpuolena oli kuitenkin kielellisten oikeuksien puuttuminen muilta kuin prestiisiasemaan kohonneita kirjakieliä hallitsevilta. Tämä joukko ei ollut suuri, sillä kielikoulutuksesta nautti kapea oppinut eliitti. Nationalismi taas ankkuroi kielellisen identiteetin ylikansallisten kirjakielten sijasta osaksi samaa kielellistä jatkumoa kuin kansalaisten puhuma kieli. Vaikka kansallisten kirjakielten kodifioimisella on usein pyritty yksinkertaistamaan kielellistä todellisuutta ja siten lisätty eriarvoisuutta eri kielten käyttäjien välillä, on se myös tuonut mukanaan paljon mahdollisuuksia. Kansalaiset saavat äänensä paremmin kuuluville, kun kirjakieli ja kotona opittu kieli eivät ole eri kieliä. Erikoistunutta kieltä ja teknistä sanastoa vaativien tehtävien suorittaminen on helpompaa, kun niillä on yhteys lapsena opittuun kieleen. Yhtä aikaa kansallisten kielten kodifioimisen kanssa myös kielikoulutus on ainakin ihanteen tasolla muuttunut eliitin yksinoikeudesta kaikkien kansalaisten oikeudeksi. (Bortone 2022, 165.) Samalla, kun koululaitos lisäsi kansalaisten toimintamahdollisuuksia, se muodosti keskeisen kanavan opettaa kansallinen kieli-ideologia ja -identiteetti kansalaisille.

Resurssit, joita kansallisvaltiot suuntavat kielenkäytön kehittämiseen, valvomiseen ja opettamiseen, ovat synnyttäneet ”kieliregiimejä”, tapoja, joilla kieltä ja kielenkäyttöä säädellään ja hallinnoidaan (Kroskrity 2000). Niiden kautta kielenkäyttöä pyritään kontrolloimaan tavalla, jota ennen kansallisvaltioiden syntyä ei ollut olemassa edes laajasti käytettyjen kirjakielten kohdalla. Ennen nationalismia kieli rakentui käyttäjien kommunikaation kautta, osana kielenkäyttäjien toimintaa. Nationalismi taas on tehnyt kielestä ihmisten ulkopuolella sijaitsevan ilmiön, jota ihmiset käyttävät. Jopa Andersonin kaltaiset tutkijat, joiden tutkimuksessa kieli näyttelee keskeistä roolia, päätyvät käsittelemään sitä aikojen alusta olemassa olleena ilmiönä. Tämä on Andersonin tapauksessa johtanut niiden

https://doi.org/10.21435/tl.289

mekanismien huomiotta jättämiseen, joiden kautta kielestä tulee kansallisesti merkityksellinen standardikieli. (Silverstein 2000.)

Vahvimmin nationalistinen kieliregiimi ilmenee standardikielen ideologiassa, jota Susan Gal (2017) lähestyy ”erontekemisen ideologiana”. Standardikieli luo ajatuksen kielestä omalakisena ja homogeenisena ilmiönä, jonka selvät rajat erottavat muista kielistä. Kielen standardisointi osana nationalismia onkin tehnyt monikielisyydestä – etenkin sellaisesta monikielisyydestä, jossa eri kieliä käytetään kommunikaatiossa limittäin eikä itsenäisinä, toisistaan erottuvina kokonaisuuksina – poikkeaman, vaikka maailma on ollut, toisin kuin Anderson (2016, 38) väittää, aina monikielinen. Standardikieli myös sitoo standardoimattomat kielet ja niiden käyttäjät omaksi ryhmäkseen, joka ei pääse osalliseksi standardikieleen liitetyistä kehityksen, rationaalisuuden ja koulutuksen ominaisuuksista. (Gal 2017, 233.)

Vaikka Gal (2017) onkin kiinnittänyt huomiota tapauksiin, joissa vähemmistökielten edustajat ovat vastustaneet kielten standardisointia, useimmissa valtioissa vasta standardisointi tarkoittaa, että kieli on olemassa ja että sen käyttäjille voidaan vaatia kielellisiä oikeuksia. Kontekseja, joissa kieltä käytetään muilla tavoin kuin nationalististen kieliregiimien piirissä, on jäljellä enää vähän, lähinnä syrjäisissä yhteisöissä Afrikassa ja Aasiassa. Siksi näiden kontekstien tutkimus ennen kuin ne katoavat, on tärkeää vaihtoehtoisten, nationalismia inklusiivisempien kieli-ideologioiden synnylle.[33] Inklusiivisemmat näkemykset eivät vielä ole yleisiä kieltenopetuksessakaan, mutta poikkeaviakin esimerkkejä löytyy (ks. Sippola ja Piippo tuonnempana).

Nationalismi ja kieltenopetus

Kieliaineet määritellään sekä taito- ja välineaineiksi että omaksi tiedonalakseen. Kielikoulutukseen liittyy iso joukko kieltä eri tavoin

33 Ks. esim. Pennycook & Makoni 2020, jotka pohtivat tätä asiaa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

määrittäviä käsitteitä, esimerkiksi *vieras kieli*, *toinen kieli*, *(oma) äidinkieli*, *ensimmäinen kieli* tai *ensikieli*, *kotikieli*, *koulukieli*, *perintökieli*, *vähemmistö(äidin)kieli*, *käyttökieli*, *virallinen kieli*, *kansalliskieli* ja *moderni* tai *nykykieli*, *klassinen*, *harvinainen ja (toinen) kotimainen kieli.* Määrittelyt eivät ole ongelmattomia eivätkä selvärajaisia, ja niitä on usein tarpeen tulkita käyttöyhteydessään. Koulujen kieltenopetuksessa on tavanomaista erotella äidinkielen ja muiden kielten oppisisällöt ja opettajat toisistaan, ja kieliä opetetaan yhtä kerrallaan.

Yhtenä kielten kansainvälisyyden tai globaaliuden asteen mittarina on totuttu pitämään niiden opiskelun laajuutta vieraana kielenä. Englannin, ranskan, saksan, espanjan ja venäjän kaltaiset kielet lukeutuvat yhä yleisimpiin vieraana kielenä opiskeltaviin kieliin, mutta virallisen aseman jossakin valtiossa omaavista kielistä neljä nousee yli muiden järjestyksessä englanti, ranska, arabia ja espanja. Nämä neljä kieltä lukeutuvat myös Yhdistyneiden kansakuntien (YK) virallisiin kieliin, joiden lisäksi niihin kuuluvat kiina ja venäjä. Kansainvälisten järjestöjen viralliset ja työkielet heijastavat pitkälti siirtomaavallan ja toisen maailmansodan jälkeisen ajan valtasuhteita. Maailman kauppajärjestön (WTO) viralliset kielet ovat englanti, ranska ja espanja. Englantiin ja ranskaan tukeutuvat myös esimerkiksi Kansainvälinen tuomioistuin (ICJ), Kansainvälinen olympiakomitea ja Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD – saksa ja japani puuttuvat. (Coulmas 2018, 17; 2022, 68–69.) Suomelle tärkeässä Euroopan unionissa on 24 virallista kieltä, joista yksi on yhä englanti, vaikka Yhdistynyt kuningaskunta jätti unionin vuoden 2020 lopussa. Jatkuvan kääntämisen ja tulkkauksen rajoittamiseksi sisäisiä ja komission ”käsittelykieliä” ovat englanti, ranska ja saksa. Euroopan komission puheenjohtaja Ursula von der Leyenin kolmikielinen puhe unionin tilasta vuonna 2020 kirvoitti Politico-lehdeltä (King 2020) kitkerää kritiikkiä englannin dominoinnista. Puheenjohtaja käytti puheessaan äidinkieltään saksaa ja ranskaa yhteensä vain kymmenisen minuuttia, mutta englantia yli tunnin. Vastauspuheenvuorossaan saksalainen EU-parlamentaarikko jatkoi hänkin englanniksi. Toimittajan mukaan parlamentin 705 jäse-

https://doi.org/10.21435/tl.289

nestä vain vajaat parikymmentä edustaa Irlantia tai Maltaa, joiden toinen virallinen kieli on englanti. Enenevässä määrin englantia ensimmäisenä (ja ainoana) vieraana kielenä puhuvien pienempien maiden edustajien tyrmistys ranskan ja saksan puolesta lienee ollut vähäisempää. Von der Leyen on sittemmin jatkanut julkisia esiintymisiään englanniksi. Vaikka ”24 virallisen kielen harmoninen rinnakkaiselo on yksi Eurooppa-hankkeen erityispiirteistä”, on kielikysymys myös kulukysymys: EU:n toimielinten käännös- ja tulkkauspalvelujen hinta vuosittain on noin miljardi euroa – tosin vain vajaan prosentin koko EU-budjetista ja reilut kaksi euroa per EU-kansalainen (Katsarova 2022).

”Maailmankieliksi” kutsutaan nykyään paitsi laajasti ympäri maailmaa puhuttuja kieliä myös edellä mainitun kaltaisia kieliä, joilla nähdään olevan globaalia välineellistä – taloudellista tai kommunikatiivista – painoarvoa nyt tai tulevaisuudessa (Ammon 2010, 123–129). Taloudessa korostuvat tehokkuus ja kulujen minimointi, jotka ovat omiaan vauhdittamaan kielellisen diversiteetin köyhtymistä. Taloudellisesta näkökulmasta kiistämätön asema lienee englannilla, joskin viime aikoina kasvussa ovat maailmanlaajuisesti olleet mandariinikiina, espanja ja japani – ranskan, saksan, italian ja venäjän menettäessä vetovoimaisuuttaan. Myös portugalin ja arabian nousua on povattu. Viestintä- ja käännösteknologian nopea kehittyminen on tuonut kielten kirjon kaikkien ulottuville ennennäkemättömällä tavalla. Yli- ja monikansalliset yritykset valitsevat kuitenkin yhä useammin työ- ja sisäisen viestinnän kielekseen englannin, minkä voidaan nähdä synnyttävän postnationalistisia haasteita kansalliselle suvereniteetille (Haque 2015, 327). (Ks. myös Ennser-Kananen, Halonen & Saarinen tässä teoksessa.) Historiallisesta näkökulmasta englanti on uusi tulokas verrattuna synnyinseutujensa ulkopuolella laajasti vaikuttaneisiin kiinaan, arabiaan, persiaan, farsiin ja espanjaan. Kontaktien myötä arabia ja persia liikkuivat varhain voimakkaammin itään kuin kiina länteen (Coulmas 2022, 24). Vaikka englannilla on – osin kolonialistishistoriallisista syistä – vankka asema (vieraana) kielenä ympäri maailmaa, korostuvat nykyisinkin myös alueelliset tarpeet, esimer-

https://doi.org/10.21435/tl.289

kiksi Aasiassa *lingua francana* on mandariini- ja kantoninkiina ja Keski-Aasiassa venäjä. Pohjois-Koreassa venäjän vieraana kielenä ovat syrjäyttäneet kiina ja ”arkkiviholliseN” englanti, jota opiskellaan paitsi käytännön syistä (pääsy informaatioon) myös eritoten vallankumouksen tarpeisiin. Opetuksen kielenä on Filippiinien kaltaisia poikkeuksia (ks. Sippola tässä teoksessa) lukuun ottamatta usein kansalliskieli, harvemmin alueelliset vähemmistökielet. (Liddicoat & Kirkpatrick 2020.)

Kielellisen monimuotoisuuden näkökulmasta meille kielenopetuksesta tuttu Eurooppa- ja Pohjois-Amerikka-keskeisyys onkin harhakuvitelmaa. Kuten kielisosiologi Florian Coulmas (2018, 1–23) toteaa, kielellisesti rikkaimpia mantereita ovat Aasia ja Afrikka, joiden alueilla käytettävät kielet kattavat yhteensä yli 60 prosenttia kaikista maailman noin 7 000 kielestä – Amerikan osuuden ollessa viitisentoista ja Euroopan vaivaiset viisi prosenttia. Kielellisen monimuotoisuuden indeksi (*linguistic diversity index*) tarkastelee alueita suhteuttamalla niiden osuuden maailman kielistä niiden osuuteen maailman väestöstä. Tällä mittarilla kielellisesti selvästi monimuotoisin alue on Oseania Euroopan pitäessä viiden maanosan listalla jälleen perää. Kielten (ensikielisten) puhujien määrän perusteella vain noin tusina maailman kielistä yltää kategoriaan ”yli 100 miljoonaa puhujaa”. Vaikka kielten ja niiden puhujien lukumääriä näin esitellään, eivät kielet käyttäjineen ole pelikorttien tai palapelin palojen kaltaisia selvärajaisia objekteja, jotka voisi näppärästi nimetä, laskea, luokitella tai sijoittaa kartalle. Miten erottaa kieli murteesta, miten historia ja politiikka muokkaavat määrittelyjä, mikä on puhujien ja käyttäjien oma käsitys, ja muut kiperät kysymykset sekoittavat pakkaa. Suomen väestötietojärjestelmään voidaan toistaiseksi rekisteröidä äidinkieleksi yksi SFS-ISO 639-2 -standardin mukainen kieli.[34]

Vaikka monikieliset kompetenssit, monietnisyys ja monikulttuurisuus ja useiden kielten, rekisterien ja varieteettien rinnakkainen

34 Ks. äidinkielestä väestörekisterissä ja *äidinkieli*-termin määrittelyn työläydestä, Räsänen 2019.

https://doi.org/10.21435/tl.289

ja limittäinen käyttö on ollut historiallisesti arkipäiväistä kaikkialla (esim. Afrikan mantereesta ks. Aunion luku tässä teoksessa), on siihen havahduttu globaalissa pohjoisessa maapalloistumisen myötä. Lisääntynyt liikkuvuus luo paineita kansallisille kielijärjestelyille ja ”äidin- tai ensikielisten” puhujien hallitsemille kielellisille ympäristöille aiheuttaen kitkaa kielen välineellisen ja symbolisen funktion välillä. Tästä huolimatta sekä ”kieli” että ”kulttuuri” yhdistyvät vieraan kielen opetuksessa yhä herkästi tiettyihin maantieteellisesti rajautuneisiin kansallisvaltioihin ja -kieliin (nationalistinen paradigma). Tämä kansallisromanttinen näkemys juontaa juurensa 1700-luvun valistuksen aikakaudelle sekä 1800- ja 1900-luvuille eurooppalaisten ja muiden ”modernien” kansallisvaltioiden kehittymisprosesseihin, joissa kansalliskieli näytteli merkittävää roolia.[35] Valtaosa maailman kielistä päätyi näissä prosesseissa alueellisiksi ja vähemmistökieliksi – monet uhanalaistuviksi ja lopulta sammuneiksi. Nykyisin nelisenkymmentä prosenttia maailman kielistä on uhanalaisia ja kielikato kiihtyy.

Euroopassa vieraan kielen opettaminen tähtäsi 1900-luvun alkupuolella erityisesti kohdekielisen ”korkeakulttuurin” opiskelemisen mahdollistamiseen sivistämistarkoituksissa. Klassisen humanistisen näkemyksen mukaisesti opetus rakentui kulttuurisesti merkittävinä pidettyjen tekstien tulkinnan eli ymmärtävän lukemisen varaan, keskeisimpinä kielinään latina ja kreikka (Sajavaara 2006, 225–266). Tällä on ollut oma vaikutuksensa siihen, mitä kieliä on valikoitunut opetettavaksi yleisessä kieltenopetuksessa ja korkeakoulutuksessa.[36] Saman vuosisadan loppupuolella oli tavanomaista erikoistua joko kielitieteisiin tai kirjallisuuteen, ja kielissä alkoivat korostua funktionaaliset oppimiskäsitykset ja kommunikatiivisuus, päämääränä saavuttaa kyky kommunikoida kohdekielen äidinkielisten puhujien kanssa (Lehman 1984, 132; Byram 2008, 147). Vaikka vieraan kielen

35 Kieli- ja pankulttuuristen ideologioiden synnyttämiin kielihierarkioihin tukeutuen perusteltiin myös esimerkiksi Kastilian espanjan keskeistä asemaa Yhdysvaltojen kielikoulutuksessa 1900-luvun alussa (Del Valle 2014).

36 Ks. kieltenopettamisen historiasta esim. Wheeler 2013.

https://doi.org/10.21435/tl.289

oppijan ei katsottu sisäistävän kohdekielen ja kulttuuritaustan välistä yhteyttä ensikielen oppijan lailla, toivottiin hänen kehittyvän niin kohdekielen kuin kohdealueenkin kirjallisuuden, kulttuurin ja yhteiskuntatietouden yleisosaajaksi – hypoteettisena päämääränään lähes äidin- tai ensikielisen puhujan kaltainen kompetenssi. Maailman muuttuessa ryhdyttiin kielenopetuksen keinoin edistämään sekä kansallista yhteneväisyyttä että kansainvälistä yhteisymmärrystä, ja opetuksen kielivalintojen perusteeksi nousivat taloudelliset ja poliittiset syyt – yhteiskunnalliseksi koettu hyöty. 1980-luvulla painopiste siirtyi oppijoiden omien tavoitteiden ja pyrkimysten tukemiseen. Kehityskaari yleisen oppineisuuden ihanteista yhteiskuntaa muuttamaan pyrkivän suuntauksen kautta kielenoppimisen kokemuksellisuutta korostavaan otteeseen näkyy Sajavaaran (2006, 266–267) mukaan yhä kielenopetuksessa. Yliopistojen oppiaineena tai opintosuuntana on vanhoista filologia-aineista jäänyt jäljelle kielen tai kielialueen nimi, johon toisinaan liitetään myös kirjallisuus tai kulttuuri. Kirjallisuuden kaanonin korostamisen rinnalle ja ohi on noussut moninaisten tekstilajien tulkinta ja tuottaminen ja kirjallisuus lukemisen strategioiden kehittämisen ja sanaston kartuttamisen välineenä.

Malli nationalismista ja sen suhteesta kieleen toimii yhä monien käytössä olevien kielenopetuksen taitotasojen pohjana ja implisiittisesti rajaa ”modernin kielen” käsitteen kansallisvaltioiden ja niiden ”äidinkielisten puhujien” kielitaitokäsityksen muottiin. Kielitaitoa kuvaavista malleista monet on myös kodifioitu valtioiden ja kaupallisten kustantamoiden tuottamiin oppikirjasarjoihin. Esimerkiksi Suomessa käytetyt ranskan kielen oppikirjat harvemmin esittelevät vaikkapa Belgian tai jonkin länsiafrikkalaisen maan tapoja ja kulttuuria, saati ääntämisen ja sanaston erityispiirteitä – tahi muuta (alueellista) variaatiota. Kuten Ennser-Kananen, Halonen ja Saarinen luvussaan toteavat, ”kielikoulutuksen ja opetusmateriaalien suunnittelua ohjaavat sellaiset normatiiviset käsitteet ja kielen ilmiöt, jotka eivät perustu todelliseen kielen variaatioon, vaan pienen eliitin ymmärrykseen ’oikeasta kielestä’”. Valtiollisten toimijoiden kädenjälki näkyy useissa Aasian, Afrikan ja Lähi-idän kielten

https://doi.org/10.21435/tl.289

oppimateriaaleissa (esim. heprea, japani, kiina ja turkki). Tällaisen oppimateriaalin välittämä kuva kieleen liittyvästä kulttuurista on maan virallisen politiikan mukaista, ja kielellisen asiantuntijuuden, norminmukaisen kielitaidon ja kieleen liittyvän kulttuurisen kontekstin määrittely rajautuu kyseisen valtion ja sen ensikielisten puhujien omaisuudeksi. ”Kieli ja kulttuuri” näyttäytyvät opetuksessa varsin monoliittisten kansallisten ja etnisten identiteettien kautta – usein oppimateriaaleissa kuvatussa ”autenttisessa” ympäristössä, jossa ulkomaalainen kielenoppija seikkailee. Vertauskuvat kansallisvaltiosta ja -kielestä reunuksien rajaamina ”säiliöinä”– niin omakohtaisella, poliittisella kuin (poliittisten tarkoitusperien ohjaamalla) pedagogisella tasolla – ovat omiaan vahvistamaan kehämäisesti toisiaan ja jopa tarjoamaan kasvualustaa äärinationalistisille ja populistisille aatteille (Mitzen 2018). Vaikka oppikirjakustantajilla saattaa olla lista vältettävistä sensitiivisistä aiheista, kuten uskonto, politiikka ja seksuaalisuus, kaunistellun kansalliskulttuurin esittämiselle ei ole esteitä (Block 2010, 316). Tämä on kyseenalainen lähtökohta itsenäiselle (moni-)kielelliselle asiantuntijuudelle, joka ei ole sidottu valtioiden käyttämään kulttuuriseen valtaan vaan kykenee myös kyseenalaistamaan sen. Valtioilla on rajat, kielillä ja kulttuureilla ei (transnationalistinen paradigma).

Suomessa kieltenopiskelun tärkeyttä ei yleensä ole ollut tarpeen perustella. Maailman mittakaavassa pienten kielten puhujien on hankittava kielitaitoa pystyäkseen solmimaan yhteyksiä muita kieliä puhuvien kanssa. Tämä on vieraiden kielten opetuksen näkökulma, johon Suomessa herättiin 1940-luvulla ja jota peruskoulun synnyttäminen edisti (Sajavaara 2006, 227). Suomeen muualta muuttavien sen sijaan toivotaan oppivan pieniä kansalliskieliämme suomea tai ruotsia. Puutteellisena pidetty kielitaito on suurin este työllistymiselle erityisesti niillä, jotka eivät ole suorittaneet korkea-asteen tutkintoa. Asiantuntijatehtävissä ja IT-alalla pärjää usein englannilla, mutta muilla osaamispotentiaalia jää käyttämättä (Baumgartner 2023), eikä monilla maahanmuuttajien kielillä ole tunnustettua asemaa. Tunnustusta osaamisestaan voi saada esimerkiksi suorittamalla yleisen kielitutkinnon (englanti, espanja, italia, pohjoissaame,

https://doi.org/10.21435/tl.289

ranska, ruotsi, saksa, suomi, venäjä) tai ylioppilaskirjoitusten kokeen (toinen kotimainen kieli ruotsi tai suomi, englanti, espanja, ranska, saksa, venäjä, italia, portugali, pohjoissaame, inarinsaame, koltansaame, latina). Kielitieteen emeritusprofessori Fred Karlsson (2017, 82) arvioi, että Suomessa puhutaan todellisuudessa ainakin 500 kieltä. Suomessa käytetään perinteisesti myös monia vähemmistökieliä, ”joiden haasteina ovat kielten elinvoimaisuus, kielellisten oikeuksien toteutuminen ja kielten käyttömahdollisuudet” (Valtioneuvosto 2022, 7). Valtioneuvoston kielipoliittinen ohjelma listaa saamen kielet, romanikielen, viittomakielet, karjalan kielen ja muita kieliä (tataari, jiddišh ja muut kuin kotoperäiset kielet). Kaikilla Suomessa asuvilla on oikeus kehittää ja ylläpitää omaa kieltään (ks. aiheesta lisää Nuolijärvi tässä teoksessa).

Suomalaiset koulujen kieltenopettajat ovat pääosin kieliaineensa maisterintutkinnon ja pedagogiset opinnot suorittaneita korkeakoulutettuja, mutta muualla maailmassa kieltenopettajien koulutus ei välttämättä kuulu yliopistojen toimenkuvaan. Suomalaiskoulujen opetussuunnitelmia tarkastelemalla käy ilmi, että nykyisin vieraiden kielten opettajilta edellytetään varsin toisenlaista pedagogista perustaa kuin modernismin perintönä omaksuttuun erillisiin, kodifioituihin kansalliskieliin ja niiden – fiktiivisten – yksikielisten, koulutettujen, urbaanien normiuskollisten ”äidinkielisten” puhujien kompetenssiin pohjaavaa kielitaitokäsitystä.

Yhteiskunnan ja koulujen monikielistymisen myötä keskiöön on noussut oppijoiden monikielisen kompetenssin kehittäminen, kielten ja eri alueellisten ja sosiaalisten varieteettien rinnakkaisen käytön tukeminen ja kielitietoisuuden vahvistaminen (vrt. Ennser-Kananen, Halonen & Saarinen tässä teoksessa). Kielten välisten rajojen häilyvyyden tunnustaminen on himmentänyt ensikielisen puhujan auraa ja arvovaltaa kielentutkimuksen alettua kiinnostua koodinvaihdosta (kielen tai kielimuodon vaihtaminen toiseksi), kielenylityksestä, (limittäis)kieleilystä ja tyylittelystä (monenlaisten kielellisten resurssien käyttö, kielellinen performanssi) ja repertuaareista (kieliresurssien muodostama kokonaisuus). Monikielisissä yhteisöissä nämä ilmiöt ovat olleet tavanomaisia (joskin niillä

https://doi.org/10.21435/tl.289

on nyt uudet muodikkaat nimitykset), vaikka kielitieteet ja kielten-opetus jämähtivät kielisysteemivetoisissa lähestymistavoissa pitkiksi ajoiksi äidin- tai ensikielisen puhujan ja selvärajaisten kielten ikeeseen. Valistunut eurooppalainen tiede perustui lajitteluun ja luokitteluun. (Coulmas 2022, 31–32, 75, 89.) Psykologis-kognitiivisessa otteessa korostui kielenoppija yksilönä. Yhteisöllis-sosiaalisen näkökulman nousun myötä ryhdyttiin näkemään kieli ennemminkin sosiaalisena ja kulttuurisena toimintana, omanlaisenaan ekosysteeminä. Viime aikoina kielenoppimisen moniulotteisuudessa on alettu huomioida myös yhteiskunnallisia muutoksia ja yhteiskuntien ideologisia rakenteita. On pyritty uusien ja vanhojen näkemysten kerryttämän tiedon väliseen dialogiin. (Pitkänen-Huhta, Mård-Miettinen & Nikula 2023, 12–18.)

Kielikoulutuspolitiikkaa ja sen muutoksia voidaan analysoida tarkastelemalla opetussuunnitelmia ja kielitaidon arviointia ideologisten käsitysten konkreettisina ilmentyminä. Esimerkiksi 2000-luvun opetussuunnitelmissa yleistynyttä kielitietoisuuden käsitettä (Pitkänen-Huhta, Mård-Miettinen & Nikula 2023, 10) on lähestytty tästä näkökulmasta (esim. Piippo ym. 2021; Suuriniemi 2019). Kouluissa kielitietoisuus näyttäytyy eritoten kielitietona ja metakielellisten valmiuksien harjoittamisena yli oppiainerajojen. Toisaalta kielitaito ja kielitietoisuus määrittyvät yhä herkästi vieraiden kielten opetustarjonnan ja koulun opetuskielen kautta. Vaikka monikielisyyden arvo ja asema huomioidaan resursseina ja rikkautena, voi monikielisten oppilaiden osaaminen muissa kielissä jäädä käytännössä myös tunnistamatta (*erasure* eli pyyhkiytymisen tai poistamisen prosessi; Irvine & Gal 2000, 38), ja heidän taitojaan suomessa tai ruotsissa toisena kielenä arvioidaan vain puutteiden näkökulmasta. Se, mitä ja millaista kielitaitoa arvioidaan ja miten, on ideologisesti ohjautunutta (ks. lisää Honko & Halonen 2023). Kielitietoisuuden tulisikin tarkoittaa ”myös tietoisuutta kielten ideologisuudesta ja kieleen liittyvien valtarakenteiden ja asenteiden haastamisesta” (Piippo ym. 2021, 9). Opettajien kielikäsitykset näyttävät kuitenkin muuttuvan hitaammin kuin opetussuunnitelmissa kuvatut ihanteet, eivätkä institutionaaliset rakenteet (esim.

https://doi.org/10.21435/tl.289

oppiainejaottelu, opetuskäytänteet ja kielitaidon arviointi) sovellu vaivatta tällaisten ideaalien tukipilareiksi (Piippo ym. 2021, 10; Suuriniemi ym. 2021). Etäisyys opetussuunnitelmien retoriikan tasolta luokkahuoneen arkeen on pitkä ja yksikielisyyden perintö koulutusjärjestelmässämme yhä vankka.

Kieliä opettavat myös lukuisat yksityiset ja valtiolliset toimijat, joiden opetussisällöt ja -filosofia sekä pedagogiset käytännöt opettajineen voivat olla ristiriidassa kohdealueiden kansallisissa opetussuunnitelmissa kuvattujen näkemysten kanssa. Esimerkiksi Kiinan valtion luoman Konfutse-brändiä hyödyntävän instituutin tarjoamilla kielikursseilla mandariinikiina, tarkemmin ilmaistuna standardikieli *pǔtōnghuà* (’yleiskieli’), on statukseltaan lukuisten muiden Kiinassa puhuttujen kielten yläpuolella, eivätkä kiinalaisen diasporan muihin etnisiin ryhmiin kuuluvat edusta ”aitoa kiinalaisuutta”. (Zhu & Li 2014.)[37] Korostamalla yhtäältä kansakunnan sisäistä yhtenäisyyttä ja homogeenisyyttä ja toisaalta sen eroavaisuutta muista kansakunnista toisinnetaan opetuksessa staattista kielen ja kansakunnan yhteyttä sekä konventionaalisten kulttuurirajojen ja niihin liittyvien voimasuhteiden ylläpitoa. Kielistandardi, joka periytyy sukupolvelta toiselle, näyttäytyy puhujilleen yhteisenä omaisuutena. Oppimateriaaleissa ja luokkahuonediskurssissa hyödynnetään usein ”rakenteellisia vastinpareja” (*structural equivalencies*, Meadows 2020 Billigiin 1995 viitaten), kuten kansallisruokien ja -monumenttien tai kansallisten juhlapäivien vertailua kielenoppijan oman (*Self*) ja kohdekulttuurin (*Other*) välillä. Ikonisaatioprosessien (*iconization*, Irvine & Gal 2000, 37) kautta kielet ja niiden piirteet yhdistyvät tietynlaisiin sosiaalisiin ryhmiin, esimerkiksi kansallisuuksiin: ”Ikonisaatiossa jokin sosiaalisia suhteita ja erotteluja indeksoiva kielen piirre muuttuu luonteeltaan indeksistä ikoniksi, niin että kielen piirteestä tulee sosiaaliseen liittyvä ilmiö, joka katsotaan kielenkäyttäjän essentialistiseksi ja luonnolliseksi ominaisuudeksi” (Mäntynen ym. 2012, 330).

37 Taiwanissa standardimuoto on nimeltään *guóyǔ* ’maan kieli’ (vrt. japanin *kokugo*; ks. Länsisalmen luku japanista).

https://doi.org/10.21435/tl.289

Vaikka suoraa poliittista vaikuttamista varotaan, ylläpidetään niin kiinan kuin esimerkiksi japanin tapauksessa sitkeästi myyttiä, jonka mukaan kielen oppijat omaksuvat pehmeän vaikuttamisen kohteena positiivisen asenteen kyseisten valtioiden tarkoitusperiä kohtaan. Japaniksi ja viime aikoina myös koreaksi musiikkia, elokuvaa, tv-sarjoja, sarjakuvaa, pelejä, ruokaa ja matkailuelämyksiä kuluttava, ”esteettistä kosmopolitismia” (Block 2010, 318 Urryyn 1995 viitaten) edustava joukko on ollut kasvussa. Äärimmillään esimerkiksi japanin ja sen kulttuurin kiehtovuuden arvellaan riittävän vetovoimatekijäksi, jolla ulkomaiden kansalaisia houkutellaan opiskelemaan kieltä ja siten muovautumaan ikääntyvää ja työvoimapulasta kärsivää Japanin valtiota hyödyttäväksi inhimilliseksi pääomaksi ja voimavaraksi. Kielisosiologi Patrick Heinrichin (2017, 33) mukaan ei ole liioiteltua väittää, että kielten opetus ja opettajat ovat vuosisatojen ajan palvelleet myös muita kuin suoraan kielten oppimiseen ja opettamiseen liittyviä päämääriä. Ennen kansalliskielten kehittämistä kielikontaktien ja kielen oppimisen merkitys oli hyvin käytännönläheinen, esimerkiksi kaupankäynnissä. Kielikoulutus on edesauttanut kristinuskon levittämistä, buddhalaisuuden opiskelua ja Koraanin lukemista. Sen avulla on hallittu ja kolonisoitu vieraita kansoja. Se on myös kuulunut olennaisena työkaluna esimerkiksi alue- ja kulttuurintutkimuksen kaltaisten tieteenalojen opetukseen.

Kielivarannon kaventuminen ja vähentyvä innostus opiskella muita kieliä kuin englantia puhuttaa (kielikoulutuksen) asiantuntijoita, kuten Ennser-Kananen, Halonen ja Saarinen tuonnempana kirjoittavat. Vaikka monet globaalin pohjoisen yhteiskunnat samaan aikaan monikielistyvät entisestään, kuvaa kielikoulutuspolitiikan arkitodellisuutta edelleen osuvasti Lehtosen (2016) huomio: ”Opittuun kielitaitokäsitykseemme liittyy usein sellainen ajatus, että kieltä voi oppia vain institutionaalisesti, koulussa ja kursseilla. Spontaanisti hankittu kielitaito jää näkymättömiin.” Näin kielten-opetuksesta puhuttaessa korostuu käsitys kielitaidosta rakenteena tai järjestelmänä (esimerkiksi sanaston ja kieliopin hallinta), johon ladataan normatiivisia odotuksia. Normit ja standardit ovat keinotekoisia luomuksia – esimerkiksi kielen ”kielioppi” tietyin kritee-

https://doi.org/10.21435/tl.289

rein hahmoteltu formalisoitu pysäytyskuva jostakin kielen historiallisesta kehitysvaiheesta (Wiedenhof 2020, 302). Kielen käyttö kontekstissaan ja yksilön kielelliset resurssit edustavat sen sijaan kielen luonnollisia sosiaalisia ja psykologisia ulottuvuuksia (Risager 2007). Toisaalta kieli nähdään kieltenopetuksessa usein välineenä tai työkaluna (esimerkiksi hoitoalan kielitaito, can-do-väittämät), kun taas kielitaito jäsenyytenä, omistajuussuhteena ja identiteetin määrittäjänä rajataan herkemmin kansallis- ja äidinkielen opettajien tontille. Suomessa lukion vieraiden kielten opetussuunnitelmassa maininnan saavat myös yksilön ja yhteisön identiteettien rakentumisen tarkastelu ja maailmankansalaisen taidot (Opetushallitus 2019), joissa on aineksia kansainvälisten, kansallisvaltioiden rajat ylittävien identiteettien rakennusaineiksi.

Eurooppa ja Japanin kaltaiset ”modernit” yhteiskunnat ikääntyvät kovaa vauhtia ja kielen käyttäjät ovat tulevaisuudessa enenevässä määrin muita kuin ”syntyperäisiä kielenpuhujia”. Kielikysymykset liittyvät olennaisesti valtioiden tulevaisuuden kehitykseen ja sisältävät monisyisiä kieli-ideologisia ja kielikoulutuspoliittisia ulottuvuuksia. Käsitteet kuten *kielitaito* ja *monikielisyys* tai *kansainvälisyys* ja *monikulttuurisuus* herättävät kuitenkin hyvin erilaisia mielikuvia: ”Urbaani globalisaation liikkeiden tuottama *monikielisyys* ei ole samaa kuin akateeminen laaja *kielitaito*; *monikulttuurisuus* nähdään haasteena tai jopa ongelmana, *kansainvälisyys* taas tavoittelemisen arvoisena hyveenä” (Lehtonen 2016). Institutionaalisesti kansallisen koulujärjestelmän puitteissa opetettava vieras kieli ja valtion virallisen kielen asemassa opetettava äidinkieli asettuvat kielihierarkiassa vähemmistö(äidin)kielen, oman äidinkielen ja koti- ja perintökielen yläpuolelle (ks. hierarkioista myös Ennser-Kananen, Halonen & Saarinen myöhemmin tässä teoksessa). Kuten Piippo luvussaan toteaa: ”Kansallisuusaatteeseen kytkeytyvien ideologisten diskurssien läpi kieliyhteisöt näyttäytyvät aina homogeenisemmiltä ja yhtenäisemmiltä kuin niiden todellinen kielenkäyttö.”

Moderneissa kansalaisvaltioissa kansalaisten identiteeteistä muodostuu asia, joka kiinnostaa valtiovaltaa ja johon se pyrkii vaikuttamaan. ”Vääränlainen” kaksi- ja monikielisyys näyttäytyy herkästi

https://doi.org/10.21435/tl.289

puutteena, vajavaisuutena tai ongelmana, esimerkiksi ei-puhutun viittomakielen tunnustaminen itsenäiseksi kieleksi omilla ehdoillaan on ollut ideologisesti vaikeaa. Sisäkorvaistutteen saaneen lapsen perheeltä saatetaan yhä erikseen vaatia lääkärinlausuntoa viittomakielen opetuksen järjestämiseksi, sillä viittomakieltä on pidetty tarpeettomana ja puhutun kielen oppimisen hidasteena (ks. Salonen tässä teoksessa). Kielellinen ja kulttuurinen kolonialismi ei liity vain ulkoiseen alueelliseen ekspansioon – sotiin ja selkkauksiin – vaan koskettaa vähemmistöjä valtioiden rajojen sisäpuolella. Vähemmistön edustaja joutuu myös herkemmin pohtimaan omaa kieli-identiteettiään. Monikansallisissa ja -etnisissä valtioissa kansalaisten identiteetit ovat leimallisesti monikulttuurisia, usein myös moni- ja rinnakkaiskielisiä – mikäli käsite 'kieli' ylipäätään on relevantti tai olemassa – eivätkä sovi yksinkertaistettujen kansallisten diskurssien muottiin. Tällaistakin todellisuutta ymmärtäviä koulutuspoliittisia ratkaisuja löytyy maailmalta. Esimerkiksi Filippiineillä monikielisen koulun malli tukee peruskoulussa ensikielen ja paikallisten kielten käyttöä kansalliskielen filipinon ja englannin ohella (ks. Sippola tässä teoksessa).

Nykyisessä internetin ja muun digitaalisen viestinnän rajattomassa maailmassa genret, merkkijärjestelmät ja kielet sekä niiden rekisterit ja varieteetit pirstaloituvat, limittyvät ja välittävät merkityksiä kielirajoista piittaamattomina konstellaatioina. Nopeus on valuuttaa, jota jatkuva teknologinen kehitys yhä vauhdittaa ja jolla on vaikutuksia siihen, miten kieltä käytetään, mitä sillä tehdään ja kuka tekee mitäkin. Tekstejä, puhetta ja käännöksiä tuottavat kiihtyvään tahtiin koneet ja tekoälysovellusten kielimallit. Niitä hyödyntävistä opetuskokeiluista raportoidaan ja vinkkejä tarjotaan, mutta keskustelu tekoälyn rakentamiseen ja käyttöön kietoutuvista ideologioista ja niihin kytkeytyvistä oppimiskäsityksistä on vasta alkamassa. Jaetulle arvopohjalle rakentuvien paikallisten kulttuurien rinnalle on noussut globaali kommunikaatiokulttuuri, kommunikaatio kommunikaation vuoksi, joka niin ikään asettaa uusia haasteita koulutukselle ja kieltenopetukselle (Kramsch 2014, 302). Ennser-Kanasen, Halosen ja Saarisen sanoin: tarve vuorovaikuttaa

https://doi.org/10.21435/tl.289

”on kielistä riippumatonta” ja ”[k]ielen käyttö – – on vuorovaikutteista ja erilaisten (myös eri kielistä poimittujen) resurssien käyttöön perustuvaa”. Yksikielisen kielellisen performanssin ja ”kielellä tekemisen” lisäksi tai sijaan kielen oppijan työkalupakkiin kuuluu myös pohdinnan, analyysin, arvioinnin ja tulkinnan taitoja, joiden avulla hän navigoi vuorovaikutustilanteissa ja tekee kielellisiä valintoja (Kramsch 2014, 309). Tällaisten näkemysten (Del Valle 2014, 370) mukaan tietoisuuden kielten kulttuurisista, poliittisista ja sosiaalisista ulottuvuuksista – myös ymmärryksen siitä, miten kansalliset identiteetit ja kielet sekä niihin nojaavat tietokäsitykset ovat rakentuneita – tulisi kuulua opetus- ja kurssisuunnitelmien keskiöön varhaisesta vaiheesta lähtien.

Kirjan rakenne

Teoksen ensimmäinen osio keskittyy luotaamaan tapoja, joilla nationalismi on muokannut kielen kehitystä. Kaikissa teksteissä on mukana historiallinen ulottuvuus, ja ne tarkastelevat jatkuvuuksia ja katkoksia, joita kieli-ideologioissa ja kieleen liittyvissä käytänteissä on tapahtunut, kun kielestä on tullut osa nationalistista kertomusta ja kansakunnan rakennus- ja määrittelyprojektia. Osion avaa Pirkko Nuolijärven teksti suomen kielen vaiheista. Vaikka Suomea pidetäänkin nykyisin kielellisesti melko homogeenisena maana, Nuolijärvi ottaa analyysinsä taustaksi Suomen monikielisen luonteen niin historiassa kuin nykypäivässäkin. Useiden kielten läsnäolo suomalaisessa yhteiskunnassa ei ole mitään uutta. Pikemminkin suomen kielen nivoutuminen osaksi 1800-luvun nationalistisia pyrkimyksiä kavensi kielikeskustelua. Varsinkin 1800-luvulla ajoittain kiivaanakin riehunut ”[s]uomen ja ruotsin vastakkainasettelu ja keskustelu niiden asemasta jätti myös varjoonsa muut kielet, ikään kuin niitä ei olisi ollut Suomessa olemassakaan”.

Nuolijärvi kuvaakin Suomen kotoperäisten kielivähemmistöjen – saamen-, karjalan-, romanin- ja viittomakielisten – asemaa kansakunnan rakentamisen varjossa. Vaikka tilanne ei ole kaikkien näi-

https://doi.org/10.21435/tl.289

den kielten osaltakaan vakiintunut – saamen kieliä on saatu elvytettyä, kun taas karjalan kieleltä puuttuu edelleen sen aseman turvaava kielilainsäädäntö – näkee Nuolijärvi suunnan silti oikeana ja rohkaisevana. Tämä suunta auttaa ehkä myös suhtautumaan rakentavammin muihin, ei-kotoperäisiin kieliin, joita Suomessa nykyisin käytetään. Sen sijaan, että keskityttäisiin murehtimaan suomen käytännössä hyvin vahvan aseman puolesta, kirjoittaja kysyykin, ”olisiko nyt paremmat mahdollisuudet ymmärtää kansa monikielisenä yhteisönä, jonka jäsenet kuuluvat yhden ja saman kansan piiriin, olkoon kieli tai kulttuuritausta mikä tahansa”.

Seuraava luku jatkaa keskustelua huolesta, jota myös viralliset tahot ovat ilmaisseet suomen kielestä. Johanna Ennser-Kananen, Mia Halonen ja Taina Saarinen analysoivat Suomen kielen lautakunnan vuonna 2018 julkaisemaa kannanottoa *Suomi tarvitsee pikaisesti kansallisen kielipoliittisen ohjelman* ja erityisesti sen tapaa toistaa 1800-luvulta periytyviä ideologisia olettamuksia kansallisesta kielestä ja sen yhteydestä tiedon tuottamiseen. Huoli suomen kielestä on 2010-luvulta alkaen liitetty englannin aseman vahvistumiseen. Kirjoittajien mukaan englanti ei kuitenkaan uhkaa suomen kieltä, vaan tiedon tuottamista kokonaisuudessaan, sillä tieto ja sen tuottamisen tavat muuttuvat globaalissa mittakaavassa jatkuvasti yksikielisemmiksi ja sitä kautta kapeammiksi ja yksipuolisemmiksi.

Lautakunnan kannanotossa kansalliskielet suomi ja ruotsi nähdään suojelua tarvitsevina kohteina, jotta niiden (etenkin suomen) 1800-luvulta lähtien lisääntynyt käyttö Suomen kansallisvaltion tiedon tuottamisen instituutioissa jatkuisi tulevaisuudessakin. Kirjoittajien mukaan tämä asenne itse asiassa tuomitsee kielen kuolemaan, koska ”kieltenväliset prosessit eivät ole vain luonnollisia ja väistämättömiä – –, ne ovat myös välttämättömiä kielen säilymisen kannalta”. Tiedon tuottamista arvioitaessa pitäisi tunnustaa prosessin sitoutumattomuus yhteen kieleen tai joissain tapauksissa kieleen ylipäätään. Kirjoittajat osoittavat selkeästi, kuinka nationalistiset kieli-ideologiat elävät Suomessa vahvoina myös virallisten tahojen kannanotoissa, vaikka tutkimustiedon valossa niiden maalailemat uhkakuvat eivät pidäkään paikkaansa ja todel-

https://doi.org/10.21435/tl.289

liset uhat löytyvät aivan muualta: nationalismiin niin usein kuuluvasta yksikielisyydestä.

Virallisten tahojen kannanottojakin voimakkaampi tapa ohjata kielen kehitystä on kieleen liittyvä lainsäädäntö, jota Oksana Kanerva ja Johanna Viimaranta seuraavaksi analysoivat ukrainan kielen tapauksessa. Lainsäädäntö on yleensä myös parhaiten dokumentoitu ja sitä kautta näkyvin tapa, jolla valtiovalta on pyrkinyt säätelemään kielenkäyttöä. Ukrainan tapauksessa tulee selvästi ilmi, kuinka kielilainsäädäntö heijastelee kulloisenkin vallanpitäjän agendaa.

Ukrainan kielilainsäädännössä keskeisellä sijalla on aina ollut suhde venäjän kieleen. Neuvostoaikana kielilainsäädäntö tunnusti ukrainan aseman, mutta ohjasi käyttämään venäjää. Tuloksena oli kaksikielinen tilanne, jossa valtaosa väestöstä käytti sekä ukrainaa että venäjää. Ukrainan itsenäistyttyä vuonna 1991 on keskeinen kysymys kielilainsäädännössä ollut, tukeako kaksikielisyyttä vai pyrkiäkö kohti yksikielistä ukrainankielistä Ukrainaa. Kuten kirjoittajat toteavat, ”kielipolitiikka on ollut myös identiteeteillä pelaavaa kulttuuripolitiikkaa, jonka keskeinen kysymys on ollut, mikä on ukrainan kielen suhde ukrainalaisuuteen”. Kielilainsäädäntö on itsenäisessä Ukrainassa heijastellut vallanpitäjien välejä Venäjään, ja sitä mukaa, kun maa on etääntynyt Venäjästä, on myös ukrainan kielen asema ainoana valtiollisena ja koulutuksen kielenä vahvistunut. Vuonna 2019 päivätty *Laki ukrainan käytöstä valtiollisena kielenä* mahdollistaa kielenkäyttöön liittyvän säätelyn jopa yksityisen piirin kielenkäyttötilanteissa. Kuvaavaa on se, että laissa ei venäjälle jätetä minkäänlaista tilaa.

Ukrainan kielilainsäädäntö osoittaa myös valtiollisen säätelyn voiman. Neuvostoajan venäjää suosiva kielipolitiikka johti tilanteeseen, jossa vuoden 1989 väestölaskennassa 73 prosenttia Ukrainan asukkaista piti itseään ukrainalaisina, mutta vain 12 prosenttia heistä ilmoitti äidinkielekseen ukrainan. Se, kuinka täysivaltaisesti itsenäisen Ukrainan kielilainsäädäntö yhdistettynä helmikuussa 2022 alkaneeseen Venäjän hyökkäyssotaan näkyy kieliasenteissa ja kielellisissä identiteeteissä, tulee varmasti ilmi seuraavassa väestölaskennassa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Seuraava luku siirtää tarkastelun Euroopan ulkopuolelle. Mikko Autere jäljittää persian matkaa kosmopoliittisesta kirjakielestä, jonka käyttö ulottui toisella vuosituhannella Bengalista Balkanille, osaksi iranilaista nationalismia, joka pyrkii mahduttamaan kielen ja siihen liittyvän kirjallisen perinnön kansallisvaltion rajojen sisään. 1800- ja 1900-lukujen taitteessa muotoutunut iranilainen nationalismi edustaa etnistä nationalismia jyrkimmillään. Se korostaa persian kieltä kansan yhtenäisyyden symbolina ja suojana ulkopuolisia vaikutteita ja hallintayrityksiä vastaan. Ei olekaan yllättävää, että Iranin kielellisillä vähemmistöillä, jotka muodostavat arviolta jopa puolet maan 86-miljoonaisesta väestöstä, ei juurikaan ole kielellisiä oikeuksia ja yhteiskunnan instituutiot koulutuksesta hallintoon ja armeijaan toimivat yksinomaan persiaksi.

Persian tekee nationalismin ja kielen suhteen tarkastelun kannalta erityisen mielenkiintoiseksi räikeä kontrasti tiukkaa yksikielisyyttä ja kielen puhtautta korostavan nykytilanteen ja esimodernin kosmopoliittisuuden välillä. Ennen 1800-lukua persia oli laajalla alueella käytetty kirjakieli, joka ylitti valtioiden, etnisyyden ja uskonnon rajat. Se eli rinta rinnan muiden kielten kanssa osana monikielistä todellisuutta, jossa eri kielillä oli omat tilannesidonnaiset käyttötapansa. Persia tarjoaakin uuden näkökulman Andersonin malliin nationalismin kulttuurisista juurista. Andersonin mukaan kuviteltujen yhteisöjen syntymiselle oli keskeistä uskonnollisesti perusteltujen kirjakielten (erityisesti latinan) korvautuminen uusilla (länsieurooppalaisilla) kirjakielillä. Persia taas on esimerkki kielestä, jolla on nykyisessä muodossa takanaan yli tuhatvuotinen historia. Iranilaisen nationalismin tapauksessa kuviteltu yhteisö ei siis synny uuden kielen ympärille, vaan olemassa olevan kielen ja sillä kirjoitetun kirjallisuuden historia kerrotaan uudelleen heijastelemaan modernin kansakunnan identiteettiä.

Osion kaksi viimeistä lukua esittelevät kaksi tapausta, joissa kansallisvaltion ja kielen suhde on määritelty eri tavoin kuin yksikielisyyttä korostavissa tapauksissa. Swahilista kirjoittaessaan Lotta Aunio toteaa, että Tansanian itsenäisyysponnistelujen johtohahmot olivat saaneet koulutuksensa siirtomaaisäntien koulutusjärjestel-

https://doi.org/10.21435/tl.289

män puitteissa ja tutustuneet sitä kautta eurooppalaisiin käsityksiin kansojen itsemääräämisoikeudesta ja modernista kansallisvaltiosta. Silti he kokivat, että heidän tulisi maassaan jo lähtökohtaisesti tehdä jotain toisin kuin Euroopassa. Swahilin tie Tansanian kansaa yhdistäväksi kieleksi on esimerkki tästä.

Vaikka swahilin historia ulottuu tuhannen vuoden taakse, sen kodifioinnista vastasivat suurelta osin siirtomaaisännät: ensin saksalaiset, sitten britit. Tansanian ensimmäinen presidentti Julius Nyerere kannatti kielen omaksumista yhteisöllisyyttä korostavan *ujamaa*-politiikkansa vakiinnuttamiskeinoksi ja maan kansalaisia yhdistävän identiteetin symboliksi. Asetelma eroaa useista muista Afrikan maista siinä, että koko kansakuntaa yhdistämään valittiin yksi afrikkalainen kieli, joka nousi monilla yhteiskunnan osa-alueilla siirtomaahallinnon käyttämän englannin rinnalle tai sen ohi. Osaltaan juuri swahilin valikoitumista tähän rooliin Tansaniassa selittää jo siirtomaa-ajalta periytyvä ajatus, että vain harvojen kielenkäyttäjän ensikielenä se voisi yhdistää useita etnisiä ryhmiä. Itsenäisen Tansanian etninen ja kielellinen tilanne oli yhtä moninainen kuin siirtomaa-aikanakin, sillä itsenäistyneiden Afrikan valtioiden rajat noudattelevat siirtomaa-ajan keinotekoisia jakolinjoja eivätkä esimerkiksi siirtomaa-aikaa edeltäneiden valtioiden, luonnonmuodostelmien, kielten tai etnisten ryhmien rajoja.

Aunio toteaa, että yhtenäisyyden luomisessa swahili on onnistunut Tansaniassa hyvin. Tämän lisäksi siitä on tullut myös keskeinen osa panafrikkalaista nationalismia ja afrikkalaista identiteettiä edustava kieli monien afroamerikkalaisten keskuudessa. Mutta kuten suomen ja ruotsin tapauksessa, myös swahili on valtion tukemana kansallisen yhtenäisyyden symbolina jättänyt muut afrikkalaiset kielet varjoonsa tansanialaisessa yhteiskunnassa.

Tässä teoksessa käsitellyistä esimerkeistä Filippiinit on ainut ja globaalissakin mittakaavassa harvinainen maa, jossa kansallista identiteettiä on lähdetty rakentamaan kielten moninaisuuden kautta. Myös Filippiineillä on siirtomaatausta, ensin Espanjan, sitten Yhdysvaltojen alaisuudessa. Espanjan siirtomaavallan aikana paikalliset kielet asemoitiin kielellisen hierarkian pohjalle, mutta

https://doi.org/10.21435/tl.289

toisaalta espanjaakaan ei pyritty aktiivisesti opettamaan filippiiniläisille. Tästä huolimatta ensimmäiset kirjalliset muotoilut filippiiniläisistä omana kansanaan kirjoitettiin espanjaksi. Yhdysvaltojen siirtomaakaudella englannin asema korostui, mutta 1930-luvulla alettiin maalle myös luoda kansalliskieltä, filipinoa, jonka kodifiointi pääsi kunnolla vauhtiin 1950- ja 1960-luvuilla.

Filipino on erinomainen esimerkki valtion ohjaamaan kielipolitiikan tehokkuudesta. Kuten Eeva Sippola toteaa, 1980-luvun lopulle tultaessa ”kansalliskieli filipino oli alkanut elää omaa elämäänsä ihmisten ajatusmaailmassa ja yhteiskunnassa. Sitä ei enää ymmärretty ylhäältä päin annettuna kommunikaatiomuotona, jota oltiin vasta luomassa, vaan se käsitettiin jo omana kielenään”. Kansalaisten laajasti omakseen ottama kansalliskieli ei kuitenkaan ole jäänyt ainoaksi valtion tukemaksi ja koulutuksessa käytetyksi kieleksi. Englanti on mukana globaalit työmarkkinat avaavana prestiisikielenä, kun taas äidinkielisen koulutuksen oppimistuloksia korostava tutkimus on tuonut paikalliset kielet osaksi koulutaipaleen alkuvaiheen opetusta. Filippiineillä nationalismin ja monikielisyyden yhdistämisessä on onnistuttu, mistä ansio kuuluu pitkälti koululaitokselle ja valtion monikielisyyteen hyväksyvästi suhtautuvalle asenteelle. Sippolan sanoin, Filippiineillä ”yhtenäisyyttä luovat niin kansalliskieli kuin kielten monimuotoisuus”.

Teoksen toinen osio keskittyy tarkastelemaan, miten kieltenopetuksen sisällöt ja toimintatavat ovat muokkautuneet nationalismin seurauksena ja samaan aikaan vaikuttaneet kieltä opiskelevien käsityksiin itsestään kielenoppijoina, kielenkäyttäjinä ja asiantuntijoina. Tämän kielenopetukseen keskittyvän osion aloittaa heprea, josta siirrymme arabian ja japanin kautta lopuksi takaisin suomalaiseen kielikoulutukseen viittomakielisten näkökulmasta arvioituna. Nationalismissa on kyse paljon muustakin kuin poliittisesta projektista tai doktriinista, joten on hedelmällistä tarkastella, miten se näkyy paitsi kansallisvaltioiden kielten kehittämisessä ja arvottamisessa myös siinä, miten ja mistä lähtökohdista opetettaviksi valittuja kieliä opetetaan. Ei ole sattumanvaraista, että opetamme ja opiskelemme juuri tiettyjä kieliä ja niiden määrätynlaisia kieli-

https://doi.org/10.21435/tl.289

muotoja. Se, miten puhumme ja mitä ajattelemme kielestä ja miten toimimme sitä opettaessamme tai oppiessamme, yhdistyy osaltaan nationalismidiskursseihin.

Toisen osion aloittaa Riikka Tuorin nykyhepreaa käsittelevä luku, joka kytkee nationalismidiskurssit heti erittäin konkreettiseen kielenopetuksen kontekstiin: oppikirjoihin. Kieli on keskeinen kansallisen identiteetin komponentti, joten valtiot pyrkivät vaikuttamaan siihen paitsi lainsäädännön keinoin myös kielikoulutuksen ja kielen standardien valvonnan kautta. Varsinkin konfliktia läpikäyvässä yhteiskunnassa kielipolitiikan merkitys voi olla valtava; uskonnollisten ja etnisten konfliktien tavoin myös kielikonfliktit saattavat uhata demokratiaa. Etuoikeutettujen kielenkäyttäjien, esimerkiksi toimittajien tai tutkijoiden, sanavalinnat voivat tähdätä vastapuoleksi koetun ryhmän identiteetin tai historian mitätöimiseen. Heprea on Israelissa ”vallan kieli”, vaikka väestöstä viidennes on arabiankielisiä ei-juutalaisia, ja arabia on satojentuhansien Lähi-idästä ja Pohjois-Afrikasta muuttaneiden Israelin juutalaisten alkuperäinen kieli. Monille palestiinalaisille heprea näyttäytyy sionistisen miehityksen ja kolonialismin symbolina mutta on paradoksaalisesti heille myös välttämätön sosiaalisen liikkuvuuden väline, sillä israelilaiskorkeakoulut ovat poikkeuksetta hepreankielisiä.

Tuori tarkastelee heprean opetuksen välittämää maailmankuvaa erityisesti Helsingin yliopistossa käytettyjen oppikirjojen kautta. Siinä missä vuosituhannen alkupuolella hallitsevana näkökulmana oli uuden juutalaisen maahanmuuttajan integroituminen israelilaiseen yhteiskuntaan, välittyy uudemmista oppikirjoista selvemmin israelilaisen yhteiskunnan monikulttuurinen luonne. Vanhemmissa kirjoissa näkyy sionistinen eetos toiseuttavana asenteena arabeja kohtaan tai heidän ohittamisenaan, esimerkiksi kuvituskartoista pois jätettyjen konfliktialueiden tai rajojen muodossa. Viime aikoina valtion rahoittamien koulutusohjelmien sionistista narratiivia edustavat materiaalit ovat kuitenkin kohdanneet kritiikkiä, ja myös täysin arabiankielisille kielenoppijoille tarkoitettuja versioita on julkaistu. Tähän on vaikuttanut myös demografinen muutos; kielikoulujen oppilaina on myös palestiinalaisia, jotka korkeakou-

https://doi.org/10.21435/tl.289

lututkintoa tavoitellakseen tarvitsevat riittävää heprean osaamista. Erilaisten demografisten muutosten vaikutus näkyy monin eri tavoin tämän teoksen muissakin kielikoulutuspolitiikkaan ja kielenopetuksen käytäntöihin pureutuvissa luvuissa. Israelilaisten oppikirjojen kautta avautuu ainutlaatuinen näkymä israelilaiseen yhteiskuntaan, konfliktiin ja sen valtasuhteisiin. Se, miten ja millaisella kuvastolla kieltä opetetaan, kertoo paljon nationalistisesta ajattelusta ja mahdollisista (kieli)ideologisista liikahduksista.

Hepreasta on lyhyt matka seuraavan luvun aiheeseen, arabian kieleen, jota Irina Piippo tarkastelee arabinationalismin näkökulmasta. Keskiössä on aate, joka näkee arabit yhtenäisenä, Pohjois-Afrikasta Atlantin rannoilta Intian valtamerelle saakka levittäytyvänä kansana. Kansallisuusaatteeseen kytkeytyvät ideologiat kätkevät kuitenkin aina taakseen kielellisesti moninaisen todellisuuden, ja Piippo toteaa tämän ristiriidan ilmenevän erityisen selvästi arabian tapauksessa. Keskeinen yhtenäisyyden ja yhteisen kieli-identiteetin symboli on standardoitu varieteetti, joka on rakenteeltaan huomattavan samankaltainen kuin keskiajalla kodifioitu klassinen arabia. Arjen puhetilanteissa sen rooli on kuitenkin varsin rajallinen, sillä vuorovaikutus perustuu pääosin puhekielisiin varieteetteihin, arabian alueellisiin murteisiin, jotka ovat rakenteellisesti ja sanastollisesti hyvin kaukana standardista.

Historiallisen taustoituksen jälkeen teksti keskittyy pohtimaan, millaisia kielellisiä valintoja arabinationalismin muovaaman kielitilanteen tulisi arabitaustaisten oppilaiden kielenopetuksessa tarkoittaa. Keskeiseksi kysymykseksi nousee myös, kuinka diglossia eli kielimuotojen eriytyneisyys haastaa lähestymistavan, joka näennäisesti orientoituu kielelliseen monimuotoisuuteen, muttei kuitenkaan riittävästi huomioi nimettyjen kielten sisäistä moninaisuutta. Piippo huomauttaa, että tällaisissa konteksteissa on tarpeen kiinnittää huomiota niihin tapoihin, joilla kielenkäyttäjät itse jäsentävät diglossista arkeaan ja navigoivat siinä. Diglossiaan liittyvistä koulutuksellista haasteista on tehty vain vähän kielenopetuksen käytänteitä havainnoivaa empiiristä tutkimusta. Luvun kirjoittaja on täyttänyt tätä tiedollista aukkoa etnografisella tutkimuksella palestiinalaisissa

https://doi.org/10.21435/tl.289

luokkahuoneissa ja oppimateriaaleissa. Havaintojensa perusteella hän toteaa, että olisi tarpeen käydä ”eksplisiittisempää didaktista keskustelua siitä, millaiseen standardikielen rekisteriin kouluopetuksen tulisi oppilaita sosiaalistaa” ja miten opetuksen sisältöjä voitaisiin priorisoida ”huomioiden oppijoille relevantit kielenkäytön tavat ja sitä kautta myös oppilaiden toimijuus standardikielellä”. Metalingvistisen tietoisuuden kehittämiseksi olisi Piipon mukaan mahdollista hyödyntää monikielisen pedagogiikan käytänteitä ja kielitietoista opetusta, joka on viime aikoina tehnyt tuloaan myös suomalaiseen kouluun.

Seuraavassa luvussa katse kääntyy kohti Itä-Aasiaa, jossa klassisen kiinan historiallinen asema alueen kirjakielenä tarjoaa kiinnostavan vertailukohdan klassiselle arabialle. Kuten Riikka Länsisalmi osoittaa, on japanin standardikielen kehittämisprosessia mahdotonta kuvata ilman kiinaa, vaikka saarivaltiossa puhutut kielet eivät ole sille sukua. Luku tarkastelee nationalismidiskursseja useiden japanin kielen opetuksen kontekstien kautta edeten kansalliskielen kehittämisestä sen omaksumiseksi koulujen äidinkielen oppiaineeksi, japaniin perintökielenä ja vieraana kielenä Japanin ulkopuolella ja lopuksi japaniin toisena kielenä ulkomaalaistaustaisten kielenopetuksessa Japanissa. Se, miten kieleen kussakin kontekstissa japaniksi viitataan, riippuu pitkälti yhteisen alkuperän ja kansan käsitteeseen kytkeytyvästä ideologiasta. *Kokugoa* eli ’kansalliskieltä’ opetetaan äidinkielenä syntyperältään japanilaisille tai sellaisiksi määritellyille, kun taas ulkomaalaisten oppima japani – erotuksena maailman muista kielistä – on *nihongoa* ’japanin kieltä’.

Luku rakentuu väljästi historiallisen aikajatkumon ympärille. Japanin kielen edeltäjänä kiina muodosti oppineen kielenkäytön standardin laajalti Itä-Aasiassa ja kirjoitustaitokin omaksuttiin mantereelta. Eurooppalaisten ensikosketus japaniin syntyi ennen keisarikunnan muotoutumista 1500-luvulta alkaen, jolloin portugalilaisia jesuiittalähetyssaarnaajia saapui saarille. Tuolloin paikallisen kielen oppiminen palveli kristinuskon levittämistä ja myöhemmin kauppasuhteiden ja merenkulun kehittymisen myötä muita käytännön tarpeita. Japanin saarilla opetettiin jo varhain klassisen

https://doi.org/10.21435/tl.289

kiinan tekstien avulla mantereelta omaksuttujen kirjoitusmerkkien lukemista ja kirjoittamista, mutta klassisen arabian tapaan kiinankielinen ja kiinalaisvaikutteinen hybridimuotoinen kirjoitettu kieli erosi täysin arkisista puhekielistä eikä pitkässä saarivaltiossa ollut yhtenäistä puhuttua kieltä. Vasta Meiji-kaudella (1868–1912) alkoi kiivas modernisaatioprosessi, ja moninaisten vaiheiden jälkeen kiinalaisvaikutteista kirjoitettua kieltä ja puhuttuja kieliä ryhdyttiin muokkaamaan kaikelle kansalle sopivaksi yhteiseksi kansalliskieleksi. *Kokugo*-ideologia ulotettiin Japanin keisarikunnan alueellisen ekspansion myötä myös miehitetyille alueille, ja *kokugolle* hahmoteltiin asemaa aasialaisena *lingua francana*. Kieli valjastettiin kansalaisten identiteettiä ja lojaaliutta ohjaavaksi välineeksi.

Kokugo on nykyisin äidinkielen oppiaineen nimi paitsi japanilaiskouluissa myös japania perintökielenä opettavissa Japanin valtion tukemissa oppilaitoksissa maailmalla. Länsisalmi kirjoittaa, että oppiaineeseen sisältyy oletus 'japanilaisuudesta' ja halusta palata "kotimaahan", vaikka suurin osa oppilaista on syntynyt Japanin ulkopuolella – harvemmin monokulttuurisiin perheisiin. Kielenoppijoiden katsotaan yhdistyvän samaan ryhmään *kokugon* jaetun (veren)perinnön kautta sen sijaan, että huomioitaisiin heidän omia näkemyksiään siihen tai muihin ryhmiin kuulumisesta. Ulkomaalaiset kielenopiskelijat maailmalla ja Japanin rajojen sisäpuolella sen sijaan opiskelevat *nihongoa* vieraana tai toisena kielenä. *Kokugon* varjo on kuitenkin häilynyt pitkään *nihongo*-pedagogiikan yllä, jossa yleisenä mittatikkuna on ollut "äidinkielisen puhujan" kompetenssi. Kielen opettaminen on nähty pedagogisena tehtävänä, jossa valtasuhteiden ja kielihierarkioiden pohtimiselle jää sijaa vain niukalti, jos lainkaan. Lopuksi kirjoittaja jääkin pohtimaan, annetaanko kieli-ideologioissa japanintaitoisille ei-japanilaisille maan rajojen sisä- ja ulkopuolella muuta arvoa kuin potentiaalinen syntyvyyden kasvun takaava paluu- tai maahanmuuttaja tai työvoimaresurssi. Se, miten kieli-ideologiat joustavat ja muuntuvat yhteiskunnallisten, demografisten ja poliittisten muutosten paineissa, on harmaantuville kansallisvaltioille kohtalonkysymys – niin Japanissa kuin vanhalla mantereellakin.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Lähi-idän ja Aasian kierroksen jälkeen teos saa päätäntönsä suomalaisen kielenopetuksen kontekstissa. Vaikka loikka Juhana Salosen omakohtaiseen pohdintaan viittomakielisten kielikoulutuksesta tuntuu äkkiseltään pitkältä, tunnistaa lukija kirjoituksesta edeltävistä luvuista tuttuja teemoja. Salonen taustoittaa aihettaan monipuolisen aineiston kautta tarkastellen samalla nationalismista kumpuavia kieli- ja kulttuurikäsityksiä paitsi viittomakielisen yhteisön myös valtaväestön perspektiivistä. Keskiöön nousevat koulutuksen saatavuuden haasteet, lasten kaksi- ja monikielisen kehityksen erityispiirteet ja kielen ja kulttuurin merkitys identiteetin rakentumisessa. Monesti kuurot ovat kaksi- ja monikielisiä, jolloin heillä voi olla viittomakielen ja kuurojen kulttuurin ohella samanaikaisesti myös muita kieli- ja kulttuuri-identiteettejä. Vähemmistökielen edustajat joutuvat usein pohtimaan omaa kieli-identiteettiään enemmistöä perusteellisemmin, koska vähemmistökielen olemassaoloa joudutaan erikseen perustelemaan ja sen säilymisen puolesta taistelemaan. Viittomakieltä voi olla erityisen vaikea hyväksyä sen modaliteettien vuoksi, joista toinen on ääni-auditiivisen ohessa visuaalis-gesturaalinen, kirjoittaja toteaa.

Salonen analysoi kuuron lapsen ja nuoren tilannetta kielellisen ja kulttuurisen kolonialismin käsittein. Kolonialismi viittaa luvussa opetus- ja kommunikointimenetelmiin (esimerkiksi oralistinen opetusmetodi ja viitottu puhe), jotka poissulkevat luonnollisen viitotun kielen elinvoiman ja sysäävät sen väheksyttävään asemaan – aiheuttaen vakavia vaikutuksia identiteetin kehittymiselle. Viittomakieliset lapset ja nuoret pitävät erittäin tärkeänä kielikoulutusta omalla äidinkielellään, joka edesauttaa identifioitumista kuurojen yhteisöön. Kirjoittajan analyysin mukaan tiedonpuute, taistelu viittomakielen puolesta, viranomaisten kielteiset asenteet, lainsäädännön monitulkintaisuus ja oppilaiden epätasainen jakautuminen kouluissa johtavat kuitenkin siihen, että viittomakieli on yhä haavoittuvassa asemassa – viime aikoina myös kulttuurisen appropriaation kohteena. Viittomakielisten ja viittomakieltä käyttävien tulisikin päästä itse kouluttamaan ja kehittämään opetussuunni-

https://doi.org/10.21435/tl.289

telmia niin omalle viiteryhmälleen kuin myös valtaväestölle, kirjoittaja painottaa.

Tämän teoksen maantieteellinen kattavuus on laaja. Siitä huolimatta kysymykset, joita kansan ja kielen suhteen määrittelyyn on liittynyt, ovat monesti hyvin samankaltaisia. Ajatus kansasta kattaa usein ajatuksen yhtenäisyydestä, mutta tämä katsaus osoittaa, että todellisuus on poikkeuksetta paljon monimutkaisempi.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kirjallisuus

Almási, Gabor & Lav Šubarić 2015. *Latin at the Crossroads of Identity. The Evolution of Linguistic Nationalism in the Kigdom of Hundary.* Leiden: Brill.

Aminzade, Ronald 2013. *Race, Nation, and Citizebship in Postcolonial Africa. The Case of Tanzania.* New York: Cambridge University Press.

Ammon, Ulrich 2010. World Languages. Trends and futures. Teoksessa Nikolas Coupland (toim.): *The Handbook of Language and Globalization (Blackwell Handbooks in Linguistics).* Chicester: Wiley, 123–144.

Anderson, Benedict 2016 [1983]. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Lontoo: Verso.

Autere, Mikko 2022. Kieli, etnisyys, kasti ja uskonto kansallisvaltioissa. Teoksessa Mikko Autere & Hanna Mannila (toim.): *Etelä-Aasian yhteiskunta, kulttuuri ja politiikka. Intia, Pakistan ja Bangladesh*. Turku: Turun yliopisto, 58–91.

Bauman, Richard & Charles L. Briggs 2000. Language Philosophy as Language Ideology. John Locke and Johann Gottfried Herder. Teoksessa Paul V. Kroskrity (toim.): *Regimes of Language. Ideologies, Polities, and Identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 139–160.

Baumgartner, Tarja 2023. Maahanmuuttajien osaamista jää käyttämättä työmarkkinoilla. Tilastokeskus. https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2023/maahanmuuttajien-osaamista-jaa-kayttamatta-tyomarkkinoilla/. Katsottu 16.2.2024.

Bell, David A. 2003. *The Cult of the Nation in France. Inventing Nationalism, 1680–1800.* Cambridge: Harvard University Press.

Berger, Stefan & Alexei Miller 2015. *Nationalizing Empires*. Budapest: Central European University Press.

Bhabha, Homi (toim.) 2004. *Nation and Narration.* Lontoo: Routledge.

Block, David 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition.* Washington: Georgetown University Press.

Block, David 2010. Globalization and language teaching. Teoksessa Nikolas Coupland (toim.): *The Handbook of Language and Globalization (Blackwell Handbooks in Linguistics).* Chicester: Wiley, 309–327.

Bonfiglio, Thomas Paul 2010. *Mother Tongues and Nations. The Invention of the Native Speaker.* Boston: Walter de Gruyter.

Bortone, Pietro 2022. *Language and Nationality. Social Inferences, Cultural Differences, and Linguistic Misconceptions.* Lontoo: Bloomsbury Academic.

Breckenridge, Carol A. & Peter van der Veer 1993. Orientalism and the postcolonial predicament. Teoksessa Carol A. Breckenridge & Peter van der Veer (toim.): *Orientalism and the Postcolonial Predicament. Perspectives on South Asia.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1–22.

Breuilly, John 1993. *Nationalism and the State.* Manchester: Manchester University Press.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Breuilly, John 2011. Max Weber, charisma and nationalist leadership. *Nations and Nationalism* 17:3, 477–499.

Breuilly, John 2017. Modern empires and nation-states. *Thesis Eleven* 139:1, 11–29.

Byram, Michael 2008. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chatterjee, Partha 1986. *Nationalist Thought and the Colonial World. A Derivative Discourse?* Lontoo: Zed Books.

Chen, Gwo-Dong, Chang-Yu Fan, Chih-Kai Chang, Yun-Hsuan Chang & Yen-Hua Chen 2018. Promoting Autonomy and Ownership in Students Studying English Using Digital Comic Performance-Based Learning. *Educational Technology Research and Development* 66:4, 955–978.

Çiçek, Cuma 2016. *The Kurds of Turkey. National, Religious and Economic Identities.* London: I. B. Tauris.

Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. (Companion Volume with New Descriptors) 2018. Strasbourg: Council of Europe.

Coulmas, Florian 2013 [2005]. *Sociolinguistics. The Study of Speakers' Choices.* 2., uudistettu painos. Cambridge: Cambridge University Press.

Coulmas, Florian 2018. *An Introduction to Multilingualism. Language in a Changing World.* Oxford Textbooks in Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

Coulmas, Florian 2022. *Language, Writing, and Mobility. A Sociological Perspective.* Oxford: Oxford University Press.

Dabashi, Hamid 2012. *The World of Persian Literary Humanism.* Cambridge: Harvard University Press.

Dabashi, Hamid 2015. *Persophilia. Persian Culture on the Global Scene.* Cambridge: Harvard University Press.

Dalmia, Vasudha 1997. *The Nationalization of Hindu Traditions. Bharatendu Harischandra and Nineteenth-Century Banaras.* New Delhi: Oxford University Press.

Del Valle, José 2014. The Politics of Normativity and Globalization. Which Spanish in the Classroom? *The Modern Language Journal* 98:1, 358–372.

Drake, James D. 2011. *The Nation's Nature. How Continental Presumptions Gave Rise to the United States of America.* Charlottesville: University of Virginia Press.

Elling, Rasmus Christian 2013. *Minorities in Iran. Nationalism and Ethnicity after Khomeini.* New York: Palgrave Macmillan.

Errington, Joseph 2001. Colonial Linguistics. *Annual Review of Anthropology* 30, 19–39.

Gal, Susan 2017. Visions and Revisions of Minority Languages. Standardization and Its Dilemmas. Teoksessa Pia Lane, James Costa & Haley De Korne (toim.): *Standardizing Minority Languages. Competing Ideologies of Authority and Authenticity in the Global Periphery*. New York: Routledge, 222–242.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Gambarota, Paola 2011. *Irresistible Signs. The Genious of Language and Italian National Identity.* Toronto: University of Toronto Press.

Gellner, Ernest 1964. *Thought and Change*. Lontoo: Weidenfeld and Nicolson.

Gilmartin, David 2009. Muslim League appeals to the voters of Punjab for support of Pakistan. Teoksessa Barbara D. Metcalf (toim.): *Islam in South Asia in Practice*. Princeton: Princeton University Press, 409–423.

Guha, Ramachandra 2007. *India After Gandhi. The History of the World's Largest Democracy.* Lontoo: Picador India.

Gunes, Cengiz 2012. *The Kurdish National Movement in Turkey. From Protest to Resistance.* London: Routledge.

Hakala, Walter N. 2016. *Negotiating Languages. Urdu, Hindi, and the Definition of Modern South Asia.* New York: Columbia University Press.

Haque, Eve 2015. Language and nationalism. Teoksessa Nancy Bonvillain (toim.): *The Routledge Handbook of Linguistic Anthropology.* New York: Routledge, 317–328.

Haugen, Einar 1972. Dialect, Language, Nation. Teoksessa Anvar S. Dil (toim.): *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press, 237–254.

Heinrich, Patrick 2017. Language Education for Welfare: Purpose, Definition and Outline. *The Proceedings of the 20th Japanese Language Symposium in Europe 7–9 July, 2016*, 33–43. http://www.eaje.eu/media/o/myfiles/venezia/full.pdf. Katsottu 10.9.2022.

Hobsbawm, Eric 1993 [1990]. *Nations and Nationalism since 1789. Programme, Myth, Reality.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hobsbawm, Eric & Terence Ranger (toim.) 1983. *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Honko, Mari & Mia Halonen 2023. Kielitaidon arviointi on ideologisesti latautunutta toimintaa. Teoksessa Anne Pitkänen-Huhta, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula (toim.): *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema* 2023/16, 375–400.

Hutchinson, John 1987. *The Dynamics of Cultural Nationalism. The Gaelic Revival and the Creation of the Irish Nation-State.* Lontoo: Allen and Unwin.

India. Ethnologue. https://www.ethnologue.com/country/IN/. Katsottu 1.6.2023.

Irvine, Judith T. & Susan Gal 2000. Language ideology and linguistic differentiation. Teoksessa Paul V. Kroskrity (toim.): *Regimes of Language. Ideologies, Polities, and Identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 35–84.

Jaffrelot, Christophe 2015. *The Pakistan Paradox. Instability and Resilience*. Kääntänyt Cynthia Schoch. Ranskankielinen alkuteos *Le syndrome pakistanais* 2013. Lontoo: Hurst & Company.

Johnson, David 2018. *The Limits of African Nationalism. From Anti-Apartheid Resistance to Postcolonial Critique.* New York: Routledge.

Karlsson, Fred 2017. *Suomen kielet 1917–2017.* Turku: Lingsoft. https://www.epressi.com/media/userfiles/46601/1511336310/kirja-suomen_kielet_1917-2017_fred_karlsson_lingsoft_2017.pdf. Katsottu 16.2.2024.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Katsarova, Ivana 2022. Multilingualism: The language of the European Union. Briefing. Euroopan parlamentti. *Think Tank*. https://www.europarl.europa.eu/thinktank/fi/document/EPRS_BRI(2019)642207. Katsottu 14.2.2024.

Kia, Mana 2020. *Persianate Selves. Memories of Place and Origin Before Nationalism*. Stanford: Stanford University Press.

King, Tim 2020. Ursula von der Leyen's speech shows English still dominates. *Politico* 16.9.2020. https://www.politico.eu/article/ursula-von-der-leyens-speech-shows-english-still-dominates-state-of-the-union/?fbclid=IwAR3CXegOWxAN32SRGQhFJCopPvu8og2SqHfqqty7Bsw3acjtuP45GMbjZnQ. Katsottu 14.2.2024.

Koselleck, Reinhardt 2002. *The Practice of Conceptual History. Timing History, Spacing Concepts*. Stanford: Stanford University Press.

Kramsch, Claire 2014. Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal* 98:1, 296–311.

Kroskrity, Paul V. 2000. Regimenting languages. Language ideological perspectives. Teoksessa Paul V. Kroskrity (toim.): *Regimes of language. Ideologies, polities, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 1–34.

Lange, Claudia, Ursula Schaefer & Göran Wolf (toim.) 2010. *Linguistics, Ideology and the Discourse of Linguistic Nationalism*. Frankfurt: Peter Lang.

Larmer, Miles & Baz Lecocq 2018. Historicising nationalism in Africa. *Nations and nationalism* 24:4, 893–917.

Lehman, Winfred P. 1984. Philology to Linguistics. Constructive to Literary Study. *South Central Review* 1:1/2, 131–140.

Lehtonen, Heini 2016. Kuka on kielitaitoinen? Koneen Säätiö. Rohkeus-blogi 16.2.2016. https://staging.koneensaatio.fi/kuka-on-kielitaitoinen/. Katsottu 4.11.2024.

Liddicoat, Anthony J. & Andy Kirkpatrick 2020. Dimensions of language education policy in Asia. *Journal of Asian Pacific Communication* 30:1–2, 7–33.

Mackridge, Peter 2009. *Language and National identity in Greece*, 1766–1976. Oxford: Oxford University Press.

Meadows, Bryan 2020. Nationalism, Nationalized Cultures, and English Language Teaching (ELT). What Teacher Interviews Reveal About Culture Teaching as Vehicle for Ideological Reproduction/transformation. *Critical Inquiry in Language Studies* 17:3, 143–165.

Milroy, James & Lesley Milroy 2012. *Authority in Language. Investigating Standard English*. Lontoo: Routledge.

Mitzen, Jennifer 2018. Feeling at Home in Europe: Migration, Ontological Security, and the Political Psychology of EU Bordering. *Political Psychology* 39:6, 1373–1387.

Mäntynen, Anne, Mia Halonen, Sari Pietikäinen & Anna Solin 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä* 116:3, 325–348.

Ndlovu-Gatsheni, Sabelo J. 2009. *Do 'Zimbabweans' Exist? Trajectories of Nation-*

https://doi.org/10.21435/tl.289

alism, National Identity Formation and Crisis in a Postcolonial State. Bern: Peter Lang.

Nepal, India in War of Words over Buddha's Origin 2020. *The Hindu* 9.8.2020. https://www.thehindu.com/news/national/nepal-india-in-war-of-words-over-buddhas-origins/article32310760.ece. Katsottu 1.6.2023.

Nomura, Kazuyuki & Rui Yuan 2019. Long-term Motivations for L2 Learning. A Biographical Study from a Situated Learning Perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 40:2, 164–178.

Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf. Katsottu 5.10.2021.

Orsini, Francesca 2002. *The Hindi Public Sphere 1920–1940. Language and Literature in the Age of Nationalism.* New Delhi: Oxford University Press.

Pakistan. Ethnologue. https://www.ethnologue.com/country/PK/. Katsottu 1.6.2023.

Pennycook, Alastair & Sinfree Makoni 2020. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South.* Abingdon: Routledge.

Piippo, Irina, Johanna Vaattovaara & Eero Voutilainen 2016. *Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat.* Helsinki: Art House.

Piippo, Irina, Maria Ahlholm & Päivi Portaankorva-Koivisto 2021. Koulun monet kielet: lähtökohtia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.): *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the School. AFinLA-teema* 2021/13, 4–20. https://doi.org/10.30660/afinla.109285.

Pitkänen-Huhta, Anne, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula 2023. Muuttuva ja moninainen kielenoppiminen. Teoksessa Anne Pitkänen-Huhta, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula (toim.): *Kielikoulutus mukana muutoksessa. Language education engaging in change. AFinLA-teema* 2023/16, 6–28. https://doi.org/10.30660/afinla.126906.

Rahman, Tariq 2011. *From Hindi to Urdu. A Social and Political History.* New Delhi: Orient Blackswan.

Risager, Karen 2007. *Language and Culture Pedagogy. From a National to a Transnational Paradigm.* Clevedon: Multilingual Matters.

Rutten, Gijsbert 2016. *Language Planning as Nation Building. Ideology, Policy and Implementation in the Netherlands, 1750–1850.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Räsänen, Matti 2019. Äidinkieli väestörekisterissä? Hyvää virkakieltä. *Virallinen lehti* 5.2.2019, 22–24. https://www.virallinenlehti.fi/fi/sahkoinenlehti/2019-010.pdf. Katsottu 25.3.2024.

Said, Edward 2001 [1978]. *Orientalism*. Lontoo: Routledge.

Saito, Akihiro & Anikó Hatoss 2011. Does the Ownership Rest With us? Global English and the Native Speaker Ideal among Japanese High School Students. *International Journal of Pedagogies & Learning* 6:2, 108–125.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Sajavaara, Kari 2006. Kielivalinnat ja kieltenopiskelu. Teoksessa Riikka Alanen, Hannele Dufva & Katja Mäntylä (toim.): *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 223–254.

Sarkar, Tanika 2019. How the Sangh Parivar writes and teaches history. Teoksessa Angana P. Chatterji, Thomas Blom Hansen & Christophe Jaffrelot (toim.): *Majoritarian State. How Hindu Nationalism is Changing India*. Lontoo: Hurst & Company, 151–173.

van Schendel, Willem 2020 [2009]. *A History of Bangladesh*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sen, Anandaroop 2023. Review Essay: J Sai Deepak's *India that is Bharat. Coloniality, Civilisation, Constitution.* Bloomsbury 2012. *Social Dynamics* 49:2, 376–385.

Silverstein, Michael 1979. Language structure and linguistic ideology. Teoksessa Paul R. Cline, William F. Hanks & Carol L. Hofbauer (toim.): *The elements. A parasession on linguistic units and levels.* Chicago: Chicago Linguistic Society, 193–247.

Silverstein, Michael 1998. The uses and utility of ideology. Teoksessa Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard & Paul V. Kroskrity (toim.): *Language ideologies. Practice and theory.* New York: Oxford University Press, 123–145.

Silverstein, Michael 2000. Whorfianism and the Linguistic Imagination of Nationality. Teoksessa Paul V. Kroskrity (toim.): *Regimes of Language. Ideologies, Polities, and Identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 85–138.

Sinha, Usha (toim.) 2023. *Hindi bhasha, sahitya evam rashtriy cetna*. Aligarh: Brown Books.

Smith, Anthony D. 2004. *The Antiquity of Nations*. Cambridge: Polity.

Smith, Anthony 2013. *The Nation Made Real. Art and National Identity in Western Europe.* Oxford: Oxford University Press.

Spooner, Brian & William L. Hanaway 2012. Introduction: Persian as *koine*: Written Persian in world-historical perspective. Teoksessa Brian Spooner & William L. Hanaway (toim.): *Literacy in the Persianate World. Writing and the Social Order*. Philadelphia: University of Pennsylvania Museum of Archaeology and Anthropology, 1–69.

Suuriniemi, Salla-Maaria 2019. Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. Teoksessa Maria Kok, Henna Massinen, Ilja Moshnikov, Esa Penttilä, Susanna Tavi & Laura Tuomainen (toim.): *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny.* Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 42–59.

Suuriniemi, Salla-Maaria, Maria Ahlholm & Visajaani Salonen 2021. Opettajien käsitykset monikielisyydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta. Teoksessa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.): *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the School. AFinLA-teema* 2021/13, 44–69. https://doi.org/10.30660/afinla.100518.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Valtioneuvosto 2022. *Kielipoliittinen ohjelma. Valtioneuvoston periaatepäätös.* Helsinki: Valtioneuvosto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-645-7.

Wheeler, Garon 2013. *Language Teaching through the Ages.* New York: Routledge.

Wiedenhof, Jeroen 2020. Diverse language, diverse grammars. On quirky phenomena in Mandarin. Teoksessa Henning Klöter & Mårten Söderblom Saarela (toim.): *Language Diversity in the Sinophone World. Historical Trajectories, Language Planning, and Multilingual Practices.* New York: Routledge, 291–305.

Wills, Gary 1978. *Inventing America. Jefferson's Declaration of Independence.* New York: Doubleday.

Woods, Eric Taylor 2016. Cultural Nationalism. Teoksessa David Inglis & Anna-Mari Almila (toim.): *SAGE Handbook of Cultural Sociology.* Lontoo: SAGE Publications, 429–441.

Woolard, Kathryn 1998. Introduction. Language Ideology as a Field of Enquiry. Teoksessa Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard & Paul V. Kroskrity (toim.): *Language Ideologies. Practice and Theory (Oxford Studies in Anthropological Linguistics 16)*. New York: Oxford University Press, 3-50.

Zhu, Hua & Wei Li 2014. Geopolitics and the Changing Hierarchies of the Chinese Language: Implications for Policy and Practice of Chinese Language Teaching in Britain. *The Modern Language Journal* 98:1, 326–339.

Zia-Ebrahimi, Reza 2016. *The Emergence of Iranian Nationalism. Race and the Politics of Dislocation.* New York: Columbia University Press.

https://doi.org/10.21435/tl.289

I

Nationalismi ja kielen kehitys

https://doi.org/10.21435/tl.289

https://doi.org/10.21435/tl.289

Nationalismi ja suomen kielen asema monikielisen Suomen vaiheissa

Pirkko Nuolijärvi
https://orcid.org/0000-0002-9688-6314

Tietyt ajattelutavat näyttävät ennen ja nykyisin liittyvän yhteen yhteisöjen julkisissa keskusteluissa ja politiikan virtauksissa. Kansan ymmärtäminen yhdenlaiseksi kieleltään, kulttuuriltaan ja uskonnoltaan on liittynyt nationalistisiin ideologioihin ja rajattuun käsitykseen kansayhteisöstä. Tällöin kansan ja siihen luettavien yksilöiden asemaa ei perustella mitenkään; kansa on jonkinlainen anonyymi yhteisö (Anderson 2007), mutta luonnollisena pidetään sitä, että osa alueella elävistä ihmisistä kuuluu kansaan ikään kuin luonnostaan, osa ei. Ulkopuolelle jätetään muut kuin valkoihoiset enemmistökieliset ja enemmistön uskontokuntaan kuuluvat. Yksikielisyyden ihanne elää vahvana, ja käsitys kielestä on erotteleva: kielet nähdään toisistaan erillisinä ja oma kieli yritetään ”puhdistaa” vieraasta vaikutuksesta, eikä tällöin nähdä sitä, että monikielisyys ja -murteisuus pitävät kielet elävinä resursseina, jotka ovat sekä yksilön että yhteisön kannalta voimavara. Pahimmillaan nationalismi ruokkii pelkoa ja vihaa erilaisuutta kohtaan.

Suomen kielen historia osoittaa, miten ajatus yksikielisestä kansasta on elänyt vahvana, vaikka julkinen elämä ja kielitilanteet ovat olleet kaikkea muuta kuin yksikielisiä. Sitä paitsi aina, kun yhteiskunnallinen keskustelu on Suomessa korostanut yksikielisyyttä ja yksi kieli – yksi kansa -ajattelu on nostanut päätään, muihin kieliryhmiin kohdistuvat ennakkoluulot ovat muutoinkin kärjistyneet. Tällöin äänekkäimmät ovat alkaneet myös korostaa, että muita kieliä ei tarvita. Tämä on ollut näkyvissä koko historian ajan, toki eri aikoina eri tavoin, ja on näkyvissä myös tänään, vaikka suuri osa suomalaisista suhtautuu monikielisyyteen ja -kulttuurisuuteen myönteisesti tai vähintäänkin neutraalisti.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Suomen kielen historia osoittaa myös sen, millaisissa yhteyksissä kielikysymykset ja oikeus kuulumisesta Suomen kansaan ovat nousseet kansallisuusajattelun keskiöön. Vaikka kehityksessä voi nähdä johdonmukaista etenemistä niin, että aiemmin väheksytty ja marginaalissa oleva suomen kieli pääsi vähitellen nykyiseen asemaansa, kyseessä ei suinkaan ole aukoton eikä johdonmukainen tarina, vaan kysymys on nykytilanteen taustalla olevista monitahoisista vaikutuksista ja sattumankin sanelemista tapahtumista. Lukemattomat kompromissit ja ristiriidat jäävät taustalle. Monissa Suomen historiaa koskevissa yleisissä tutkimuksissa ja kirjoituksissa on kuvattu kansakuntakertomusta, jonka avulla on luotu kuvaa vääjäämättömästä kehityskulusta. (Lehtonen, Löytty & Ruuska 2004, 97–99.) Nämä kuvaukset ovat osaltaan uusintaneet käsityksiä suomalaisuudesta ja yhden kulttuurin ja kielen Suomesta (Tervonen 2014).

Luku jakautuu kahteen osaan: suomen kielen aseman kehityksen kuvaukseen ja vähemmistökielten asemaan valtakielen varjossa. Kuvaan ensin lyhyesti suomen nykyistä asemaa, ja sen jälkeen tarkastelen suomen kielen roolia yhteiskunnassa 1500-luvulta 1800-luvun alkuun. Suurimman huomion historiakatsauksessa kohdistan autonomian aikaan, vuosiin 1809–1917, jolloin suomen asema vahvistui vähitellen kaikilla elämänaloilla. Yksikielisyysideologian sitkeästi elävää linjaa kuvaan 1930-luvun aitosuomalaisuusideologiasta nykypäivän uusnationalistiseen ajatteluun. Yhtenä osana suomen kielen vahvistamisessa oli standardikielen kodifiointi ja muokkaaminen pääosin 1900-luvun alkupuolella. Toisessa osassa tuon esille, miten yksikielisyysideologia on hidastanut saamen kielten, karjalan kielen ja romanikielen aseman parantumista. Viittomakieliset ovat niin ikään olleet suomalaisen yksikielisyysideologian uhreja; tästä kirjoittaa luvussaan Salonen.

Kun tarkastelemme Suomen nykyisen kansan kielitilannetta ja kielipoliittisia ratkaisuja, voimme kysyä, onko nationalistinen ajattelu jäänyt taustalle vai ei ja olisiko nyt paremmat mahdollisuudet ymmärtää kansa monikielisenä yhteisönä, jonka jäsenet kuuluvat yhden ja saman kansan piiriin, olkoon kieli tai kulttuuritausta mikä tahansa. Nykytodellisuus, jossa monet kieliryhmät elävät rin-

https://doi.org/10.21435/tl.289

nakkain ja toisenkielisen kohtaaminen on yhä tavallisempaa, voisi auttaa ymmärtämään, että yhden kansakunnan sisällä on monia kieliä ja kulttuureita.

Suomen kielitilanne 2020-luvun alussa

Vuonna 2022 (31.12.) Suomessa oli väestötilaston mukaan 4 778 891 henkeä, jotka ovat ilmoittaneet kielekseen suomen (85,9 % väestöstä). Ruotsinkielisiksi ilmoittautuneita oli 287 052 henkilöä (5,2 %) ja saamenkielisiksi 2 035 henkilöä (0,04 %). Kaikkiaan 495 992 henkilöllä oli jokin muu ensikieli (8,9 %). (Tilastokeskus 2022.) Tilastot eivät kuitenkaan kerro sitä, missä määrin on henkilöitä, joilla on useampi kuin yksi ensikieli, koska Suomessa ei ole mahdollista ilmoittaa väestötietoihin kuin yksi kieli.[1]

Suomen kielellä on nykyisin varsin vankka asema. Se on Suomen toinen kansalliskieli, Suomen väestön enemmistön ensikieli, useimpien Suomen vähemmistöryhmien toinen kieli, Ruotsin virallinen vähemmistökieli ja yksi Euroopan unionin virallisista kielistä. Edelleenkin suomi on Suomessa kaikilla elämänaloilla käytettävä kieli, vaikka murtumaa on havaittavissa tutkimuksessa ja korkeimmassa opetuksessa niin, että englanti on syrjäyttänyt suomen kuten myös ruotsin käyttöä tieteen ja yliopisto-opetuksen kielenä. (Saarikivi & Koskinen 2023; Laitinen ym. 2023.) Koulutuspolitiikassa kielimaailman yksipuolistuminen näkyy myös siinä, että muita vieraita kieliä opiskellaan, hallitaan ja käytetään yhä vähemmän. Samaan aikaan arjen kielimaailma on yhä monikielisempi; kodeissa ja työpaikoilla käytetään useita kieliä. Äidinkielten kirjo onkin moninaisempi kuin koskaan Suomen historian aikana, vaikka Suomessa on aina puhuttu monia kieliä.

Perustuslain ja Kielilain (2004) mukaan suomi ja ruotsi ovat kansalliskieliä eli toisin sanoen kieliä, jollaisia monissa maissa ni-

1 Mahdollisuutta merkitä väestötietojärjestelmään useampi kuin yksi kieli on selvitetty, mutta muutoksiin ei ole ryhdytty. Ks. Oikeusministeriö 2020.

https://doi.org/10.21435/tl.289

mitetään virallisiksi kieliksi. Perusopetuslaissa (1998) määritellään opetuskielet, joita ovat pääasiassa suomi, ruotsi ja saamen kielet. Yliopistolaki määrittelee eri yliopistojen hallinto- ja opetuskielet. Kielilain lisäksi, joka koskee nimestään huolimatta vain kansalliskieliä, on voimassa Saamen kielilaki (2004), joka koskee kolmea saamen kieltä, inarinsaamea, koltansaamea ja pohjoissaamea, ja Viittomakielilaki (2015), joka koskee suomalaista ja suomenruotsalaista viittomakieltä. Lukuisissa muissa laeissa säädetään kielen käytöstä viranomaisissa ja oikeudesta tulkkaukseen.

Miten taannoinen rahvaan kieli suomi on parissa vuosisadassa päässyt nykyiseen asemaansa? Ja miksi Suomen kaikilla autoktonisilla eli kotoperäisillä kielillä ei ole samanlaisia oikeuksia eli esimerkiksi oman kielilain turvaa? Kansallisuusaatteiden ja nationalistisen käsitysten vaikutukset ja käsitys suomalaisuudesta heijastuvat yhä niissä ratkaisuissa, jotka koskevat kielten asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa. Yksikielisyyden tavoittelulla on pitkät jäljet, vaikka kielitilanteet ja ajattelutavat olisivat yleisesti muuttuneet. Nationalistisella ideologialla ei vain rakenneta enemmistökielen tai tärkeimmiksi katsottujen kielten oikeuksia, vaan samalla sysätään katveeseen kaikki muut alueella käytettävät kielet. Tästä on Suomen historiassa valitettavan konkreettisia esimerkkejä, eikä syrjäyttäminen kuulu vain historiaan, vaan voimme todistaa sitä myös nyky-Suomessa, kuten tuonnempana tulee puheeksi.

Ihmisten tietoisuus muuttuu hitaammin kuin historiallisten tapahtumien perusteella voisi odottaa. Vähemmistöidentiteetistä ei ole helppoa siirtyä varmaan enemmistöidentiteettiin. Suomalaisessa kansallisessa identiteetissä on jälkiä vähemmistöasemassa olemisesta, mikä näkyy osittain vieläkin suhteissa muihin kieli- ja kulttuuriryhmiin (Liebkind 1988, 105). Tämä asennoituminen saa ilmiasunsa esimerkiksi ennakkoluuloina ja arkuutena erikielisiä ihmisiä kohtaan ja oman kielellisen ja kulttuurisen reviirin puolustamisena.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Suomen kieliympäristö 1500-luvulta 1800-luvun alkuun

Suomi ei ollut kansakunta ollessaan osa Ruotsia, mutta keskiajalta asti se kuului valtakunnan ydinalueeseen. Suomi oli lähinnä maantieteellinen käsite. Pohjanlahden itäpuolisista alueista käytettiin nimitystä *Itämaa(t)* (*Österland*), kun taas Suomella tarkoitettiin Varsinais-Suomen maakuntaa. Erityistä suomalaista identiteettiä ei ollut, vaikka kieli erottikin pääosan Suomesta omaleimaiseksi alueeksi Ruotsin valtakunnassa. (Engman 2009a, 30–33; Engman 2009b, 26–29.)

Vähäinen väestö 1500-luvun asutetulla alueella koostui eri heimoista ja puhui sisämaassa pääasiassa suomea, rannikkoalueilla ruotsia, itäisissä osissa karjalaa ja pohjoisemmissa osissa saamea. Ensimmäiset romaninkieliset tulivat 1500-luvulla Ahvenanmaalle ja Turun ympäristöön ja siirtyivät sieltä vähitellen myös muualle Suomeen (Pulma 2006, 32–36). Viittomakielisistä ei ole tietoa tuolta ajalta, saati siitä, että he olisivat millään tavoin näkyneet julkisessa elämässä.

Saksassa opiskelleet papit käyttivät latinaa, kreikkaa ja muita kieliä ja käänsivät hengellisiä tekstejä suomeksi reformaation hengen mukaisesti. Reformaation aikana kielipolitiikka oli yhdistelmä maallista veropolitiikkaa ja hengellistä valtapolitiikkaa, ja tärkeitä vaikuttajia olivat Kustaa Vaasa ja Martti Luther. Katolisen kirkon vastustaminen ja katolisen uskon syrjäyttäminen hyödyttivät niin kuningasta kuin luterilaista kirkkoakin. Valtiovalta sai katolisen kirkon omaisuutta ja kirkko sai kansan enemmistön kielellä piiriinsä suuren osan suomalaisista. Luterilainen kieli-ideologia vahvisti siten suomen kielen asemaa, mutta jätti muun muassa saamen kielet täysin syrjään. (Ihalainen, Nuolijärvi & Saarinen 2019.)

Esivallan ja alamaisten vuorovaikutus oli lähinnä suullista vuorovaikutusta. Välittäjinä toimivat suomea ja ruotsia osaavat kirjurit tai vastaavat henkilöt, jotka toimivat kirjallisesti välittäjinä suomenkielisen väestön ja viranomaisten välillä tai tulkkeina suullisissa vuorovaikutustilanteissa. Suomi integroitui tälläkin tavoin osaksi Ruotsia.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Hallinnon kielenä oli 1600- ja 1700-luvulla pääosin ruotsi, ja kansan kielinä suomi, ruotsi, saamen kielet, karjala, romanikieli, venäjä ja muut kielet. Yläluokan kodeissa käytettiin ruotsia, saksaa ja ranskaa, yliopistossa (Turun Akatemiassa) pääasiassa latinaa ja vähitellen myös ruotsia. Idässä, kuten Raja-Karjalassa ja Kannaksella, venäjä kuului ihmisten arkeen, ja Viipurissa saksalla oli 1700-luvulla vahva asema liike-elämän ja hallinnon kielenä. (Tandefelt 2002a; Tandefelt 2002b.)

1700-luvulla Suomi oli edelleen maakuntien yhdistelmä, jolla oli kielellisiä, etnografisia ja sosiaalisia erityispiirteitä. Suomella oli edustus Ruotsin valtiopäivillä, ja suomen kieltä oli mahdollista käyttää viranomaisissa. Suomea ei ruotsalaistettu samaan tapaan kuin Skånea. Ehkä Itämaa oli Ruotsin viranomaisten näkökulmasta syrjäisemmän asemansa ja skandinaavisista kielistä poikkeavan kielensä vuoksi vähemmän kiinnostava kuin Skåne, jolla oli läheiset yhteydet Tanskaan.

Kunkin ajan aatteet tulevat näkyviin ja jäävät myös historiaan vaikuttajayksilöiden toiminnan kautta. 1700-luvun vaikuttajia oli Turun Akatemian professori Henrik Gabriel Porthan, joka painotti suomen kielen, kansanrunouden ja historian tutkimuksen tärkeyttä, vaikka toimikin itse ajan tapaan ruotsiksi. Aatehistorialliselta taustaltaan hän oli tyypillinen valistusajan ajattelija. Hän ei kuitenkaan ollut radikaali, vaan edusti maltillista, järjen, humaanisuuden ja suvaitsevaisuuden ihanteita julistavaa suuntausta. (Kajanto 1982, 19–23.) Kiinnostus kansanrunouteen kumpuaa orastavasta varhaisromantiikasta (Tarkiainen 1971, 25).

Porthan oli suomenmielinen patriootti, mutta hän ei hyväksynyt valtiollista separatismia, vaan piti välttämättömänä pysyä yhteydessä Ruotsiin. Porthan oli fennofiili, suomen kielen puolestapuhuja, mutta ei fennomaani, suomen kielen puolesta kiihkoilija, kuten monet myöhemmät vaikuttajayksilöt. Hän uskoi, että suomen kielellä oli hyvät mahdollisuudet kehittyä kulttuurikieleksi, kunhan tämän hyväksi tehtäisiin töitä. (Kajanto 1982, 29.)

https://doi.org/10.21435/tl.289

1800-luvun ensimmäiset vuosikymmenet – suomen kieli julkisen keskustelun kohteeksi

Sen jälkeen, kun Suomi oli liitetty vuonna 1809 Venäjän alaisuuteen, ruotsi pysyi edelleen hallinnon ja koulutuksen kielenä, ja suomi ja ruotsi sekä saamen kielet, karjala, romani, viittomakieli ja muut kielet kansan kielinä. Suomen kieli tuli vähitellen julkisille areenoille. Tätä vauhdittivat kansallisvaltio- ja kansalliskieliajatusta ajavien eurooppalaisten liikkeiden vaikutus Suomessa (vrt. japani Länsisalmen kuvaamana) sekä tsaarivallan pyrkimys irrottaa Suomen suuriruhtinaskunta vähitellen Ruotsin vaikutuspiiristä. Suomen historia osoittaa, että Ruotsilta saatiin yhteiskuntamalli ja oikeusjärjestys, ja Venäjä antoi autonomian aikana varsin pitkään liikkumatilaa. Tämä ei vielä riittänyt tekemään Suomesta kansakuntaa: lisäksi tarvittiin suomalaisten omaa tahtoa ja työtä, ennen kuin Suomesta tuli itsenäinen. (Engman 2016, 24; Engman 2018, 25.) Kehitys ei ollut pienen yläluokan organisoima prosessi, vaan kyse oli laajemmasta kulttuurisesta murroksesta niin Suomessa kuin sen ulkopuolellakin (Anderson 2007). Täysin mutkaton ja suoraviivainen tämä prosessi ei ollut. Suomenmielistenkin keskuudessa vallitsi monenlaisia näkemyksiä ja painotuksia. Esimerkiksi vuonna 1831 perustetussa Suomalaisen Kirjallisuuden Seurassa kohtasivat varsinkin vuosisadan alkupuoliskolla erisuuntaiset kulttuuriset, poliittiset ja tieteelliset intressit. Jännitteitä toi erilainen suhtautuminen kieleen ja kansallisuuteen: yhtäällä oli etäällä kansasta toimiva säätyläistaustainen, sivistysnationalistinen ryhmä, toisaalla ryhmä, joka pyrki ottamaan käyttöön suomen kielen ja toteuttamaan kansallisuusaatetta käytännössä. (Sulkunen 2004; Engman 2016, 151; Engman 2018, 160.)

Suomen ensimmäisen kansallisuusliikkeen muodosti 1800-luvun alussa aristokraattinen ryhmittymä, jota johtivat G. M. Armfelt, R. H. Rehbinder ja C. E. Mannerheim. Heidän ajattelussaan keskeistä oli monarkistinen lojalismi, Ruotsin ajalta peräisin oleva kansallinen hallintoperinne ja suomalaisen kansallisuuden rakentaminen. Ryhmittymä edusti hallintonationalismia, joka ei rakentunut kielen, kirjallisuuden ja kansankulttuurin edistämisen varaan, vaan korosti

https://doi.org/10.21435/tl.289

pikemminkin hallinnon kansallista perinnettä ja uskollisuutta valtaapitäville. (Engman 2009a, 90–92; Engman 2009b, 90–91.)

1800-lukua on kuvattu kansallisen heräämisen ajaksi. Herääminen on paljon käytetty, mutta hieman epäonnistunut termi, koska tilasta, jota ei ole ollut, ei voi herätä uuteen eloon. Joka tapauksessa kansallisen tietoisuuden kohottamisella oli keskeinen rooli 1800-luvulla, kun Suomen suuriruhtinaskunnassa vahvistuivat pyrkimykset suomalaisuuden ja suomen kielen aseman edistämiseksi, ja Suomen lukeneisto alkoi hahmottaa Suomen alueella asuvat kansana, nationa. Radikaalista nationalistisesta kielipoliittisesta toiminnasta ei alussa ollut kysymys, vaikka suomen kielen aseman vähittäinen vahvistaminen oli yhä enemmän omiaan korostamaan, mitä oli suomalainen identiteetti. Suomen kieli ja kansakunta alettiin siten liittää yhteen mitä voimakkaimmin.

Suomen kielen yhteiskunnallisen roolin vahvistuminen 1863–1922

Myöhemmin, 1860-luvulta lähtien, toiminta muuttui radikaalimmaksi. Vähemmän arvostetun suomen kielen asemaa ryhdyttiin parantamaan yhteiskunnan kaikilla lohkoilla. Toiminta suomen kielen oikeuksien puolesta oli osa suomalaista kansalaisten oikeuksiin perustuvaa nationalismia[2], kansakunnan rakentamista ja sen määrittelyä, mitä voitiin pitää oikeutettuna, kun oli kysymys suomenkielisten yksilöiden oikeudesta omaan kieleen koulutuksessa ja yhteiskunnallisessa elämässä. Kun taistelu oman kielen oikeuksien puolesta alkoi kääntyä samanaikaiseksi muunkielisten (lähinnä ruotsinkielisten) vastustamiseksi, ei kysymys enää ollut vain omis-

2 Kuten teoksen johdannossa esitetään, kansalaisten oikeuksia korostava nationalismi tai liberaalinationalismi tarkoittaa ainakin osittaista kielten moninaisuuden tunnustamista, mikä on vaikuttanut Suomenkin kielipolitiikassa. Suomessa erikielisten kansalaisten kielellisten oikeuksien tunnustaminen koski aluksi vain suomen- ja ruotsinkielisten oikeuksien tunnustamista ja vasta paljon myöhemmin muiden kieliryhmien kielellisiä oikeuksia.

https://doi.org/10.21435/tl.289

ta oikeuksista, vaan tarkoitus oli myös vähentää muiden oikeuksia. Suomen ja ruotsin vastakkainasettelu ja keskustelu niiden asemasta jätti myös varjoonsa muut kielet, ikään kuin niitä ei olisi ollut Suomessa olemassakaan.

Tähän aikaan Suomessa vaikuttivat fennomaanit, jotka olivat ruotsinkielistä säätyläistöä ja sivistyneistöä. Heidän tavoitteenaan oli suomalaisen sivistyneistön kansallistaminen ja kansan sivistäminen. Huomio kiinnitettiin suomen kieleen ja sen aseman parantamiseen, kansallisen tietoisuuden lisäämiseen sekä kansallisen historian ja kulttuuriperinnön selvittämiseen ja edistämiseen. Pääideologiaksi nousi periaate yksi kieli – yksi kansa (vrt. japani Länsisalmen kirjoituksessa). Tämän suuntauksen vahvimpia vaikuttajia oli J. V. Snellman, jonka ajattelu perustui hegeliläiseen valtio- ja yhteiskuntakäsitykseen. Suomen kielen asema oli hänen ajattelussaan vahvasti läsnä, mutta hän ei kuitenkaan vaatinut sivistyneistön täydellistä suomenkielistämistä vaan piti tärkeänä, että se ymmärtää suomenkielisen kansan kulttuuria ja kykenee kommunikoimaan sen kanssa. (Liikanen 1995, 124–133.) 1850-luvulla hän kiisteli muun muassa *Papperslyktan*-lehden perustajan August Schaumanin kanssa kielestä kansakunnan perustana. Snellmanin käsityksen mukaan sivistyksen kielellä ei ole voimaa, jos sivistyneillä on yksi kieli ja kansalla toinen. Siksi tulee käyttää kansan omaa kieltä: on saatava kansalliskieli. (Savolainen 2006, 584–586.)

Zacharias Topelius oli toisilla linjoilla kuin Snellman ja monet muut suomen- ja ruotsinmieliset. Hän esitti käsityksensä jakamattomasta kansasta monissa yhteyksissä. *Maamme kirjassa*, kouluille tarkoitetussa lukukirjassa, josta on otettu lukuisia painoksia, hän kirjoitti: ”mitä kieltä suu puhuneekin, on täällä ainoastaan yksi kansa, jossa yksi sydän sykkii isänmaalle” (Topelius 1929, 198). Topeliukselle kansa tarkoitti useampikielistä yhteisöä, joka hänen ajatuksissaan kylläkin koostui vain suomen- ja ruotsinkielisistä. Hän kirjoitti kyllä luvun myös ”lappalaisista” ja esitti heistä varsin rasistisia kommentteja (Topelius 1929, 132–134).

Suomen kielen aseman kohentuminen alkoi 1800-luvun jälkipuoliskolla näkyä lainsäädännössä. Kehitys jatkui 1900-luvun ensi

https://doi.org/10.21435/tl.289

vuosikymmenille, vaikka vuosisadan vaihteessa koittikin lyhyt venäläistämiskausi. (*Herää Suomi* 1989, 119.) Vuonna 1851 annettiin asetus virkamiesten velvollisuudesta osoittaa suomen kielen taito, kun he hakivat virkaa paikkakunnalta, jonka asukkaista enemmistö oli suomenkielisiä. Vuonna 1863 annettiin julistus, jolla sallittiin luennointi suomen kielellä Helsingin yliopistossa. Ei ole tarkkaa tietoa siitä, miten asetukset ja julistukset toteutuivat käytännössä.

Vuosi 1863 oli monessa mielessä taitekohta, jonka vaikutus ulottuu tähän päivään asti. Silloin keisari antoi käskykirjeen, niin kutsutun kielireskriptin eli kielijulistuksen, jonka mukaan suomen kieli oli otettava virallisessa käytössä ruotsin kielen vertaiseksi kaikessa, mikä koski suoraan ”varsinaista suomalaista väestöä”. Suomenkielisiä asiakirjoja oli otettava vastaan tuomioistuimissa ja virastoissa, ja viranomaisten oli annettava suomenkieliset toimituskirjat niille, jotka niitä pyysivät. Tämän oli määrä toteutua vuoteen 1883 mennessä, mikä ei tässä aikataulussa aivan onnistunut. Uudistus vietiin läpi vasta vuonna 1902.[3]

Vaikka suomen kielen vahvistumisen Suomen suuriruhtinaskunnassa voi nähdä johdonmukaisena kehityskulkuna kohti parempaa asemaa, on kyse myös äkkinäisistä käännekohdista ja melkeinpä sattumista. Hyvä esimerkki tästä on kieliasetusehdotuksen toimittaminen Aleksanteri II:lle ja hänen myötämielinen suhtautumisensa siihen. J. V. Snellmanilla oli tässä ratkaiseva rooli. Hän toimitti keisarille tämän Suomen-vierailun aikana ehdotuksen kielijulistukseksi, ja kun keisari suhtautui siihen myönteisesti, vastahakoiselle senaatille ei jäänyt muuta mahdollisuutta kuin hyväksyä se. (Savolainen 2006, 719–724.) Näin yhden vaikutusvaltaisen henkilön oikea-aikainen ja monien mielestä omavaltainenkin toiminta käänsi kehityksen suuntaa ja loi pohjaa myös myöhemmälle, virallisesti kaksikieliselle Suomelle. Vaikka julistuksen päätarkoitus oli taata suomen kielen aseman parantaminen, julistus tuli vakauttaneeksi myös ruotsin kielen aseman toisena kansalliskielenä, eikä

3 Ks. esim. Engman 2009a, 261; Engman 2009b, 243.

https://doi.org/10.21435/tl.289

tämä ollut merkityksetön seikka, kun aikanaan 1920-luvun alussa kirjoitettiin kielilaki itsenäiselle Suomelle.

Venäjän kielen merkitys jäi Suomen suuriruhtinaskunnassa lähes koko 1800-luvun ajan varsin vähäiseksi. Kenraalikuvernööri F. L. Heidenin ehdotus vuosina 1882–1883 venäjän käyttöönotosta ylimmässä hallinnossa oli merkittävä muutos, ja se vaikutti (kieli)politiikkaan parin vuosikymmenen ajan. Tarkoituksena oli, että Suomen suuriruhtinaskunnassa ruotsi väistyisi suomen tieltä ja suomi lopulta venäjän tieltä. Seuraava kenraalikuvernööri Bobrikov oli valmis ottamaan venäjän käyttöön myös alemmilla hallinnon tasoilla, jolloin ruotsi korvautuisi ”valtakunnan kielellä” ja ”kansansuomella”. Tarkoitus oli vähentää suomen kielen käyttöä virallisena kielenä. (Engman 2016, 127–134; Engman 2018, 135–142.) Venäjän ”byrokraattinen nationalismi” käytti venäjän kieltä ja venäläistä kulttuuria vahvistaakseen itsevaltaista kontrollia. Byrokratian näkökulmasta vain venäjä ja ruotsi olivat vakavasti otettavia kilpailijoita Suomen johtavan kielen asemasta. (Engman 2018, 136.)

Takaiskuista huolimatta suomen kielen käyttöä koskevien lakien ja asetusten säätäminen jatkui. Vuonna 1894 annettiin asetus, jonka mukaan Helsingin yliopiston opettajien oli osoitettava kykynsä käyttää suomen kieltä suullisesti ja kirjallisesti (*Herää Suomi* 1989, 119).[4] Enää ei ollut kysymys suomen kielen sallimisesta luentojen kielenä, vaan vaatimus suomen kielen hallinnasta koski nyt jokaista opettajaa. Tiedossa ei ole, millaista kielen hallintaa käytännössä

4 Tästä vaatimuksesta ei ole kokonaan luovuttu, mutta Helsingin yliopiston johtosäännössä (2015, tuorein päivitys vuodelta 2020) on lievennyksiä. ”Yliopistoasetuksessa säädetyn kielitaidon ja tehtävän edellyttämän muun kielitaidon hallinta tulee varmistaa hakuasiakirjojen ja mahdollisesti annettavan opetusnäytteen perusteella ennen kuin tehdään päätös henkilön ottamisesta työsuhteeseen. Jos opetus- ja tutkimustehtävää hakee ulkomaalainen tai Suomen kansalainen, joka ei ole syntyperäinen tai joka ei ole saanut koulusivistystään suomen tai ruotsin kielellä, voidaan hänelle myöntää ilman erillistä hakemusta erivapaus yliopistoasetuksessa säädetyn suomen ja ruotsin kielen taidon hallitsemisesta. – – Opetus- ja tutkimustehtävään valittavalta ulkomaalaiselta tai Suomen kansalaiselta, joka ei ole syntyperäinen, voidaan tarvittaessa edellyttää suomen tai ruotsin kielen kohtuullista oppimista tietyn ajan kuluessa.”

https://doi.org/10.21435/tl.289

vaadittiin. Vuonna 1902 annettiin asetus oikeusistuinten ja hallintoviranomaisten kielestä. Sen mukaan suomi ja ruotsi olivat tästä lähtien viranomaisissa samanarvoisia, ja vuodesta 1905 alkaen lainsäädännön ja senaatin kieliä olivat ruotsi ja suomi (*Herää Suomi* 1989, 119). Tämä kaikki tapahtui aikana, jolloin Suomi oli Venäjän suuriruhtinaskunta ja vastikään oli ollut uhkana, että hallinnon kieleksi olisi tullut venäjä. Venäjän olot olivat 1900-luvun alussa varsin sekavat, joten Suomen oloille ja venäjän kielen asemalle suuriruhtinaskunnassa ei riittänyt enempää huomiota.

Suomen itsenäistyttyä vuonna 1917 oli uudelle tasavallalle laadittava hallitusmuoto eli perustuslaki. Vuoden 1919 hallitusmuodossa suomi ja ruotsi säädettiin maan kansalliskieliksi. Kolmen vuoden päästä, vuonna 1922, astui voimaan kielilaki, joka koski suomen ja ruotsin käyttöä viranomaisissa. Tämä laki oli voimassa yli 80 vuotta; siihen tehtiin eri vuosikymmeninä muutoksia, mutta vasta 2004 tuli voimaan kokonaan uudistettu laki, jonka perusperiaate oli kansalliskielten osalta edelleen sama. Vuonna 1923 säädettiin vielä, että Helsingin yliopiston kaikilla tieteenaloilla, lukuun ottamatta ruotsin kieltä ja kirjallisuutta, tuli antaa opetusta myös suomeksi. Kahden kansalliskielen tasavertaista käyttöä vahvistettiin myös monilla muilla laeilla. 1920-luvun alkua voi kansalliskielten kannalta luonnehtia konsensuksen aikakaudeksi. (Saarinen & Ihalainen 2018.)

Suomalaisen nation rakentaminen näkyy myös siinä, että suomi ja ruotsi ovat Suomen lainsäädännössä kansalliskieliä, nationalspråk, eivät virallisia kieliä, kuten monissa maissa on tapana nimittää vastaavassa asemassa olevia kieliä. Tätä nimitystä joutuukin usein kansainvälisissä yhteyksissä selittämään, eikä selitystä voi antaa ilman lyhyttä katsausta Suomen 1800-luvun historiaan, josta kansallisuuden korostaminen kumpuaa (vrt. termien moninaisuus japanissa Länsisalmen kuvaamana). Käytännössä kansalliskielet voisivat yhtä hyvin olla nimeltään virallisia kieliä tai yhteiskuntaa ylläpitäviä kieliä.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Aitosuomalaisuuden ideologiasta 2000-luvun uusnationalismiin

Vaikka suomen ja ruotsin kohdalla päästiin 1920-luvun alussa lainsäädännössä sopimukseen kielten tasavertaisuudesta, vuoden 1922 jälkeen sekä suomen- että ruotsinmieliset ryhtyivät rakentamaan omaa identiteettiään. Sisällissota (kansalaissota, luokkasota jne.) ja siihen liittyvät heimosodat Virossa ja Vienan Karjalassa nostivat esiin uuden militantin ryhmittymän, josta käytettiin nimitystä aitosuomalaiset ja jonka tavoitteena oli yksikielinen, suomalainen ja valkoinen Suur-Suomi. (Meinander 2017, 26–28.)

Taistelu kielen puolesta kääntyi negatiiviseen suuntaan, kun oikeuksia saaneet suomenkieliset ja erityisesti kiihkeimmät aitosuomalaiset alkoivat väheksyä muita kieliä, lähinnä ruotsia. Kyseessä ei ollut enää taistelu omien kielellisten oikeuksien puolesta, vaan suomenkieliset kieliaktivistit pyrkivät kaventamaan ruotsinkielisten kielellisiä oikeuksia ja ruotsin kielen näkyvyyttä yhteiskunnassa aina katukylttejä myöten ja tekemään Suomesta yksikielisen suomenkielisen valtion (Alapuro 1973). Suomen- ja ruotsinkielisten kansallismielisimmät kulttuuripiirit eivät olleet kiinnostuneita Suomen muiden kielten oikeuksista; ne jäivät kummankin kieliryhmän toiminnassa täysin katveeseen. Erityisesti suomenkielisten toiminnassa ne jäivät assimiloimispyrkimyksien jalkoihin.

Suomenkielisten ryhmä tai ruotsinkielisten suomenruotsalaisten ryhmä eivät olleet sisäisesti samanmielisiä, vaan niiden sisällä oli monenlaisia näkökulmia ja suhtautumistapoja kielikysymyksiin. Ääriryhmien toiminnassa oli kummassakin samanlaisia piirteitä, ja esimerkiksi radikaali ruotsalaisliike omaksui vaikutteita samaan aikaan syntyneeltä suomalaisuusliikkeeltä. Aatteiden sitominen kokonaisiin liikkeisiin, saati koko kieliryhmään, oli silloin, kuten nykyisinkin turhan yleistävää. Kieliryhmän sisäisestä tilanteesta esimerkkinä on se, että suomalaiset nationalistit suhtautuivat sangen epäluuloisesti suomenkielisiin sosiaalidemokraatteihin, joilla ei ollut halua ryhtyä kannattamaan kansallisuusaatetta. Puolue asettui usein suomenruotsalaisten rinnalle suomenkielistä porvaristoa

https://doi.org/10.21435/tl.289

vastaan. (Hämäläinen 1968, 98–113.) Tähän moninaisuuteen monet tutkijat ovat sittemmin kiinnittäneet paljon huomiota ja avanneet kuvaa kieliryhmien suhteista ja ajattelutaustojen lähteistä monipuolisemmin kuin ennen (Meinander 2017, 27–28).

Kiihkeimmätkin kielelliset ja muut vastakkainasettelut on Suomessa toisen maailmansodan jälkeen pystytty hälventämään suhteellisen maltillisesti, eivätkä ne ole johtaneet väkivaltaisuuksiin. Kun maan kielellinen kartta muuttui maahanmuuton lisäännyttyä 1990-luvulla, monikulttuurisuudesta alettiin puhua myönteisessä sävyssä. Maahanmuutto, kielten, uskontojen ja elämäntapojen kirjon kasvu ja Suomi-kuvan uudelleenarviointi eivät kuitenkaan miellyttäneet kaikkia, ja yhteiskuntaan syntyi monenlaisia jännitteitä. Tämä kahtalainen suhtautuminen muuttuneeseen ympäristöön ei rajautunut vain Suomeen, sillä samantyyppistä kehitystä oli ollut havaittavissa monissa Euroopan maissa. Vaikka aika on toinen ja kiihkon kohteet erilaisia kuin sata vuotta sitten, nykyinen tilanne vie ajatukset vuosisadan takaiseen maailmaan ja ajattelutapaan, jossa samalla tavoin korostettiin sitä, mikä on aitoa suomalaisuutta, mikä taas ei, kuka kuuluu joukkoon, kuka ei.

Uuden vuosituhannen ensimmäisen vuosikymmenen lopussa jännitteet alkoivat purkautua. Tämä johti myös poliittiseen muutokseen, kun EU- ja maahanmuuttokriittinen, nationalistinen ja arvokonservatiivinen puolue perussuomalaiset lisäsi eduskunta- ja europarlamenttivaaleissa kannatustaan ja nousi Suomen poliittiselle kartalle. Internet on tarjonnut paikan yksilöille ja ryhmille, jotka kyseenalaistavat vakiintuneet periaatteet ja toimintamallit ja muuttavat julkisen esiintymisen luonnetta. Suomalaisen poliittisen järjestelmän ja kulttuurin toimintakykyä testataan, ja aika näyttää, mitä tulevaisuudessa tapahtuu. (Saukkonen 2013, 33–37.) Yhteiskunnan polarisoituminen näkyy monella tasolla aiempaa selvemmin; yksi esimerkki on se, miten siedetään kielellistä ja kulttuurista erilaisuutta ja mitä seurauksia erilaisten ihmisten halveksunnasta on koko yhteiskunnalle.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Suomen standardikielen kodifiointi ja muokkaaminen

Kansallisuuden rakentamisen yhtenä osana on yleiskielen kodifiointi ja normittaminen. Tämä työ on ollut yhden yhteisen kirjoitetun suomen kielen normien ja säännönmukaisuuksien korostamista, mikä eri aikoina on voitu nähdä suomen kielen puolustamisena ja kansallisen identiteetin vahvistamisena. Standardikielen normittamisessa ei vielä sinänsä ole nationalistisia painotuksia, mutta ajoittain esimerkiksi puristinen suhde kieleen on merkki siitä, että muiden kielten vaikutusta on vieroksuttu ja sitä on pyritty karsimaan kirjoitetusta standardikielestä, vaikka läheisissä kontakteissa olevat kielet saavat vaikutteita toisiltaan. Suomen kielen kohdalla purismi eli pyrkimys puhdaskielisyyteen tarkoitti 1900-luvun alkupuoliskolla ruotsin kielen vaikutuksen häivyttämistä. (Kolehmainen 2014, 175–188.)

Suomen kielen kodifiointi alkoi, kun Mikael Agricola työryhmineen 1500-luvulla suomensi hengellistä kirjallisuutta ja ryhtyi luomaan suomen kirjakieltä. Koska valmista kielen mallia ei ollut, kysymys oli paljolti siitä, mitkä kielet olivat käännösten alkukieliä ja mitkä murteet sopivat kirjoitetun kielen aineksiksi. Kun hengellisiä tekstejä suomennettiin latinan-, saksan- ja ruotsinkielisistä lähteistä, niiden ortografia, lauserakenne ja sanasto jäivät näkyviin suomenkielisissä teksteissä. Suomen kielen perustaksi tuli puhutun kielen länsimurteinen varieteetti, joka 1800-luvulla vahvistui itämurteisilla muotopiirteillä ja sanastolla. (Kolehmainen 2014, 14–15.) Näin suomen kirjakieli on eräänlainen kompromissikieli.[5]

Kirjakielen standardina oli pitkään, aina 1800-luvulle saakka vuoden 1642 Raamattu. Raamatun käännöskomitea tarkensi tuolloin monia aiempia ratkaisuja, mikä vaikutti myös seuraavan vuosisadan teksteihin. Se että hengellinen kirjallisuus – muutahan ei lakitekstien ohella juuri ollutkaan – oli kielen kodifioinnissa niin tärkeässä asemassa, osoittaa luterilaisuuden pitkäaikaista vaikutusta kielen kehittämiseen. Jotta kielen yksityiskohtia voitiin hioa

5 Ks. esim. Häkkinen 1994, 436–451.

https://doi.org/10.21435/tl.289

pienimpiä piirteitä myöten, tarvittiin vahva instituutio, joka tätä työtä saattoi tuolloin tehdä.[6]

Kirjakielen rakentamiseen kuuluu yleensä kiista siitä, mikä murre on puhtain ja siksi sopivin kirjakielen perustaksi. Tämä kiistely ei ole suomen kielen historialle ainutlaatuista vaan toistuu kieliyhteisöstä toiseen. Jo 1730-luvulla Suomessa kiisteltiin eri murteiden osuudesta kirjasuomen kehitykseen. Tällöin esille nousi esimerkiksi pohjalaismurteiden rooli. (Koivusalo 1975.)

Tärkeimmäksi vaiheeksi suomen kirjakielen muotoamisessa ja käytössä osoittautui lopulta 1800-luku, kansallisuusaatteen ja suomen kielen nostatuksen vuosisata. Keskeinen toimija oli Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Vuosisadan puolivälissä kysymys suomen kielen käytöstä Seurassa oli muuttumassa uusia poliittisia ja sosiaalisia jakoja synnyttäväksi linjakiistaksi. Siihen asti oli toimittu sekä suullisesti että kirjallisesti ruotsiksi. Kun ehdotettiin suomen kielen käyttöä julkaisuissa ja pöytäkirjoissa ja vaatimukset seuran suomalaistamisesta ja lähentymisestä suomenkieliseen rahvaaseen lisääntyivät, myös railo suomen ja ruotsin puolustajien välillä syveni. Kysymys ei ollut suomen kielen vastustuksesta sinänsä, vaan pikemminkin siitä, että sivistyneistö alkoi tunnustella kielellistä erikoislaatuaan ja sosiaalisia rajojaan. Kieli politisoitui. Samalla kun SKS:n piirissä suomea ryhdyttiin toden teolla muokkaamaan sivistyksen tarpeisiin, sivistyneistö alkoi hakea itseään ja identiteettiään. (Sulkunen 2004, 119–154.)

Varsinkin 1900-luvun alkupuoli oli kielenhuoltotyössä purismin[7] aikaa. Esikuvia haettiin 1920-luvulla Saksasta, johon Suomella oli muutenkin tiiviit yhteydet. Siellä oikeakielisyyttä valvoi ankara Saksan kieliyhdistys. Selväpiirteisimmän purismin ja saksalaisen oikeakielisyysideologian ankarana edustajana Suomessa pidetään E. A. Saarimaata, jonka teokset *Huonoa ja hyvää suomea* (1930)

6 Kyseessä oli vuonna 1638 perustettu työryhmä, jota johti Turun lukion lehtori ja myöhemmin Turun Akatemian professsori, tuomiorovasti Eskil Petraeus. Ks. esim. Häkkinen 1994, 86–87.

7 Purismista ks. Cooper 1989; Thomas 1991.

https://doi.org/10.21435/tl.289

ja *Kielenopas* (1947) ovat kuluneet monen opiskelijan käsissä aina 1960-luvulle saakka. Puristinen ajattelu vaikutti kielenohjailun perusteisiin monella kielen tasolla, yksittäisten morfeemien ja rakenteiden puhtaudesta sanojen merkityksiin. Keskeinen periaate oli välttää kaikkea vierasta vaikutusta, erityisesti svetisismejä, joiden Saarimaa totesi ”loukkaavan suomalaisen korvaa”. Professori Lauri Kettunen vastusti Saarimaan ehdotuksia ja julkaisi oman oppaansa Hyvää vapaata suomea (1949).[8] Kielentutkijat, jotka kieltä huolsivat, eivät siis olleet yksimielinen ryhmä, vaan suhtautumisessa kielen variaatioon ja vieraiden kielten vaikutukseen oli monenlaisia ja liberaalejakin näkökulmia jo vuosisadan alussa. Purismi ei ollut ainoa tapa lähestyä kirjoitettua kieltä, vaikka sen henki välittyikin kouluopetuksen kautta pitkään. (Kolehmainen 2014, 40–41, 80–82, 175–188.) Joka tapauksessa puristinen näkökulma oli omiaan luomaan rajaa kielten välille, ja luonnollinen kielten kontakteihin kuuluva vaikutus jäi taka-alalle. Toinen kieli nähtiin uhkana, ei oman kielen rikastajana ja elävöittäjänä. Tällä näkemyksellä on yhtymäkohtia nykyiseen uhkadiskurssiin (vrt. Ennser-Kanasen, Halosen ja Saarisen luku tässä teoksessa).

Kielenhuolto institutionaalistui jo Suomalaisen Kirjallisuuden Seurassa, jossa sen ensimmäinen kielilautakunta Kielitieteellinen Osakunta toimi vuosina 1868–1873. Sen jälkeen kielenhuollon kotipaikkoina ovat olleet SKS, Suomen Akatemia ja Kotimaisten kielten (tutkimus)keskus. Suomen valtio otti vastuun kielenhuoltotyöstä suhteellisen myöhään, kun Suomen Akatemian kielitoimisto perustettiin vuonna 1949 (Kolehmainen 2014, 95, 97).[9] *Oikeakielisyys*-sanasta luovuttiin jo 1950-luvulla, mistä lähtien ryhdyttiin käyttämään monien muiden kielten mallin mukaan sanaa *kielenhuolto* (Kolehmainen 2014, 76–143).

8 Kielenhuollon periaatteita koskevista näkemyseroista ks. esim. Kolehmainen 2014, 129–135.

9 Kuten Autere ja Länsisalmi toteavat tämän teoksen johdannossa, monissa maissa yliopistojen rooli kirjakielen kodifioinnissa oli keskeinen jo 1800-luvulla, ja myös Suomessa Helsingin yliopiston professoreilla oli keskeinen rooli kielenhuoltotyössä jo ennen valtion perustamia kielenhuolto-organisaatioita.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Vuodesta 1976 lähtien kielenhuollon auktoriteettina on ollut valtion laitos, Kotimaisten kielten keskus, jonka palvelut ja julkaisut ovat maksuttomia ja verkossa hyvin saavutettavia. Nykyinen suomen kielen ja Suomessa käytettävän ruotsin kielen huolto on siten kaikkien kiinnostuneiden ulottuvilla. Lisäksi yhteydet viranomaisiin ja mediaan sekä Pohjoismaiden ja Euroopan unionin kielityöhön ovat kiinteät ja säännölliset. Liberaalin kielenhuollon periaatteena nyky-Suomessa on analyyttinen suhtautuminen kirjakielessä ilmenevään variaatioon ja kontekstin merkitykseen ilmaisutapojen valinnassa, eikä muita kieliä vieroksuvalla purismilla ole vuosikymmeniin ollut sijaa tässä työssä.

Vähemmistöjen asema kansakunnan rakentamisen varjossa

Yksikielisyysideologia vaikutti ja vaikuttaa yhä erikielisten suomalaisten mahdollisuuksiin oppia ja käyttää omaa kieltään. Vaikka suomenkieliset olivat historian eri vaiheissa joutuneet ponnistelemaan kielensä aseman puolesta ja saavuttaneet 1900-luvun alkuun mennessä huomattavia edistysaskeleita, pitkään aikaan ymmärrystä ei riittänyt siihen, että myös muilla ryhmillä on oikeus käyttää ja kehittää omaa kieltään. Moni asia on parantunut, mutta edelleen on paljon tehtävää, jotta eri kieliryhmillä olisi pitkäjänteiset mahdollisuudet elvyttää ja pitää yllä kieltään niin, että se olisi voimissaan myös tulevaisuudessa. Käsittelen seuraavassa lyhyesti Suomen vähemmistöjen ja niiden käyttämien kielten asemaa historian eri vaiheissa. Tällä katsauksella haluan näyttää nationalismin kääntöpuolen; kun keskitytään yhden kielen, tai Suomen tapauksessa kahden kansalliskielen, aseman varmistamiseen, muiden kieliryhmien oikeudet jäävät varjoon, ja niiden aseman parantaminen saa odottaa vuosikymmeniä, kuten Suomessa on käynyt.

Saamen kielten ja saamelaisten historia Suomessa osoittaa, miten alkuperäiskansaa on kohdeltu vuosisatojen ja vuosikymmenten ajan. Saamelaisalueen luonnonvaroja on riistetty ja riistetään

https://doi.org/10.21435/tl.289

edelleen, ja saamelaisten kohtelu ja heihin maan alkuperäisasukkaina kohdistuva syrjintä on ala-arvoista rodullistamista ja sisältää rasistisia elementtejä (Lehtola 1999; Puuronen 2011). Useinkaan ne oikeudet, jotka saamelaiset ovat saaneet paperilla, eivät toteudu käytännössä. Saamelaislapset eivät saaneet opetusta omalla kielellään tai voineet käyttää sitä koulussa tai asuntoloissa. Suomessa elää edelleen saamelaisia, joita on rangaistu saamen kielen käyttämisestä. Nykyisin keski-ikäisen sukupolven kouluaikana siihen suhtauduttiin välinpitämättömästi eikä sitä tuettu saati opetettu. (Pasanen 2015, 87–92; Latvala-Harvilahti & Olsson 2020.) Saamelaiset marginalisoitiin monella muullakin tavalla suomalaisessa yhteiskunnassa, ja stereotyyppisiä ja virheellisiä käsityksiä saamelaisista on viljelty niin mediassa kuin kirjallisuudessa. Suomenkielisillä tutkijoillakaan ei ole tässä aivan puhtaita papereita, mikä näkyy siinä, että saamelaisista käytettiin tutkimuksessa ja opetuksessa varsin pitkään nimitystä lappalaiset ja kielestä nimitystä lapin kieli (Itkonen 1966; Rintala 1967), vaikka saamelaiset itse eivät niitä käytä.

Yhteispohjoismainen saamelaisyhteistyö virisi toisen maailmansodan jälkeen, ja Suomen saamelaisvaltuuskunta perustettiin vuonna 1973. Vuodesta 1996 lähtien se on toiminut nimellä Saamelaiskäräjät (Sámediggi), jossa käytetään Suomen kaikkia kolmea saamen kieltä: pohjoissaamea, inarinsaamea ja koltansaamea. Saamelaisliike syntyi osana alkuperäiskansojen taistelua oikeuksiensa, kulttuuriensa ja kieltensä puolesta. Suomessa olennaista oli saamelaisyksilöiden ja -ryhmien oma toiminta näiden oikeuksien saamiseksi. Inarinsaame on tästä hyvä esimerkki: sen elvytystyön aloitti kaksi perhettä, ja nyt kielipesien ja kouluopetuksen ansiosta inarinsaamea käytetään enemmän kuin koskaan ennen. Moni menetti syrjinnän vuoksi kielensä, mutta moni on ottanut sen takaisin; on tapahtunut käänteinen kielenvaihto sekä yksilö- että yhteisötasolla. (Pasanen 2015, 157–202.)

Saamen kielille säädettiin ensimmäinen laki, Laki saamen kielen käyttämisestä viranomaisissa, vasta vuonna 1991. Saamen kielilaki astui voimaan vuonna 2004. Saamenkielisten oikeudet ja oikeus käyttää saamen kieliä ovat parantuneet erityisesti Saamen kotiseutu-

https://doi.org/10.21435/tl.289

alueella, suureksi osaksi saamelaisten oman aktiivisuuden ja saamen kielen opetuksen ja tutkimuksen ansiosta. Ongelmana on se, että laki ei turvaa saamenkielisten oikeuksia kotiseutualueen ulkopuolella.

Saamelaisyhdistyksillä ja -organisaatioilla on kehitystyössä ollut merkittävä rooli. Valtion pysyvä tuki, jota Saamelaiskäräjät koordinoi, on merkittävä, mutta revitalisaatiota eli kielten elvyttämistä edistävät myös yksityiset säätiöt, Saamelaisalueen koulutuskeskus, kunnat, Saamen radio sekä Oulun yliopisto ja sen Giellagas-instituutti. Inarinsaamen revitalisaation päätoimija on alusta alkaen ollut Anarâškielâ servi ry ja alkuvaiheissa sen keskeiset henkilöt, Matti Morottaja ja Ilmari Mattus. Heidän toimintansa on puhutteleva esimerkki siitä, miten kaikissa oloissa yksittäisten aktiivisten ihmisten panos on kielen säilymisen ja yhteisön toiminnan kannalta merkittävä. Matti Morottajan aloite oli käynnistää lasten kielipesätoiminta, mikä on ollut inarinsaamen revitalisaatiolle ratkaiseva voimavara. Nykyään Inarinsaamen kielen yhdistys dokumentoi ja kehittää inarinsaamen käyttöä julkaisemalla kirjoja ja sanomalehtiä ja osallistumalla yhteistyöhön Oulun yliopiston ja Tromssassa sijaitsevan Norjan arktisen yliopiston kanssa. (Pasanen 2015.)

Saamen kielen lähihistoria osoittaa, miten merkittävä on valtion pysyvä, vaikka usein riittämätön tuki alkuperäiskansan kielelle ja kulttuurille ja miten yhteisön oma aktiivinen panos ja yksilöiden ja perheiden kielelliset valinnat edistävät kielten säilymistä ja kehittymistä. Saamelaiset ovat oma kolmikielinen kansansa, joka vuosisatojen aikana ja yhä tänään kokee monenlaista syrjintää.

Saamelaiskäräjälain uudistaminen on viipynyt erittäin pitkään päättäjien käsissä, eikä vuosien varrella ole saatu päätöstä aikaan. Lopulta edellisen hallituksen työhön perustuva esitys saamelaiskäräjälaista annettiin eduskunnalle 14.12.2023. Esityksen yleisenä tavoitteena on turvata saamelaisten itsemääräämisoikeuden toteutuminen ja parantaa saamelaisten kieltä ja kulttuuria koskevan itsehallinnon ja saamelaiskäräjien toimintaedellytyksiä sekä korjata kansainvälisten YK:n ihmisoikeuskomitean ja rotusyrjintäkomitean esille tuomat loukkaukset. (HE 100/2023.) Kevään 2024 aikana esitys oli valiokuntakäsittelyssä.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Saamelaisten totuus- ja sovintokomissio jatkaa työtään vuoden 2025 loppuun asti. Sen päämääränä on ”tunnistaa ja arvioida saamelaisten historiallista ja nykyistä syrjintää, mukaan lukien valtion sulauttamispolitiikkaa, sekä oikeuksien loukkauksia; selvittää, miten tämä vaikuttaa saamelaisiin ja heidän yhteisöönsä nykyisessä tilanteessa; ehdottaa, miten voitaisiin edistää yhteyttä saamelaisten ja Suomen valtion välillä sekä saamelaisten keskuudessa sekä lisätä tietoisuutta saamelaisista Suomen alkuperäiskansana”. (Saamelaisten totuus- ja sovintokomissio 2024.)

Karjalan kieli on kotoperäinen eli autoktoninen kieli, jota on puhuttu Suomen alueella yhtä kauan kuin suomeakin. Kieleen ei kiinnitetty toisen maailmansodan jälkeen huomiota, vaan sitä pidettiin suomen murteena. Karjalan puhujat luettiin suomenkielisiin, eikä karjalaa nähty omana kielenään. Kuten saamelaiset, karjalankieliset ovat kokeneet monenlaista syrjintää ja vihamielistä suhtautumista. Siksi monet heistä eivät tohtineet kodin ulkopuolella käyttää omaa kieltään, saati, että he olisivat vaatineet sille oikeuksia. (Sarhimaa 2017.) Enemmistöön kuuluvat tutkijat ja viranomaiset eivät olleet kiinnostuneita tukemaan karjalan kouluopetusta.

Karjala on Suomessa erittäin uhanalainen kieli. Sitä ei vieläkään mainita perustuslaissa, kuten saame, romani ja viittomakieli, eikä sillä ole omaa kielilakia. Vaikka lait eivät takaa kielen säilymistä, ne ovat kuitenkin välttämätön selusta kielen ylläpitämisessä, kuten suomen ja saamen kielten historia eittämättä osoittaa.

Karjalan kielen elpyminen ja kehittäminen on 2020-luvun alussa edelleen määräaikaisen rahoituksen varassa, eikä se takaa pitkäjänteistä työtä kielen hyväksi. Karjalan kielen tilanteesta on raportoitu Euroopan neuvostolle vuodesta 2009 lähtien, mutta raportointi ei ole johtanut suurempiin toimenpiteisiin. 1990-luvulta lähtien on kuitenkin tapahtunut paljon myönteistä kehitystä. Karjalankielinen yhteisö ja seurat ovat tehneet paljon ruohonjuuritasolla, mutta ilman pysyvää tukea tämä ei ole riittävästi. Kieliyhteisön ja tutkijoiden ehdotusten mukaan valtion tulisikin nostaa karjala lainsäädäntöön, jolloin sillä olisi vakaampi asema ja mahdollisuus saada pysyvää rahoitusta kielen elvyttämiselle ja ylläpitämiselle. (Sarhi-

https://doi.org/10.21435/tl.289

maa 2017; Nuolijärvi 2022.) Tässä saamelaisyhteisön kokemukset voisivat olla suureksi avuksi, vaikka jokaisella kieliryhmällä on omat taustansa ja tarpeensa (Pasanen 2022).

Romanikieli ja -kulttuuri ovat olleet osa suomalaista kieli- ja kulttuurimaisemaa yli 500 vuotta (Rekola 2006; Tervonen 2006). Monissa maissa, kuten Ruotsi-Suomessakin, romaneja käsiteltiin 1500-luvulta lähtien irtolaisina. Romanit, kuten köyhät ihmiset ylipäätään, joutuivat tuolloin kontrollin kohteeksi, ja heidän työnsä (hevosenkengittäjä, salvuri, tinuri, käsityöläinen) ja elämäntapansa, jotka vaativat liikkumista paikkakunnalta toiselle useimmiten koko perheen kanssa, olivat pitkään viranomaisten silmätikkuna, vaikka romanien työt olivat maalaisympäristössä välttämättömiä tehtäviä. Romanikieliset osattiin sijoittaa kielisukulaisuuden perusteella aasialaisperäiseksi kansanryhmäksi, mutta kiertämisen historiallisia syitä ei osattu tai haluttu selittää järkevällä tavalla. (Pulma 2006, 195–198.)

1800-luvun loppupuolella ja 1900-luvun alkupuoliskolla romanipolitiikassa oli kaksi suuntausta: erityispolitiikka ja eristäminen ja toisaalta yhteiskuntaan sopeuttaminen. Eristämispolitiikkaa ei laeissa toteutettu, mutta mitään sopeuttamispolitiikkaakaan ei luotu. Käytännössä aktiivista vähemmistöpolitiikkaa ei siis ollut, mutta valtion tuki koordinoitiin Mustalaislähetyksen kautta. Luterilaisen kirkon rooli oli integraatioprosessissa keskeinen; romanit piti vetää kristillisen seurakunnan piiriin, mutta ulkomaiset romanit pidettiin kirkkolaissa rajojen ulkopuolella. Mustalaislähetys piti yllä lastenkoteja, joissa lapset olivat erossa romanikielisestä perheestään ja suvustaan. (Pulma 2006, 196–201.) Tämä oli kielen kannalta usein tuhoisaa ja, ellei estänyt, niin vähintäänkin vaikeutti lasten luonnollista kielenoppimista perheen ja suvun piirissä.

Romanipolitiikka muuttui 1960-luvulta lähtien ratkaisevalla tavalla. Vähemmistöoikeuksien parantaminen ja suojaaminen oli aktiivista kansainvälisellä tasolla, mikä tuki Suomessa huomion kiinnittämistä romanien elämään uudella tavalla. Järjestäytyminen ja organisointi vankistui nopeasti: vasemmistolaisen sivistyneistön, vanhan polven romaniaktivistien ja nuorten romanien voimin

https://doi.org/10.21435/tl.289

perustettiin Suomen Mustalaisyhdistys, ja vuonna 1968 asetettiin Mustalaisasiain neuvottelukunta. Romaniväestön määrittelyssä, jota romanit ja poliitikot muotoilivat yhdessä, alkoivat korostua kulttuuriset erityispiirteet, romanikielen ja -kulttuurin huomioonottamisen tarpeet. (Pulma 2006, 201–203.) Perustuslaissa romanit mainitaan ensimmäisen kerran vuonna 2000, mutta romaneillakaan ei ole omaa kielilakia, vaikka sitä on useissa yhteyksissä esitetty.

Suomessa käytetään suomalaista ja suomenruotsalaista viittomakieltä. Vasta vuonna 2015 tuli voimaan Viittomakielilaki, joka on varsin suppea ja yleisluonteinen, mutta symbolisesti merkittävä. Tässä yhteydessä en käsittele viittomakielisten asemaa, josta on tässä teoksessa Salosen kirjoitus.

Suomen perustuslain mukaan jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Tällainen lausuma ei ole mitenkään tyypillinen vain Suomen lainsäädännössä, vaan demokraattisissa maissa tämä kuuluu ihmisen perusoikeuksiin. Kun Suomessa on 2020-luvun alussa kansalliskielten, saamen kielten ja edellä mainittujen vähemmistökielten puhujien lisäksi lähes 500 000 erikielistä kansalaista, on yhä enemmän tarvetta miettiä sitä, miten heidän kielelliset ja kulttuuriset oikeutensa toteutuvat. Koska suuri osa tästä väestöstä on lapsia ja nuoria, joista monet ovat syntyneet ja kasvaneet Suomessa ja siten olleet pitkään suomen tai ruotsin kielen vaikutuspiirissä, on oman kielen opetuksella peruskoulussa tärkeä merkitys. Kahden viikkotunnin opetuksella ei kuitenkaan yksinään ratkaista kielen säilymistä ja käyttöä, ellei sitä käytetä myös kotona, kirjallisuudessa, harrastuksissa ja mediassa.

Vuoden 2014 Perusopetussuunnitelman mukaan oppilaiden opetuksessa erityisenä tavoitteena on tukea oppilaiden monikielisyyttä sekä identiteetin ja itsetunnon kehittymistä. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden taustat ja lähtökohdat, kuten äidinkieli ja kulttuuri sekä maassaoloaika, ja heitä rohkaistaan käyttämään osaamiaan kieliä eri oppiaineiden tunneilla ja muussa koulun toiminnassa. (POPS 2014.) Koulujen ja kuntien välillä on kuitenkin eroja siinä, miten opetus käytännössä toteutuu, eivätkä suunnitelmien hyvää tarkoittavat pyrkimykset aina kohtaa arjen koulutyössä.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Toinen ryhmä, joka tarvitsee tukea yhteiskunnan jäseneksi pääsemiseksi, ovat kotona työskentelevät erikieliset naiset. Jos he eivät saa riittävästi suomen kielen opetusta, he jäävät helposti yhteiskunnallisen osallistumisen ulkopuolelle. Erikieliset eivät tietenkään ole yhtenäinen ryhmä, ja Suomessa on nykyisin paljon naisia, jotka ovat päässeet työelämään ja näkyviinkin asemiin omalla aktiivisuudellaan ja oman yhteisönsä tuella.

Oikeusministeriössä on vuonna 2022 laadittu vähemmistökieliä koskeva kielipoliittinen ohjelma, ensimmäinen laatuaan (Valtioneuvosto 2022). Siinä käsitellään lähinnä niin sanottuja vanhoja vähemmistöjä, joita olen tarkastellut tässä luvussa, mutta tarkoituksena on laatia tulevaisuudessa ohjelma myös viime vuosikymmeninä Suomeen asettuneille kieliryhmille. Lait ja ohjelmat ovat kuitenkin pelkkää paperia, elleivät valtio ja kunnat tue kieliyhteisöjä pysyvästi.

Vähemmistöjen aseman parantaminen on usein pitkäaikainen prosessi, ja monet vuosikymmenien takaa peräisin olevat ennakkoluulot ja virheelliset käsitykset ovat hidastaneet ja hidastavat sitä. Monessa mielessä kieliasiat ovat Suomessa paremmin kuin monessa muussa maassa, mutta paljon on tehtävää eikä prosessi koskaan pääty. Keskeistä ei ole vain kunkin kieliryhmän hyväksi tehtävä työ, vaan tärkeää on vahvistaa myös suomenkielisen väestön kielitietoisuutta ja ymmärtämystä siitä, että kaikille ihmisille oma kieli tai omat kielet ovat ainutlaatuisia.

Suomalaisuus, suomen kieli ja monikielinen Suomi 2000-luvulla

Suomen kielen käyttäminen, kehittäminen ja arvostaminen eivät ole nationalismia, mutta muiden kielten väheksyminen ja suomen kielen pitäminen yksinomaisena suomalaisuuden osoittimena ovat yksikielisen nation ihannointia, yksikielisen nation, jota oikeastaan ei koskaan ole ollut, mutta jonka kansallinen kertomus on tuottanut. Ajatus oman kielen ja kulttuurin, oman uskonnon ja kansanryhmän paremmuudesta ovat aina liittyneet vahvasti nationalistisiin äärivir-

https://doi.org/10.21435/tl.289

tauksiin ja keskusteluun siitä, kuka kuuluu meihin ja ketkä muihin. Kaikenlaisen vastakkainasettelun välttämiseksi onkin tarkasteltava suomalaisuutta uusista näkökulmista ja ymmärrettävä se, että kansaan mahtuu monia kieliä ja kulttuureja (Saukkonen 2023). Kaikilla elämänaloilla monikielisessä Suomessa tulisi harjoittaa rinnakkaiskielisyyttä, mikä tarkoittaa useampien kielten joustavaa käyttöä samassa tilanteessa *(Suomen kielen tulevaisuus 2009)*.

Nykyiset nationalistiset aatesuunnat asettavat kansanryhmät vastakkain ja tahtovat nähdä maailman rodultaan ”puhtaana” ja yksikulttuurisena, ja tähän valkoihoiseen yksikieliseen puhtauteen eivät muut kielet eivätkä kulttuurit sovi. Tähän viittaavat muun muassa ne perussuomalaisten aiemman puheenjohtajan lausumat, joiden mukaan ”Helsingin ei tarvitse olla monikulttuurinen” (Halla-aho 2020). Helsinki on kuitenkin aina ollut monikielinen ja -kulttuurinen ja on sitä entistä enemmän riippumatta siitä, millaisena syntyperäinen suomenkielinen tahtoo kaupungin nähdä.

Yhden kielen merkityksen ja suojelun korostaminen voi hyvin herkästi kallistua tämän kielen tappioksi. Siksi kielitilannetta analysoitaessa on syytä pitää pää kylmänä, kun pohditaan yhteiskunnan arvostuksia ja painotuksia. Kielentutkijoidenkin keskuudessa on hieman erilaisia painotuksia siinä, millaisina kielten väliset suhteet nähdään ja miten suomen kielen roolia käsitellään julkisessa keskustelussa. Osa katsoo suomen olevan uhattuna, osa näkee suomen mahdollisuudet elää rinnan muiden kielten kanssa ja ottaa niistä vaikutteita.[10] Kuten Ennser-Kanasen, Halosen ja Saarisen luvussa todetaan, uhkakuvat eivät palvele suomen kielen elämää. Siksi monikielisessä Suomessa on yhä enemmän syytä korostaa sitä, että monien kielten käyttö yhteiskunnassa vahvistaa myös suomen kieltä. Jos monet kielet eivät olisi olleet suomen kielen rinnalla aiempien vuosisatojen aikana ja vaikuttaneet siihen, suomi olisi nykyisin paljon köyhempi. Kielet kehittyvät, kun ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

10 Ks. *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma* 2009; Saarikivi & Koskinen 2023; Björnö & Saarinen 2023; Laitinen ym. 2023; Onikki-Rantajääskö 2024.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Suomen kieli ei ole sen parempi eikä huonompi kuin muutkaan kielet. Suomenkielisille se on lähes aina se kieli, jonka he hallitsevat parhaiten. Monille erikielisille nykysuomalaisille suomi on vahva toinen kieli. Kumpaakin ryhmää hyödyttää se, että suomea käytetään kaikilla elämänaloilla muiden kielten rinnalla. Suomessa on myös vahva, lainsäädännössäkin näkyvä pyrkimys siihen, että ihmisillä pitää olla mahdollisuus ilman ylivoimaisia vaikeuksia ymmärtää viranomaisten käyttämää kieltä. Pyrkimys tähän ei kuitenkaan riitä, vaan tähän on jatkuvasti kiinnitettävä huomiota. Siksi myös suomen selkokielen kehittäminen ja tutkiminen, joista on hyötyä monille ryhmille, kuuluvat demokraattisen yhteisön tehtäviin, jotta kukaan ei jäisi ulkopuolelle.

Kansallisuusaate oli aikanaan Euroopassa yhteisöjä yhdistävä voima valtioiden luomiseksi ja oman kielen oikeuksien parantamiseksi. Suomenkin historia osoittaa, että suomen kielen puolustaminen ja sen puolesta taisteleminen lähti liikkeelle siitä, että rahvaalla olisi oikeuksia käyttää omaa kieltään ja että sivistyneistön ja kansan välisellä kommunikoinnilla ei olisi korkeaa kynnystä. Vaikka aluksi kyseessä oli lukeneiston liikehdintä ja sillä oli muitakin tavoitteita kuin oikeus kieleen, se tuotti kuitenkin aikaa myöten tuloksia ja rakensi tasa-arvoisempaa julkista kielimaailmaa. Tässä rakennustyössä muiden kieliryhmien olot jäivät syrjään ja ovat yhä syrjässä.

Suomen kieltä on aina käytetty monella tavalla, joten tässä mielessä mikään ei ole erilaista kuin ennen; maassa on vain aiempaa enemmän eritaustaisia ja erikielisiä ihmisiä, jotka puhuvat ja kirjoittavat suomea. Oikeus suomeen ei ole vain niiden suomenkielisten oikeus, jotka ovat käyttäneet tätä kieltä jo lapsesta lähtien, vaan suomi kuuluu kaikille, jotka sitä täällä haluavat oppia ja käyttää. Samalla yhteiskunnan on syytä tukea erikielisten kansalaistensa oman kielen käyttöä. Itsetunnoltaan vahvan *nation* sisälle mahtuu aina muitakin kieliä ja erilaisista taustoista tulevia erikielisiä ihmisiä, joiden yhteinen kieli tässä yhteiskunnassa on yhä useammin suomi.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kirjallisuus

Alapuro, Risto 1973. *Akateeminen Karjala-Seura. Ylioppilasliike ja kansa 1920- ja 1930-luvulla*. Helsinki: WSOY.

Anderson, Benedict 2007 [1983]. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Lontoo: Verso.

Björnö, Anna & Taina Saarinen 2023. Huolipuhetta kielestä vai kielitietoisia ratkaisuja? Kommentti Saarikiven ja Koskisen raporttiin ”Monikielistä sivistystä vai englanninkielisiä ratkaisuja”. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 14:4. https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2023/huolipuhetta-kielesta-vai-kielitietoisia-ratkaisuja-kommentti-saarikiven-ja-koskisen-raporttiin-monikielista-sivistysta-vai-englanninkielisia-ratkaisuja. Katsottu 20.12.2023.

Cooper, Robert L. 1989. *Language planning and social change.* Cambridge University Press: Cambridge.

Engman, Max 2009a. *Ett långt farväl. Finland mellan Sverige och Ryssland efter 1809*. Stockholm: Atlantis.

Engman, Max 2009b. *Pitkät jäähyväiset. Suomi Ruotsin ja Venäjän välissä vuoden 1809 jälkeen.* Helsinki: WSOY.

Engman, Max 2016. *Språkfrågan. Finlandssvenskhetens uppkomst 1812–1922.* Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Engman, Max 2018. *Kielikysymys. Suomenruotsalaisuuden synty 1812–1922.* Suomentanut Kari Koski. Helsinki: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Halla-aho, Jussi 2020. Helsingin ei tarvitse olla monikulttuurinen eikä monikielinen. Video 13.11.2020. https://www.suomenuutiset.fi/jussi-halla-aholta-ilmoitusasioita. Katsottu 25.10.2024.

HE 100/2023 = Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi saamelaiskäräjistä annetun lain ja rikoslain 40 luvun 11 §:n muuttamisesta. https://valtioneuvosto.fi/hanke?tunnus=OM066:00/2023. Katsottu 12.2.2024.

Helsingin yliopiston johtosääntö 2015. https://www.helsinki.fi/assets/drupal/2023-10/hy_johtosaanto_su_220407.pdf. Katsottu 25.4.2022.

Herää Suomi. Suomalaisuusliikkeen historia 1989. Päätoimittaja Päiviö Tommila, toimittaja Maritta Pohls. Kuopio: Kustannuskiila Oy.

Häkkinen, Kaisa 1994. *Agricolasta nykykieleen. Suomen kirjakielen historia.* Porvoo: WSOY.

Hämäläinen, Pekka Kalevi 1968. *Kielitaistelu Suomessa 1917–1939*. Englanninkielisestä käsikirjoituksesta suomentanut Osmo Mäkeläinen. Porvoo: WSOY.

Ihalainen, Pasi, Pirkko Nuolijärvi & Taina Saarinen 2019. Kamppailua tilasta ja vallasta. Kieli- ja kielikoulutuspolitiikan historiallisesti kierrätetyt diskurssit. Teoksessa Taina Saarinen, Pirkko Nuolijärvi, Sari Pöyhönen & Teija Kangasvieri (toim.): *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 27–59.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Itkonen, Erkki 1966. *Kieli ja sen tutkimus.* Helsinki: WSOY.
Kajanto, Iiro 1982. H. G. Porthan. Teoksessa Iiro Kajanto (kääntänyt sekä esipuheella ja johdannolla varustanut): *Henrik Gabriel Porthan. Valitut teokset.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–33.
Koivusalo, Esko 1975. *Fennofiilien murrekiista.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
Kolehmainen, Taru 2014. *Kielenhuollon juurilla. Suomen kielen ohjailun historiaa.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
Laitinen, Mikko, Sirpa Leppänen, Paula Rautionaho & Sara Backman 2023. Englanti Suomen kansalliskielten rinnalla: Kohti joustavaa monikielisyyttä. Helsinki: Valtioneuvosto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-055-4.
Latvala-Harvilahti, Pauliina & Pia Olsson 2020. Paluu kielelliselle kotiseudulle. Teoksessa Kaarina Hippi, Hanna Lappalainen & Pirkko Nuolijärvi (toim.): *Suomalaisten kielellistä elämää. Sata suomalaista kielellistä elämäkertaa -hankkeen satoa.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 202–224.
Lehtola, Veli-Pekka 1999. Aito lappalainen ei syö haarukalla ja veitsellä. Stereotypiat ja saamelainen kulttuurintutkimus. Teoksessa Marja Tuominen, Seija Tuulentie, Veli-Pekka Lehtola & Mervi Autti (toim.): *Pohjoiset identiteetit ja mentaliteetit, osa I: Outamaalta tunturiin.* Rovaniemi: Kustannus-Puntsi, 15–32.
Lehtonen, Mikko, Olli Löytty & Petri Ruuska 2004. *Suomi toisin sanoen.* Tampere: Vastapaino.
Liebkind, Karmela 1988. *Me ja muukalaiset. Ryhmärajat ihmisten suhteissa.* Helsinki: Gaudeamus.
Liikanen, Ilkka 1995. *Fennomania ja kansa. Joukkojärjestäytymisen läpimurto ja Suomalaisen puolueen synty*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
Meinander, Henrik 2017. *Kansallisvaltio. Ruotsalaisuus Suomessa 1922–2015*. Suomentanut Kari Koski. Ruotsinkielinen alkuteos *Nationalstaten. Finlands svenskhet 1922–2015* 2016. Helsinki: Svenska litteratursällskapet i Finland.
Nuolijärvi, Pirkko 2022. Suomen kielilainsäädäntö ja kielellisten oikeuksien saamisen vaikeus. Teoksessa Riho Grünthal, Eeva-Kaisa Linna, Pirkko Nuolijärvi & Helka Riionheimo (toim.): *Šulkkuni sanaine. Kirjoituksia karjalasta ja vähemmistökielistä.* Helsinki: Karjalan Sivistysseura, 31–44.
Oikeusministeriö 2020. *Usean kielen merkitseminen väestötietojärjestelmään. Selvitys.* Helsinki: Oikeusministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-800-4.
Onikki-Rantajääskö,Tiina 2024. Suomi osallisuuden kielenä. Selvitys suomen kielen tilasta Suomessa 2020-luvun puolimaissa. Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita 2024:20. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/165782. Katsottu 26.11.2024.
Pasanen, Annika 2015. *Kuávsui já peeivičuovâ ´Sarastus ja päivänvalo´. Inarinsaamen kielen revitalisaatio*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
Pasanen, Annika 2022. Uhanalaisen kielen revitalisaation mahdollisuuksista ja

https://doi.org/10.21435/tl.289

mahdottomuuksista: karjala vs. saame. Teoksessa Riho Grünthal, Eeva-Kaisa Linna, Pirkko Nuolijärvi & Helka Riionheimo (toim.): *Šulkkuni sanaine. Kirjoituksia karjalasta ja vähemmistökielistä.* Helsinki: Karjalan Sivistysseura, 45–61.

POPS 2014 = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet. Katsottu 2.12.2021.

Pulma, Panu 2006. *Suljetut ovet. Pohjoismaiden romanipolitiikka 1500-luvulta EU-aikaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Puuronen, Vesa 2011. *Rasistinen Suomi.* Helsinki: Gaudeamus.

Rekola, Tuula 2006. Romanien varhaisvaiheet Suomessa: 1500-luvulta 1800-luvun puoliväliin. Teoksessa Panu Pulma (toim.): *Suljetut ovet. Pohjoismaiden romanipolitiikka 1500-luvulta EU-aikaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 18–77.

Rintala, Päivi 1967. *Lukion kielitieto.* Helsinki: Weilin+Göös.

Saamelaisten totuus- ja sovintokomissio 2024. Saamelaisten totuus- ja sovintokomissio jatkaa työtään. Tiedote 23.11.2023. https://valtioneuvosto.fi/-/10616/saamelaisten-totuus-ja-sovintokomissio-jatkaa-tyotaan. Katsottu 10.3.2024.

Saarikivi, Janne & Jani Koskinen 2023. *Monikielistä sivistystä vai englanninkielisiä ratkaisuja? Selvitys yliopistojen kielivalinnoista*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165060/OKM_2023_24.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Katsottu 20.12.2023.

Saarinen, Taina & Pasi Ihalainen 2018. Multi-sited and historically layered language policy construction. Parliamentary debate on the Finnish constitutional bilingualism in 1919. *Language Policy* 17:4, 545–565.

Sarhimaa, Anneli 2017. *Vaietut ja vaiennetut. Karjalankieliset karjalaiset Suomessa*. Tietolipas 256. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Saukkonen, Pasi 2013. *Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot*. Helsinki: Gaudeamus.

Saukkonen, Pasi 2023. Irti rasismista, suomalaisuus uusiksi, ollaan ihmisiksi. https://pasisaukkonen.wordpress.com/2023/07/29/irti-rasismista-suomalaisuus-uusiksi-ollaan-ihmisiksi/. Katsottu 15.12.2023.

Savolainen, Raimo 2006. *Sivistyksen voimalla. J. V. Snellmanin elämä*. Helsinki: Edita.

Sulkunen, Irma 2004. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 1831–1892*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. 2009. Kirjoittajat: Hakulinen, Auli, Jyrki Kalliokoski, Salli Kankaanpää, Antti Kanner, Kimmo Koskenniemi, Lea Laitinen, Sari Maamies & Pirkko Nuolijärvi. Helsinki. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Saatavilla: https://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/. Katsottu 2.12.2021.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Tandefelt, Marika 2002a. Fyra språk på en marknad. Teoksessa Marika Tandefelt (toim.): *Viborgs fyra språk under sju sekel*. Helsingfors: Schildts, 11–67.

Tandefelt, Marika 2002b. Rothe-Wahlska. Teoksessa Marika Tandefelt (toim.): *Viborgs fyra språk under sju sekel*. Helsingfors: Schildts, 167–233.

Tarkiainen, Viljo 1971. *Henrik Gabriel Porthan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Tervonen, Miika 2006. Kiertolaisia, silmätikkuja ja rajojen ylittäjiä. 1800-luvun lopulta toiseen maailmansotaan. Teoksessa Panu Pulma (toim.): *Suljetut ovet. Pohjoismaiden romanipolitiikka 1500-luvulta EU-aikaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 84–142.

Tervonen, Miika 2014. Historiankirjoitus ja myytti yhden kulttuurin Suomesta. Teoksessa Pirjo Markkola, Hanna Snellman & Ann-Catrin Östman (toim.). *Kotiseutu ja kansak unta. Miten suomalaista historiaa on rakennettu.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura,137–162.

Thomas, George 1991. *Linguistic purism*. London: Longman.

Tilastokeskus 2022. Väestö ja yhteiskunta. Väestörakenne. https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#vaestorakenne. Katsottu 11.4.2023.

Topelius, Zacharias 1929. *Maamme kirja. Lukukirja Suomen alimmille oppilaitoksille.* Suomentanut Otto Manninen. Ruotsinkielinen alkuteos *Boken om vårt land* 1875. Porvoo: WSOY.

Valtioneuvosto 2022. Kielipoliittinen ohjelma. Valtioneuvoston periaatepäätös 2022. Helsinki: Valtioneuvosto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-645-7

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kieli, tieto ja episteemisen nationalismin ikiliikkuja Suomessa

Johanna Ennser-Kananen
https://orcid.org/0000-0002-7746-0182
Mia Halonen
https://orcid.org/0000-0002-1590-7495
Taina Saarinen
https://orcid.org/0000-0002-5117-2756

Suomen kielen lautakunta julkaisi lokakuussa 2018 kannanoton, jossa esitettiin voimakassanainen huoli suomen kielen asemasta sekä suomeen ja Suomeen kohdistuvasta uhasta. *Episteeminen nationalismi* eli tiedollinen kansallisuusaate määrittää kansallisen eli kansallisvaltiossa, kansallisella kielellä tuotetun tiedon ensisijaiseksi ja luo samalla hierarkian eri kielillä tuotettujen tietojen välille. Episteemistä nationalismia edustavat vaikkapa suomalaisessa mediassa esitetyt huolet suomen kielen vähenevästä käytöstä tutkimuksessa tai koulutuksessa. Tähän liittyy pelko, että suomen kielellä tehty tutkimus tämän seurauksena kuihtuu ja suomi muuttuu ”kyökkikieleksi”, jolla ei ole tieteellistä käyttöalaa. (Saarinen 2020.) *Episteemisen nationalismin ikiliikkujalla* viittaamme siihen, että tiedon ja kielen yhteydestä puhuttaessa näytään edelleen kierrätettävän erilaisia, 1800-luvulta periytyviä ideologisia olettamuksia kansallisen kielen ja tiedon yhteyksistä.[1] Tässä luvussa tarkastelemme näitä lautakunnan kannanoton tietoon ja kieleen liittyviä argumentteja, ja laajennamme näin Saarisen (2020) aiempaa analyysiä. Tarkastelumme keskittyy tiedon tuotannon, jakamisen ja säilyttämisen instituutioihin eli kannanoton koulutusta, tutkimusta ja julkaisutoimintaa koskeviin

1 Ks. esim. Gal 2006; Kamusella 2008; Palló 2012; ks. myös Nuolijärvi tässä teoksessa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

osiin. Miten kannanotossa perustellaan ideologisesti ”äidinkielen” merkitystä yhteiskunnassa tiedon ja tietotyön tarpeiden kautta? Miten suomeen tai ruotsiin usein viittaavan ”äidinkielen” merkitystä tiedon tuotannossa perustellaan? Keskustelemme myös siitä, miten kielen ja tiedon ja ajattelun yhteyksiä voisi käsitteellistää ja sitä kautta paremmin ymmärtää monikielisessä maailmassa.

Historialliset tavat puhua Suomen kielistä

Kielten standardisointi on Suomessa ja muualla Euroopassa ollut yleensä osa kansallisvaltion perustelua ja sellaisenaan 1800-luvun suuri eurooppalainen poliittinen ja ideologinen projekti. Taustalla ei siis ole ollut niinkään kielen kehittäminen tai alueella asuvien puhujien kielitarpeet, vaan valtiollinen ja poliittinen tarve.[2] Kansallisvaltion synnyttämisen ja oikeuttamisen tarpeisiin standardisoitua yleiskieltä tarvittiin myös tiedon tuotannon, tallentamisen ja levittämisen tarpeisiin. Käytännössä tämä tarkoitti ”kansankielisen” koulutusjärjestelmän luomista, mikä puolestaan esimerkiksi 1800-luvun Euroopassa kiertyi yhteen tuon kansankielen standardisoinnin ja yksikieliseksi kuvitellun kansallisvaltion luomisen tarpeiden kanssa.[3] (Pujolar 2007; Kamusella 2008.)

Kielen aseman vakiinnuttaminen ja kielen standardisointi on kulkenut siten, että joku rajallinen kielellisten käytänteiden – puhetapojen, äänteiden, ja niin edelleen – joukko on päätetty nimetä erilliseksi kieleksi, lukumme tapauksessa ”suomeksi”.[4] Historiallisesti erilliset kielet on tällä tavalla rakennettu ja määritelty kansakuntaan kuulumisen ja siitä poissulkemisen tarpeita tyydyttämään (Makoni & Pennycook 2005).[5] Tällaisena sopimuksenvaraisena rakennelmana kieli vuorostaan alkaa toimia olemassa olevien

2 Ks. Johdanto ja Nuolijärvi tässä teoksessa.
3 Ks. myös Nuolijärvi ja japanin normittamisesta Länsisalmi tässä teoksessa.
4 Standardisaatioprosessista ks. esim. Paunonen 1996.
5 Ks. myös Johdanto tässä teoksessa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

kielellisten käytänteiden mittatikkuna: koska on päätetty, että jokin tapa käyttää kieltä on yleiskielinen ja jokin toinen ei, tuo yleiskieli muuttuu hyväksyttävyyden mittariksi. Ja kun tällainen selvärajaiseksi määritelty ”yleiskieli” oli luotu perustelemaan tuota kieltä puhuvan kansakunnan olemassaoloa, tuon kansakunnan ja siitä johdetun kansallisvaltion ajateltiin mahtuvan yksi yhteen selvärajaisesti samojen rajojen sisälle. Kansallisvaltion syntyprosessin myötä syntyikin myös yksikielisyyden ihanne, jonka nyt ajatellaan kuvaavan paitsi noiden valtioiden, myös niiden tiedontuotannon instituutioiden todellisuutta.[6]

Suomen perustuslaillinen kaksikielisyys ja siitä johdettu kielipolitiikka ovat osa laajempia historiallisesti kierrätettyjä puhetapoja suomen kielestä, Suomesta ja Suomessa puhutuista muista kielistä. Näiden yhdelle juonteelle on ollut yhteistä ajatus suomen kieleen ja sitä kautta Suomeen ja suomalaisuuteen kohdistuvasta uhasta. Historiallisesti tuo koettu uhka on usein ollut sisäinen, kun esimerkiksi itsenäistymisen jälkeen, 1930-luvulla tai toisen maailmansodan ja evakkojen uudelleenasuttamisen jälkeen kielellinen moninaisuus koettiin uhaksi kansakunnan yhtenäisyydelle. (Karonen 2012; Pöyhönen & Saarinen 2015.) Osa tästä uhkapuheesta on kietoutunut ideologisiin tapoihin puhua Suomen perustuslaillisesta kaksikielisyydestä (Saarinen & Ihalainen 2018; Engman 2016).

Itsenäistymisen jälkeisestä kansallisen kielipolitiikan vaiheesta Suomessa siirryttiin melko lyhyeen jälkikansalliseen vaiheeseen (1980–2000-luvut), jota kuvasi lisääntyvä kansainvälistyminen. Tänä aikana englannin kielen asema vahvistui erityisesti erilaisten poliittisten muutosten (Neuvostoliiton romahdus, Suomen liittyminen EU:hun), taloudellisen kansainvälistymisen ja globalisaation (maailmankaupan muutokset) ja englannin kieleen liitettyjen kulttuuristen ja taloudellisten etujen vuoksi. Aiemmin pinnalla ollut huoli kansalliskielistä eli suomesta ja ruotsista sekä niiden suhteesta jäi hetkeksi taka-alalle. 2010-luvulle tultaessa huolipuhe kansallis-

6 Ks. esim. Blommaert 2006; Gal 2006.

https://doi.org/10.21435/tl.289

ten kielten asemasta alkoi taas lisääntyä. Kansanedustajien tekemät eduskuntakysymykset ja opiskelijoiden valitukset oikeuskanslerinvirastolle koskivat englannin kielen lisääntyvää käyttöä korkeakoulutuksessa. Tässä uuskansallisessa eli kansallisvaltion ja kansallisten kielten tärkeyteen palanneessa huolipuheessa suomea ei väijynyt sisäinen, kansakunnan yhtenäisyyteen liittyvä uhka, vaan ulkopuolinen, erityisesti englannin kieleen liitetty uhkakuva. (Saarinen 2020.)

Englannin kieli suomalaisessa tietotyössä

Suomalaisten suhde englannin kieleen oli vuonna 2007 toteutetun laajan kyselytutkimuksen perusteella myönteinen 2010-luvun taitteessa. Englantia ei yleisesti nähty uhkana vaan pikemminkin käytännöllisenä ja hyödyllisenä resurssina. Myös vuonna 2023 julkaistu Valtioneuvoston tilaama selvitys[7] englannin käytöstä ja siihen kohdistuvista asenteista toistaa samaa, käytännönläheistä, ei uhkaavaksi koettua suhdetta. Englannin ylivallasta on kuitenkin niin Suomessa kuin muualla puhuttu erilaisissa yhteyksissä jo ennen yllä kuvattua kansallisen huolen uutta heräämistä. Englanti nähdään yhtäältä melko kritiikittömästi tarpeellisena kaikkien yhteisenä kielenä, *lingua francana*, ja toisaalta uhkaavana valloittajana. Kuitenkin englannin – kuten muidenkin kielten – asemaa pitäisi arvioida sen poliittisissa, sosiaalisissa, kulttuurisissa ja materiaalisissa yhteyksissä. (Leppänen ym. 2009; Leppänen & Pahta 2012; Hultgren 2020.)

Otamme seuraavassa esimerkin väitöskirjojen kielestä osana tietoinstituutioiden, tässä tapauksessa yliopistojen, kielikäytänteistä Suomessa. Fennica-tietokannasta muuta tarkoitusta varten tarkastelemamme aineisto vuosilta 1871–2009 osoittaa, että suomenkielisten väitöskirjojen osuus on tuolla ajanjaksolla pysynyt melko muuttumattomana. Noin viidennes julkaistuista väitöskirjoista on ollut suomenkielisiä, poikkeuksena pieni nousupiikki itsenäisyyden ensimmäisinä vuosina. Tätä saattaa selittää paitsi itsenäistymisen

7 Ks. Laitinen, Leppänen, Rautionaho & Backman 2023, 60, 128.

https://doi.org/10.21435/tl.289

jälkeinen kansallinen halu ja tarve julkaista suomeksi, myös yhden siihenastisen akateemisen valtakielen eli saksan aseman muutos. Saksan romahdus ensimmäisessä ja etenkin toisessa maailmansodassa vaikutti myös maan kulttuuri- ja tiedepoliittiseen asemaan Euroopassa, ja englannin asemaa puolestaan vahvisti Yhdysvaltojen aktiivinen kulttuurinen ulkopolitiikka toisen maailmansodan jälkeen. (Layne 2012.) Englanti onkin kasvattanut osuuttaan väitöskirjojen kielenä selvästi, mutta ei niinkään suomen vaan muiden kielten, etenkin saksan ja ruotsin kustannuksella. Tämä kehitys vastaa englannin kieltä ruotsalaisissa yliopistoissa tutkineen Maria Kuteevan (2020, 37) esittämää ajatusta tiedon ja tietämisen yksikielistymisestä eli ”episteemisestä yksikielisyydestä”, joka rajoittaa pääsyä englanninkielisen maailman ulkopuoliseen tietoon. Esimerkiksi espanjan tai portugalin nähtiin mahdollistavan osallistumisen eteläamerikkalaiseen keskusteluun, ja ranskan ja saksan osaaminen nähtiin esimerkkinä eurooppalaisen filosofisen perinteen kielistä.

Näyttääkin siltä, että englannin vahvasta asemasta voi olla huolissaan, mutta ei niinkään sen suomelle muodostaman uhan vuoksi, vaan sen tuottaman tiedollisen yksikielistymisen vuoksi. Esimerkiksi korkeakoulutuksen kansainvälistymisen tutkimuksessa on havaittu, että englannin kieli rajaa aiheesta saatua tietoa monella tavalla. Kansainvälistymistä koskeva tutkimus painottuu englanninkieliseen maailmaan, ja sitä koskeva tutkimus julkaistaan englanninkielisissä lehdissä, jotka saavat erilaisissa akateemisen julkaisemisen määrällisissä seurannoissa enemmän näkyvyyttä kuin muunkieliset julkaisut. (Gümüş ym. 2020; Kuzhabekova, Hendel & Chapman 2015.) Suomi ei siis näyttäisi olevan ainakaan 2010-luvulle tultaessa akateemisena kielenä uhatussa asemassa, mutta englannin aseman vahvistuminen muiden kielten kustannuksella on teema, joka kaipaa lisätarkastelua. Fennica-tietokannasta tehdyn alustavan analyysin perusteella vuosien 2010–2019 välillä myös suomenkielisten väitöskirjojen osuus näyttää kääntyneen hienoiseen laskuun, mikä sopii yhteen tuona aikana kehitellyn yliopistojen rahoitusmallin ja siihen liittyvän julkaisujen rankkausjärjestelmän Julkaisufoorumin kanssa. Onkin mahdollista, että monilla politiikoilla, kuten

https://doi.org/10.21435/tl.289

tässä tapauksessa korkeakoulupolitiikalla, voi olla odottamattomia yhteyksiä kielipolitiikkaan.

Kielen, tiedon ja kansallisuusaatteen yhteydet

Kieli, tieto ja nationalismi eli kansallisuusaate kiertyvät toisiinsa monin tavoin. Nationalismi määritellään usein kehämäisesti poliittisen ja kansallisen yksikön yhtenevyytenä eli siten, että yksi kansa muodostaa yhden (kansallis-)valtion. Tämä ei kuitenkaan vielä auta ymmärtämään, mikä ”kansa” tai ”kansakunta” on. Kansa ja siihen kuuluminen on usein määritelty etnisyyden (syntyperän), kulttuurin (jaetut perinteet ja tavat) tai kansalaisuuden (kansalaisvelvollisuudet ja -oikeudet) kautta. Myös nämä luokittelut ovat usein hämäriä ja pakenevat määrittelyjä. Brittiläinen historioitsija ja nationalismin tutkija Eric Hobsbawm (1992, 15–16) määrittelee ”kansakuntaan” kuulumisen kokemuksen kautta: kun riittävä määrä ihmisiä kokee kuuluvansa samaan kansaan, voidaan puhua kansasta. Yksi tapa kokea yhteenkuulumista on yhteiseksi koettu kieli, vieläpä määriteltynä siten, että yhden kielen ja yhden ryhmän yhteys on luonnollinen ja johtaa luonnollisesti yhden kielen määrittämään poliittiseen yhteisöön eli valtioon. Kuitenkin noin 40 % maailman valtioista koostuu viidestä tai useammasta poliittisesti merkittävästä etnisestä yhteisöstä, ja noin kolmanneksessa maailman valtioita suurin etninen ryhmä ei muodosta enemmistöä. Ajatus etnisesti ja kielellisesti yhtenäisestä kansallisvaltiosta on suurelta osin vaarallista fiktiota. (May 2018, 242.)

Kansallisvaltio on puolestaan poliittisesti määritelty tila, jossa tiedon tuotannon, jakelun ja säilytyksen instituutiot (esim. koulutusjärjestelmä, tutkimus, kirjastot, arkistot, julkaisutoiminta) osallistuvat sen ylläpitämiseen. Nämä tiedontuotannon instituutiot ovat tulleet osaksi kansallisvaltion perustelua, ja kun kansallisvaltio on perustettu yhden kielen ajatukselle, myös nämä instituutiot on määritelty yksikielisiksi. (Pujolar 2007; Kamusella 2008.)

https://doi.org/10.21435/tl.289

Yksikielisyyteen perustuvan kansallisvaltion ideaali on kuitenkin myös johtanut sellaiseen virhepäätelmään ja siihen perustuvaan tavoitteeseen, että koska nämä tiedon tuottamisen instituutiot ovat 1800-luvulta saakka Suomessakin toimineet enenevästi suomeksi (vähenevässä määrin ruotsiksi), näin tulee olla tulevaisuudessakin. Kuitenkin lisääntyvä tutkimus viittaa monikielisen tai transkielisen (*translanguaging*) eli eri kielten resursseja samanaikaisesti hyödyntävän tiedontuotannon hyötyihin. (Canagarajah 2011; Gajo & Berthoud 2018; Iikkanen ym. 2023.)

Kielellä siis on osansa tiedon tuottamisessa ja rakentamisessa.[8] Kuitenkin tiedontuotannon kytkeminen yhteen (kansallis-)kieleen vahvistaa yksikielisiä ja -kulttuurisia käytänteitä (García & Wei 2014). Sen sijaan, että kieli ymmärrettäisiin merkityksenannon ja neuvottelun kautta, ”äidinkielen” ensisijaisuuteen keskittyvä ideologia ylläpitää kansallisvaltiokeskeisiä epistemologioita, koska äidinkielellä viitataan näissä konteksteissa useimmiten valtion kansalliskieleen tai pääkieleen. Käsite otettiin käyttöön esimerkiksi säädyn ja uskonnon lisäksi yhdeksi ihmisryhmiä luokittelevaksi tekijäksi 1900-luvun Euroopassa valtioiden väestönlaskentojen tarpeisiin (Anderson 2017).[9] Kuten kulttuurien välistä vuorovaikutusta tutkiva Adriana Díaz (2018) toteaa, nykyiset kielipolitiikat asemoivat kielellisen monimuotoisuuden ongelmaksi, johon on kielipolitiikalla puututtava yksikielisten, kansallisvaltiokeskeisten tiedollisten eli episteemisten käytänteiden suojelemiseksi. Kyse on osaltaan myös niin sanotuista ”kansallisista tieteistä” tai tieteellisestä nationalismista, ja viime kädessä siitä, kuka omistaa kielen ja kenen kieli on hyväksyttävää tai legitiimiä. Sen sijaan, että kieli nähtäisiin merkitysneuvotteluna ja -resurssina, ”tiedontuotannon” äidinkielinen ideologia ylläpitää kansallisvaltiokeskeisiä tietokäsityksiä (Kamusella 2019; Palló, 2012; Ennser-Kananen 2019; Saarinen 2020).

8 Ks. esim. Kuteeva & Airey 2014 kielistä ja tieteenalojen eroista yliopistokonteksteissa.

9 Ks. myös Laihonen & Halonen 2019.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Suomen kielen lautakunnan kannanotto

Erittelemme tässä luvussa tiedon ja kansallisen kielen välisiä käsitteellisiä yhteyksiä: mistä puhumme, kun puhumme tiedosta, kielestä ja kansasta. Käytämme erittelyssämme apuna 26.10.2018 päivättyä suomen kielen lautakunnan kannanottoa *Suomi tarvitsee pikaisesti kansallisen kielipoliittisen ohjelman* (Kotus 2018). Suomen kielen lautakunta on Kotimaisten kielten keskuksessa toimiva asiantuntijaelin, joka ”päättää kielenkäyttöä koskevista yleisluonteisista tai periaatteellisista suosituksista ja ottaa kantaa kielipoliittisiin kysymyksiin” (Kotus 2022). Lukumme kytkeytyy lautakunnan kannanoton laajempiin historiallisiin puhetapoihin eli diskursseihin kielen ja suomalaisuuden yhteiskunnallisista, koulutuksellisista ja tiedollisista yhteyksistä.[10]

Kannanotossa vuodelta 2018 viitattiin myös Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen kielipoliittiseen toimenpideohjelmaan *Suomen kielen tulevaisuus* (Kotus 2009), ja etenkin sen johdantoon, jota kannanotossa on osin lainattu suoraan. Toimenpideohjelma ja kannanotto ovat erilaisia tekstilajeja ja teksteinä erilaajuisia, eikä niitä voi suoraan verrata toisiinsa. Suppeaan, noin 500 sanan kannanottoon verrattuna vuoden 2009 toimenpideohjelma on laaja, lähes 250-sivuinen katsaus Suomen kielipolitiikkaan, sen kehitykseen ja eri kielten asemaan. Tarkastelemmekin vuoden 2009 toimenpideohjelmaa vain siltä osin, millainen ilmeinen muutos siinä ja kannanoton perusteluissa on tapahtunut.

Vuoden 2018 kannanotto on tekstinä niin monikärkinen ja -tulkintainen, että se vaikuttaa jopa turhan helpolta kohteelta kriittiseen analyysiin. Kuitenkin se on suomalaisen kielipolitiikan kentällä virallinen kannanotto, joka on kirjoitettu suomen kielen lautakunnan valta-asemasta käsin tarkoituksena vaikuttaa kielipolitiikkaan. Kirjoitusajankohtana, vuonna 2021, se oli tuorein ulostulo suomen kielen asemasta, ja sellaisena se oli otettava sen itselleen asettamalla vakavuudella.

10 Ks. esim. Halonen ym. 2020; Saarinen 2020; Ennser-Kananen 2019.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Analyysimme edustaa tyypillistä kriittistä diskurssintutkimusta (Fairclough 2003), jossa puramme kannanotossa esitettyjä kieleen ja tietoon liittyviä käsitteitä, väitteitä ja tavoitteita tarkastelemalla aineistoa tekstuaalisesti, suhteessa muihin teksteihin (intertekstuaalisesti) ja yhteiskunnallisesti. Kannanoton kirjoittajat rakentavat tekstissään ja tekstillään mahdollisiksi vastustajikseen kieliasiantuntijat, joiden esitetään jo vuosikymmenten ajan olleen vieraiden kielten välinpitämättömiä puolustajia ja sokeita niiden luomalle uhalle. On kiinnostavaa, että kirjoittajat, suomen kielen lautakunnan jäsenet, eivät asemoi itseään tekstissä näiksi kieliasiantuntijoiksi – vaikka eivät selkeästi sanoudu tästä asemasta irtikään. Itse asemoidumme peräti tunnustuksellisiksi kieliasiantuntijoiksi, soveltavan kielentutkimuksen asiantuntijoiksi, anglisteiksi (Ennser-Kananen ja Saarinen) ja fennistiksi (Halonen), ja kirjoitamme kannanotossa meille annetusta antagonistisesta vasta-asemasta.

”Tieto” ja kansallinen kieli sen välttämättömänä rakentajana Suomen kielen lautakunnan kannanotossa

Lautakunnan julkilausuma alkaa voimakkaalla lausumalla kansalliskielten asemaan kohdistuvasta uhasta. Jo lausunnon nimi *Suomi tarvitsee pikaisesti kansallisen kielipoliittisen ohjelman* jättää auki, onko kielipoliittisen ohjelman tarvitsijana ja uhattuna Suomi valtiona vai suomi kielenä. Ensimmäinen virke selventää, että kansallista ohjelmaa tarvitaan nimenomaan kansalliskielten, suomen ja ruotsin, avuksi. Apuun tarvitaan valtiovalta, mikä viimeistään vie kannanoton nationalismin ytimeen: uhattuna on koko kansakunta.

> Suomen kielen lautakunta haluaa kiinnittää huomiota Suomen kansalliskielten suomen ja ruotsin asemaan kohdistuvaan vakavaan uhkaan. Lautakunta pitää välttämättömänä, että valtiovalta ryhtyy pikaisesti toimiin kokonaisvaltaisen kansallisen kielipoliittisen ohjelman laatimiseksi. (Kotus 2018.)

https://doi.org/10.21435/tl.289

Avaus kytkee Suomen perustuslaillisen kaksikielisyyden ja nykyajan kielipoliittisen ja -ideologisen tilanteen toisiinsa kansalliskieliä koskevan uhan kautta. Tämä uhka nähdään kansallisena valtiovallan tason ongelmana. Seuraavassa alaluvussa käsittelemme kielen, tiedon ja kansakunnan ideologisia yhteyksiä.

Kansallinen kieli ja tiedon tuottaminen yhteiskunnassa

Lautakunnan kannanotto kierrättää erilaisia historiallisia puhetapoja suomen kielestä suomalaisuuden ja ”suomalaisen tiedon” tuottamisessa. Teksti kytkee toisiinsa äidinkielen ja tiedon tuottamisen tavalla, joka asettaa ”äidinkielisen” tiedontuotannon muun edelle.

> Suomen kielen käyttöalan yhä nopeampi kaventuminen uhkaa mitätöidä kahden vuosisadan mittaisen määrätietoisen työn, jolla on luotu suomen kielelle asema yhteiskunnan **kaikilla aloilla** käytettynä ja toimivana kielenä. [Lihavointi kirjoittajien.]

Ajatus kielen käyttöalan kapenemisesta on tuttua erityisesti pohjoismaisessa kielikeskustelussa. Käyttöalan kapenemisella viitataan huoleen paikallisten tai kansallisten kielten käytettävyyden vähenemisestä erilaisilla yhteiskunnan alueilla. Sosiolingvisti ja kielen globalisaation tutkija Anna Kristina Hultgren (2016) on kritisoinut tätä käsitettä ensinnäkin sen kansallisvaltiokeskeisyydestä eli olettamuksesta, että kieli ja valtio ovat yhteneväisiä ja että yhteiskunnan kielitarpeet ratkaistaan yhden kielen sisällä ja avulla. Samoin käyttöalakeskustelulla uusinnetaan kielellisiä etuoikeuksia, kun määrätyt (äidin)kielet ja niillä tavoiteltava käyttöala ovat paremmin joidenkin puhujien saavutettavissa. Kolmanneksi, kielen käyttöalakeskustelu on ongelmallista, koska sillä päädytään kansallisvaltiokeskeisiin ja protektionistisiin, ulkopuoliselta uhalta kansallista kieltä suojeleviin politiikkoihin.

Seuraavassa esimerkissä kielen käyttöalakeskustelu laajenee keskusteluksi uudesta tiedosta:

https://doi.org/10.21435/tl.289

> Erityistä huomiota tulee kiinnittää kansalliskielten asemaan tieteen kielinä ja niiden käyttöön opetuksen välineenä koulutuksen kaikilla tasoilla. Kielen riittävyys kaikille tiedon ja tieteen aloille voidaan varmistaa vain käyttämällä kieltä siellä, **missä inhimillisen ymmärryksen rajoja siirretään yhä uusille alueille**. [Lihavointi kirjoittajien.]

Kiinnostavasti kannanoton kirjoittajien käsitys tiedosta heijastaa kolonialistista siirtomaakuvastoa: tieto kuvataan alueena, joka voidaan vallata ja jonka rajoja voidaan siirtää oikeanlaisilla kielellisillä välineillä eli kansalliskielillä. Kyseessä on episteemisen kolonialismin puhetapa tai ajattelu, jossa tiedon ja ei-tiedon välille luodaan raja. Kun *ymmärryksen rajoja siirretään uusille alueille*, nuo alueet oletetaan asuttamattomiksi, vaikka itse asiassa kyse on alueista, joilla olevaa tietoa ei tunnisteta tai sen ajatellaan olevan käsittämättömiä uskomuksia, epäjumalanpalvontaa tai magiaa. (Cushing-Leubner ym. 2021; Makoni & Pennycook 2005; Pennycook & Makoni 2019; Ennser-Kananen 2023.) Vaikka emme väitäkään, että kannanotolla on tarkoituksellisesti imperialistinen sävy, on kuitenkin muistettava, että myös kielitiede ja -koulutus rakentuvat kolonialistiselle perinteelle ja ylläpitävät sitä (Motha 2014). Kun otetaan huomioon, että kannanoton tekstiä läpäisee nationalistinen kieli-ideologia, kolonialistisen kuvaston yhteensopivuus tekstin kanssa ei ole yllätys.

Kielen ja ajattelun yhteys kannanotossa

Keskeinen osa kannanoton tietoon liittyvistä oletuksista liittyy äidinkielen rooliin tiedon tuottamisessa:

> Äidinkielen rooli ymmärtämisen ja tiedon tuottamisen välineenä on myös korvaamaton, ja sen syrjäyttäminen vieraalla kielellä heikentää tietotyön huippusuoritusten edellytyksiä.

Luvussa, jonka otsikko on ”Kansalliskielten asema tieteen ja opetuksen kielinä on turvattava” ja jossa puhutaan vain Suomen kansallis-

https://doi.org/10.21435/tl.289

kielistä, myös *äidinkieli* viittaa perustuslaissa mainittuihin kansalliskieliin, suomeen ja ruotsiin. Kaikkiaan kannanoton argumentaatio äidinkielen merkityksestä nojaa ajatteluprosessin kielellisyyteen: kannanoton näkökulmasta ajateltava on ensinnäkin kielellä eikä millä tahansa kielellä, vaan äidinkielellä. Ajattelu ja tieto sidotaan tässä luvussa kansalliskieliin, ja valjastetaan siten nationalismin palvelukseen. Tämä on tyypillistä kansallisvaltioiden historiassa, mutta myös ongelmallista. Tällä tavoin kielen ja koulutuksen välinen historiallinen yhteys eli virallisella kielellä toteutettu koulutus muuttuu kausaliteetiksi eli oletukseksi, että koulutus on myös tiedon tuottamisen näkökulmasta parempaa, kun se on toteutettu ensisijaisesti virallisella kielellä. Näin tiedon tuottamisen tavat kytketään kielen kautta kansallisvaltion rakenteisiin. Tätä kansalliskielipainotusta vain korostaa se, että kannanotossa hiukan myöhemmin mainitaan äidinkieliksi myös *omat äidinkielet*. Määritteen tarve, *oma*, osoittaa kielten aseman eron, omien äidinkielten alemmuuden suhteessa oletusarvoisiin kansallisiin äidinkieliin, suomeen ja ruotsiin (Laihonen & Halonen 2019).

Tieto tai *tietotyön huippusuoritukset* eivät ole kielisidonnaisia. Ajatus siitä, että vieras kieli syrjäyttää äidinkielen ja tämä ”heikentää tietotyön huippusuoritusten edellytyksiä” kertoo ajattelusta, jossa määrätyt tiedot vaativat määrättyä (äidin)kieltä ja jossa tuon kielen korvaaminen toisella (vieraalla) kielellä tekee tiedosta saavuttamatonta. Tämä olettamus perustuu hyvin yksinkertaistavaan ymmärrykseen tiedosta abstraktina, jossain jo olemassa olevana tietoyksikkönä, ikään kuin aarrearkkuna, jonka avaa vain oikean kielen avain. Mikäli tätä oikeaa kieltä ei ole käytössä, tuon aarrearkun sisältöön ei päästä käsiksi ja se jää löytymättä. Kuitenkin tutkimus on jo näyttänyt, että tiedontuotannon prosessit ovat moninaiset ja monimutkaiset. Ne ovat jatkuvassa muutoksessa, sidoksissa aikaan ja paikkaan, ja erilaisten valtadynamiikkojen läpäisemiä niin inhimillisen vuorovaikutuksen kuin institutionaalisen tiedon tuotannon ja rakentamisen tasolla. (Banks 1993; Cushing-Leubner ym. 2012.) Esimerkiksi koulutuksessa tiedon on jo pitkään ajateltu rakentuvan luokkahuonevuorovaikutuksessa (Heap 1985).

https://doi.org/10.21435/tl.289

Tieto ei siis ole valmiina jossain odottamassa löytämistään, vaan sitä luodaan ja tuotetaan monimuotoisessa ja monikielisessä vuorovaikutuksessa. Kasvatustieteilijä James Heapin klassisen, jo vuonna 1985 julkaistun laajaan kirjallisuuteen perustuvan meta-analyysin jälkeen tiedon tuotannon prosesseja on tutkittu runsaasti erilaisissa luokkahuone- ja oppimisyhteyksissä.[11] Vuorovaikutuksellisissa tiedontuotannon prosesseissa ei aina ole mahdollista, tarpeellista tai hyödyllistä eritellä yksittäisiä, nimettyjä, prosessiin osallisia kieliä. Pikemminkin tiedon tuotannon prosesseissa vuorovaikutuksen käytänteitä ohjaavat muun muassa erilaiset merkityksenannot, sosiaaliset suhteet ja laajemmat valtadynamiikat.

Sen sijaan, että vahvistettaisiin tietojen yksinkertaistavaa sijoittamista joihinkin kieliin tai päinvastoin, olisi hyödyllisempää kysyä miten ideat ja ideologiat kielistä ja tiedoista tuotetaan. Mitkä ovat niitä voimia, jotka edistävät joidenkin asioiden tunnistamista ja tunnustamista ”tiedoksi” tai ”kieleksi”, ja miten näiden tietojen ja kielten (de)legitimisointiprosessi eli hyväksytyksi tekeminen (tai tekemättämyys) tapahtuu ja miten tuo prosessi voidaan tehdä tasa-arvoisemmaksi. Tiedämme, että jotkin kielet ja tiedot legitimoidaan opetussuunnitelmissa sekä kieli- ja koulutuspolitiikoilla. Historiallisesti tämä on johtanut esimerkiksi kolonialismin oloissa alkuperäiskansojen tietojen eliminointiin, huomiotta jättämiseen ja omimiseen (de Sousa Santos 2015). Sama prosessi pätee myös kieliin ja kielellisiin käytänteisiin (García ym. 2021; Wei 2012). Emme kuitenkaan vielä kovin tarkkaan tiedä, miten tunnustettujen ja tunnistettujen kielten ulkopuolella tuotetut tiedot hyväksytään. Näyttää siltä, että tietoa voidaan osoittaa kielen lisäksi erilaisin materiaalisin tavoin, tuottamalla tai käyttämällä erilaisia esineitä (artefakteja) tai hyödyntämällä erilaisia tiloja (Ennser-Kananen [käynnissä]). Kielten tunnustamisella ja tunnistamisella ”kieleksi” ”murteen” sijaan voi taas olla hyvinkin konkreettisia vaikutuksia (Makoni & Pennycook 2005). Esimerkiksi tästä käy vaikkapa poliittinen kiista

11 Ks. esim. Evnitskaya & Morton 2011; Looi & Chen 2010; Noy ym. 2008; Schellens & Valcke 2006; Schuh 2003; Wen ym. 2015.

https://doi.org/10.21435/tl.289

ukrainan kielen suhteesta venäjään. Puhe ukrainan kielestä venäjän ”murteena” eikä itsenäisenä kielenä tuottaa samalla poliittista käsitystä Ukrainasta osana Venäjää eikä itsenäisenä valtiona, kuten myös Kanerva ja Viimaranta tässä teoksessa kirjoittavat.

Kielen ja kansallisvaltion koskemattomuus

Yksi kannanoton huolista on yleiskielen heikkeneminen. *Kieli* on tässä yhteydessä jälleen yksikössä viittaamassa yhden nimetyn (kansallis)kielen normitettuun yleiskieleen. Yleiskieltä on kyllä kehitetty ja huollettu, mutta onko sen hallinta ollut aiemminkaan lukuun ottamatta osaa akateemisesti koulutetusta niin kutsutusta sivistyneistöstä (Paunonen 2019) – tai edes sen joukossa – laajasti hallittua? Huoli rakentaa kuvitelmaa paitsi menneisyyden yhteisestä yleiskielestä, myös kuvitteellista ihannetta yhtenäisestä, kansalliskielisestä yhteisöstä (Anderson 1991; Johdanto tässä teoksessa).

Kannanotto kaiuttaa erilaisia erillisiin ja selvärajaisiin nimettyihin kieliin liittyviä olettamuksia ja vahvistaa näiden olettamusten kytköstä kansallisvaltioon ja sen tuottamaan ja tarvitsemaan tietoon. Kansallisvaltion vahvistamisen näkökulmasta äidinkielen eli kansallisvaltion rajojen sisäpuolella operoivan standardisoidun kansalliskielen tukeminen on välttämätöntä, koska muuten tuon (äidin-)kielen ajatellaan käyttämättömänä rapautuvan, sulautuvan muihin kieliin tai katoavan kokonaan.

Retorisena loppunostona kannanotossa kysytään: ”Luovummeko kielestämme?”

> Olemme lähellä tilannetta, jossa on konkreettisesti tehtävä päätös siitä, haluammeko edelleen pitää kiinni äidinkielestämme vai olemmeko valmiit luopumaan siitä toisen kielen hyväksi – ensin vain joillakin elämän osa-alueilla mutta vähitellen yhä kattavammin. Tällainen suuntaus on jo meneillään, ja siihen on syytä reagoida huolellisesti kerätyn tiedon ja laajan käytettävissä olevan ymmärryksen pohjalta. Tämä edellyttää asiantuntijoiden ja päätöksentekijöiden yhteistyötä ja kansallisen tason suunnittelua.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Otsikko ”Luovummeko kielestämme” viittaa oletukseen, että on olemassa yhteisö, jonka jäsenet jakavat saman kielen. Kehen luvun *me* viittaa, kenet se sisällyttää? Potentiaalisesti inklusiivinen *me* voi puhutella lukijaa ja sisällyttää tämän mukaan ”luopujiin”. Yhtä lailla se, rakentamalla jonkin *meidän* joukon, sulkee ulos toisen osan. Kaikkia suomalaisia tai muita lukijoita se ei selvästikään koske. Yksikössä esitetty *kieli* rajaa luopumisen vain yhteen, missä tapauksessa se jälleen tässä kontekstissa viitannee suomeen. Uhkakuvan *toinen kieli* jää myös määrittelemättä, mutta ilmauksen ollessa jälleen yksikössä, se on mitä todennäköisimmin *the usual suspect* (sic!), englanti. Kuten kielet, myös erilaiset tiedot ovat länsimaiden ja globaalin pohjoisen kansallisvaltioiden tuottamisen välineitä, joiden tarkoitus on sisällyttää jotkut tuohon kansallisvaltioon ja jättää toiset ulkopuolelle. Näin siis myös kannanotossa kansallisvaltion kansalliskielellä tuotetut tiedot näyttäytyvät ylivertaisina muihin tietoihin verrattuna.

Mitä tämä tarkoittaa?

Suomen kielen lautakunnan julkilausuma edustaa nykyistä suomalaista kielipoliittista keskustelua, joka kiertyy episteemisen nationalismin ympärille. Kannanoton edetessä kiihtyy läpi koko tekstin rakennettu retorinen keino, uhkakuvien ja kaltevan tason argumentointistrategia, jossa asian esittäjän luoma tulevaisuuden uhkakuva esitetään väistämättömänä ja nykytilanteesta suoraan seuraavana ja koko ajan kiihtyvänä. Yleisesti tätä kaltevan pinnan keinoa pidetään argumentointivirheenä, koska sen taustalle oletetaan jokin esittelemätön, perusteeton mekanismi, joka vääjäämättä johtaa kirjoittajien esittämään lopputulokseen.[12] Tulevaisuuden kauhukuvien esittely ja kalteva taso ovat keskeisin argumentointistrategia myös esimerkiksi suomalaisessa maahanmuuttovastaisessa retoriikassa.[13]

12 Ks. esim. Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971; van Eemeren, Garssen & Meuffels 2009; Ylikoski 1998.

13 Ks. Lahti 2019, 147–149.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kaltevan tason argumentti on tässä myös, ainakin fennistiikan eli suomen kielen tutkimuksen näkökulmasta, paitsi argumentointivirhe, myös faktuaalinen virhe. Esimerkkejä on lähinnä päinvastaisesta. Suomi on paitsi suuri puhujamäärältään myös laaja käyttöalaltaan, minkä kannanoton kirjoittajatkin mainitsevat. Sen lisäksi suomen kieli, tai suomeksi jatkumona kuviteltu ja rekonstruoitu kieli, on ja on ollut elinvoimainen vuosituhannet erilaisine lainasanakerrostumineen (Lehtinen 2007). Miksei se selviäisi tästäkin ”nykyajasta”? Lautakunnan tekstissä kieltä kuitenkin kohdellaan suojelun tarpeessa olevana kohteena tai uhrina, ei dynaamisena ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa elävänä aktiivisena toimijana.

Kannanotossa ei siis olla huolissaan kielestä sinänsä, vaan sen asemasta ja käytöstä. Tämä huoli on keinotekoinen ja epäjohdonmukainen: kieli pysyy elinvoimaisena ja käytössä vain käyttämällä, ja jos kielestä itsestään ei siis tarvitse olla huolissaan, on selvää, että sillä on puhujia, jotka sitä käyttävät. Kun heitä siis myös on, kannanotossa esitetty huolen logiikka murtuu jo kannanoton omissa argumenteissa. Siinä on nojattu kielitieteilijöillekin houkuttelevaan oletukseen siitä, että kaikki jakavat samanlaisen ymmärryksen siitä, mitä ”kielellä” tarkoitetaan. Ongelmallista on, että tämä oletus ohittaa sen tosiasian, että kieli yleisesti, kielten luokittelu (esim. puumalleilla tai kartoilla) ja nimetyt erilliset kielet (suomi, englanti, ruotsi) ovat ihmisten luomia käsitteitä, jotka on luotu erityisiin luokittelun tarpeisiin ja käyttöön. Rajatut ja nimetyt kielet, yhtä lailla kuin niiden rekonstruoidut sukulaisuudet, ovat kolonialisaatioprosessien tuloksia niin Suomessa kuin muualla (Heller & McElhinny 2017). Ne ovat palvelleet uusien alueiden ja niiden asukkaiden valloittamista, hallitsemista ja käännyttämistä. Mitään puhtaasti sanastollista tai rakenteellista ei tarvittu siihen, että katalaanista tuli katalaania, espanjasta espanjaa tai portugalista portugalia (Otheguy ym. 2015); kielistä tuli erillisiä kieliä poliittisten ja ideologisten, ei kielellisten kehitysten seurauksena (Blommaert 2006). Yksi soveltavan kielentutkimuksen kentän ongelmista on edelleen, että kielikoulutuksen ja opetusmateriaalien suunnittelua ohjaavat sellaiset normatiiviset käsitteet ja kielen ilmiöt, jotka eivät perustu todelliseen kielen

https://doi.org/10.21435/tl.289

variaatioon, vaan pienen eliitin ymmärrykseen ”oikeasta kielestä”. Suomen kielen tapauksessa yksi esimerkki voisi olla predikaatin taivutus lukusanasubjektin yhteydessä (*kaksi naisista pääsee* vs. *pääsevät*). Tällaiset käytännössä kehitetyt ”oikeat” säännöt on lopulta saattanut hallita vain niiden tekijä. Tämä on usein ollut säätelyn tavoitteenakin (Paunonen 1996).

Vielä selvemmäksi huolen liioittelu tulee, kun otamme huomioon, että a) uusien sanojen tai muiden kielellisten yksikköjen sisällyttäminen kieleen on tyypillisesti nopea prosessi ja että b) se tavallisesti toimii kielenkäyttäjien ja arjen vuorovaikutuksen hyväksi (Dorian 1994), kuten tutkimukset kielten elvyttämisestä (*revitalization*) ja haltuunotosta (*reclamation*) ovat osoittaneet.[14] Kuvitellaan esimerkiksi sitä mahdottomuutta, joka suomella olisi ollut kulkea puhdasoppisen puristista tietä ja estää lainasanojen sopeutumista ja sopeuttamista. Missä suomi olisi nyt? Kuten jo edellä esitimme, kielten rajat ovat itsessään mielivaltaisia ja perustuvat poliittisiin, kolonialistisiin ja nationalistisiin prosesseihin. Nämä prosessit eivät ole vain luonnollisia ja väistämättömiä vaan myös välttämättömiä kielten säilymisen kannalta. Niinpä pyrkimys kielen säilyttämiseen esimerkiksi asettamalla suomenkielinen tiedontuotanto etusijalle ironisesti tuomitsee kielen käytännössä kuolemaan.

Arki-Suomessa on vieläpä helppo nähdä ja kuulla lähes reaaliaikaisesti, miten lainat sulautuvat osaksi suomea: mikä aamulla oli englantia, on iltapäivällä suomea, suomalaisine taivutuksineen ja ääntämisineen, jopa vokaalisointuineen. Suomen kielen päätetaivutuksiin perustuva agglutinatiivinen rakenne ja etenkin esimerkiksi englannista selvästi poikkeava äännerakenne kenties myös mahdollistaa uuden sanaston nopean sulauttamisen osaksi yhteistä kielivarantoa. Suomen käyttäjät lainaavat sanastoa muista kielistä tarpeidensa mukaan, mutta myös sopeuttavat lainansa hyvin nopeasti alkuperäislainakielelle tunnistamattomaksi suomeksi. Tämänkin prosessin takana on ajattelua, tietoa, joka ei itsessään ole minkäänkielistä, ja tarve vuorovaikuttaa, joka sekin on kielistä

14 Ks. esim. Henderson ym. 2014; Seals & Olsen-Reeder 2020.

https://doi.org/10.21435/tl.289

riippumatonta. Tämän kirjoittaessamme olemme tietoisia siitä, että teemme samaa kuin kannanoton kirjoittajat eli puhumme kielistä erillisinä ja selvärajaisina yksikköinä. Emme kuitenkaan oleta, että nämä keinotekoiset konstruktiot vastaavat sellaisenaan todellisuutta, vaan käytämme niitä viitataksemme aineistoomme.

Kielet on julkisessa keskustelussa asetettu kilpailuasemaan esimerkiksi kognitiivisesta tai tilallisesta näkökulmasta, ikään kuin yksiin aivoihin, yhteen opetussuunnitelmaan tai yhteen fyysiseen tilaan ei mahtuisi useita kieliä. Ajatus siitä, että kielet kilpailevat tilasta, ajasta tai huomiosta juontaa juurensa erilaisiin puolikielisyyden ja osittaisen kaksikielisyyden käsitteisiin, eli ajatukseen, että uusi opittu kieli syrjäyttäisi jo aiemmin opitun tai että useamman kielen oppiminen olisi vahingollista minkään kielen hallinnalle (ks. myös Salonen viittomakielistä tässä teoksessa). Voisimme kuitenkin oppia niiltä, jotka ovat mukana tallentamassa, säilyttämässä tai ottamassa haltuun oikeasti uhanalaisia kieliä (ks. yllä). Näkemys kielten kilpailuluonteesta ei ole rakennettu ainoastaan rasiolingvistiselle ideologialle (Ennser-Kananen ym. 2023), joka lopullisesti eliminoi vähemmistöytetyt kielelliset käytänteet ja asettaa niiden käyttäjät alistettuun asemaan (Flores & Rosa 2015), vaan se voi olla vahingollinen myös juuri niille kielille, joita yritetään säilyttää – tässä tapauksessa suomelle. Kielten välinen kilpailu erilaisista tiloista on ideologinen konstruktio, joka perustuu oletukseen kielten erillisyydestä ja selvärajaisuudesta. Kielen käyttö taas on vuorovaikutteista ja erilaisten (myös eri kielistä poimittujen) resurssien käyttöön perustuvaa.

Lopuksi

Kannanoton tietokäsitys perustuu ajatukseen ”äidinkielen” ylivertaisuudesta ja keskeisyydestä. Myös kannanoton tietokäsitys on kansallisvaltiokeskeinen ja sulkee implisiittisesti ulos tai esittää alempiarvoisena ajatuksen monikielisestä tiedosta ja tiedontuotannosta, joka tapahtuu muulla kuin tutkijan äidinkielellä tai useamman

https://doi.org/10.21435/tl.289

kielen yhteistyössä. Tämä on luontevaa jatkoa kansallisvaltion tietoinstituutioiden järjestämiselle, jossa opetus ja koulutus järjestetään yleensä paikallisella kielellä valtion ja julkisen tilan muodostamiseksi ja vahvistamiseksi (ks. Johdanto tässä teoksessa). Tämä on osaltaan historiallisesti edistänyt ajattelua, jonka mukaan valtiot ovat luonnostaan yksikielisiä. Kun ideologinen konstruktio ”äidinkieli” yhdistetään toisen ideologisen konstruktion eli “kansakunnan”[15] tiedontarpeiden rakentamiseen, avataan samalla myös ovi uusnationalistisille poliittisille argumenteille ja sortaville käytänteille. Joidenkin (äidin)kieli ja tieto näyttäytyy arvokkaampana kuin toisten (Saarinen 2020; Ennser-Kananen 2019; Laihonen & Halonen 2019).

Nationalismia ja erityisesti episteemistä nationalismia ei voida haastaa yksinkertaisesti laajentamalla näkökulmaa poliittisesti tai tutkimuksellisesti. Toisin sanoen nationalistiset ideologiat suomalaisuudesta ja suomen kielistä eivät muutu vähemmän nationalistiseksi ottamalla mukaan muita Pohjoismaita tai muita kansallisvaltioita. Pikemminkin tarvittaisiin soveltavan kielentutkimuksen paradigman muutosta (Pennycook & Makoni 2019), jossa tieteenala uudelleenarvioidaan globaalin etelän näkökulmasta. Tämä pakottaisi meidät myös miettimään, mitä pidämme ”kielenä” ja ”tietona” ja kuinka arvioimme näitä koulutuksessa ja yhteiskunnassa. Suomessa tärkeitä ehdotuksia tiedon ja koulutuksen uudelleenarvioinniksi ovat tuottaneet erityisesti saamentutkijat[16]; myös he ovat vaatineet koulutuksen paradigmanmuutosta kohti alkuperäiskansojen maailmankatsomuksia. Näiden mallien ohjaamana uskomme, että on mahdollista siirtyä kohti episteemistä ja kielellistä oikeudenmukaisuutta.

Mikä lopulta on suomen kielen lautakunnan huoli? Millaisen uhan se on kannanottoonsa rakentanut? Mikä on uhattuna ja mikä uhkaa? Miten tieto ja tietäminen, ja niiden taustalla ajattelu, voivat olla kielen kautta uhattuja?

15 Ks. Anderson 1991.

16 Ks. esim. Kuokkanen 2011 korkeakoulukontekstista ja Keskitalo 2019 kieli- ja opettajankoulutuksesta.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Uhat ja uhattu olivat vuoden 2018 kannanotossa paljolti samat kuin vuoden 2009 toimenpideohjelmassa: monikielisyys ja erityisesti englanti uhkaavat kansalliskielten ja erityisesti suomen kielen käyttöalaa. Kuitenkin, kun vuoden 2009 toimenpideohjelmassa esimerkiksi rinnakkaiskielisyys eli suomen ja englannin tarkoituksenmukainen rinnakkainen käyttö oli vielä asetettu jopa tavoitteeksi, vuonna 2018 se esiteltiin uhkana. Argumentaatio oli kymmenessä vuodessa muutenkin muuttunut. Kannanotto esittää uhkia kärjistetysti ja varmoina ja perustelee toimenpideohjelmaa vähemmän. Kannanoton pääteema eli huoli suomen kielestä ja Suomesta on linjassa 2000-luvun eurooppalaisen uusnationalistisen[17] käänteen kanssa, jossa ulkopuolinen uhka koetaan vaarana kansallisille arvoille ja kansallisvaltion olemassaololle. Kannanoton julkaisemisen jälkeen tämä huolipuhe on vain lisääntynyt. Tästä yhtenä esimerkkinä käy Saarikiven ja Koskisen (2023) nopealla aikataululla tuottama opetus- ja kulttuuriministeriön selvitys Suomen korkeakoulujen kielikäytänteistä. Raportissa uusinnetaan polarisoivaa huolta englannin kielen haitallisesta vaikutuksesta ja kansallisten kielten marginalisoitumisesta.

Kannanotto näyttää siis viime kädessä olevan huolissaan kansakunnasta ja kansasta, ja tarjoaa sen turvaksi yksikielisyyteen perustuvaa yhtenäistä tiedontuotantoa, kielen suojelua ja selkeitä rajoja suomen kielen ja muiden kielten välille. Kieli, kansakunta ja tieto kiertyvät toisiinsa puristisessa illuusiossa.

17 Ks. Autere ja Länsisalmi tämän teoksen johdannossa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kirjallisuus

Anderson, Benedict 1991 [1983]. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism.* Lontoo: Verso.

Anderson, Benedict 2017. *Kuvitellut yhteisöt. Nationalismin alkuperän ja leviämisen tarkastelua*. Suomentanut Joel Kuortti. Alkuteos *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* 1983. Tampere: Vastapaino.

Banks, James A. 1993. The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education. *Educational Researcher* 22:5, 4–14.

Blommaert, Jan 2006. Language Policy and National Identity. Teoksessa Thomas Ricento (toim.): *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 238–254.

Canagarajah, Suresh 2011. Codemeshing in Academic Writing. Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal* 95:3, 401–417.

Cushing-Leubner, Jenna, Mel M. Engman, Johanna Ennser-Kananen & Nicole Pettitt 2021. Imperial Straightening Devices in Disciplinary Choices of Academic Knowledge Production. *Language, Culture and Society* 3:2, 201–230.

de Sousa Santos, Boaventura 2015. *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide*. Lontoo: Routledge.

Díaz, Adriana 2018. Challenging Dominant Epistemologies in Higher Education. The Role of Language in the Geopolitics of Knowledge (Re)production. Teoksessa Indika Liyanage (toim.): *Multilingual Education Yearbook 2018. Internationalization, Stakeholders & Multilingual Education Contexts*. New York: Springer, 21–36.

Dorian, Nancy 1994. Purism vs. Compromise in Language Revitalization and Language Revival. *Language in Society* 23:4, 479–494.

Engman, Max 2016. *Språkfrågan. Finlandssvenskhetens uppkomst 1812–1922.* Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Ennser-Kananen, Johanna 2019. Knowledge Is Power Is Knowledge. Can We Break the Cycle of Epistemic and Epistemological Injustice? *Tiedepolitiikka* 44:3, 33–40.

Ennser-Kananen, Johanna 2023. Making knowledge count in assessment. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 14:6. https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2023/making-knowledges-count-in-assessment. Katsottu 4.11.2024.

Evnitskaya, Natalia & Tom Morton 2011. Knowledge Construction, Meaning-making and Interaction in CLIL Science Classroom Communities of Practice. *Language and Education* 25:2, 109–127.

Fairclough, Norman 2003. *Analyzing Discourse*. Lontoo: Routledge.

Flores, Nelson & Jonathan Rosa 2015. Undoing Appropriateness. Raciolinguis-

https://doi.org/10.21435/tl.289

tic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review* 85:2, 149–171.

Gajo, Laurent & Anne-Claude Berthoud 2018. Multilingual Interaction and Construction of Knowledge in Higher Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21:7, 853–866.

Gal, Susan 2006. Language, Its Stakes, and Its Effects. Teoksessa Robert Goodin & Charles Tilly (toim.): *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*. Oxford: Oxford University Press, 376–391.

García, Ofelia & Li Wei 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.* Lontoo: Palgrave Macmillan.

García, Ofelia, Nelson Flores, Kate Seltzer, Li Wei, Ricardo Otheguy & Jonathan Rosa 2021. Rejecting Abyssal Thinking in the Language and Education of Racialized Bilinguals. A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies* 18:3, 203–228.

Gümüş, Sedat, Enes Gök & Murat Esen 2020. A Review of Research on International Student Mobility. Science Mapping the Existing Knowledge Base. *Journal of Studies in International Education* 24:5, 495–517.

Halonen, Mia, Samu Nyström, Heikki Paunonen & Johanna Vaattovaara 2020. *Stadin syntinen s*. Helsinki: Art House.

Heap, James L. 1985. Discourse in the Production of Classroom Knowledge. Reading Lessons. *Curriculum Inquiry* 15:3, 245–279.

Heller, Monica & Bonnie McElhinny 2017. *Language, Capitalism, Colonialism. Toward a Critical History*. Toronto: University of Toronto Press.

Henderson, Brent, Peter Rohloff & Robert Henderson 2014. More Than Words. Towards a Development-based Approach to Language Revitalization. *Language Documentation & Conservation* 2014/8, 75–91.

Hobsbawm, Eric 1992. *Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hultgren, Anna Kristina 2016. Domain Loss. The Rise and Demise of a Concept. Teoksessa Andrew Linn (toim.): *Investigating English in Europe. Contexts and Agendas*. Berliini: Mouton de Gruyter, 153–158.

Hultgren, Anna Kristina 2020. Global English. From "Tyrannosaurus Rex" to "Red Herring". *Nordic Journal of English Studies* 19:3, 10–34.

Iikkanen, Päivi, Johanna Ennser-Kananen, Minna Intke-Hernandéz & Sanna Riuttanen 2023. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus, kieli ja koulutus. Teoksessa Anne Pitkänen-Huhta, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula (toim.): *Kielikoulutus mukana muutoksessa*. AFinLA-teema 2023/16, 310–333. https://doi.org/10.30660/afinla.126771.

Kamusella, Tomasz 2008: *The Politics of Language and Nationalism in Modern Central Europe.* New York: Springer.

Kamusella, Tomasz 2019. The Fallacy of National Studies. Teoksessa Jan Fellerer, Robert Pyrah & Marius Turda (toim.): *Identities In-between in East-Central Europe*. Lontoo: Routledge, 11–44.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Karonen, Petri 2012. Pitkä parlamentti ja rauhaan palaaminen toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa Matti Enbuske, Matti Mäntylä, Matti Salo & Reija Satokangas (toim.): *Historian selkosilla. Jouko Vahtolan juhlakirja.* Vaasa: Pohjois-Suomen historiallinen yhdistys, 163–172.

Keskitalo, Pigga 2019. Place and Space in Sámi Education. *Policy Futures in Education* 17:4, 560–574.

Kotus 2009. *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma.* 2009. Kirjoittajat: Hakulinen, Auli, Jyrki Kalliokoski, Salli Kankaanpää, Antti Kanner, Kimmo Koskenniemi, Lea Laitinen, Sari Maamies & Pirkko Nuolijärvi. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. https://kaino.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen_kielen_tulevaisuus_kotus_verkkojulkaisuja_7.pdf. Katsottu 1.10.2024.

Kotus 2018. Suomi tarvitsee pikaisesti kansallisen kielipoliittisen ohjelman. Suomen kielen lautakunnan kannanotto 26.10.2018. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. https://www.kotus.fi/ohjeet/suomen_kielen_lautakunnan_suosituksia/kannanotot/suomi_tarvitsee_pikaisesti_kansallisen_kielipoliittisen_ohjelman. Katsottu: 30.10.2024.

Kotus 2022. Suomen kielen lautakunta. Kotimaisten kielten keskus. https://www.kotus.fi/kielitieto/kielipolitiikka/kotimaisten_kielten_keskuksen_kielilautakunnat/suomen_kielen_lautakunta. Katsottu 12.4.2022.

Kuokkanen, Rauna 2011: *Reshaping the University. Responsibility, Indigenous Epistemes, and the Logic of the Gift*. Vancouver: UBC Press.

Kuteeva, Maria 2020. If Not English, Then What? Unpacking Language Hierarchies at University. Teoksessa Maria Kuteeva, Kathrin Kaufhold & Niina Hynninen (toim.): *Language Perceptions and Practises in Multilingual Universities.* Lontoo: Palgrave, 27–55.

Kuteeva, Maria & John Airey 2014. Disciplinary Differences in the Use of English in Higher Education. Reflections on Recent Language Policy Developments. *Higher Education* 67/2014, 533–549.

Kuzhabekova, Aliya, Darwin Hendel & David Chapman 2015. Mapping Global Research on International Higher Education. *Research in Higher Education* 56:8, 861–882.

Lahti, Emmi 2019: *Maahanmuuttokeskustelun retoriikkaa*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto.

Laihonen, Petteri & Mia Halonen 2019. Vähemmistöt ja enemmistöt kieli-ideologisina käsitteinä. Teoksessa Taina Saarinen, Sari Pöyhönen, Pirkko Nuolijärvi & Teija Kangasvieri (toim.): *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 61–90.

Laitinen, Mikko, Sirpa Leppänen, Paula Rautionaho & Sara Backman 2023: *Englanti Suomen kansalliskielten rinnalla. Kohti joustavaa monikielisyyttä*. Helsinki: Valtioneuvosto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-055-4.

Layne, Christopher 2012. This Time It's Real. The End of Unipolarity and the Pax Americana. *International Studies Quarterly* 56:1, 203–213.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Lehtinen, Tapani 2007. *Kielen vuosituhannet. Suomen kielen kehitys kantauralista varhaissuomeen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Leppänen, Sirpa, Anne Pitkänen-Huhta, Tarja Nikula, Samu Kytölä, Timo Törmäkangas, Kari Nissinen, Leila Kääntä, Tiina Virkkula, Mikko Laitinen, Päivi Pahta, Heidi Koskela, Salla Lähdesmäki & Henna Jousmäki 2009. *Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa. Käyttö, merkitys ja asenteet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Leppänen, Sirpa & Päivi Pahta 2012. Finnish Culture and Language Endangered. Language Ideological Debates on English in the Finnish Press from 1995 to 2007. Teoksessa Jan Blommaert, Sirpa Leppänen, Päivi Pahta & Tiina Räisänen (toim.): *Dangerous Multilingualism*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 142–175.

Looi, Chee-Kit & Wenli Chen 2010. Community-based Individual Knowledge Construction in the Classroom. A Process-oriented Account. *Journal of Computer Assisted Learning* 26:3, 202–213.

Makoni, Sinfree & Alastair Pennycook 2005. Disinventing and (Re)constituting Languages. *Critical Inquiry in Language Studies. An International Journal* 2:3, 137–156.

May, Stephen 2018. Language Rights and Language Repression. Teoksessa James Tollefson & Miguel Pérez-Milans (toim.): *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford: Oxford University Press, 236–256.

Motha, Suhanthie 2014. *Race, Empire, and English Language Teaching. Creating Responsible and Ethical Anti-racist Practice*. New York: Teachers College Press.

Noy, Natalia, Abhita Chugh & Harith Alan 2008. The CKC Challenge. Exploring Tools for Collaborative Knowledge Construction. *IEEE Intelligent Systems* 23:1, 64–68.

Otheguy, Ricardo, Ofelia García & Wallis Reid 2015: Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages. A Perspective from Linguistics. *Applied Linguistics Review* 6:3, 281–307.

Palló, Gábor. 2012. Scientific Nationalism. A Historical Approach to Nature in Late Nineteenth-century Hungary. Teoksessa Mitchell G. Ash & Jan Surman (toim.): *The Nationalization of Scientific Knowledge in the Habsburg Empire, 1848–1918*. New York: Springer, 102–112.

Paunonen, Heikki 1996. Suomen kielen ohjailun myytit ja stereotypiat. *Virittäjä* 100:4, 544–555.

Paunonen, Heikki 2019. Millaista kieltä suomalainen sivistyneistö puhui? *Virittäjä* 123:4, 584–588.

Pennycook, Alastair & Sinfree Makoni 2019. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Lontoo: Routledge.

Perelman, Chaïm & Lucie Olbrechts-Tyteca 1971. *The New Rhetoric. A treatise on Argumentation*. Kääntäneet John Wilkinson ja Purcell Weaver. Ranskankie-

https://doi.org/10.21435/tl.289

linen alkuteos *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* 1958. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Pujolar, Joan (2007). Bilingualism and the Nation-state in the Post-national Era. Teoksessa Monica Heller (toim.): *Bilingualism. A Social Approach*. New York: Springer, 71–95.

Pöyhönen, Sari & Taina Saarinen (2015). Constructions of Bilingualism in Finnish Government Programmes and a Newspaper Discussion Site Debate. *Current Issues in Language Planning* 16:4, 392–408.

Saarinen, Taina 2020: *Higher Education, Language and New Nationalism in Finland. Recycled Histories.* Cham: Palgrave Macmillan.

Saarinen, Taina & Pasi Ihalainen 2018. Multi-sited and Historically Layered Language Policy Construction. Parliamentary Debate on the Finnish Constitutional Bilingualism in 1919. *Language Policy* 17:4, 545–565.

Saarikivi, Janne & Jani Koskinen 2023. Monikielistä sivistystä vai englanninkielisiä ratkaisuja? Selvitys yliopistojen kielivalinnoista. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-741-3.

Schellens, Tammy & Martin Valcke 2006. Fostering Knowledge Construction in University Students through Asynchronous Discussion Groups. *Computers & Education* 46:4, 349–370.

Schuh, Kathy 2003. Knowledge Construction in the Learner-centered Classroom. *Journal of Educational Psychology* 95:2, 426–442.

Seals, Corinne & Vincent Olsen-Reeder 2020. Translanguaging in Conjunction with Language Revitalization. *System* 92/2020, 102277.

van Eemeren, Frans, Bart Garssen & B. Meuffels 2010. Fallacies and Judgments of Reasonableness. Empirical Research Concerning the Pragma-dialectical Discussion Rules. *Argumentation* 24:3, 375–381.

Wen, Ang, Norasykin Mohd Zaid & Jamalludin Harun 2015. A Meta-analysis on Students' Social Collaborative Knowledge Construction Using Flipped Classroom Model (konferenssijulkaisu). 2015 IEEE Conference on e-Learning, e-Management and e-Services (IC3e). IEEE, 58–63.

Wei, Li 2021. Translanguaging as a Political Stance. Implications for English Language Education. *ELT Journal* 76:2, 172–182.

Ylikoski, Petri 1998. Kuinka argumentti voi epäonnistua. Teoksessa Marja-Liisa Kakkuri-Knuuttila (toim.): *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus, 158–175.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kielilainsäädäntö kielen ja nationalismin suhteen ilmentymänä Ukrainassa

Oksana Kanerva
https://orcid.org/0000-0001-7309-0623
Johanna Viimaranta
https://orcid.org/0000-0002-9640-3394

Ukrainan tasavallan ainoa virallinen kieli on ukraina. Tämän kielen ja muiden Ukrainassa käytettävien kielten asemaa ja oikeuksia säädellään kielilainsäädännöllä, jonka sisältö on eri aikoina heijastellut vallanpitäjien poliittisia päämääriä. Kielilainsäädännön tarkastelu on tärkeää, koska lakeja säätävät ja niiden tulkintaa valvovat elimet käyttävät oikeusvaltiossa ylintä valtaa ja moniin kansainvälisiin liittoutumiin kuuluminen edellyttää lainsäädännön mukauttamista. Lainsäädännön kehittyminen on myös konkreettisin ja parhaiten dokumentoitu osa valtiovallan suorittamaa kielten käytön tietoista säätelyä eli kielipolitiikkaa.[1]

Ukrainan kieli on indoeurooppalainen itäslaavilainen kieli, jolla on noin 30–40 miljoonaa puhujaa. Neljännes puhujista asuu Ukrainan ulkopuolella muiden muassa Venäjän federaatiossa ja Yhdysvalloissa. Ukrainan lähimmät sukukielet ovat muut itäslaavilaiset kielet eli valkovenäjä ja venäjä, ja näiden kolmen kielen puhujat voivat osittain ymmärtää toistensa kieltä. Ukrainassa on venäjään verrattuna kuitenkin paljon myös länsislaavilaista, puolan kanssa yhteistä sanastoa. Myös monet vierasperäiset lainasanat ovat tulleet ukrainaan puolan kautta. Ukrainassa puhuttava venäjän muoto

1 Kielipolitiikan määrittelystä lisää esim. Johansson & Pyykkö 2005.

https://doi.org/10.21435/tl.289

eroaa sekin standardivenäjästä, tämä venäjän muoto on saanut vaikutteita ukrainan kielestä (Seals 2019).

Neuvostoliitto oli valtiona siitä erikoinen, että se ei syntynyt kansallisuusaatteen pohjalta ja pyrki uudenlaiseen kansallisidentiteettiin – neuvostokansalaiseen. Neuvostoliitto on hajonnut jo yli 30 vuotta sitten, mutta sen perinne elää sen perillisten kielipolitiikassa ja suhteissa muihin valtioihin. Neuvosto-Ukrainassa ukrainan kielelle oli varattu tietynlainen elintila esimerkiksi kansanperinteen kielenä, mutta todellisuudessa venäjä jyräsi sen alleen useimmilla kielenkäytön alueilla (Arel 2017). Ukrainan kielipolitiikan keskeinen kysymys on ollut, mikä on ukrainan kielen suhde ukrainalaisuuteen (Bilaniuk 2016). Muiden vähemmistökielten asema Ukrainassa on jäänyt venäjän jalkoihin.

Ukrainan itsenäistyessä vuonna 1991 siellä asui suurin venäjänkielinen väestö Venäjän federaation ulkopuolella (Pavlenko 2008). Ukrainan eri osissa kielitilanne on myös ollut huomattavan erilainen – siinä missä Kaakkois-Ukraina on ollut pitkälti venäjänkielinen, on ukrainan asema läntisessä ja keskisessä Ukrainassa ollut historiallisestikin vahva.

Ei ole sattumaa, että valtioita muodostettaessa puhutaan nimenomaan niiden kielistä – onhan kieli huomattavasti helpompi määritellä kuin kansa. Kansallisidentiteettejä on myös luotu kielten ympärille (Anderson 2016, 67–82; Bortone 2022). Kuten havaitsemme useista tämän kirjan luvuista, kansan identiteetin luomisessa keskeisiin keinoihin kuuluu sen kielen valitseminen korkeimmassa hallinnossa ja opetuksen eri tasoilla käytettäväksi (Johdanto, tämä teos). Tämä nostaa valitun kielen statusta ja vahvistaa halua identifioitua sen puhujaksi. Myös jaettu kertomus oman kansan historiasta ja kielestä vaikuttaa kansallistunteen luomisessa. Yksi nationalistisesta ajattelusta kumpuava kieli-ideologia näkee kielen helposti määriteltävänä homogeenisenä järjestelmänä, jonka norminmukaisesta käytöstä palkitaan pääsyllä eliittiin ja virheistä puolestaan rangaistaan. Tällaisessa ajattelussa tietyt kielimuodot ovat toisia arvokkaampia, kieliä ei saa sekoittaa keskenään ja kielen muutosta voidaan pyrkiä estämään.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Nykyinen kielentutkimus on kyseenalaistanut ”äidinkielen” ja ”äidinkielisen puhujan” käsitteet, koska nekin ovat osin nationalistisesti määriteltyjä ja lähtevät siitä oletuksesta, että yksikielisessä kansallisvaltiossa väestö käyttää vain yhtä kieltä, jonka hallintaa tukee tällä kielellä toimiva ja sen normia opettava kaikki kansalaiset kattava koulujärjestelmä. (Johdanto, tämä teos.)

Ukrainan tapauksessa venäjä ja ukraina ovat toimineet rinta rinnan, mutta eri vaiheissa niiden asema vaihdellut. Venäjä on ollut pitkään prestiisikieli, jonka käyttäminen on ollut muodikasta, ja ukraina on koettu maalaiseksi. Nämä asenteet ovat suoraa seurausta Neuvostoliiton kielipolitiikasta ja sen määrittelemästä venäjän kielen vahvasta asemasta. Kun ukrainan kansa on ollut vain osin ukrainankielistä ja edelleen hallitsee hyvin suurelta osin myös venäjän kielen, on ukrainan aseman korostamisesta tullut osa nuoren valtion identiteetin luomista. Koska ukrainan kielen kehitys jäi pitkäksi aikaa venäjän jalkoihin, on kieleen itsenäisen Ukrainan aikana kohdistunut myös tietoisia elvytystoimia. Niillä ukrainan kieltä on pyritty puhdistamaan piirteistä, jotka olivat seurausta standardikielen tietoisesta lähentämisestä venäjään. Toimet ovat olleet esimerkiksi sanastotyötä, ja ne ovat koskeneet myös kielen käyttöalueen laajentamista koko yhteiskunnallisen elämän alueelle.

Tarkastelemme seuraavassa Neuvosto-Ukrainan ja itsenäisen Ukrainan kielilakeja, jotka heijastavat ukrainan kielen ja Ukrainan valtion suhdetta ja tähän liittyvää nationalismia. Esitämme myös tilastotietoja ukrainan ja muiden kielten asemasta Ukrainassa. Tässä tarkastelussa erityisessä fokuksessa on venäläisessä ja kansainvälisessä mediassa usein esitetty väite venäjän kielen heikosta asemasta Ukrainassa. Muihin Ukrainan vähemmistökieliin liittyvät päätökset ovat herättäneet vain paikallista mielenkiintoa, eikä niillä ole vastaavanlaista merkitystä ukrainalaisen nationalismin kannalta. Esitämme seuraavat kysymykset: 1) Miten ukrainan kielen asema on kehittynyt eri aikoina ja millaiset kielipoliittiset päätökset ovat vaikuttaneet siihen? 2) Millainen asema muilla kielillä (etenkin venäjällä) on Ukrainassa? ja 3) Onko kielen ja nationalismin suhteessa Ukrainassa jotain poikkeuksellista? Päästäksemme

https://doi.org/10.21435/tl.289

kiinni kielilainsäädäntöön, meidän on kuitenkin ensin kerrottava lyhyesti ukrainan kielen ja valtion historiasta.

Ukrainan kansan, kielen ja valtion historiaa

Ennen itsenäistymistään vuonna 1991 Ukraina tai osia siitä oli kuulunut eri valtioihin, viimeksi Neuvostoliittoon ja sitä ennen muiden muassa Venäjän keisarikuntaan ja Puola-Liettuaan. Ukrainalaisten samoin kuin muiden itäslaavilaisten kansojen identiteetistä ennen 1800-lukua on olemassa ristiriitaista tietoa. Osin kyse on siitä, että venäläinen, ukrainalainen ja valkovenäläinen kansallinen historiankirjoitus on kukin luonut oman narratiivinsa. Pelkästään sillä perusteella, että tiettyä kansan nimitystä käytetään historiallisessa dokumentissa, emme myöskään voi suoraan tietää, mihin kansaan tai kansoihin nimityksellä viitataan – etenkin kun ennen nationalistista liikehdintää kansa ei välttämättä ollut keskeinen identifikaation lähde. Esimerkiksi termillä *ruteiinit* on viitattu historiallisissa dokumenteissa keskiajalta 1900-luvulle asti eri itäslaavilaisiin kansoihin, kuten ukrainalaisiin, mutta myös nykyään valkovenäläisiin ja venäläisiin luettaviin heimoihin. Myös nimitystä ”Kiovan Venäjä” käytettäessä on virheellisesti tai ainakin voimakkaasti yksinkertaistaen yhdistetty varhainen kansallinen identiteetti nykyiseen venäläisyyteen. Itäslaavilaisia kansoja toisistaan erotettaessa on historiallisesti käytetty erottavana tekijänä myös uskontoa eli kuulumista ortodoksiperinteeseen tai sen ulkopuolella olemista. (Plokhy 2006.)

1800-luvun ukrainalainen nationalismi pyrki nostamaan ukrainalaista kansallistuntoa kiinnittämällä huomiota etenkin kansanperinteeseen. Osana Euroopan-laajuista nationalistista liikehdintää myös ukrainalaisuus liitettiin ukrainan kieleen. Ukrainalaisuuden määrittelyssä tärkeää osaa näytteli ukrainan kirjakielen standardin määrittely, jonka suhteen keskeisiä virstanpylväitä olivat Harkovan yliopiston perustaminen vuonna 1804, ensimmäisen ukrainan kielen kieliopin julkaiseminen vuonna 1819 ja nationalistisen liikkeen keulakuviin kuuluneen kansallisrunoilijan ja kuvataiteilijan

https://doi.org/10.21435/tl.289

Taras Ševtšenkon teosten julkaiseminen vuosina 1830–1840 (Seton-Watson 1977, 186–187).

Venäjän asema vallan kielenä oli 1800-luvun Venäjän keisarikunnassa uutta. Vasta Aleksanteri III:n russifikaatiosta tunnetulla valtakaudella (1881–1894) venäjä nousi venäläisen eliitin kieleksi – aiemmin Romanovin hovi oli ollut pitkälti ranskankielinen ja paikallisaatelisto saksankielistä. Venäjän kielen aseman vahvistuminen tarkoitti muiden kielten aseman heikentymistä. Tsaarinajan loppupuolella ukrainaa pidettiin Venäjän keisarikunnassa (johon Ukraina osin kuului) venäjän kielen murteena ja sen käyttöä pyrittiin rajoittamaan.[2]

Lähtökohtaisesti Neuvostoliiton ideologiaan ainakin virallisen retoriikan tasolla kuului sen tasavaltoja asuttavien kansojen kielten ja kulttuurien tukeminen. Neuvostoliiton alueella puhuttujen kielten määräksi on arvioitu 150–200. Kielipolitiikka olikin mukana Neuvostoliiton ideologiassa aivan sen alusta asti. Neuvostoliiton alkuvaiheissa suurelta osalta lukutaidoton kansa opetettiin lukemaan lukutaitokampanjoiden avulla ja monille kielille luotiin kirjakieli. Neuvostoliiton kielten joukossa erityisasemassa olivat neuvostotasavaltojen nimissä mainitut kielet. Niiden lisäksi ainakin teoriassa tuettiin kaikkia muitakin laajan valtion alueella puhuttuja kieliä.

Todellisuudessa Neuvostoliiton historian eri vaiheissa suhtautuminen muihin kieliin kuin venäjään vaihteli suuresti. Vaikka venäjän kieltä ei ollut määritelty Neuvostoliiton viralliseksi kieleksi, vaan se oli ”ensimmäinen tasaveroisten joukosta”, oli sillä todellisuudessa vahva asema, joka näkyi ajoittain voimakkaana russifikaatiotendenssinä. Venäjän käyttöä tuettiin myös sillä perusteella, että se oli kaikkien neuvostokansojen yhteinen jaettu kieli, jonka hallitseminen avasi ovet koulutukseen ja tulevaisuuteen. Etniset venäläiset myös olivat yliedustettuina Neuvostoliiton korkeimmissa asemissa, mikä osaltaan teki venäläiseksi identifioitumisesta houkuttelevaa. Lisäksi koulujärjestelmä teki äidinkielen vaihtamisesta yhdessä sukupolvessa helppoa (Grenoble 2003). Vuodesta 1938

2 Ks. Nuolijärvi tässä teoksessa suomen asemasta Venäjän alaisuudessa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

lähtien kaikki neuvostokansalaiset opiskelivat koulussa venäjää, ja 1950-luvulla tapahtuneen koulujärjestelmän uudistuksen jälkeen vanhemmat saattoivat valita lapsensa koulutuksen kieleksi venäjän lapsen ensikielestä riippumatta. Neuvostoliiton kieli- ja väestöpolitiikkaan kuului venäläisten asuttaminen kaikkialle Neuvostoliittoon, mikä teki venäjästä tärkeän kielen sellaisillakin alueilla, joilla sen merkitys oli aiemmin ollut vähäinen. Samalla tämä sekoitti venäläisyyden ja venäjänkielisyyden välistä suhdetta, kun venäjästä tuli vahvin kieli myös monille sellaisille neuvostokansalaisille, jotka eivät olleet etnisiä venäläisiä. Venäjänkielisen kouluopetuksen tavoite oli kapeasti määritellyn standardivenäjän (Moskovan kielimuodon) kirjakielen hallitseminen, vaikka laajalla alueella puhuttavan venäjän kielen variaatio on aina ollut suurta.

Neuvostoliiton väestönlaskennoissa kerättiin itse ilmoitettua tietoa kansalaisten kansallisuudesta ja äidinkielestä. Äidinkieleksi merkitty kieli ei välttämättä ollut henkilön vahvin kieli, vaan siksi saatettiin ilmoittaa lapsuudessa puhuttu kieli tai sen etnisen ryhmän kieli, johon henkilö identifioitui. Toisaalta myös venäjän ilmoittamisessa äidinkieleksi saatettiin nähdä erityistä etua. Neuvostoliiton vuoden 1989 väestönlaskennassa lähes 45 miljoonaa ilmoitti olevansa kansallisuudeltaan ukrainalaisia, mikä teki ukrainalaisista suurimman kansallisuusryhmään venäläisten (145 miljoonaa) jälkeen. (Grenoble 2003, 22.)

Ukrainan Sosialistisessa Neuvostotasavallassa (SNT) vallitsi vuosina 1925–1933 ukrainalaistamispolitiikka. Näinä vuosina ukrainan asema muun muassa koulutuksen kielenä vahvistui. Jo vuodesta 1920 lähtien neuvostojohto oli esitellyt maassa ukrainan kielen ja ilmaisen koulutuksen, jota tarjottiin myös aikuisille. Tämän ansiosta lukutaidottomuus onnistuttiin hävittämään kokonaan reilussa kymmenessä vuodessa. Vuonna 1927 suurin osa ammattioppilaitoksista ja yli neljännes Ukrainan korkeakouluista ryhtyi käyttämään ukrainan kieltä. Vuonna 1930 jo 85 % oppilaitoksista oli ukrainankielisiä. 1930-luvulla esiteltiin pakollinen koulutus alle 16-vuotiaille, mikä oli valtava sosiaalinen edistysaskel. Korkeakoulutuksesta tuli maksutonta ja opiskelijoille annettiin opiskelumahdollisuuksien

https://doi.org/10.21435/tl.289

turvaamiseksi stipendejä. Ukrainalaistamispolitiikka selittyy sillä, että Josif Stalin pyrki valtaan juuri tuohon aikaan ja tarvitsi sitä varten ukrainalaisten puoluevirkamiesten tuen. Stalinin päästyä valtaan ukrainalaistamispolitiikka ei jatkunut enää pitkään (Kutšma 2003, 276). 1930-luvulla Stalinin terrori kohdistui ukrainalaiseen älymystöön, mikä vahvisti venäjän asemaa. Myös äärimmäisiä keinoja kaihtamatta toteutettuun pakkokollektivisointiin liittynyt nälänhätä (*Holodomor*) vuosina 1932–1933 tappoi miljoonia ukrainalaisia ja heikensi Ukrainaa (Malko 2021).

Toisen maailmansodan alla Ukrainan SNT:n pinta-ala laajeni, kun siihen lisättiin uusia alueita. Samalla Ukrainan kielitilanne monimutkaistui huomattavasti. Siinä missä toisen maailmansodan alla ukraina dominoi maaseudulla ja venäjä suurissa kaupungeissa ja lisäksi jiddišillä ja saksalla oli merkittävä määrä puhujia, oli toisen maailmansodan jälkeisessä tilanteessa kieliä jo seitsemän, kun edellä mainittujen kielten lisäksi sen alueilla puhuttiin nyt laajalti myös puolaa, unkaria ja romaniaa. Toinen maailmansota lopulta muutti kielellistä tilannetta merkittävästi, kun puolan ja saksan puhujat siirrettiin pääosin pois maasta ja jiddišin puhujat joutuivat holokaustin uhreiksi. Ukrainan ja venäjän puhujien lisäksi Ukrainaan jäi vain raja-alueiden romanian- ja unkarinkielistä väestöä. (Arel 2017, 242–243.) Venäjän kielen aseman vahvistuminen Ukrainassa kiihtyi toisen maailmansodan jälkeen. Venäläistämispolitiikka kohdistui venäjän kielen aseman parantamisen lisäksi myös ukrainan kieleen, jonka standardia oli lähennetty venäjään 1930-luvulta alkaen. Venäjän kielen vahva asema Neuvosto-Ukrainassa ilmeni myös poliittisesti motivoidun, venäjän aseman luonnollisuutta korostavan kaksikielisyysihanteen muodossa. Tämä mahdollisti venäjän dominanssin koulutuksen kielenä. (Bilaniuk 2006; Wawrzonek 2021.)

Neuvostoliiton hajoamista on kutsuttu ainutlaatuiseksi sosiolingvistiseksi kokeiluksi, jossa 14 valtiota jakoi kielen ja poliittisen järjestelmän, mutta joissa kaikissa oli nähty, miten yhteinen kieli venäjä oli syrjäyttänyt paikalliset kielet (Pavlenko 2008, 276). Oman kielilainsäädännön luominen uusille kansallisvaltioille tältä pohjalta on ollut haastavaa, näin myös Ukrainassa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Olemme tässä alaluvussa valottaneet lyhyesti ukrainan kielen ja Ukrainan valtion historiaa. Seuraavaksi käsittelemme kielen säätelyn ylintä auktoriteettia eli kielilainsäädäntöä. Analysoimalla kieleen liittyvän lainsäädännön alkuperäisiä ukrainankielisiä tekstejä ja niiden vastaanottoa voimme vastata kysymykseen siitä, millainen eri kielten asema on ollut Ukrainan alueella eri aikoina neuvostoajoista alkaen. Esitämme myös tilastotietoa kielten asemasta Ukrainassa.

Ukrainan kielilainsäädäntöä

Ukrainan Sosialistisen Neuvostotasavallan vuoden 1929 perustuslaki takasi kaikkien sen alueella asuvien kansallisuuksien edustajille oikeuden käyttää äidinkieltään kaikilla yhteiskunnallisen toiminnan alueilla kuten viranomaisten kanssa kommunikoitaessa (§ 20). Vuoden 1937 perustuslaki ei enää sisältänyt tätä oikeutta ja ukrainan kielen käyttö viranomaistarkoituksissa rajoittui sen käyttöön oikeudenkäynneissä, jotka oli mahdollista pitää ukrainaksi tai neuvostokansalaisen äidinkielellä, mikäli hän ei osannut ukrainaa (§ 90). Laissa taattiin myös oikeus kouluopetukseen äidinkielellä, joka saattoi olla myös ukraina (§ 101). Ukrainan SNT:n vuoden 1978 perustuslaki antoi kansalaisille kielestä riippumatta samat oikeudet taloudellisessa, poliittisessa, sosiaalisessa ja kulttuurisessa elämässä (§ 32, artiklat 1, 2) ja oikeuden kouluopetukseen äidinkielellä (§ 43). Ukrainan SNT:n korkeimman neuvoston asiakirjat julkaistiin tämän lain mukaan ukrainaksi ja venäjäksi (§ 43) ja oikeusprosessit käytiin ukrainaksi tai alueen enemmistön kielellä (§ 157). Näin ollen kaikissa Neuvostoajan perustuslaeissa venäjällä oli sen puhujien määrän takia Ukrainassa vahva asema.

Venäläistämispolitiikan seuraukset näkyivät selvästi itsenäisen Ukrainan varhaisissa vaiheissa. Vuoden 1991 itsenäisyysjulistuksen aikaan suuri osa Ukrainan väestöstä ei hallinnut ukrainan kieltä ainakaan korkealla tasolla. Ukrainan valtion virallisten tilastojen mukaan vuoden 1989 väestönlaskennassa vain 64,7 % ilmoitti äidinkielekseen ukrainan. Myös tilastot painotuotteista heinäkuulta 1990

https://doi.org/10.21435/tl.289

kertovat ukrainan heikoista asemasta – Ukrainan kirjamarkkinoilla ukrainankielisten julkaisujen osuus oli tuolloin alle 20 % (Kutšma 2003, 258–259).

Ukrainan itsenäistyessä voimassa oli Ukrainan SNT:n 28.10.1989 päivätty ”Laki Ukrainan Sosialistisen Neuvostotasavallan kielistä”. Tämä neuvostoaikainen laki oli ensimmäinen askel ukrainan kielen määrittelemiseksi valtiolliseksi kieleksi. Lain 2. pykälässä sanotaan: ”Ukrainan sosialistisen neuvostotasavallan perustuslain mukaan Ukrainan Sosialistisen Neuvostotasavallan valtiollinen kieli on ukraina. Ukrainan Sosialistinen Neuvostotasavalta takaa ukrainan kielen täysivaltaisen kehityksen ja käytön kaikilla yhteiskunnan toiminnan alueilla. Neuvostotasavallan ja paikallistason valtiolliset, puolueen ja yhteiskunnalliset elimet, yritykset, virastot ja järjestöt tarjoavat kaikille kansalaisille tarvittavat edellytykset ukrainan kielen opiskeluun ja sen taidon parantamiseen.” Tämän lisäksi laissa todetaan, että valtio tarjoaa tarvittavat edellytykset muiden Ukrainassa asuvien kansojen kielten kehitykselle ja käytölle. Laissa määritellään erikseen, miten venäjää käytetään viralisen kielen eli ukrainan rinnalla. Esimerkiksi viralliset asiakirjat kuten passit ja koulutustodistukset annettiin ukrainaksi ja venäjäksi ja koulutuksen kieli oli ukraina, mutta venäjän opiskelu oli pakollista ja opinnäytetyöt oli mahdollista kirjoittaa joko ukrainaksi tai venäjäksi. Tämä laki ei kuitenkaan velvoittanut valtion elinten edustajia käyttämään kaikessa toiminnassaan ukrainaa. Tällainen ukrainaa suosiva lainsäädäntö astui voimaan vasta vuoden 1996 perustuslain muodossa.

Ukrainan valtion edelleen voimassa olevan vuoden 1996 perustuslain mukaan Ukrainan ainoa virallinen kieli on ukraina ja valtio takaa sen kehityksen ja toiminnan kaikessa kanssakäymisessä koko Ukrainan alueella (10 §). Saman pykälän erillisessä artiklassa sanotaan, että valtio takaa venäjän kielen ja muiden vähemmistökansallisuuksien kielten vapaan kehityksen, käytön ja suojelun. Valtio ottaa myös vastuulleen edistää kansainvälisen viestinnän kielten tutkimusta. Tämän lisäksi pykälässä 11 puhutaan siitä, miten valtio sitoutuu edistämään kaikkien Ukrainan alkuperäiskansojen

https://doi.org/10.21435/tl.289

ja kansallisten vähemmistöjen etnisen, kulttuurisen, kielellisen ja uskonnollisen omaperäisyyden kehitystä.

Ukrainan perustuslakituomioistuin päätti 14.12.1999 perustuslain pykälän 10 tulkinnasta, että ukrainan kielen määrittely valtiolliseksi kieleksi vastaa täysin ukrainan kansan ”valtiota perustavaa” roolia. Tämä kansa on historiallisesti asunut Ukrainan alueella, muodostaa siellä väestön absoluuttisen enemmistön ja antaa nimen valtiolle. Samasta asiasta mainitaan myös vuoden 1996 perustuslain johdannossa. Ukrainan kielen katsotaan siinä kuuluvan valtion muiden kansallisten symbolien kanssa sen perustuslailliseen järjestelmään. Tätä perustuslaillista järjestelmää voi muuttaa vain Ukrainan kansa (perustuslain 5 §, 3. artikla) ja ainoa keino sen muuttamiseksi on kansanäänestys (perustuslain 156 §).

Ukraina ratifioi Alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskeva eurooppalaisen peruskirjan 19.9.2005 (hyväksytty 5.11.1992) ja määritteli sen koskevan Ukrainan tapauksessa seuraavia kieliä: bulgaria, gagauzi, jiddiš, krimintataari, moldova, nykykreikka, puola, romania, saksa, slovakki, unkari, valkovenäjä ja venäjä. Peruskirja takaa alueellisten kielten ja vähemmistökielten käytölle oikeuksia ja tukea yhteiskunnan eri toiminta-alueilla, kuten koulutuksessa, oikeusjärjestelmän toiminnassa ja kulttuuripalveluissa.

Sekä vuoden 1996 perustuslaki että muut tarkentavat lakiasiakirjat tukevat ukrainan kielen erityistä asemaa. Siitä huolimatta ukrainan ja venäjän kieliin liittyvät jännitteet alkoivat kasvaa, koska vastakkaiset poliittiset voimat alkoivat käyttää kielten statusta poliittisiin tarkoitusperiinsä. Ukrainan presidentin 15.2.2010 päivätyssä asetuksessa ”Valtiollisen kielipolitiikan periaatteista” huomautettiin, että valtion kielitilanteessa on havaittavissa sellaista ukrainan kieleen liittyvää keinottelua, joka vaarantaa kansallisen turvallisuuden ja Ukrainan suvereniteetin.

Viktor Janukovytšin presidenttikaudella Ukrainan SNT:n kielilaki korvattiin 3.7.2012 päivätyllä lailla ”Kansallisen kielipolitiikan perusteista”. Laki muutti huomattavasti 18 paikallisen kielen (armenia, bulgaria, gagauzi, jiddiš, karaiimi, krimintataari, krymtšakki, moldova, nykykreikka, puola, romani, romania, ruteeni, saksa,

https://doi.org/10.21435/tl.289

slovakki, unkari, valkovenäjä ja venäjä) asemaa alueilla, joilla asukkaista vähintään 10 % oli väestönlaskennan tuloksen mukaisesti näiden kielten puhujia. Joissakin tapauksissa myös alle 10 %:n osuus vaikutti kielen asemaan. Yhtäältä uusi laki laajensi paikallisten kielten käyttömahdollisuuksia ja oli ajan hengen mukainen. Toisaalta se käytännössä hidasti ukrainan kielen elpymisprosessia sen käyttöä vähentämällä, koska se antoi paikallisille kielille samat oikeudet kuin ukrainan kielelle.

Elpymisellä tarkoitetaan tässä sitä, että koska ukrainan kieli ei maan itsenäistymisen aikaan ollut tasa-arvoisessa käytössä venäjän kanssa kaikilla toiminnan aloilla, vaati se elvytystä, kuten sanastotyötä. Vain tekemällä virallisesta kielestä edellytys arvostettuihin tehtäviin, sen todellinen asema voidaan taata. Ukrainan tapauksessa tämä tarkoitti esimerkiksi ukrainankielisiä valintakokeita yliopistoihin sekä ukrainankielisen kustannustoiminnan ja median tukemista (Arel 2017). Kielen elvytyksellä on toki myös kääntöpuolensa – arkaainen, harvan hallitsema ja vieraasta vaikutuksesta puhdistettu normi kielen ihanteena ei sovi yhteen sen kanssa, mitä tiedämme kielten luonnollisesta kehityksestä. Kuten Nuolijärvi tässä teoksessa toteaa, suomen kielenkään kehitykselle ei olisi hyväksi sen sulkeminen ulos normaaleista kielen prosesseista, kuten lainautumisesta. Samoin Ennser-Kananen, Halonen ja Saarinen toteavat tässä teoksessa, että suomea ei voi säilyttää suojelemalla ja vaatimalla sen käyttöä.

Vuoden 2012 laki oli hiomaton ja sen tekstissä oli virheitä. Internetjulkaisu zaxid.net:in haastattelussa itsenäisen Ukrainan ensimmäinen presidentti Leonid Kravtšuk totesi, että lain tarkoituksena on ”laajentaa venäjän kielen käyttöä ukrainan kustannuksella”. Laki tulikin tunnetuksi ”venäjän kielen lakina”, ja se aiheutti kansainvälisen uutiskynnyksen ylittäneen nyrkkitappeluksi päätyneen mellakan Ukrainan parlamentissa ja väkivaltaisia mielenosoituksia. Muiden kielten mukanaolo laissa nähtiin näennäisenä, ja todellinen kiistely liittyi venäjän kielen asemaan. Myös Suomessa uutisointi laista keskittyi puhtaasti venäjän kielen kysymykseen.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Ymmärtääksemme väitteen, jonka mukaan vuoden 2012 laki suosi venäjää, on tarkasteltava itsenäisen Ukrainan ainoan toteutuneen väestönlaskennan (2001) tuloksia. Niiden mukaan yli 10 % väestöstä oli ilmoittanut äidinkielekseen muun kuin ukrainan seuraavilla alueilla: Krimin autonominen tasavalta (venäjä 77 %, krimintataari 11 %); Tšernivtsin alue (romania 12 %); Transkarpatia (unkari 13 %), Dnipropetrovskin alue (venäjä 32 %); Donetskin alue (venäjä 75 %); Zaporižžjan alue (venäjä 48 %); Kirovohradin alue (venäjä 10 %); Luhanskin alue (venäjä 69 %); Mykolajivin alue (venäjä 29 %); Odessan alue (venäjä 42 %); Sumyn alue (venäjä 16 %); Harkovan alue (venäjä 44 %); Hersonin alue (venäjä 25 %); Tšernihivin alue (venäjä 10 %); Kiovan kaupunki (venäjä 25 %) ja Sevastopolin kaupunki (venäjä 91 %). Tällä tavalla laki asetti muita kieliä kuin ukrainan erityiseen asemaan Krimin autonomisessa tasavallassa sekä 13 alueella 24:stä eli suurimmassa osassa Ukrainan pinta-alasta. Monissa tapauksissa tämä erikoisasema koski nimenomaan venäjän kieltä.

Vetoomuksessa perustuslakituomioistuimeen vuoden 2012 lain määrittelemiseksi perustuslain vastaiseksi todettiin, että laki ”luo olosuhteet paikallisen kielen valta-asemalle valtiollisen kielen kustannuksella ja paikallisten kielten tai vähemmistökielten osittaiselle suojelulle sekä antaa tietyille kieliryhmille (kansallisille vähemmistöille) etuoikeuksia ja rajoittaa toisten kieliryhmien (kansallisten vähemmistöjen) oikeuksia. Tämä on tulkittavissa syrjinnäksi ja vastoin kaikkien kansalaisten yhdenvertaisen kohtelun periaatetta.” Samalla todettiin, että laki oli huonosti valmisteltu ja sen vahvistamisessa oli rikottu Ukrainan korkeimman neuvoston työjärjestystä. Tämän seurauksena laki kumottiin perustuslakituomioistuimen 28.2.2018 päivätyllä päätöksellä, jonka mukaan se oli lainvalmistelussa tapahtuneen virheen vuoksi perustuslain vastainen. On huomionarvoista, että laki oli voimassa kuuden vuoden ajan ja sen puutteisiin reagoitiin vasta vuonna 2018.

Marraskuussa 2024 voimassa olevassa 5.9.2017 päivätyssä laissa ”Koulutuksesta” todetaan, että koulutuksen kieli on kaikilla koulutuksen tasoilla valtiollinen kieli eli ukraina (6 §, 1. artikla, 2. kappale).

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kansallisilla vähemmistöillä ja alkuperäiskansoilla on kuitenkin oikeus esi- ja alkeisopetukseen omalla äidinkielellä ukrainan rinnalla, ja tämä toteutetaan järjestämällä heille erillisiä luokkia (6 §, 1. artikla, 2–3. kappale). Sekä kansallisille vähemmistöille että alkuperäiskansoille taataan oikeus äidinkielen opetukseen koulussa (7 §, 1. artikla, 4. kappale). Laki ”Koulutuksesta” ilmoitettiin toimeenpantavaksi siten, että 1.9.2020 lähtien venäjänkieliset koulut vaihtavat opetuskielekseen ukrainan ja 1.9.2023 alkaen sama koskee Euroopan unionin kieliin kuuluvilla Ukrainan vähemmistökielillä annettavaa opetusta. Lain tarkoituksena oli ukrainan laaja, lähes yksinomainen käyttö opetuskielenä kaikilla koulutuksen tasoilla. Vaikka muita kieliä puhuvilla on oikeus äidinkielenopetukseen omassa äidinkielessään, osallistuvat hekin muutoin ukrainankieliseen opetukseen.

Vuodesta 2017 lähtien Ukrainan valtion kielipolitiikka on keskittynyt ukrainan kielen käytön laajentamiseen sekä virallisissa asiakirjoissa ja koulutuksen alalla että kaikilla muilla yhteiskunnallisen elämän aloilla. Laki ”Ukrainan kielen käytöstä valtiona kielenä” (25.4.2019) vakiinnutti ukrainan kielen aseman, ja sen seurauksena aikaisempaan lainsäädäntöön, joka säätelee muiden kielten käyttöä Ukrainan alueella, tehtiin useita lisäyksiä. Laista on erityisesti noussut kansainväliseen keskusteluun sen pykälä 25, jossa määrätään, että Ukrainassa painettujen tuotteiden on oltava ukrainankielisiä tai, jos ne ovat muunkielisiä, vastaava tuote on painettava myös ukrainaksi. Laissa annetaan tiettyjä poikkeuksia sääntöön koskien EU:n virallisia kieliä ja eräitä vähemmistökieliä, mutta ei venäjää. Saman lain § 23 rajaa myös vieraskielisten elokuvien määrää elokuvateattereissa. Laissa ei puututa siihen, mitä kieliä ihmiset käyttävät yksityisesti, mutta sen yksityiskohtainen ja pitkä luettelo tilanteista, joissa on käytettävä nimenomaisesti ukrainaa, tekee rajanvedon yksityisen ja julkisen kielenkäytön välillä vaikeaksi. Kansainvälistä huomiota ovat herättäneet esimerkiksi kohdat, joissa määrätään, että julkisten tapahtumien on oltava ukrainankielisiä ja palvelualalla palvelua on tarjottava aina ukrainaksi ja vain asiakkaan aloitteesta voidaan käyttää muuta kieltä. Laki on myös

https://doi.org/10.21435/tl.289

johtanut siihen, että monet ennen venäjänkieliset sanomalehdet ovat vaihtaneet kielensä ukrainaksi.

Kansainvälisesti on pidetty erikoisena, että ukrainan kielen käyttöön liittyvä laki määrittelee sen, millä kielellä palvelutilanne tulisi aloittaa. Kansainvälisessä uutisoinnissa tätä lainkohtaa on luonnehdittu venäjän kielen kieltämiseksi. Etenkin venäläinen media piti tätä näkökulmaa vahvasti esillä. Ukrainan käyttämisen vaatimista julkisilla paikoilla voi pitää erikoisena, mutta lain vaatimuksen ukrainan kielen käytöstä voi nähdä kommenttina aiemmin valinneeseen tilanteeseen, jossa venäjän kieli dominoi monissa julkisissa vuorovaikutustilanteissa joko siksi, että osa keskusteluun osallistujista ei osannut tai halunnut puhua ukrainaa ja ukrainankielisten oletettiin olevan aina valmiita vaihtamaan venäjään. Samalla on hyvä muistaa, että kansalliskielen asemaa on monissa valtioissa pönkitetty esimerkiksi kieltämällä muiden kielten käyttö koulussa myös välitunneilla tai vaatimalla sen taitoa sellaisissakin työtehtävissä, joissa kansalliskielen taito ei ole välttämätön työtehtävien hoitamisen kannalta.

Ukrainan kielitilanne 2000-luvulla

Edellisessä luvussa käsitellyt muutokset lainsäädännössä yhdistettynä historialliseen painolastiin ovat määritelleet sitä, millaiseksi Ukrainan kielitilanne on, nopeine muutoksineen, kehittynyt 2000-luvulla. Viime vuodet ovat olleet poikkeuksellisia sotatilan takia. Vaikka sodan voi kiistatta sanoa vaikuttaneen Ukrainan kielitilanteeseen ukrainan aseman ja kansallisen yhtenäisyyden hyväksi, on pysyviä vaikutuksia mahdotonta arvioida tässä vaiheessa. Kielitilannetta on myös haastavaa tutkia tilanteessa, jossa maahan ei suositella matkustettavan ja kaikessa tiedonhankinnassa on otettava huomioon propagandan mahdollisuus.

Neuvostoliiton hajottua itsenäisen Ukrainan tärkeitä kielipoliittisia, erilaisia kieli-ideologisia näkemyksiä heijastavia kysymyksiä on ollut se, ajetaanko yksikielistä ukrainankielistä Ukrainaa vai

https://doi.org/10.21435/tl.289

tuetaanko laajasti vallitsevaa (ukraina-venäjä) kaksikielisyyttä. Kaksikielisyyteen liittyen kiperä kysymys on se, kenellä on oikeus valita käytettävä kieli. Jos venäjänkielinen ja ukrainankielinen kohtaavat, kummalla kielellä keskustelu aloitetaan ja kumman kieltä käytetään. On pitkään oletettu, että ukrainankielinen mukautuu ja käyttää venäjää, jos puhekumppani ei osaa ukrainaa. Ukrainassa on kuitenkin myös ollut tavallista käydä kaksikielisiä (ukraina-venäjä) keskusteluja niin, että puhekumppanit ovat joko puhuneet valitsemaansa kieltä tai saattaneet vaihtaa koodia edestakaisin mukautumatta pysyvästi puhekumppanin kieleen. Kieltä ei välttämättä ole valittu kielikompetenssin perusteella, vaan se on saattanut määräytyä myös tilanteen tai puhujan aseman perusteella. Esimerkiksi Ukrainan television keskusteluohjelmissa tämä oli pitkään tavallista (Bilaniuk 2010). Ongelmaa lisää se, että venäjä säilyi prestiisikielenä 2000-luvulle asti. Laada Bilaniukin (2003) mukaan ukraina ei ollut vielä vuonna 2003 institutionaalisesti vakiintunut – venäjän tai englannin hallinta antoi paremmat mahdollisuudet edetä yhteiskunnassa.

Vaikka standardivenäjä ja standardiukraina ovat yksiselitteisesti erotettavissa toisistaan, kielten välistä eroa sekoittaa erilaisten, suržyk-nimellä kutsuttavien sekamuotojen tiuha esiintyminen Ukrainassa ja myös joidenkin venäjän murteiden läheisyys ukrainaan. Tilanteeseen on vaikuttanut se, että venäjän kirjakieltä luotaessa siihen otettiin paljon kirkkoslaavin muotoja, kun taas ukrainan kirjakieli perustui alun perinkin kansan käyttämään kieleen. Kielten sekoittaminen ja eri kielten sanojen käyttäminen samassa keskustelussa on yleistä missä tahansa monikielisessä ympäristössä, jossa kielet ovat jatkuvassa kontaktissa keskenään. Ukrainan ja venäjän tapaisten taivutuskielten tapauksessa kielten sanojen lisäksi myös taivutuspäätteet ja oikeinkirjoitus voivat sekoittua. Suržykiksi kutsuttu kielimuoto voi siis olla yhtä lailla venäjän sanojen käyttämistä ukrainalaisella ääntämyksellä ja taivutuspäätteillä kuin molempien kielten elementtien käyttöä samassa lauseessa tai keskustelussa. Termiä on käytetty myös epätarkasti kuvaamaan sellaisia ukrainan kielen paikallisia puhuttuja variantteja, joiden läheisyyttä venäjän kieleen ei selitä pelkästään venäjän vaikutus vaan myös kiel-

https://doi.org/10.21435/tl.289

ten lähisukulaisuus ja murrejatkumo. On esitetty myös ajatus, että suržykia ei tarvitse ajatella negatiivisesti sekakielenä, vaan sitä voi pitää yhtenä vakiintuneena ukrainan muotona (Del Gaulio 2015).

Suržykin vastustaminen ukrainan kielen puhtauden nimissä on ollut osa itsenäisen Ukrainan kielipolitiikkaa. Se on myös osoitus tietynlaisesta kieli-ideologiasta, jossa yksi kielimuoto nähdään muita kielimuotoja huonompana. Siinä missä monissa muissa maissa kansalliskielten on nähty viime vuosikymmeninä kärsivän erityisesti englannin kielen vaikutuksesta (ks. Ennser-Kananen, Halonen & Saarinen tässä teoksessa), Ukrainassa uhkana on kautta historian nähty venäjän kieli (Bilaniuk 2006). Ajatus ukraina-venäjä-kaksikielisyyden arvosta on usein leimattu jatkeeksi neuvostoretoriikalle, joka todellisuudessa vahvisti venäjän kielen asemaa.

Kuten useat tämän teoksen kirjoittajat kuvaavat, myös koulun kielenopetuksella luodaan kansallista identiteettiä ja muokataan kansalaisten käsitystä kielestä. Ukrainan äidinkielenopetuksessa nationalistiset sävyt ovat yleisiä. Tutkija Debra Friedman (2016) raportoi, että 2010-luvulla ukrainan opettajat kutsuivat ukrainaa systemaattisesti termillä *naša ridna mova* 'meidän oma (synnyin) kielemme' riippumatta siitä, mitä kieliä lapset käyttivät kotona. Friedman tulkitsee tämän lasten tietoiseksi sosiaalistamiseksi kuvitellun ukrainalaisen yhteisön jäseniksi. Käyttämällä tällaista ilmausta opettaja antaa lapsille omistajuuden ukrainan kieleen ja sosiaalistaa heitä mieltämään itsensä sen puhujiksi. Lapset eivät suoraan kyseenalaista tätä, mutta eivät itse käytä opettajan muotoilua vaan puhuvat 'ukrainan kielestä' (*ukrajinska mova*). Opettajat myös toistuvasti toteavat lapsille, että heidän tulee käyttää ja vaalia ukrainaa, jonka kauneutta opettajat korostavat. Venäjää kutsutaan tutkimuksen perusteella 'veljeskieleksi" tai 'heidän kielekseen'.

Ukrainan kielen puhtautta on kouluopetuksessa vaalittu myös systemaattisen virheiden korjauksen avulla (Friedman 2010). Jos oppilaiden ääntämystä, kielioppia tai sanastoa korjataan sanomalla, että joku on venäjää tai venäjän vaikutusta, ymmärtävät oppilaat heti rikkoneensa ukrainan oikeakielisyyttä vastaan. Heille annetaan myös tehtäväksi korjata toistensa kieltä (Friedman 2010). Friedman

https://doi.org/10.21435/tl.289

(2016) tuli johtopäätökseen, että ukrainan oikeakielisyyden korostaminen on johtanut paradoksaaliseen tilanteeseen, jossa ukrainankielistä koulua käyvät lapset voivatkin mieltää venäjän vahvimmaksi kielekseen. Vaikka lapset teoriassa hyväksyvät ukrainan aseman, käyttävät he silti itse paljon venäjää. Kouluopetuksen ideologinen suhtautuminen ukrainaan siirtyy siis vain osittain lapsille.

Ukrainalaisuutta on näin ollen luotu monien muiden kuviteltujen yhteisöjen (vrt. Anderson 2016) tavoin. Mielenkiintoinen yksityiskohta kielen omistajuuden (*oma* kieli) korostamisessa on se, miten suomalaisessa äidinkielenopetuksen diskurssissa omilla äidinkielillä viitataan nimenomaisesti muihin äidinkieliin kuin suomeen tai ruotsiin kuten Nuolijärvi tässä teoksessa toteaa. Tämän voi tulkita myös osana sellaista diskurssia, jossa *omat* äidinkielet eivät ole oikeita, varsinaisia (suomalaisia) äidinkieliä (Ennser-Kananen, Halonen & Saarinen).

Ukrainassa ukrainan ja venäjän kielen asemaa ja kielten valtasuhteita on käytetty poliittisena aseena ja vaalidebattien kuumana kysymyksenä kaikissa vaaleissa. Erilaista kielipolitiikkaa ajavien puolueiden ja poliitikkojen suosio on ollut myös voimakkaasti maantieteellisesti eriytynyttä siten, että venäjänkielisillä alueilla on äänestetty venäjän aseman puolestapuhujia kun taas alueilla, joilla ukraina dominoi, on äänestetty eurohenkisiä eli ukrainan kielen asemaa korostavia poliitikkoja. Tämän lisäksi useita Ukrainan presidenttejä on syytetty takinkäännöstä ja opportunistisesta kielipolitiikasta, milloin ukrainan, milloin venäjän puolesta. Heitä ovat sekä vuosina 1991–1994 presidenttinä tominut Leonid Kravtšuk että hänen seuraajansa, vuosina 1994–2005 virassa ollut Leonid Kutšma. Tämä osoittaa, miten keskeinen kielikysymys ukrainalaisten mielissä on ja miten sillä (eli käytännössä venäjän asemalla) on saanut ihmisten kiinnostuksen pidettyä yllä. Myös vuoden 2004 presidentinvaaleja seurannut Oranssi vallankumous oli tiukasti sidottu kieli-ideologiaan, jossa ukrainan kieli edusti eurooppalaisuutta ja venäjän kieli Venäjän federaatiota, ja sama jatkui Maidanin vuoden 2014 protestien merkeissä. (Seals 2019.) Närää tai ainakin huvittuneisuutta on aiheuttanut myös se, miten monet ukrainan

https://doi.org/10.21435/tl.289

kielen puolestapuhujat ovat todellisuudessa opetelleet puhumaan kieltä vasta poliitikkoina. Tällaisiin alun perin venäjänkielisiin poliitikkoihin kuuluvat niin Kutšma ja vuosina 2005 ja 2007–2010 pääministerinä toiminut Julija Tymošenko kuin nykyinen presidentti Volodymyr Zelenskyikin.

Ukrainan- ja venäjänkielisistä puhuminen samalla tavalla kuin puhutaan virallisesti kaksi- tai monikielisten valtioiden kieliryhmistä ei tee oikeutta Ukrainan kielellisten identiteettien moninaisuudelle. Tutkija Stanislav Shumlianskyi (2010) jakoi ukrainalaiset kieliryhmittymät sen hetkisessä kielipoliittisessa tilanteessa neljään ryhmään: ”maksimalistiset ukrainofiilit”, ”pragmaattiset ukrainofiilit”, ”ylivertaisuusrussofiilit” ja ”tasa-arvorussofiilit”. Näistä ryhmistä maksimalistiset ukrainofiilit korostavat kielen ja kansan yhteyttä ja pyrkivät eroon venäjän kielestä, jonka he näkevät historiallisena jäänteenä. Venäjän puhujat ovat tästä näkökulmasta russifikaation turmelemia ukrainalaisuuden pettäjiä. Ne, jotka puhuvat sekä ukrainaa että venäjää, ovat vain osittain turmeltuneita. Ukrainan tulevaisuuden turvaa maksimalististen ukrainofiilien mielestä vain täysi ukrainalaistaminen. Pragmaattiset ukrainofiilit puolestaan kehottavat tietoisesti valitsemaan ukrainan kielen vaikka sen hallinnassa olisikin puutteita, mutta eivät täysin tuomitse venäjänkään käyttöä. Suržyk puolestaan nähdään käyttökelpoisena ukrainan kielen muotona, jonka käyttö johtaa viimeistään seuraavassa sukupolvessa ukrainan hallitsemiseen. Ylivertaisuusrussofiilit näkevät venäjän ukrainaan nähden ylempiarvoisena. Ukraina on heidän diskurssissaan venäjän kielimuoto ja ukrainalaisuus osa venäläistä identiteettiä. Ylivertaisuusrussofiilit ajavat venäjän tunnustamista Ukrainan viralliseksi kieleksi. Tasa-arvorussofiilit puolestaan ajavat ukrainan ja venäjän tasa-arvoista asemaa kielinä ja kielikysymyksen erottamista kansan määrittelemisestä. (Shumlianskyi 2010).

Ukrainan kielitilanteen todellisuutta sekoittaa suuresti luotettavan tiedon puute väestöstä. Kuten mainittua, väestönlaskenta on suoritettu viimeksi vuonna 2001 ja suunniteltua laskentaa kysymyksineen kansallisuudesta ja äidinkielestä on lykätty useita kertoja. Käytännössä tämä tarkoittaa, että kielten asema Ukrainan eri

https://doi.org/10.21435/tl.289

alueilla perustuu yli 20 vuotta vanhaan tietoon. Samalla lainsäädäntö ukrainan kielen ja muiden kielten asemasta on viimeisen kymmenenkin vuoden aikana muuttunut. Siinä missä vuoden 2012 laki antoi muille kielille enemmän oikeuksia, on sen kumoaminen vuonna 2018 taas muuttanut kielipoliittista tilannetta ukrainaa suosivaan suuntaan. Itä-Ukrainan sodan alkaminen vuonna 2014 ja täysmittaisen hyökkäyssodan alkaminen vuonna 2022 ovat myös muuttaneet tilannetta huomattavasti. Sotatila lisäsi jo 2010-luvulla merkittävästi ukrainan valitsemista äidinkieleksi ja ukrainan kielen tärkeyden korostamista kansallisen yhteyden merkkinä. Tilanteen muuttumista laajamittaisen hyökkäyssodan alettua ei ole vielä luotettavasti dokumentoitu. Kuitenkin on selvää, että vuodesta 2022 eteenpäin negatiiviset asenteet venäjän kieltä kohtaan ovat eskaloituneet entisestäänkin ja monet aiemmin venäjää käyttäneet ukrainalaiset ovat siirtyneet käyttämään ukrainaa.

Venäjän federaation kielipolitiikka ja Ukraina

Ukrainan kielipoliittisen tilanteen kipukohta on se, miten paljon siihen on pyrkinyt vaikuttamaan toinen valtio, Venäjän federaatio. Tätä vaikuttamista voi pitää imperialismin muotona. Venäjän federaation kielipolitiikassa venäjän kielelle osana valtion ja kansan yhtenäisyyttä on annettu suuri painoarvo. Venäjän kieli on nähty monikielisen ja -kulttuurisen venäjänmaalaisen kansan yhdistäjänä, sen valtion muodostajana. Tämä ei kuitenkaan ole näkynyt toleranssina erilaisia venäjän kielen muotoja kohtaan, vaan kielenkäytön ihanteena on mahdollisimman ”puhdas”, äidinkielisten puhujien parhaimmiston kielimuoto, jossa ei käytetä länsimaisia lainasanoja (Lähteenmäki 2015). Venäjän federaatio on pyrkinyt ylläpitämään ja vahvistamaan maailmanpoliittista asemaansa pyrkimällä vaikuttamaan venäjän kielen asemaan myös muissa valtioissa, kuten Ukrainassa. Tärkeitä toimijoita Venäjän valtion johtamassa venäjän kielen ja venäläisen kulttuurin aseman pönkittämisessä ovat Kremlin rahoittama säätiö Russkij mir (Venäläinen maailma) ja Venäjän

https://doi.org/10.21435/tl.289

ortodoksinen kirkko. Sen lisäksi, että Venäjä on toiminut suoraan Ukrainan kanssa, on se myös pyrkinyt pitämään venäjän kielen ja ukrainan venäjänkielisten asiaa kansainvälisen yhteisön tietoisuudessa. Aiheesta on puhuttu laajasti venäläisessä mediassa ja toimintamalleissa on ollut propagandan ja informaatiosodan piirteitä.

Venäjän federaation ulkoministeriö lähetti 9.2.2000 Ukrainalle protestinootin, jossa varoitettiin ”eräiden voimien” pyrkivän tekemään venäjän kielestä, joka on suurelle osalle kansasta äidinkieli, jonkinlaisen hylkiön, joka joutuu marginaaliseen asemaan tai jopa täysin murskatuksi. Nootin mukaan tällaista ei ole Euroopassa aiemmin tapahtunut ja vihjattiin, että tällaisella toiminnalla voi olla vakavat seuraukset (Kutšma 2003, 281). Vuonna 2014 Venäjän armeija valloitti Krimin niemimaan ja Itä-Ukrainan sota alkoi. Poliittisessa retoriikassaan Vladimir Putin oikeutti tapahtumia alueen venäjänkielisen väestön oikeuksien puolustamisen välttämättömyydellä (Lähteenmäki 2015). Venäjä on käyttänyt samaa argumenttia myös viime vuosina oikeuttamaan laajamittaista hyökkäyssotaa.

Lopuksi

Palaamme lopuksi luvun alussa esittämiimme kysymyksiin. Miten ukrainan ja muiden kielten asema on kehittynyt? Ukrainan kielen asema on itsenäisen Ukrainan 30-vuotisen historian aikana muuttunut useita kertoja eri suuntiin. Tällä hetkellä ukrainalla on erittäin vahva asema lainsäädännön tasolla, mutta myös muiden kielten oikeudet tunnustetaan. Erityisen hankala on venäjän kielen asema, koska osa kielipolitiikan uudistuksista koskee eniten sitä. Ukrainan mahdollinen tuleva EU-jäsenyys vahvistaisi ukrainan asemaa eurooppalaisena kielenä, mutta toisaalta myös sitoisi valtion EU-tason vähemmistökielilainsäädäntöön.

Ukrainan kielilainsäädäntö on herättänyt myös intressiryhmistä riippumatonta kansainvälistä huomiota. Venetsian komissio on riippumattomista asiantuntijoista koostuva valtiosääntöoikeudellisia asioita tutkiva Euroopan neuvoston asiantuntijaelin. Se on antanut

https://doi.org/10.21435/tl.289

lausuntoja Euroopan neuvostoon kuuluvan Ukrainan kielilainsäädännöstä jo luonnosvaiheessa (Venetsian komissio 2019). Lausunnoissaan komissio on hyväksynyt valtiollisen kielen ukrainan käytön tukemisen ja suojelun. Se on kuitenkin esittänyt kriittisiä kommentteja tiettyjen vähemmistökielten perusteettomasta suosimisesta esimerkiksi koulutuksen alalla ja huomioinut vaikean rajanvedon julkisen ja yksityisen kielenkäytön välillä. Lausunnot mainitsevat myös venäjän aseman kansainvälistä keskustelua herättäneenä tekijänä. Ukraina on reagoinut Venetsian komission lausuntoihin ja ottanut ne huomioon lainvalmisteluprosesseissa.

Ukrainan vähemmistökielipolitiikkaa on kritisoitu koulutuksellisista näkökulmista. Vaikka se antaa useille kielellisille vähemmistöille oikeuksia, on ukrainan asema ainoana korkeakoulutuksen kielenä vaikeuttanut muunkielisissä kouluissa opiskelevien nuorten jatkokouluttautumismahdollisuuksia. Heiltä on käytännössä suljettu tie korkeakoulutukseen. Monet heistä eivät kykene läpäisemään vaativaa ukrainan kielen koetta, joka on korkeakouluopintojen edellytyksenä. Csernicskó ja Kontra (2022) näkevät, että unkarinkielisen vähemmistön tapauksessa tällainen politiikka on johtanut kielellisten ihmisoikeuksien rikkomiseen. He ehdottavat ratkaisuksi kaksikielisiä kouluja, joissa opiskelevat oppisivat samalla sekä valtion virallista kieltä ukrainaa että omaa vähemmistökieltään. Erilaisia monikielisen koulutuksen malleja onkin kokeiltu eri puolella maailmaa, esimerkiksi Filippiineillä, kuten Sippola tässä teoksessa kirjoittaa. Ukrainaa on kritisoitu myös alkuperäiskansojen määrittelystä: alkuperäiskansoja eivät voi olla sellaiset kansat, joilla on oma valtio, vaikka kansa olisikin asunut aina nykyisellä Ukrainan alueella. (Csernicskó & Kontra 2022.)

Onko Ukrainan tapaus siis ainutlaatuinen? Koska ukrainan kielen kehitykseen ei Neuvostoliitossa pitkiin aikoihin panostettu, on itsenäinen Ukraina pyrkinyt kuromaan tätä aukkoa umpeen valtion reilun 30 olemassaolovuoden aikana. Kielen ja nationalismin suhde näyttäytyy Ukrainassa hyvinkin samanlaisena kuin monissa muissa nuorissa valtioissa. Siihen kytkeytyy kielipurismi ja kielen voimakas säätely. Ukrainan kielen voimakas suojelu lainsäädännöllä on ym-

https://doi.org/10.21435/tl.289

märrettävä sen historian valossa. Ukrainan valtiota on painostettu pitkään kielipoliittisesti ja ukrainan ja venäjän statusta on käytetty poliittisena aseena. Venäjän federaation puuttuminen valtion sisäisiin kysymyksiin, kuten sen kielilainsäädäntöön, on omalta osaltaan ajanut Ukrainan vanhan nationalistiseen kielipolitiikkaan. Venäjän kielen asema Ukrainassa on arka (kieli)poliittinen kysymys, jossa vaikuttavat historian painolasti, nationalistiset ideologiat ja kielen suhde kansaan ja valtioon.

Ukrainan kielilainsäädännön eri vaiheiden kuvaus paljastaa vinouman: vaikka virallisesti kyse on yksikielisen valtion vähemmistökieliä koskevasta lainsäädännöstä, on julkisen keskustelun keskiössä ollut koko ajan venäjän kieli. Muiden vähemmistökielten asema on jäänyt katveeseen. Vastaava tendenssi oli nähtävissä 1800–1900 lukujen vaihteen Suomessa, jossa ruotsin ja suomen asemaa korostava keskustelu jätti varjoonsa muut kielet (Nuolijärvi tässä teoksessa). Myös Suomessa yksikielisyysideologia on vaikuttanut kielivähemmistöjen mahdollisuuksiin oppia ja käyttää omaa kieltään.

Ukrainan valtion kielipolitiikkaa arvioitaessa on muistettava, että viime kädessä ihmiset päättävät itse, mitä kieltä tai mitä kieliä he käyttävät arkielämässään ja lastensa kanssa. Monella tasolla funktionaalisesti kaksikielisessä, ukrainaa ja venäjää puhuvassa Ukrainassa suuri osa ihmisistä voi helposti tehdä tietoisen valinnan ja vaihtaa perheen kielen yhdessä sukupolvessa. Tämä yhdistettynä valtion tukemaan kielikoulutukseen ukrainan kielessä on nopeasti vahvistanut ukrainan kielen asemaa. Toisaalta on esitetty myös väite, jonka mukaan tiukka ukrainaa suosiva kielipoliitiikka on omalta osaltaan edistänyt separatismia alueella (Medvedev ym. 2019). Vaikka alueella puhutaan useita eri kieliä, ei Ukraina ole monikulttuurinen samalla tavalla kuin monet Euroopan valtiot nykyisin. Ukrainan kansallisuuskeskustelussa näkyy edelleen Neuvostoliiton perintö. Kansojen identiteetit ovat kuitenkin häilyviä ja muuttuvia. (Kulyk 2022.)

Ukrainan kielipoliitikassa on nähtävissä piirteitä, jotka yhdistävät sen 1800-luvun nationalistiseen ideologiaan. Tällaisia ovat muiden kuin kansalliskielen käytön rajoittaminen, nationalistiseen

https://doi.org/10.21435/tl.289

retoriikkaan turvautuminen ja kielikysymyksen tärkeys poliittisessa keskustelussa. Toisaalta nyky-Ukrainassa on myös sellaisia piirteitä, jotka osoittavat erilaista lähestymistapaa kielen ja *nation* suhteeseen. Niihin lukeutuvat ukrainan tietoinen valitseminen omaksi äidinkieleksi ja hyväksyvä suhtautuminen erilaisiin ukrainan puhujiin.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Lähteet

Lait

Ukrainan Sosialistisen Neuvostotasavallan perustuslaki vuodelta 1929. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0001316-29#Text. Katsottu 5.11.2023.

Ukrainan Sosialistisen Neuvostotasavallan perustuslaki vuodelta 1937. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/001_001#Text. Katsottu 5.11.2023.

Ukrainan Sosialistisen Neuvostotasavallan perustuslaki vuodelta 1978. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/888-09. Katsottu 5.11.2023.

Laki Ukrainan Sosialistisen Neuvostotasavallan kielistä 28.10.1989. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/8312-11#Text. Katsottu 5.11.2023.

Ukrainan perustuslaki vuodelta 1996. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text. Katsottu 5.11.2023.

Ukrainan perustuslakituomioistuimen päätös 14.12.1999. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v010p710-99/paran54#n54. Katsottu 5.11.2023.

Presidentin asetus kansallisen kielipolitiikan perusteista 15.02.2010. http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/161/2010. Katsottu 5.11.2023.

Laki kansallisen kielipolitiikan perusteista 3.7.2012. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5029-17#Text. Katsottu 5.11.2023.

Laki koulutuksesta 5.9.2017. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text. Katsottu 5.11.2024.

Ukrainan perustuslakituomioistuimen päätös 28.02.2018. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v002p710-18#n55. Katsottu 5.11.2023.

Laki ukrainan kielen käytöstä valtiollisena kielenä 25.04.2019. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text. Katsottu 5.11.2023.

Tilastot

Vuoden 1989 väestönlaskennan tilastot. http://database.ukrcensus.gov.ua/MULT/Database/Census/databasetree_no_uk.asp. Katsottu 5.11.2023.

Vuoden 2001 väestönlaskennan tilastot. http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/nationality_population/. Katsottu 5.11.2023.

Ukrainan valtion viralliset tilastot. http://www.ukrstat.gov.ua/. Katsottu 5.11.2023.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kirjallisuus

Anderson, Benedict 2016 [1983]. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Lontoo: Verso.

Arel, Dominique 2017. Language, Status, and State Loyalty in Ukraine. *Harvard Ukrainian Studies* 35:1–4, 233–263.

Bilaniuk, Laada 2003. Gender, Language Attitudes, and Language Status in Ukraine. *Language in Society* 32:1, 47–78.

Bilaniuk, Laada 2006. *Contested Tongues. Language Politics and Cultural Correction in Ukraine*. Ithaca: Cornell University Press.

Bilaniuk, Laada 2010. Language in the Balance. The Politics of Non-accommodation on Bilingual Ukrainian–Russian Television Shows. *International Journal of the Sociology of Language* 2010/201, 105–133.

Bilaniuk, Laada 2016. Idologies of Language in Wartime. Teoksessa Olga Bertelsen (toim.): *Revolution and War in Contemporary Ukraine. The Challenge of Change*. Stuttgart: Ibidem-Verlag, 139–160.

Bortone, Pietro 2022. *Language and Nationality. Social Inferences, Cultural Differences, and Linguistic Misconceptions*. Lontoo: Bloomsbury Academic.

Csernicskó, István & Miklós Kontra 2022. The Linguistic Human Rights Plight of Hungarians in Ukraine. Teoksessa Tove Skutnabb-Kangas & Robert Phillipson (toim): *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Hoboken: Wiley-Blackwell.

Del Gaudio, Salvatore 2015. Ukrainsko-russkaja smešannaja retš 'suržik' v sisteme vzaimodeistvija ukrainskogo i russkogo jazykov [Ukrainalais-venäläinen sekakieli 'suržik' ukrainan ja venäjän kielten yhteistoiminnassa]. *Slověne* 2015/2, 214–246.

Friedman, Debra A. 2010. Speaking Correctly. Error Correction as a Language Socialization Practice in a Ukrainian Classroom. *Applied Linguistics* 31:3, 346–367.

Friedman, Debra A. 2016. Our Language. (Re)Imagining Communities in Ukrainian Language Classrooms. *Journal of Language, Identity & Education* 15:3, 165–179.

Grenoble, Lenore A. 2003. *Language Policy in the Soviet Union*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Johansson, Marjut & Riitta Pyykkö 2005. Johdanto: Monikielisyys ja kielipolitiikka. Teoksessa Marjut Johansson & Riitta Pyykkö (toim.): *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Helsinki: Gaudeamus, 9–26.

Kulyk, Volodymyr 2022. Is Ukraine a Multiethnic Country? *Slavic Review* 81:2, 299–323.

Kutšma, Leonid 2003. Ukrajina – ne Rosija [Ukraina ei ole Venäjä]. Moskova: Izdatelski dom "Vremja".

https://doi.org/10.21435/tl.289

Lähteenmäki, Mika 2015. Kielipolitiikka ja kieli-ideologia Venäjän valtion yhtenäisyyden rakentajina. *Idäntutkimus* 1/2015, 26–35.

Malko, Victoria A. 2021. *The Ukrainian Intelligentsia and Genocide. The Struggle for History, Language, and Culture in the 1920s and 1930s*. Lanham: Lexington Books.

Medvedev, Nikolay P., Dimitriy. E. Slizovskiy, Viktor A. Glebov, Vadim N. Medvedev & Abdul Rahman Amini 2019. Ethno-Language Issue as a Source of Separatism and Instability in Ukraine. *Journal of Politics and Law* 12:5, 111–117.

Pavlenko, Aneta 2008. Multilingualism in Post-Soviet Countries. Language Revival, Language Removal, and Sociolingustic Theory. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 11:3–4, 275–324.

Plokhy, Serhii 2006. *The Origins of the Slavic Nations. Premodern Identities in Russia, Ukraine, and Belarus*. Cambridge: Cambridge University Press.

Seals, Corinne A. 2019. *Choosing a Mother Tongue. The Politics of Language and Identity in Ukraine.* Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Seton-Watson, Hugh 1977. *Nations and States. An Enquiry into the Origins of Nations and the Politics of Nationalism*. Boulder: Westview Press.

Shumlianskyi, Stanislav 2010. Conflicting Abstractions. Language Groups in Language Politics in Ukraine. *International Journal of the Sociology of Language* 2010/201, 135–161.

Venetsian komissio 2019. Ukraine. Opinion on the Law on Supporting the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language. Euroopan neuvosto. https://www.venice.coe.int/webforms/documents/?pdf=CDL-AD(2019)032-e. Katsottu 30.10.2024.

Wawrzonek, Michał 2021. The 'Russian World' and Ukraine. Teoksessa Christian Noack (toim.): *Politics of the Russian Language Beyond Russia*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 19–44.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Persian kieli

Kansallisvaltion rajoihin kutistettu kosmopoliitti

Mikko Autere
https://orcid.org/0000-0002-3362-3170

Kirja on painettu lähes sata vuotta sitten. Paperi on läpikuultavan ohutta, päällystettyä hienopaperia. Toisin kuin useimmissa aikakauden kirjoissa, sivut eivät ole juurikaan tummuneet ja litografiana painettu kalligrafin taidokas kynänjälki erottuu terävänä norsunluunvalkeaa taustaa vasten. Teksti on aseteltu sivuille väljästi, mikä vahvistaa vaikutelmaa, että kyseessä ei ole mahdollisimman edulliseen hintaan pyrkivä painotuote. Kirjan nimiösivulla kerrotaankin, että teos on toimitettu ja painettu Hyderabadin pääministerin Maharaja Sir Kishen Pershadin (1864–1940) aloitteesta ja arvatenkin myös rahoittamana. Nimiösivua seuraavassa valokuvassa hän istuu kirjan kokoamisesta ja toimittamisesta vastanneiden kolmen henkilön ympäröimänä.

Kirja sisältää Amir Hasanin (1255–1337) mittavan runotuotannon (Amir Hasan 1932). Amir Hasan eli ja loi uransa Delhissä ja kirjoitti persiaksi. Nykymaailman kategorioiden valossa moni asia kirjassa herättää kysymyksiä. Miksi Amir Hasan kirjoitti persiaksi Delhissä? Nykyäänhän persiaan ei Intiassa juuri törmää. Amir Hasanin suku oli kotoisin nykyisen Iranin länsiosista. Kirjoittiko hän yleisölle sukunsa kotiseudulla vai Delhissä? Oliko hän persiaksi kirjoittavana runoilijana poikkeus Delhissä vai osa kirjallisen kulttuurin valtavirtaa? Ja miksi eteläisessä Intiassa sijaitsevan kuningaskunnan hindupääministeri koki merkitykselliseksi painattaa loisteliaan version Amir Hasanin runoista lähes kuusi vuosisataa tämän kuoleman jälkeen? Entä miksi nyky-Iranin viralliset tahot eivät välitä Amir Hasanista, kun ne toisaalta pyrkivät osoitta-

https://doi.org/10.21435/tl.289

maan niin ikään Iranin nykyisten rajojen ulkopuolella eläneiden, hieman varhaisempien runoilijoiden Nezamin (k. 1209) ja Rumin (k. 1273) iranilaisuuden?

Tämä luku vastaa näihin kysymyksiin analysoimalla kolmea historiallista hetkeä, jotka liittyvät kirjaan. Aluksi käsittelen sitä, millainen oli se maailma, jossa runoilijan oli 1200- ja 1300-lukujen vaihteen Delhissä luontevinta kirjoittaa persiaksi yleisölle, joka levittäytyi Bengalista Anatoliaan. Tarkastelen, miten 800-luvulta, jolloin ensimmäiset viitteet nykypersiasta ilmaantuvat kirjallisiin lähteisiin, päädytään Amir Hasanin aikaan, jolloin persia oli vakiintumassa toisen vuosituhannen laajimmin käytetyksi kirjakieleksi. Kosmopoliittisimmillaan persia tulisi olemaan pian Amir Hasanin kuoleman jälkeen varhaismodernin ajan mahtavimpiin kuuluvissa imperiumeissa: mogulien (1526–1857), safavidien (1501–1736) ja osmanien (1299–1922) valtakunnissa.

Toiseksi siirryn tarkastelemaan persian asemaa 1900-luvun alun Hyderabadissa, missä Sir Kishen Pershad kootutti ja painatti Amir Hasanin runot. Tuolloin persiankielinen kosmopoliittinen maailma oli jo lähes murentunut. Persian olivat monilla alueilla 1800-luvulla korvanneet uusien hallitsijoiden kielet: venäjä Keski-Aasiassa, englanti Etelä-Aasiassa ja kiina Tarimin altaassa. Toisaalta nationalismi nosti 1900-luvun alussa uusia kieliä viralliseen asemaan. Näitä olivat persialaisista vaikutteista puhdistettu turkki Turkissa sekä hindi ja urdu Etelä-Aasiassa. Moguli-imperiumin hajoamisen seurauksena 1700-luvulla syntynyt Hyderabad oli 1880-luvulla vaihtanut virallisen kielensä persiasta urduun osana valtionhallinnon modernisointia. Persia ei ollut kuitenkaan kadonnut ja etenkin kirjallisuudessa sen kosmopoliittinen perintö eli Sir Kishen Pershadin aikana vielä vahvana.

Kolmanneksi käsittelen persian nykytilaa. Nykypäivänä persian rajat määritellään kolmen kansallisvaltion – Iranin, Afganistanin ja Tadžikistanin – rajojen mukaan. Näistä keskityn Iranin kielitilanteeseen ja sen taustalla vaikuttaviin eurooppalaisiin 1800-luvun nationalismi- ja modernisaatiokäsityksiin, jotka iranilainen älymystö toi osaksi maansa aatteellista liikehdintää, ja jotka varsinkin Pahlavi-

https://doi.org/10.21435/tl.289

dynastian aikana (1925–1979) ohjasivat modernin Iranin valtion kehitystä. Iranissa persia ja persiankielinen kirjallisuus nivoutuvat tiiviisti kansalliseen kulttuuriin ja identiteettiin. Persiasta on tullut virallisten yhteyksien ja koulutuksen ainoa kieli ja kansallinen fetissi, jonka kautta kansakunnan tilaa peilataan. (Elling 2013, 43.) Persian esimoderni kosmopoliittisuus on vaihtunut omistushaluisesti vartioiduksi kansalliseksi perinnöksi. Persian korottaminen kansallisen yhtenäisyyden symboliksi on johtanut myös muiden kielten käytön rajoittamiseen.

Persian kehityskulkujen peilaaminen Amir Hasanin runouden arvostuksen kautta tuo esiin nationalististen kieli-ideologioiden muokkaaman kehityskulun, jossa aikaisemmin laajasti käytetty kirjakieli menettää asemansa ja kutistuu kansallisvaltion kokoiseksi. Persian historia tuo selkeästi esiin, kuinka paljon yhteiskunnalliset ja poliittiset tekijät säätelevät kielen muutosta – jopa siinä määrin, että kielen luonnollisesta muutoksesta puhuminen muuttuu persian tapauksessa merkityksettömäksi.

Delhi 1300-luvun alussa – plurisentrinen persia

Kirjoittaessaan 1200- ja 1300-lukujen taitteen Delhissä Amir Hasan oli osa persiaa kirjakielenä käyttävää luku- ja kirjoitustaitoista koulutettua väestöä, joka asui kaupunkikeskuksissa Lähi-idässä sekä Keski- ja Etelä-Aasiassa. Persian kieli myös levisi yhä laajemmalle alueelle: lännessä kohti Balkania, idässä Bengalia ja etelässä Dekkania. 1500-luvun alkuun mennessä persia oli varhaisen uuden ajan laajimmin käytetty ja yhtenäisin kirjakieli.

Se, että persia saavutti tällaisen aseman, ei ollut itsestäänselvyys. Muinais- ja keskipersialla oli pitkä historia, joka kietoutui tiiviisti zarathustralaiseen uskontoon ja keisarilliseen hallintoon. Viimeisen keskipersiaa hallinnon ja kulttuurin kielenä käyttäneen dynastian, sasanidien, nelisataavuotinen valtakausi oli kuitenkin päättynyt vuonna 651, kun arabien muotoutumassa olevan imperiumin sotajoukot valloittivat sen hallitsemat alueet ja toivat samalla islamin

https://doi.org/10.21435/tl.289

alueelle. Keskipersia menetti asemansa keisarillisena prestiisikielenä, ja sen paikan otti arabia.

Vuosisata myöhemmin, vuodelta 751 on säilynyt ensimmäinen teksti kielellä, joka nykyisin tunnetaan nykypersiana tai yksinkertaisesti persiana. Tämä kielimuoto perustui puhekieliselle keskipersialle, ja sitä kirjoitettiin arabialaisella kirjoituksella. Kieli tunnettiin aluksi nimellä *dari*, 'hovin kieli'. Nykypersia kehittyi kirjakieleksi Khorasanissa, nykyisten Iranin, Afganistanin ja Uzbekistanin alueella sijaitsevissa kaupunkikeskuksissa. Alueelle sijoitetuissa arabien johtamissa sotajoukoissa palveli myös eteläiseltä Farsin alueelta kotoisin olevia, persiaa puhuvia sotilaita. He vaikuttivat nykypersian kirjakielen kehitykseen, ja se tuli tunnetuksi myös nimellä *farsi*, 'Farsin kieli'. Persian käyttö sai lisää pontta, kun etnisesti iranilaiset dynastiat, Samarkandista ja Bukharasta hallinneet samanidit (819–999) ja Zaranjista hallinneet saffaridit (861–1003) omaksuivat sen hallinnon kieleksi ja alkoivat tukea persiaksi kirjoitettua kirjallisuutta. (Green 2019, 10–12.)

Nykypersian kehittyminen kirjakieleksi pian arabien valloituksen jälkeen kielii yhteiskunnallisesta jatkuvuudesta, johon yhden dynastian korvautuminen toisella ei juuri vaikuttanut. Sasanidikauden maanomistajaeliitti säilytti asemansa, mikä joudutti nykypersian kehittymistä kirjakieleksi ja esi-islamilaisen aineksen siirtymistä islamilaisen kauden kirjallisuuteen ja kulttuuriin. Persian kirjakieli ei kuitenkaan jäänyt etnisesti iranilaisten dynastioiden ja eliitin kieleksi, vaan pian sen omaksui myös etnisesti turkkilainen dynastia, ghaznavidit (977–1186). Ghaznavidien valtakunta ulottui laajimmillaan nykyisen Iranin länsiosiin, Intian valtamerelle ja nykyisen Pakistanin ja Intian pohjoisosiin. Persia vakiintui kirjakieleksi koko tälle alueelle. Samaan aikaan vakiintui kolme instituutiota, jotka edesauttoivat persian leviämistä ja ylläpitivät kirjakielen yhtenäisyyttä 1800-luvulle saakka.

Ensimmäinen näistä oli hovi. Esi-islamilaiset käsitykset hallitsemisesta ja hallitsijalle sopivasta elämästä välittyvät islamilaiselle ajalle persian kautta ja sekoittuvat islamilaisiin ajatuksiin. Näihin käsityksiin samaistuvat hallitsijat omaksuivat persian osaksi

https://doi.org/10.21435/tl.289

hovielämää etnisestä taustastaan ja käyttämästään puhekielestä riippumatta. Valtakuntien hallinto ja diplomatia hoidettiin persiaksi, ja persiankielisestä runoudesta tuli tärkeä osa hovin seremonioita ja vapaa-ajanviettoa. (Alam 2004.)

Toinen oli korkeampaan koulutukseen keskittynyt *madrasa*. *Madrasoissa* opetettiin niin uskonnollisia kuin rationaalisiakin tieteitä, niin Koraanin tulkintaa, teologiaa ja islamilaista lakia kuin logiikkaa, matematiikkaa, lääketiedettä ja filosofiaakin. Vaikka arabia säilytti aseman tieteen kielenä, tuli myös persiasta keskeinen osa *madrasa*-koulutusta. *Madrasoista* valmistuvat siirtyivät tavallisesti toimimaan virkamiehinä, jotka käyttivät persiaa hallintokielenä. (Green 2019, 17.)

Kolmas oli *khanqah*, suufilaisuuden eli islamilaisen mystiikan keskus. *Khanqahien* rituaaleihin osallistui niin eliitti kuin kouluttamaton väestönosakin, ja persian kirjakieli levisi niiden kautta eri yhteiskuntaluokkiin. Suurimpien *khanqahien* yhteydessä toimi myös *madrasa* ja kirjasto. Näiden lisäksi persian leviämistä edesauttoi paperin yleistyminen, mikä mahdollisti aikaisempaa edullisemman ja laajemman kirjoitetun tekstin käytön. (Green 2012, 55–60; Green 2019, 22.)

Ghaznavidien aikakauden kirjoitettu persia, johon omaksuttiin suuri määrä lainasanoja arabiasta, muodosti pohjan kirjakielen standardille 1800-luvulle saakka. Kirjakielen tasolla voidaan puhua homoglossiasta, sillä siinä oli hyvin vähän synkronista alueellista vaihtelua. Tekstistä on kielen perusteella ennen 1800-lukua mahdotonta sanoa, onko se kirjoitettu Isfahanissa, Samarkandissa vai Delhissä. Myös diakroninen, ajallinen vaihtelu oli hidasta. Persian kirjakielen yhtenäisyys ennen 1800-lukua on merkillepantavaa, sillä mikään keskitetty auktoriteetti ei määritellyt oikean kielenkäytön normeja. Sen sijaan kirjakielen yhtenäisyyttä piti käytännön kautta yllä luku- ja kirjoitustaitoinen luokka. Se muodosti kaupunkeihin keskittyneen, Balkanilta Bengaliin ulottuvan laajan verkoston, jonka osuus kokonaisväestöstä oli kuitenkin pieni. Kielen ammattilaisina toimivat erityisesti runoilijat ja korkeissa asemissa toimivat kirjurit. Nämä eivät tunteneet sosiaalista painetta muuttaa käsityksiään

https://doi.org/10.21435/tl.289

kielestä tai siihen liittyviä käytänteitä. Vasta kun dynastinen hallintomalli joutui väistymään siirtomaahallinnon tai kansallisvaltion tieltä 1800-luvulta alkaen, kiihtyi muutos myös kielessä. (Green 2019, 18; Spooner & Hanaway 2012, 38; Hanaway 2012, 131.)

Persian kirjakielen vähäisen vaihtelun takana on myös kielenkäytön standardin paikallistaminen kirjoitettuun tekstiin. Runous miellettiin jo ghaznavidikaudella korkeimmaksi kielenkäytön muodoksi, ja käsitys vahvistui entisestään timuridikaudella (1370–1507), kun klassisen kirjallisuuden kaanonit vakiintuvat. Kielen ammattilaiset opettelivat suuren määrän runoutta ulkoa ja tätä kautta sisäistivät hyvän persian mallin, joka näkyi heidän tuottamissaan teksteissä. Myös sanakirjat perustuivat kielen kirjalliseen käyttöön, eivät puhuttuun kieleen. Ja vaikka varhaismodernina aikana persiaa käyttävillä alueillakin syntynyt, uudelle ajalle tyypillinen tietoisuus käsillä olevan historiallisen hetken ainutlaatuisuudesta sai aikaan tarpeen reagoida siihen myös kielen ja tekstin tasolla, persian kirjakielen käyttöä ei ohjannut nykypäivän pakottava tarve yksilöllisyyteen ja innovatiivisuuteen. (Hanaway 2012, 132–134; Kinra 2015, 44.)

Persia jatkoi leviämistään ghaznavidien jälkeen. Vaikka Tšingiskaanin johtamat mongolit 1200-luvulla hävittävät monia persiankielisen kirjallisen kulttuurin keskuksia, omaksuivat he Keski-Aasiassa ja Lähi-idässä lopulta persian kielen yhtä aikaa islamin kanssa. 1200-luvulle saakka arabia oli vielä ollut kirjakielenä persiaa arvostetumpi, mutta mongolien hallitsemilla alueilla asetelma kääntyi toisinpäin. (Perry 2012, 83.) Mongolien vaikutuksesta vakiintuivat myös sen alueen rajat, joilla tämä asetelma päti. Syntyi niin sanottu itäinen islamilainen maailma, johon kuuluivat Balkan, Anatolia, Iranin ylänkö sekä Keski- ja Etelä-Aasia. Näillä alueilla persia ja siihen liittyvä kirjallisuus ja kulttuuri muodostuivat standardiksi, jota myös alueen muissa kielissä jäljiteltiin, kun niistä muodostui kirjakieliä. Läntisessä islamilaisessa maailmassa, johon kuuluivat Afrikan itä-, länsi- ja pohjoisosat, loppu Lähi-itä sekä Malakan niemimaa ja Malaijien saaristo, kirjakielisen standardin muodosti arabia.

Amir Hasan eli mongolien valloitusten jälkimainingeissa. Delhiin oli perustettu ensimmäinen muslimidynastia vuonna 1206. Sen hal-

https://doi.org/10.21435/tl.289

litsijat olivat etnisesti turkkilaisia, mutta ghaznavidien tapaan he omaksuivat persian hallinnon ja kulttuurin kieleksi. Myös suufit saapuivat alueelle samaan aikaan ja levittivät persian kieltä ja paikallisiin oloihin sovitettua islamia. Mongolien hyökkäykset saivat koulutetut ammattilaiset kuten runoilijat, kirjurit, virkamiehet ja uskonoppineet, joiden ammattitaito mahdollisti liikkuvuuden persiaa käyttävällä alueella, etsimään uusia mahdollisuuksia Delhin sulttaanikunnasta. Amir Hasanin aikana Delhistä oli jo tullut yksi persiankielisen kulttuurin ja kirjallisuuden keskuksista, ja aikalaisensa Amir Khosrown (1253–1325) kanssa hän edusti aikansa runouden terävintä kärkeä. Heidän tuotantoaan luettiin myös Anatoliassa, Iranissa ja Keski-Aasiassa. Nykyiranilaisten lempirunoilijan Hafezin (1325–1390) tuotannosta löytyy useita runoja, jotka on kirjoitettu vastauksena Amir Khosrown teksteihin.

Laajimmilleen persian käyttö laajeni Amir Hasanin kuoleman jälkeen. Alueellisen laajenemisen lisäksi persia vakiintui uusiin käyttöyhteyksiin. Esimerkiksi timuridien aikana persiaa alettiin käyttää islamilaisessa lakiopissa (*fiqh*), jossa aiemmin oli käytetty yksinomaan arabiaa. Varhaismodernit osmanien, safavidien ja mogulien imperiumit olivat keskusjohtoisia byrokraattisia valtioita, joiden hallitseminen edellytti laajaa virkamieskoneistoa. Vaikka kaikki dynastiat olivat etnisesti turkkilaisia, toimi hallinnon kielenä persia, ja persiantaito yleistyi virkamieskunnan kasvun myötä. Myös koulutetut naiset opiskelivat persiaa. Varsinkin timuridihovissa naisilla oli merkittävä rooli. Mogulit eli Intian timuridit jatkoivat tätä perinnettä, ja Intiasta tunnetaankin useita persiaksi kirjoittaneita naisia. (Green 2019, 37–38.)

Keskiajan ja varhaismodernin ajan persiaa luonnehtii moni seikka, joka kielestä on nykypäivänä kadonnut. Kyseessä oli ensi sijassa kirjakieli, ja persofonian eli persiaa puhuvan maailman sijasta onkin osuvampaa käyttää termiä persografia eli persiaa kirjoittava maailma (vrt. klassiseen kiinaan, ks. Länsisalmi tässä teoksessa). Kaikki persiaa kirjakielenä käyttäneet eivät välttämättä puhuneet sitä, ainakaan jokapäiväisessä elämässä. (Green 2019, 4.) Puhekielenä toimi jokin muu kieli, minkä lisäksi persiaksi kirjoittavat käytti-

https://doi.org/10.21435/tl.289

vät usein myös muita kirjakieliä, kuten arabiaa. Koulutetulla väestöllä oli käytännössä useita ensikielisiä valmiuksia, joista osa liittyi kirjoitettuun tekstiin, osa puhuttuun kieleen ja vain harva molempiin. (Kia 2020, 20.) Alueilla, joilla persia oli käytössä ja sillä oli virallinen asema – esimerkiksi moguli-imperiumissa vuodesta 1581 alkaen – persia ei ollut ainut kieli, eikä siitä yritetty tehdä sellaista rajoittamalla muiden kielten käyttöä. Usein eri kielillä oli tarkoin määritellyt käyttöalansa. Esimerkiksi osmani-imperiumissa hallinto hoidettiin 1500-luvulta alkaen osmaniturkiksi. Osmaniturkiksi kirjoitettiin myös runoutta ja historiaa, persiaksi runoutta ja suufikirjallisuutta ja arabiaksi uskonnollista ja filosofista kirjallisuutta. (Green 2019, 34.) Lisäksi alueella oli käytössä muitakin kirjakieliä, kuten armenia, heprea ja kreikka.

Prestiisikirjakielenä persia toimi esimerkkinä muille kirjakielille, kuten tšagataiturkille 1400-luvulla, osmaniturkille 1500-luvulla ja urdulle 1700-luvulla. Persia edesauttoi epäsuorasti myös muiden kielten kehittymistä kirjakieliksi, kun virkamiesuralle pyrkivien avuksi laadittiin sanastoja, joissa tekninen hallintosanasto esitettiin sekä persiaksi että paikallisella puhekielellä. (Green 2019, 33.) Tällaiset opetusmateriaalit olivat käytössä *madrasoissa*, joiden oppilaina esimerkiksi Intiassa oli myös muita kuin muslimeita. Punjabin maakunnassa toimineet *madrasat* opettivat virkamiesuralla tarvittavat persiantaidot myös monelle hindulle. (Dhavan 2019, 168.)

Persia oli myös plurisentrinen kieli eli sillä oli useita keskuksia, jotka sijaitsivat useissa valtioissa ja usein myös alueilla, joissa häviävän pieni osa väestöstä puhui persiaa. Nämä keskukset olivat usein kaupunkeja, joihin luku- ja kirjoitustaitoinen väestö oli keskittynyt. Koulutetun väestön oli tavallisesti helpompi toimia pitkienkin välimatkojen päässä toisistaan sijaitsevissa kaupungeissa kuten Isfahanissa, Samarkandissa ja Hyderabadissa kuin niitä ympäröivällä maaseudulla, missä persiantaidot olivat huomattavasti rajallisempia. (Green 2019, 26.) Koulutettu väestö liikkui paljon, ja esimerkiksi mogulien pääkaupungit vetivät puoleensa runoilijoita safavidien alueilta. Osa runoilijoista jäi Intiaan mutta niillekin, jotka palasivat Iraniin, Intiassa vietetty aika muodostui tärkeäksi ansioksi.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Persia oli myös kosmopoliittinen kieli, joka ylitti sekä valtioiden että etnisyyden ja uskonnon rajat. Jo esi-islamilaisella kaudella keskipersian puhekieltä olivat käyttäneet eri uskontojen edustajat. (Perry 2012, 71.) Keski-Aasian juutalaiset taas ovat käyttäneet nykypersiaa heprealaisella kirjoituksella kirjoitettuna. Mogulien Intiassa kuka tahansa, joka osasi persiaa, saattoi edetä valtionhallinnossa. Yksi kuuluisimmista esimerkeistä on Chandar Bhan Brahman (k. 1666–1670). Hän kuului hindulaiseen brahmaanikastiin ja toimi *munshina*. Sana *munshi* käännetään usein kirjurina tai sihteerinä, mutta *munshin* toimiala kattoi paljon muutakin kuin sanelusta kirjoittamisen ja asiakirjojen laatimisen. *Munshit* kuuluivat kirjalliseen eliittiin ja olivat – kuten Chandar Bhankin – usein runoilijoita. Valtakunnan kansliapäällikkönä toimivasta *munshista* tuli usein pääministeri. (Kinra 2015, 38; Hanaway 2012, 98.)

Chandar Bhan nousi kirjallisten taitojensa avulla mogulikeisarin henkilökohtaiseksi kronikoitsijaksi, ja hän toimi lähettiläänä ja rauhanneuvottelijana useissa tulenaroissa tilanteissa. Vaikka Chandar Bhan osallistui täysipainoisesti moguli-imperiumin persiankieliseen islamilaiseen kulttuuriin, hän piti itseään myös täysipainoisesti oman uskontonsa ja kastinsa edustajana. Tästä kertoo myös hänen valitsemansa kirjailijanimi Brahman (’Brahmaani’). Hän oli jopa sitä mieltä, että brahmaanitausta auttoi häntä ymmärtämään mogulikulttuurin syvimmän olemuksen paremmin. Kirjoituksissaan hän kuvaa oman elämänsä kautta mahdollisuuksia, joita mogulien kosmopoliittisuus ja siihen sisäänrakennettu pluralismi tarjosivat kaikille persiaa osaaville. (Kinra 2015, 9, 65, 113, 162.) Huomionarvoista on, että nämä mahdollisuudet eivät rajautuneet vain yläkastisiin hinduihin. Myös alimman kastin edustajat, šudrat, joiden mahdollisuudet sosiaaliseen nousuun olivat hindulaisessa yhteisössä vähäiset, pystyivät persian avulla etenemään mogulivaltion hallinnossa. (Dhavan 2019, 169; Kinra 2015, 24.)

Kosmopoliittista persiaa on hankala hahmottaa nykypäivän kategorioiden kautta, sillä nämä kumpuavat usein tavasta, jolla nationalismi hahmottaa maailman, ihmisten kuulumisen ja kielen omistajuuden. Millä sanalla edes kuvata kosmopoliittiseen persiaan

https://doi.org/10.21435/tl.289

liittyvää kulttuuria ja kirjallisuutta aikana, jolloin kansakunta ja sen asuttama valtio eivät vielä edustaneet alueellista totuutta, jonka mukaan niin ihmiset kuin ilmiötkin luokitellaan myös nykyisessä Lähi-idässä sekä Keski- ja Etelä-Aasiassa? (Kia 2020, 5.) Ei ole mielekästä puhua kulttuureista ja kirjallisuuksista iranilaisina, intialaisina tai turkkilaisina, sillä varhaismodernilla ajalla niitä ei luonnollisesti vielä jaoteltu nykyisten kansallisvaltioiden mukaan. Sama pätee ihmisiin. Kuten Mana Kia (2020) on osoittanut, varhaismodernilla ajalla persiaksi kirjoittaneet identifioituivat synnyinkaupunkiinsa tai -kyläänsä, asuinpaikkaansa tai kirjallisuuteen, ammatilliseen identiteettiin tai uskontoon liittyvään mestari-oppilas-perinteeseen. Poissaolollaan loisti identifioituminen valtioon tai kansaan. Amir Hasanin nimeen liitetään attribuutit Sijzi (’Sijziläinen’) ja Dehlavi (’Delhiläinen’). Ensimmäinen kertoo hänen sukutaustastaan itäisen Iranin Sijistanissa (nyk. Sistan), toinen hänen kotikaupungistaan. Delhissä sulttaanit ja dynastiat vaihtuivat useaan otteeseen Amir Hasanin elinaikana, mutta hän identifioi itsensä aina delhiläiseksi. Silloinkin kun sulttaani vuonna 1328 siirsi pääkaupunkinsa ja Delhin eliitin eteläiseen Daulatabadiin, Amir Hasan pysyi delhiläisenä, sillä hän oli saanut kirjallisen koulutuksensa kaupungissa. Lisäksi hänen suufimestarinsa Nizam al-Din Auliya (k. 1325) oli elänyt Delhissä.

Kosmopoliittisen persian kautta välitettyä kulttuurista mallia ei voi kutsua persialaiseksikaan, sillä tämä termi on nykyisin kaventunut tarkoittamaan iranilaista kulttuuria. Termin *persialainen* käyttö antaa myös ymmärtää, että kulttuuri kumpusi Persiasta tai Iranista ja liittyi etniseen persialaisuuteen/iranilaisuuteen, ja muut loivat siitä paikallisia versioita, kuten indo-persialaisen kulttuurin, jotka ovat ikuisesti velkaa alkuperäiselle. Tämä jättää huomiotta persian plurisentrisyyden ja kosmopoliittisuuden: persian kieltä ja siihen liittyvää kulttuuria käyttivät ja kehittivät eri alueiden, etnisten ryhmien ja uskontojen edustajat ilman että he olisivat jatkuvasti hakeneet sille vahvistusta etnisiltä tai ensikielisiltä persialaisilta/iranilaisilta.

Terminologian ongelmallisuus on johtanut kokonaan uuden termin kehittämiseen tutkimuksessa. Suomeksi huonosti kääntyvä,

https://doi.org/10.21435/tl.289

mutta englanninkieliseen tutkimuskirjallisuuteen vakiintunut termi *Persianate* viittaa persian kielen kautta välitettyyn kulttuuriin, joka ei rajoittunut Persiaan/Iraniin maantieteellisenä alueena eikä persialaisiin/iranilaisiin etnisenä ryhmänä. *Persianate* ottaa huomioon myös aikakauden monikielisyyden, sillä se kattaa persian kielestä esimerkkiä hakeneet kielet, niillä tuotetun kirjallisuuden ja niiden kautta välitetyn kulttuurin. (Hodgson 1974, 293.)

Hyderabad 1900-luvun alussa – kosmopoliittisen persian viime hetket

Kun Sir Kishen Pershad painatti Amir Hasanin kootut runot vuonna 1932, hän oli yhä osa tätä ”persianaattista” kulttuuria. Hän kuitenkin kuului viimeiseen sukupolveen, jolle tämän tyyppinen projekti oli normaalia toimintaa etnisestä taustasta, uskonnosta tai lapsena opitusta puhekielestä riippumatta. Seuraavan sukupolven aikana persiankielisiä kirjoja ei Intian niemimaalla julkaistu enää juuri lainkaan lukuun ottamatta yliopistoissa tuotettuja tutkijoille suunnattuja tekstieditioita.

Mitä kosmopoliittiselle persialle oli tapahtunut? Lännessä alueille, jotka osmanien imperiumista olivat vielä jäljellä, syntyi vuonna 1923 Turkin tasavalta. Mustafa Kemal Atatürk (1881–1938) johti modernin kansallisvaltion luomista. Vaikka Atatürkin nationalismi korosti turkkilaisuutta, haki hän mallin modernisaatiolle ja kansallisvaltiokehitykselle Ranskasta. Uskonnon julkisen roolin minimoimisen ohella tähän kuului kielen puhtauden korostaminen. Turkissa toteutettiinkin 1920-luvulla radikaali kielireformi. Vaikka sitä usein perustellaan rationaalisesti esimerkiksi kirjallisten materiaalien saavutettavuuden parantamisella, oli kyseessä ensi sijassa poliittinen prosessi. Kielireformin tuloksena turkkia alettiin kirjoittaa latinalaisella kirjaimistolla, koska tätä pidettiin modernisoitumisen ja teknologisen kehityksen kannalta otollisempana kuin arabialais-persialaisessa kirjaimistossa pitäytymistä. Lisäksi turkista pyrittiin poistamaan mahdollisimman paljon arabian- ja

https://doi.org/10.21435/tl.289

persiankielistä sanastoa ja korvaamaan se turkinkielisellä. (Perry 1985; Brendemoen 1998; Lewis 1999.) Toimenpiteet ovat avanneet kuilun turkin ja persian välille. Vain pieni osa Turkissakaan kirjoitetusta persiankielisestä kirjallisuudesta on päätynyt osaksi kansallista kirjallisuuskaanonia käännösten muodossa, ja vain harvat osaavat enää lukea persialaisvaikutteista osmaniturkkia edes latinalaiselle kirjaimistolle translitteroituna.

Keski-Aasiassa persian korvasi uusi keisarillinen kieli, venäjä, kun Romanovien valta laajeni alueelle. Neuvostoliitossa paikallisen väestön puhumille kielille annettiin enemmän painoarvoa ja niitä alettiin kirjoittaa kyrillisellä kirjaimistolla. Qing-dynastia taas oli liittänyt Tarimin altaan alueisiinsa 1700-luvulla, minkä seurauksena kiina oli korvannut persian hallinnon kielenä.

Etelä-Aasiassa mogulidynastian valta rapautui 1700-luvulla, mutta monessa sen seuraajavaltiossa persian käyttö jatkui vähintään virallisissa yhteyksissä. Näin oli niin muslimidynastioiden hallitsemissa Hyderabadissa ja Arcotissa, sikhivaltakunnassa kuin hindudynastian hallitsemassa Kashmirissakin. 1700-luvun Delhissä persiaa käyttävät oppineet ja kirjailijat alkoivat käyttää myös urdua laajamittaisesti kirjakielenä. Urdun kielioppi perustui Delhin alueen puhekieleen, mutta sen sanasto lainasi vahvasti persiasta. Sitä käyttivät aluksi samat henkilöt kuin persiaa samankaltaisissa yhteyksissä. Myös Delhin uusi eliitti, johon kuului myös kauppiaita, omaksui kielen nopeasti, sillä urdun käyttö oli sille luontevampaa kuin persiaan tottuneelle keisarilliselle eliitille. Uudella eliitillä oli myös uudet esteettiset arvot, joita puhutun kielen kanssa samalla jatkumolla oleva kirjakieli vastasi persiaa paremmin. (Syed 2012, 298.) Urdu ei kuitenkaan syrjäyttänyt persiaa vaan asettui osaksi alueen monikielistä todellisuutta. Persiantaidot olivatkin 1700-luvulla Etelä-Aasiassa laajimmillaan. (Robinson 2001, 21.) Persian merkityksestä kertoo sekin, että vuodesta 1757 lähtien siirtomaavaltaansa rakentanut brittien Itä-Intian kauppakomppania käytti persiaa hallintokielenään. Persiaa opiskellessaan sen virkamiehet lukivat samoja klassisia tekstejä kuin muutkin alueen virkamiehet. (Fisher 2012.)

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kosmopoliittisen persian laajan levinneisyyden taustalla olivat sen käyttöä tukeneet valtiot. Kun valtio lakkasi käyttämästä persiaa, vei tämä pohjan persiankieliseltä koulutukselta. Koulutuksen katoamisen myötä katkesi yhteys kirjallisuuteen, joka muodosti keskeisen osan persianopintoja. Tämä kehitys kiihtyi Etelä-Aasiassa vuosina 1832–1837, kun Itä-Intian kauppakomppania uudisti hallintoaan ja koulutustaan. Aikaisemmin kauppakomppanian virkamiehet olivat liikkuneet samassa tilassa ja omaksuneet samanlaisen hallintotavan ja välillä jopa elämäntyylin kuin paikallinen aristokratia. 1830-luvulla kauppakomppania alkoi etääntyä kulttuurisesti paikallisista oloista. Sen sijaan, että kauppakomppanian virkamiehet olisivat opetelleet persiaa, paikallisten tuli opetella englantia. Britit alkoivat ylenkatsoa paikallisia kulttuureja eikä niitä enää arvostettu osana ihmiskunnan perintöä. Kauppakomppanian palveluksessa työskennellyt brittipoliitikko Thomas Macauley totesi vuonna 1835, että ”yksi hyllyllinen hyvästä eurooppalaisesta kirjastosta vastaa arvoltaan koko Intian ja Arabian kirjallisuutta”. (Schwartz 2020, 61.) Hallinto- ja koulutusuudistuksen seurauksena kauppakomppanian jo varsin mittavilla alueilla luovuttiin persian käytöstä ja hallinnon kieleksi tuli englanti. Hallinnon alemmilla asteilla käytettiin myös urdua ja bengalia. (Green 2019, 43.)

Myös 1800-luvun modernisoitumiskehitys edesauttoi persian katoamista. Modernisaatio ei Intian niemimaalla ollut yhtenäinen prosessi eikä se aina tarkoittanut länsimaistumista. Varsinkin ennen kauppakomppanian hallintouudistusta monet intialaiset oppineet loivat paikallisista tiedontuottamisen tavoista nousevia näkemyksiä siitä, mitä tarkoittaa olla moderni. Samanlainen kehitys jatkui monissa muodollisesti itsenäisissä kuningaskunnissa. Kolonialistiset ja nationalistiset kertomukset kulttuurista ovat kuitenkin jättäneet nämä vaihtoehtoiset modernisaatiot varjoonsa.[1]

Kieleen liittyvään modernisaatioon kuului kirjoitetun ja puhutun kielen samankaltaisuuden korostaminen, jonka taustalla vaikuttivat

1 Itä-Intian kauppakomppanian toiminnasta ks. Dalrymple 2020 ja Wilson 2016.

https://doi.org/10.21435/tl.289

aikakauden eurooppalaiset kieli-ideologiat. Vuonna 1823 perustetussa Delhi Collegessa otettiin ensi askeleet kohti eurooppalaisen mallin mukaista korkeakoululaitosta. Vaikka oppilaitoksen yhtenä tarkoituksena oli kouluttaa englannintaitoista intialaista oppineistoa kauppakomppanian hallinnon palvelukseen, paikallisilla klassisilla tieteenaloilla oli edelleen vahva edustus. Delhi Collegen toiminta myötävaikutti myös urdun aseman vahvistumiseen sekä tieteellisen diskurssin että julkisessa tilassa tapahtuvan muodollisen suullisen kanssakäymisen kielenä. (Schwartz 2020, 62–65.) Sekä länsimaista tieteellistä kirjallisuutta että islamilaisen perinteen klassisia tekstejä käännettiin urduksi, ja vuoteen 1840 mennessä urdu oli korvannut persian opetuskielenä. (Green 2019, 47.) Samaan aikaan alueelle levisi vuonna 1798 Saksassa kehitetty litografia, joka mahdollisti paikallisilla kielillä kirjoitetun tekstin painamisen paremmin kuin irtokirjasinpaino. Kaupallinen julkaisutoiminta kasvoi räjähdysmäisesti. Samalla persiankielisten painettujen kirjojen määrä laski jyrkästi, mikä heijasteli aikakauden kieli-ideologioita. Moni puhekieli kehittyi moderniksi kirjakieleksi, ja intialaisen nationalismin keskeinen symboli, nykyhindi muotoutui 1800- ja 1900-lukujen taitteessa.[2] (Green 2019, 45.)

Hyderabad oli suurin brittiläisen Intian muodollisesti itsenäisistä kuningaskunnista. Sekä persialla että urdulla oli pitkät perinteet valtiossa. Persia oli saapunut alueelle 1300-luvulla Delhin sulttaanikunnan laajentuessa kohti etelää, ja urdusta oli tullut kirjakieli alueen hoveissa ja *khanqaheissa* kaksi vuosisataa ennen kuin se sai nykymuotonsa 1700-luvun Delhissä. Persia säilyi hallinnon kielenä vuoteen 1884 saakka, jolloin urdu korvasi sen. (Moazzam 2012, 311.)

Aloite persian korvaamisesta urdulla nousi valtionhallinnon piiristä. Oikeuslaitoksen alemmilla asteilla käytettiin urdua, telugua, kannadaa ja marathia, joita valtaosa väestöstä puhui. Jos tapauksen käsittely eteni korkeampiin oikeusasteisiin, piti kaikki asiakirjat kääntää persiaksi. Kunnon kääntäjiä ei ollut aina saapuvilla, mikä

2 Litografiasta ja julkaisutoiminnasta ks. Stark 2007; hindistä ks. esim. Dalmia 1997 ja Orsini 2009.

https://doi.org/10.21435/tl.289

vaikeutti oikeuslaitoksen toimintaa. Ratkaisuna tähän oikeusministeri Sir Asman Jah (1839–1898) alkoi ajaa urdua kaikkien oikeusasteiden kieleksi. Hänen mukaansa se yhdisti alueen luku- ja kirjoitustaitoista väestöä. Urdu alkoi vakiintua oikeuslaitoksessa, ja vuonna 1884 siitä tuli pääministeri Salar Jung II:n (k. 1889) määräyksellä valtion virallinen kieli. (Moazzam 2012, 320–321.)

Perustelut urduun siirtymiselle kumpusivat Hyderabadin modernisoitumiskehityksestä. Urdun puolesta kampanjoivat perustelivat siirtymää sillä, että persia ei ollut alueen väestön eikä edes sen hallitsijan puhuma kieli. (Moazzam 2012, 321.) Valtion toiminnan tehostamisen lisäksi argumentissa voi kuulla kaikuja samaan aikaan Euroopassa sekä Japanin ja Thaimaan kaltaisissa siirtomaahallinnolta säästyneissä maissa käydystä keskustelusta, jossa hallitsijan asemaa alettiin jumalallisen valtuutuksen sijasta perustella tämän roolilla kansan parhaana edustajana. Tässä kehityksessä kieli, jonka hallitsija ja hallitut jakoivat edes jollain tasolla, näytteli keskeistä roolia.

Urdun rooli Hyderabadin modernisaatiossa korostui, kun Pohjois-Intiasta alkoi saapua Muhammadan Anglo-Oriental Collegessa (nyk. Aligarh Muslim University) koulutettuja virkamiehiä, joille urdu oli uuden ajan kieli. Kun Hyderabadiin perustettiin ensimmäinen länsimaisen mallin mukainen moderni yliopisto, Jamia Osmania (nyk. Osmania University) vuonna 1918, sen opetuskieleksi valittiin urdu. (Moazzam 2012, 325.) Persia säilyi kirjallisen perinteen ja oppineen kulttuurin kielenä. Sir Kishen Pershadille se edusti kumpaakin, ja Amir Hasanin runojen julkaisu jatkoi jo hiipuvan kosmopoliittisen persian perinnettä. Uusi aika kuitenkin näkyy kirjassa, sillä sen mittava johdanto on kirjoitettu ilmaisun selkeyteen pyrkivällä modernilla urdulla.

Hyderabadin valtio lakkasi olemasta vuonna 1948, kun se liitettiin vastaitsenäistyneeseen Intiaan. Nykyisin persia elää vuonna 1947 syntyneissä Intian ja Pakistanin valtioissa enää pienissä suufipiireissä runouden kautta. Muuten persiasta on tullut vieras kieli, jota harva enää opiskelee. Persia ei sovi kummankaan valtion nationalistiseen historiakertomukseen, sillä molemmissa katsotaan keskiajan ja varhaismodernin ajan tuolle puolen, kun etsitään esiku-

https://doi.org/10.21435/tl.289

via nykyisyydelle. Intiassa katseet suuntautuvat vuosituhansien takaiseen hindukulttuuriin ja Pakistanissa islamin varhaisvaiheisiin 600-luvulla. Persia ei ole enää esikuva kielen kehittämiselle. Hindin tapauksessa vaikutteita haetaan sanskritista, urdun tapauksessa arabiasta.

Etelä-Aasiassa persiaksi kirjoitetut tekstit ovat jääneet kodittomiksi, sillä ne eivät sovi alueen valtioiden kansalliseen perintöön. Samaa pätee myös Iraniin. (Tavakkoli Targhi 2001.) Mitä Iranissa tapahtui silloin, kun persiankielinen kosmopoliittinen maailma alkoi murentua? Ja vaikka Iran on pyrkinyt profiloitumaan persian kielen ja persiankielisen kirjallisuuden suojelijana, miksi juuri kukaan ei siellä tunne Amir Hasania, yhtä aikansa merkittävimmistä klassisista runoilijoista?

Moderni Iran – kansallistettu persia

Nykyisen Iranin aluetta hallinnut safavidi-imperiumi romahti 1700-luvun alussa. Tätä seurasi lyhytikäisten dynastioiden rauhaton aika, joka päättyi vuonna 1789, kun Qajar-dynastia vakiinnutti valtansa. Myös Qajarit olivat etnisesti turkkilaisia. Vaikka hallitsijat kirjoittivat runoutta turkiksi ja luultavasti myös puhuivat turkkia, he säilyttivät edeltävien dynastioiden tapaan persian hallinnon ja kulttuurin kielenä. (Green 2019, 42.)

1800-luvulla Iran päätyi aiempaa läheisempään kosketukseen eurooppalaisten suurvaltojen kanssa, kun ne ulottivat vaikutuksensa Iranin rajoille. Venäjä valloitti Qajareiden hallitsemia alueita Kaukasuksella, ja brittien siirtomaavalta laajeni idässä Iranin rajoille. Samaan aikaan koulutettu eliitti alkoi etsiä inspiraatiota Iranin modernisoimiselle Euroopasta. Tässä tilanteessa muotoutui iranilainen nationalismi, joka kirjoitti uudelleen persian kielen ja persiankielisen kirjallisuuden tarinan.

Iranilainen nationalismi haastaa monien nationalismin syntymallien eurosentrisyyden. Se kyseenalaistaa Ernst Gellnerin näkemyksen, jonka mukaan teollistumiseen kuuluva kaupungistuminen

https://doi.org/10.21435/tl.289

ja muuttoliike synnyttivät tarpeen uudenlaiselle yhteisöllisyydelle kansakunnan muodossa. Iran alkoi teollistua vasta sen jälkeen, kun nationalismista oli tullut keskeinen osa valtion ideologiaa. Andersonin näkemys kirjapainokapitalismista nationalismin synnyttäjänä ei myöskään päde, sillä kirjapaino ja painotuotteita kuluttavan yleisön muodostumisen edellytyksenä oleva lukutaito yleistyivät vasta 1930-luvun jälkeen. (Anderson 2016, 44–45; Zia-Ebrahimi 2016, 12.)

Historioitsija Reza Zia-Ebrahimi selittää iranilaisen nationalismin syntyä 1800-luvun traumaattisella kohtaamisella Euroopan kanssa. Qajar-dynastian eliitti, joka edelleen muisti safavidi-imperiumin loiston, kohtasi nyt Euroopan, joka oli voimakkaampi niin sotilaalliselta mahdiltaan, teknologiselta kehitykseltään, globaalilta vaikutukseltaan, koulutustasoltaan kuin kulttuuriselta vallaltaankin. Tilanne johti pohdintoihin siitä, mikä Iranissa oli mennyt vikaan ja mitä asiaintilalle voisi tehdä. (Zia-Ebrahimi 2016, 18.) Iranin traumaattinen kohtaaminen Euroopan kanssa eroaa kolonialisoiduista alueista siinä, että mikään eurooppalaisista siirtomaaimperiumeista ei suoraan sanellut maan modernisoitumiskehitystä. Eurooppa, erityisesti Ranska tarjosi iranilaisille intellektuelleille esimerkin ylivertaisesta kehityksestä, jota Iranin tulisi jäljitellä. Euroopan nykyisyys edusti heille mallia Iranin tulevaisuudelle. Koska iranilaisten itsensä rooli maan modernisoitusmiskehityksessä ja nationalismin kaltaisten modernien ideologioiden kehityksessä on ollut niin vahva, näitä ei ole vuoden 1979 vallankumouksen alkuaikoja lukuun ottamatta juurikaan kyseenalaistettu, eikä maassa esimerkiksi ole pyritty luomaan uutta kansallista identiteettiä, joka kyseenalaistaisi sen inspiraationa toimineen 1800-luvun itämaiden tutkimuksen konstruktion Iranin historiasta.

Yksi keino muokata Iranista moderni valtio oli uudistaa hallinto ja koulutusjärjestelmä. Vaatimukset hallinnon modernisoimisesta kulminoituivat niin kutsutussa perustuslaillisessa vallankumouksessa vuosina 1905–1911. Sen seurauksena syntyivät kirjoitettu perustuslaki ja parlamentti, ja keskustelua kansalaisten oikeuksista ja velvollisuuksista käytiin kiivaasti uusilla foorumeilla, kuten

https://doi.org/10.21435/tl.289

sanomalehdissä. Perustuslaillinen vallankumous päättyi aikaisempaa itsevaltaisempaan Qajar-hallintoon, mutta se jätti perinnöksi poliittisen aktivismin ja kaipuun yhteiskunnan modernisoimiseen. Koulutuksen modernisoimiseen hallitseva dynastia suhtautui myönteisemmin. Sen tuella Teheraniin perustettiin vuonna 1851 eurooppalaisen mallin mukainen yliopisto Dar ol-fonun (’Polytekninen korkeakoulu’), jossa opiskeltiin uusinta tiedettä.

Toinen keino oli tehdä Iranista kansakunta iranilaisten intellektuellien ihannoimien eurooppalaisten valtioiden esimerkin mukaan. Osa tätä prosessia oli määritellä, millainen oli Iranin kansakunnan identiteetti ja miten se voisi ottaa loisteliaaseen historiaan perustuvan paikkansa nykymaailman kansakuntien joukossa. Dar ol-fonunin kasvatit olivat tärkeässä roolissa luomassa iranilaista nationalismia. Siihen vaikuttivat eurooppalaiset aatesuuntaukset. Lopputuloksena oli eurooppalaisen mallin mukaan rakentunut, mutta Iranin historialla ja kulttuurilla perusteltu iranilainen nationalismi. Zia-Ebrahimi korostaakin, että nationalismi ei ole valmis kokonaisuus, joka joko hyväksytään tai hylätään, vaan valikoima erilaisia lähestymistapoja, jotka tarjoavat valtavan määrän erilaisia yhdistelymahdollisuuksia. (Zia-Ebrahimi 2016, 42.) Iranin nationalismin keskeisiksi piirteiksi ovat muodostuneet kansakunnan muinaisuuden korostaminen ja nykyisyyden perustelu sen kautta, arjalaisuus kulttuurisena käsitteenä sekä persian kieli iranilaisen identiteetin kannattelijana.

Kansan muinaisuuteen saakka ulottuva itsetietoisuus ja historiallinen toimijuus juontavat juurensa Herderiin. Iranissa tämä näkemys johti esimodernin historiankirjoituksen syklisyyden korvautumiseen lineaarisuudella. Yksi toisensa jälkeen nousevien ja tuhoutuvien dynastioiden tilalle nousee 1800-luvulla kansan katkeamaton historia. (Zia-Ebrahimi 2016, 32, 39.) 1800-luvulle tultaessa muinaisen Persian imperiumit – akhaimenidit (550–330 eaa.) ja parthialaiset (247 eaa.–224 jaa.) – eivät enää olleet osa iranilaisten historiallista tietoisuutta, ja sasanidienkin historia oli sekoittunut myytteihin. Länsimainen arkeologinen ja filologinen tutkimus toivat muinaisuuden takaisin historiankirjoitukseen. Englantilaisen

https://doi.org/10.21435/tl.289

John Malcolmin vuonna 1815 julkaistu teos *The History of Persia* – jota luettiin myös Dar ol-fonunissa – oli ensimmäinen historiallinen yleisesitys, joka ulottui muinaisuudesta nykypäivään. (Zia-Ebrahimi 2016, 29; Marashi 2008, 59.) Jalaloddin Mirzan (k. 1872) persiankielisessä teoksessa *Name-ye khosrowan* (Kuninkaiden kirja, 1868–1872) eurooppalaisten tutkijoiden tuottama tieto muinaisesta Persiasta yhdistyi persiankielisen kirjallisuuden, etenkin Ferdowsin *Shahnamen* (Kuninkaiden kirja, n. 977–1010) myyttiseen historiaan. Uutena painotuksena oli se, että hallitsijoiden vaihtumisen rinnalla kulki jatkumona Iranin kansan historia. (Marashi 2008, 63.)

Historian merkitys korostuu iranilaisessa nationalistisessa kertomuksessa myös siksi, että kulta-ajaksi mielletty muinaisuus sisälsi sen mukaan jo kaikki piirteet tieteellisestä kehityksestä poliittiseen mahtiin, joista modernin Iranin pitäisi päästä osalliseksi. (Marashi 2008, 55, 90.) Kertomus menetetystä kulta-ajasta synnytti ajatuksen rappiosta, jonka tulos 1800- ja 1900-lukujen taitteen alennustila oli. Syyllisiksi nostettiin ulkopuoliset valloittajat: arabit, mongolit, turkkilaiset ja lopulta britit, jotka miehittivät eteläistä Irania toisen maailmansodan aikana. Valloittajien vaikutus ei ollut pelkästään poliittista vaan myös kulttuurista, ja etenkin arabialaisen aineksen poistaminen iranilaisesta kulttuurista ja persian kielestä nousi nationalistien keskeiseksi tavoitteeksi. (Marashi 2008, 55; Zia-Ebrahimi 2016, 92, 128.)

Valloittajia ja iranilaisia erottaa iranilaisessa nationalismissa myös rodullistettu kulttuuri. Eurooppalaisten tutkijoiden 1700-luvulla toteama arjalaisten (sittemmin indoeurooppalaisten) kielten sukulaisuus muuntui 1800-luvulla kielihistoriallisesta myös rodulliseksi sukulaisuudeksi. Iranissa se jalostettiin kattamaan kulttuurinen samankaltaisuus. Jo varhainen nationalistiajattelija Mirza Aqa Khan Kermani (k. 1896) korosti iranilaisten rodullista ja kulttuurista yhteyttä eurooppalaisiin ja eroa ympäröivistä ihmisryhmistä: arabeista, turkkilaisista ja intialaisista. (Zia-Ebrahimi 2016, 58.) Näistä varsinkin seemiläiset arabit miellettiin suurimmiksi syypäiksi siihen, että Iran oli jäänyt kulttuurisesti eristyksiin Euroopan arjalaisista sukulaisistaan ja kehityksessä näistä jälkeen. Se, että arjalais-

https://doi.org/10.21435/tl.289

diskurssi oli Iranissa jotain uutta, näkyy siinä, että sana arjalainen (*ariya, ariya'i*) omaksuttiin persiaan ranskankielisen sanan käännöksenä 1900-luvun alussa. (Zia-Ebrahimi 2016, 156.)

Kartalle kulttuurinen samankaltaisuus piirtyi Suur-Iranin muodossa. Ajatus Suur-Iranista (Iran-e Bozorg) pohjaa aikaan, jolloin iranilaiset imperiumit hallitsivat laajoja alueita Lähi-idässä ja Keski-Aasiassa. Vaikka poliittisen suuruuden päivät ovat takana ja Iranin suurvalta-asema mennyttä, on iranilainen kulttuuri yhä olemassa. Käytännössä Suur-Iranin rajat eivät kuitenkaan seuraa yhdenkään imperiumin rajoja, vaan ne kattavat alueet, joilla puhutaan iranilaisia kieliä. Sen keskiössä ovat persian kieli ja iranilainen kulttuuri. Kaikki muut alueen kulttuurit mielletään sen johdannaisiksi. Lienee tarpeetonta todeta, että asetelma ei ota huomioon muiden iranilaisia kieliä puhuvien ryhmien kuten kurdien, balutšien tai paštujen ymmärrystä omaleimaisesta kulttuurisesta identiteetistä.

Persian kieli on keskeinen alue, jolla nationalistinen ideologia ja käytäntö kohtaavat. Kosmopoliittisessa persiassa oli valtava määrä arabialaisia lainasanoja, jotka oli mukautettu persialaiseen äänneasuun. Jo varhainen Iranin kansan identiteettiä pohtinut ajattelija Jalaloddin Mirza korosti kielen puhdistamista arabialaisista vaikutteista. Hänen mukaansa persia oli henkitoreissaan. Tällä hän ei viitannut persiankielisen kosmopoliittisen maailman murenemiseen osmanien hallitsemilla alueilla ja Keski- ja Etelä-Aasiassa vaan siihen, että persiassa oli niin paljon arabialaisia sanoja. (Kia 1998, 11.) Kermani oli samoilla linjoilla ja katsoi, että arabialaiset piirteet persiassa olivat kauheampia kuin arabien valloitus. Valloitus tuhosi muinaisen Iranin loiston, arabian kielen vaikutus taas jatkoi arabien tyranniaa nykypäivään saakka. (Zia-Ebrahimi 2016, 54.)

Ulkopuolisista vaikutteista puhtaan persian idea johti kosmopoliittisen persian kielteiseen arvottamiseen. Vaikka paikallinen variaatio oli ollut persian kirjakielessä vähäistä ennen 1900-lukua, alettiin esimerkiksi Etelä-Aasiassa kirjoitettu persia mieltää eiiranilaisen vaikutuksen turmelemaksi. Tämä johti myös kirjallisen perinteen uudelleenarviointiin. Runoilija ja kirjallisuustieteilijä Mohammad-Taqi Bahar loi 1940-luvulla mallin persiankielisen

https://doi.org/10.21435/tl.289

kirjallisuuden tyyleistä, jossa osmanien, safavidien ja mogulien imperiumeissa 1500-luvulla kehittynyt runous sai nimeen *sabk-e hendi* (’intialainen tyyli’). Samalla kun Bahar asemoi tyylin maantieteellisesti Suur-Iranin ulkopuolelle, hän arvotti sen negatiivisesti: sen tuottama runous oli teennäisen monimutkaista ja täysin irrallaan kansasta. Varhaismodernit runoilijat itse kutsuivat tyyliään nimellä *taze-gu ʾi*. Nimitys tarkoittaa tuoreesti sanomista ja kuvastaa runoilijoiden omaa ymmärrystä toiminnastaan muuttuvien aikojen tulkkeina. Baharin työn seurauksena keskiajalla kirjoitettua varhaisempaa runoutta alettiin kuitenkin pitää lähempänä kansaa olevana sen suhteellisen suoraviivaisuuden takia, vaikka sekin oli usein hoveissa kirjoitettua.[3]

Kirjallisia seikkoja enemmän Bahar ottikin kantaa siihen, millainen kirjallisuus sopisi osaksi Iranin kansallista kaanonia. Tuloksena oli, että Suur-Iranin ulkopuolella Intiassa kirjoitettu persiankielinen kirjallisuus – sekä Baharin määrittelemä intialainen tyyli että Amir Hasanin kaltaiset varhaisemmat runoilijat – jäivät iranilaisten kirjallisuuskaanonien ulkopuolelle huolimatta siitä, että Delhin sulttaanien ja mogulien pääkaupungit olivat olleet kosmopoliittisen persian tärkeitä keskuksia. Suur-Iranin alueella kirjoittaneet kirjailijat Iran on taas pyrkinyt osoittamaan kansalliseksi omaisuudekseen. Vakhshissa (nykyisessä Tadžikistanissa) syntynyt, Balkhin liepeillä (nykyisessä Afganistanissa) kasvanut, mutta Konyassa (nykyisessä Turkissa) suurimman osan elämästään viettänyt Rumi kuuluu Turkin juhlituimpiin kirjailijoihin, kuten myös Ganjassa elänyt Nezami Azebaidžanin. Kun näiden maiden viralliset tahot korostavat runoilijoiden turkkilaisuutta tai azerbaidžanilaisuutta, vastaavat Iranin viralliset tahot tuomitsemalla tällaiset luonnehdinnat.[4] Historiallisesti kumpikin argumentti on absurdi, sillä runoilijat eivät itse luonnollisestikaan samaistuneet moderneihin kansallisvaltioihin. Lisäksi henkilön käyttämä kirjakieli kertoi ennen 1800-lukua harvoin hänen etnisestä identiteetistään. Rumin

3 Ks. Losensky 1998, Kinra 2007 ja Schwartz 2020, 35–49.
4 Ks. esim. True Molavi 2019 ja Embassy of Iran 2023.

https://doi.org/10.21435/tl.289

ja Nezamin aikana muslimidynastioiden hallitsemilla alueilla asui lukuisia kielellisiä ja etnisiä ryhmiä, mutta kirjakieliä oli käytössä vain kaksi, persia ja arabia.

Nationalistinen kertomus historiasta ja persian kielestä hyväksytään laajasti ja melko kritiikittömästi iranilaisen yhteiskunnan kaikilla tasoilla ja iranilaisen diasporan keskuudessa. Matka 1800-luvun yksittäisistä ajattelijoista tähän tilanteeseen ei ole ollut suoraviivainen. Varhaisten nationalistien ajatukset yhdistyivät 1900-luvun alussa perustuslaillisen vallankumouksen perinnöksi jääneeseen poliittiseen aktivismiin ja modernisoimisvaatimuksiin, jotka aluksi levisivät iranilaisen diasporan autoritäärisen Qajar-hallinnon ulottumattomissa tuottamien julkaisujen kautta. Varsinkin Berliinistä julkaistut lehdet *Kave* (1916–1922) ja *Iranshahr* (1922–1927) levisivät Iranissa nuoren koulutetun väestön keskuudessa.[5] Käytäntöön ajatukset laittoi eversti Reza Khan, joka syrjäytti viimeisen Qajar-hallitsijan ja kruunasi itsensä šaahiksi vuonna 1925 nimellä Reza Shah Pahlavi.

Reza Shah pyrki modernisoimaan Irania Atatürkin esimerkin mukaisesti. Hän uudenaikaisti armeijaa ja hallintoa, ja yritti tehdä kansalaisista eurooppalaisemman näköisiä kieltämällä naisilta hunnun ja pakottamalla miehet käyttämään eurooppalaisia hattuja. Hän teki Iranista valtion virallisen nimen vuonna 1935. Nimi tarkoittaa arjalaisten maata, ja osaltaan sen omaksumiseen innosti Saksan kansallissosialistien retoriikka – aloite nimen muuttamiseenkin tuli Iranin Berliinin-suurlähetystöstä. Vuonna 1934 vietettiin *Shahnamen* kirjoittajan Ferdowsin tuhatvuotisjuhlaa. Juhlallisuuksissa ulkomaalaiset kunniavieraat esitelmöivät teoksen ja sen kuvaaman esi-islamilaisen Iranin kunniasta, ja sen asema Iranin kansalliseepoksena vakiintui. (Perry 1985, 300; Kia 1998, 21.)

Myös persian kieltä uudistettiin, mutta kielireformi jäi rajallisemmaksi kuin Turkissa, eikä esimerkiksi kirjoitusjärjestelmää muutettu latinalaiseksi. Vuonna 1932 Teheraniin perustettiin opet-

5 Ks. Marashi 2008, 52–53, 80–85.

https://doi.org/10.21435/tl.289

tajankoulutuslaitos, jonka yksi tehtävä oli uudistaa opetuksessa käytetty tieteellinen sanasto. (Kia 1998, 20.) Ranskan akatemian mallin mukaan vuonna 1935 perustettu Farhangestan-e Iran (’Iranin akatemia’) puolestaan uudisti erikoisalojen sanastoa ja loi persian sanaston kehitystä ohjaavat säännöt. Uudissanoissa pyrittiin korvaamaan arabialais- ja eurooppalaisperäiset sanat nykypersian ja keskipersian juurista muodostetuilla sanoilla. Toisinaan uudistukset menivät niin pitkälle, että opetusministeriö suositti uudissanoista luopumista. Näin tapahtui esimerkiksi matemaattisen sanaston kohdalla. Arabialaisperäisten termien tilalle aiotut persialaiset uudissanat olivat nykypersian puhujalle niin vieraita ja läpinäkymättömiä, että ne haittasivat opiskelua, ja opetusministeriö kannusti luopumaan niistä. Akatemian toiminta lakkasi vuonna 1941 samaan aikaan, kun britit ja venäläiset pakottivat saksalaismyönteisen Reza Shahin luopumaan vallasta poikansa Mohammad Reza Pahlavin hyväksi. (Kia 1998, 28.)

Persiasta muodostui modernin Iranin valtion ainut kieli, vaikka arviolta vain noin puolet iranilaisista puhui persiaa ensikielenään. (Boroujerdi 1998, 50; Elling 2013, 19.) Armeija toimi persiaksi, samoin hallinto. Valtakunnalliset opetusministeriön järjestämät kokeet olivat persiaksi. (Marashi 2008, 94.) Persian roolia korosti myös koululaitos.

Ajatus yleisestä peruskoulusta nousi esiin jo perustuslaillisen vallankumouksen aikana, mutta todellisuutta siitä tuli vasta Reza Shahin hallitessa. Kattava, valtion ylläpitämä kouluverkosto näytteli keskeistä roolia kansakunnan muodostumisessa, sillä se antoi valtiolle mahdollisuuden vartioida kansallisen perinnön autenttisuutta. Samalla se teki yhteiskunnasta valtion pedagogisen ohjauksen kohteen. (Marashi 2008, 88.) Historianopetuksen lisäksi persian opetus oli keskeisellä sijalla kansallisen identiteetin muodostamisessa. Toisin kuin koskaan aikaisemmin, valtio määritteli persian standardin ja valvoi sen seuraamista koulutuksessa. Nykyisin persian standardia valvoo ja kehittää vuonna 1991 perustettu Farhangestan-e zaban-e farsi (’Persian kielen akatemia’).

https://doi.org/10.21435/tl.289

Iran on viimeksi kuluneen sadan vuoden aikana ollut niin Pahlavi-dynastian hallitsema monarkia (1925–1979) kuin šiialaisten uskonoppineiden hallitsema teokratian ja demokratian aineksia yhdistävä islamilainen tasavalta (1979–). Vaikka nämä kaksi valtiomuotoa eroavat toisistaan huomattavasti, ovat iranilaisen nationalismin keskeiset piirteet säilyneet hämmästyttävän samankaltaisina. Ne jäivät hetkeksi islamilaisen universalismin varjoon Khomeinin johtaessa valtiota vuosina 1979–1989. Tuolloin myös länsimaiden ihannointi vaihtui anti-imperialistiseen retoriikkaan, kun Iranin johto korosti kolmannen maailman maiden riippumattomuutta kapitalistisesta Yhdysvalloista ja ateistisesta Neuvostoliitosta. Kun Khomeinin kuoltua kävi selväksi, että islamilainen vallankumous ei leviäisi Iranin esimerkin innoittamana muihin maihin eivätkä kolmannen maailman maat asettuisi Iranin taakse, vahvistui iranilaisen nationalismin rooli myös islamilaisen tasavallan retoriikassa. (Elling 2013, 83.)

Käsitys persiasta kansallisen kulttuurin ja iranilaisuuden ytimenä elää vahvana Se yhdistyy kansallisen yhtenäisyyden korostamiseen, jota taas pidetään parhaana keinona suojautua ulkopuolisten yrityksiltä puuttua Iranin asioihin. Kielipolitiikassa ja -koulutuksessa tämä ilmenee yksikielisyyden korostamisena. Toisin kuin Pahlavi-valtio, joka jätti Iranin huomattavat kielelliset vähemmistöt kokonaan huomiotta, islamilainen tasavalta tunnustaa perustuslaissa niiden olemassaolon. Toisaalta se rajaa muiden kielten roolin koulutuksessa kulttuuri- ja kirjallisuusaineiksi persian ollessa koulujen ainut opetuskieli. (Elling 2013, 52, 57.) Käytännössä Iranin kielivähemmistöillä, joista suurimmat puhuvat azeria, kurdia, arabiaa ja balutšia, ei juuri ole kielellisiä oikeuksia. Muut kielet kuin persia eivät näy julkisessa tilassa sellaisillakaan alueilla, missä enemmistö puhuu jotain muuta kieltä.[6] Presidentti Khatamin ajan (1997–2005) vapaammassa ilmapiirissä azerista ja kurdista oli tarkoitus tehdä yliopistossa opetettavia aineita, mutta valtio pyörsi

6 Ks. esim. Mirvahedi 2016.

https://doi.org/10.21435/tl.289

hankkeet. (Sheyholislami 2012, 36.) Vähemmistökielistä puhutaan tavallisesti etnisinä kielinä tai murteina, mikä lisää niiden marginaalisuutta yhteiskunnassa. (Sheyholislami 2012, 43; Elling 2013, 152.) Vähemmistökielten alueilla persia näyttäytyy myös valtion sorron ja jopa väkivallan kielenä. Kun kielellis-etnisten vähemmistöjen vaatimukset suuremmasta autonomiasta ja kielellisistä oikeuksista purkautuvat levottomuuksina kuten Kurdistanissa vuosina 1979–1985 ja azerien, kurdien, arabien ja balutšien asuttamilla alueilla vuonna 2005, niitä tukahduttamaan lähetetyt sotilaat ja vallankumouskaartilaiset toimivat persiaksi.[7]

Lopuksi – pirstaloitunut ja erotteleva persia

Persian kirjakielen käytön laajuus toisella vuosituhannella hakee historiassa vertaistaan. Persia levisi valtavalle maantieteelliselle alueelle ylittäen valtioiden, etnisyyden ja uskonnon rajat. Silti se pysyi hämmästyttävän yhtenäisenä lähes tuhannen vuoden ajan. Nykymaailmassa persiasta on tullut melko marginaalinen kieli, eikä se enää toimi inspiraationa muille kielille tai kirjallisuusperinteille. Persian kosmopoliittisuus on vaihtunut asetelmaan, jossa eri kansallisvaltioissa käytetyt persian variantitkin ovat saaneet oman nimensä, ja varsinkin ei-akateemisissa yhteyksissä ne on alettu mieltää eri kieliksi. Ääntämyksellisistä eroista huolimatta persianpuhujat eri maissa ymmärtävät toisiaan, ja persian pirstaloituminen tulee esiin etenkin kirjoitetussa tekstissä.

Eniten muista eroaa Tadžikistanin persia eli tadžikki. Sitä alettiin neuvostoaikana kirjoittaa kyrillisillä kirjaimilla, mikä katkaisi yhteydet muihin persiaksi kirjoittaviin sekä nykyhetkessä että historiassa. Sanastossa on myös paljon lainasanoja venäjästä ja uzbekista. Afganistanin persiaa on vuodesta 1964 virallisesti kutsuttu nimellä dari. Omaksumalla varhaisimman nykypersiasta käytetyn

7 Ks. Sheyholislami 2012, 30: Elling 2013, 75–82.

https://doi.org/10.21435/tl.289

nimityksen valtio halusi korostaa Afganistanin persian autenttisuutta vastauksena Iranin näkemykseen itsestään oikean persian vartijana. Darissa arabialaisia lainasanoja ei ole yritetty pyyhkiä pois toisin kuin Iranissa. Iranin persialle on jäänyt nimitys farsi, joka on myös länsimaissa yleistynyt 1960-luvulta lähtien. Näistä kolmesta valtiosta, joissa persialla on virallinen asema, Iran pyrkii esiintymään persian kielen ja siihen liittyvän kulttuurin ja kirjallisuuden omistajana ja suojelijana. Tässä se on onnistunut huomattavasti paremmin kuin jatkuvien konfliktien runtelema Afganistan tai rutiköyhä Tadžikistan, joilla ei ole ollut resursseja vastaavaan toimintaan. Amir Hasanin kotikaupungissa Delhissäkin Iranin kulttuuri-instituutti (Islamic Culture and Relations Organization) on nykyisin keskeisin persianopetuksen tarjoaja. Etelä-Aasian persialainen perintö ei kuitenkaan näy opetuksessa. Esimerkiksi opetettava ääntämys on Iranin standardipersian mukainen, ja kirjallisuushistoriallinen viitekehys seuraa Iranin nationalistista kertomusta.

Kosmopoliittisen persian pirstaloituminen näkyy myös kirjallisuudessa. Vaikka iranilaiset ja afganistanilaiset pystyvät lukemaan toistensa kirjoittamia tekstejä, eivät kirjat enää juuri liiku valtionrajan yli. Tämä eroaa 1800-lukua edeltävästä tilanteesta, jolloin kuuluisimpien persiankielisten kirjoittajien tekstit levisivät pitkien maantieteellisten etäisyyksien yli. Asetelma heijastuu myös menneisyyteen, ja Amir Hasanin kaltaiset Intian niemimaalla, Suur-Iranin ulkopuolella toimineet runoilijat ovat Iranissa jääneet unohduksiin. Tadžikistanissa ja Afganistanissa heitä luetaan ja lauletaan edelleen. Näissä maissa kosmopoliittisen persian perintöön ei suhtaudutakaan yhtä välinpitämättömästi kuin Iranissa.

Persian asema nyky-Iranissa eroaa kosmopoliittisesta persiasta myös suhteessa muihin kieliin. Kosmopoliittinen persia oli levinnyt laajalle, mutta sen levinneisyys oli ohutta ja se eli rinnakkain muiden puhuttujen ja kirjoitettujen kielten kanssa. Persiasta ei yritetty tehdä ainutta kieltä, mutta toisaalta hallitsijat eivät sen kummemmin myöskään pohtineet asukkaiden kielellisiä oikeuksia. Iranissa persia hahmotetaan kansallisvaltion rajojen sisään kuuluvana ilmiönä, jonka tulisi täyttää nuo rajat kokonaan. Ainakin julkisessa tilassa

https://doi.org/10.21435/tl.289

persiasta on 1920-luvulta lähtien pyritty tekemään ainoa kieli, jota käytetään kaikilla yhteiskunnan aloilla, niin kirjallisissa kuin suullisissakin, niin muodollisissa kuin epämuodollisissakin yhteyksissä.

Pahlavien keisarillinen valtio sivuutti muut kielet, joiden puhujat muodostivat jopa puolet Iranin väestöstä. Islamilaisen tasavallan perustuslaki tunnustaa niiden olemassaolon, mutta käytännössä kielellisten vähemmistöjen asema ei juuri eroa Pahlavi-kauden tilanteesta. Azereita lukuun ottamatta muiden kielellis-etnisten ryhmien edustajat ovat marginaalisesti edustettuina niin politiikassa, taloudessa, kulttuurissa kuin korkeakouluissakin. Iranin valtion persialaista kulttuuria ja persian kieltä korostava politiikka tähtää kansalaisten samanlaisuuteen perustuvaan yhtenäisyyteen.

Valtiolliset tahot perustelevat persialaisen kulttuurin ja persian kielen ylivaltaa usein historialla ja sillä, kuinka kaikki alueen asukkaat auliisti hyväksyivät muinaisten persialaisten imperiumien vallan. Vastauksena Iranin kielellis-etnisten vähemmistöjen oikeuksien puolesta kamppailevat yrittävät kirjoittaa historian uudelleen oman ryhmänsä näkökulmasta nostamalla esiin vaihtoehtoisia merkkihenkilöitä ja historiallisia kehityskulkuja. Kuten Rasmus Elling on todennut (2013, 182–184), nämä kertomukset sortuvat historian valikoivaan tulkintaan yhtä lailla kuin iranilainen nationalismi. Osapuolet päätyvät ylläpitämään autenttisuuden kulttia, jossa kummatkin väittelevät siitä, kuka oli paikalla tai keksi jotain ensin.

Tällaiset argumentit eivät johda rakentavaan keskusteluun. Nationalistista kertomusta menneisyydestä olisikin ehkä osuvampaa nimittää perinnöksi kuin historiaksi (Boroujerdi 1998, 45; vrt. suomen kielen tilanne Nuolijärven ja Ennser-Kanasen, Halosen ja Saarisen kuvaamina tässä teoksessa). Historia on ilmiö, jota voidaan tutkia tarkoitukseen kehitetyillä menetelmillä. Perintö taas kuuluu henkilölle, joka oman, usein syntymään perustuvan asemansa kautta on oikeutettu siihen tavalla, jolla muut eivät ole. Tästä syystä perintöä ei voi tutkia tai kritisoida sen ulkopuolelta. Iranin valtio on häivyttänyt kosmopoliittisen persian perinnön ja korvannut sen ahtaan nationalistisella käsityksellä kielestä. Samalla Iranin valtio on tehnyt persiasta välineen, jolla se osoittaa kulttuurista ylemmyyttä

https://doi.org/10.21435/tl.289

ja polkee kielellis-etnisten vähemmistöjen oikeuksia maan rajojen sisällä. Jos nykypäivälle on etsittävä inspiraatiota historiasta, tarjoaisi persian rooli keskiajalla ja varhaismodernina aikana paljon aineksia monikielisen, kosmopoliittisen ja inklusiivisen yhteiskunnan rakentamiseen. Tämä osa persian historiaa on kuitenkin jäänyt nationalismin muokkaaman historiallisen perinnön ulkopuolelle.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kirjallisuus

Alam, Muzaffar 2004. *Languages of Political Islam in India c. 1200–1800.* Ranikhet: Permanent Black.

Amir Hasan Sijzi Dehlavi 1932. *Divan-e Hasan Sijzi Dehlavi*. Toimittanut Masʿud Ali Mahvi. Hyderabad: Maktaba Ibrahimiyya Mashin Press.

Anderson, Benedict 2016 [1983]. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Lontoo: Verso.

Boroujerdi, Mehrzad 1998. Contesting national constructions of Iranian identity. *Critique* 7:12, 43–55. https://doi.org/10.1080/10669929808720120.

Brendemoen, Bernt 1998. The Turkish language reform. Teoksessa Lars Johanson & Éva Á. Csató (toim.): *The Turcic Languages*. Abingdon & New York: Routledge, 242–247.

Dalmia, Vasudha 1997. *The Nationalization of Hindu Traditions. Bharatendu Harischandra and Nineteenth-Century Banaras.* New Delhi: Oxford University Press.

Dalrymple, William 2020. *The Anarchy. The Relentless Rise of the East India Company.* Lontoo: Bloomsbury.

Dhavan Purnima 2019. Marking boundaries and building bridges: Persian scholarly networks in Mughal Punjab. Teoksessa Nile Green (toim.): *The Persianate World. The Frontiers of a Eurasian Lingua Franca*. Oakland: University of California Press, 159–174.

Elling, Rasmus Christian 2013. *Minorities in Iran. Nationalism and Ethnicity after Khomeini.* New York: Palgrave Macmillan.

Embassy of Iran in Tbilisi denies Azerbaijan's claims on Nizami. Teheran Times 13.3.2023. https://www.tehrantimes.com/news/482874/Embassy-of-Iran-in-Tbilisi-denies-Azerbaijan-s-claims-on-Nezami. Katsottu 18.4.2023.

Fisher, Michael H. 2012. Teaching Persian as an imperial language in India and in England during the late 18th and early 19th centuries. Teoksessa Brian Spooner & William L. Hanaway (toim.): *Literacy in the Persianate World. Writing and the Social Order*. Philadelphia: University of Pennsylvania Museum of Arcaeology and Anthropology, 328–359.

Green, Nile 2012. *Sufism. A Global History.* Chichester: Wiley-Blackwell.

Green, Nile 2019. Introduction: The frontiers of the Persianate world (ca. 800–1900). Teoksessa Nile Green (toim.): *The Persianate World. The Frontiers of a Eurasian Lingua Franca*. Oakland: University of California Press, 1–74.

Hanaway, William L. 2012. Secretaries, Poets, and the Literary Language. Teoksessa Brian Spooner & William L. Hanaway (toim.): *Literacy in the Persianate World. Writing and the Social Order*. Philadelphia: University of Pennsylvania Museum of Arcaeology and Anthropology, 95–142.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Hodgson, Marshall G.S. 1974. *The Venture of Islam. Conscience and History in a World Civilization Vol. 2*. Chicago: University of Chicago Press.

Kia, Mana 2020. *Persianate Selves. Memories of Place and Origin before Nationalism*. Stanford: Stanford University Press.

Kia, Mehrdad 1998. Persian nationalism and the campaign for language purification. *Middle Eastern Studies* 34:2, 9–36.

Kinra, Rajeev 2007. Fresh words for a fresh world: Tāza-gūʾī and the poetics of newness in early modern Indo-Persian poetry. *Sikh Formation* 3:2, 125–149.

Kinra, Rajeev 2015. *Writing Self, Writing Empire. Chandar Bhan Brahman and the Cultural World of the Indo-Persian State Secretary.* Oakland: University of California Press.

Lewis, Geoffrey 1999. *The Turkish Language Reform. A Catastrophic Success.* Oxford: Oxford University Press.

Losensky, Paul E. 1998. *Welcoming Fighānī. Imitation and Poetic Individuality in the Safavid-Mughal Ghazal.* Costa Mesa: Mazda Publishers.

Marashi, Afshin 2008. *Nationalizing Iran. Culture, Power, and the State.* Seattle: University of Washington Press.

Mirvahedi, Seyed Hadi 2016. Linguistic Landscaping in Tabriz, Iran. A Discursive Transformation of a Bilingual Space into a Monolingual Space. *International Journal of the Sociology of Language* 2016/242, 195–216.

Moazzam, Anwar 2012. Urdu Inshā. The Hyderābād Experiment, 1860–1948. Teoksessa Brian Spooner & William L. Hanaway (toim.): *Literacy in the Persianate World. Writing and the Social Order*. Philadelphia: University of Pennsylvania Museum of Arcaeology and Anthropology, 311–327.

Orsini, Francesca 2009. *The Hindi Public Sphere, 1920–1940. Language and Literature in the Age of Nationalism.* New Delhi: Oxford University Press.

Perry, John R. 1985. Language reform in Turkey and Iran. *International Journal of Middle Eastern Studies* 17:3, 295–311.

Perry, John R. 2012. New Persian. Expansion, Standardization, and Inclusivity. Teoksessa Brian Spooner & William L. Hanaway (toim.): *Literacy in the Persianate World. Writing and the Social Order*. Philadelphia: University of Pennsylvania Museum of Arcaeology and Anthropology, 70–94.

Robinson, Francis 2001. *The 'Ulama of Farangi Mahall and Islamic Culture in South Asia.* Ranikhet: Permanent Black.

Schwartz, Kevin L. 2020. *Remapping Persian Literary History, 1700–1900*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Sheyholislami, Jaffer 2012. Kurdish in Iran. A Case of Restricted and Controlled Tolerance. *International Journal of the Sociology of Language* 2012/217, 19–47.

Spooner, Brian & William L. Hanaway 2012. Introduction: Persian as *koine*: Written Persian in world-historical perspective. Teoksessa Brian Spooner & William L. Hanaway (toim.): *Literacy in the Persianate World. Writing*

https://doi.org/10.21435/tl.289

and the Social Order. Philadelphia: University of Pennsylvania Museum of Arcaeology and Anthropology 1–69.

Stark, Ulrike 2007. *An Empire of Books. The Naval Kishore Press and the Diffusion of the Printed Word in Colonial India.* Ranikhet: Permanent Black.

Syed, Muhammad Aslam 2012. How Could Urdu be the Envy of Persian (*rashk-e Fārsi*)! The Role of Persian in South Asian Culture and Literature. Teoksessa Brian Spooner & William L. Hanaway (toim.): *Literacy in the Persianate World. Writing and the Social Order*. Philadelphia: University of Pennsylvania Museum of Arcaeology and Anthropology, 279–310.

Tavakoli-Targhi, Mohamad 2001. The Homeless Texts of Persianate Modernity. *Cultural Dynamics* 13:3, 263–291.

True Molavi is in Masnavi not in sama: Iranology Foundation CEO. Teheran Times 8.10.2019. https://www.tehrantimes.com/news/440948/True-Molavi-is-in-Masnavi-not-in-sama-Iranology-Foundation-CEO. Katsottu 18.4.2023.

Wilson, Jon E. 2016. *India Conquered. Britain's Raj and the Chaos of Empire.* Lontoo: Simon & Schuster.

Zia-Ebrahimi, Reza 2016. *The Emergence of Iranian Nationalism. Race and the Politics of Dislocation.* New York: Columbia University Press.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Swahili

Rajat ylittävä kansalliskieli

Lotta Aunio
https://orcid.org/0000-0003-2261-8699

Tansaniassa puhutaan noin 120 eri kieltä, ja se on yksi Afrikan kielirikkaimmista maista. Tansania poikkeaa muista Afrikan valtioista siten, että siellä on valittu yksi afrikkalainen kieli, swahili, jolle on annettu merkittävä asema koko maassa. Swahili on esimerkiksi alakoulun opetuskieli, parlamentin istuntojen kieli, kansalliskieli ja tansanialaisen identiteetin symboli, jota puhuu nykyisin lähes jokainen noin 60 miljoonasta tansanialaisesta (World Bank 2020).

Swahilia on puhuttu Itä-Afrikan rannikolla noin tuhat vuotta, ja se on levinnyt ensin kauppakaravaanien ja islamin myötä, sittemmin siirtomaahallinnon mukana myös sisämaahan. Itäisen Afrikan *lingua franca*, yleiskieli, se on ollut siis jo satoja vuosia. Keskeinen tekijä swahilin nousussa kansalliskieleksi oli Tansanian ensimmäisen presidentin Julius Nyereren luoma sosialistinen *ujamaa*-politiikka, jossa swahili valjastettiin kansallisen yhtenäisyyden symboliksi ja välineeksi.

Swahili kansalliskielenä on kuitenkin kaukana nationalistisesta yksi kansa – yksi kieli -ihanteesta. Swahili on kieli, jonka historiaa kolonialismi on muokannut merkittävästi, ja sen asema on muutenkin varsin ristiriitainen: swahili näyttää yhdistävän tansanialaiset, mutta käytännössä suurin osa tansanialaisista puhuu jotain muuta kieltä kuin swahilia kotikielenään. Lisäksi swahilia puhutaan lukuisina varieteetteina,[1] ja standardikieltä taitaa vain pieni vähemmistö,

1 Käytän tässä luvussa nimitystä *varieteetti* neutraalina terminä kielen eri murteille, rekistereille, yms., joilla on usein lähtökohtaisesti arvottava merkitys.

https://doi.org/10.21435/tl.289

vaikka kansallisvaltioideologian mukaan swahili halutaan kuvata yhtenäisenä kansakuntaa yhdistävänä kielenä.

Tässä luvussa valotan ensin hiukan Itä-Afrikan historiaa, sen jälkeen tarkastelen Nyereren merkitystä ja *ujamaa*-politiikkaa, jonka pohjalle Tansanian valtiota rakennettiin. Ennen Tansanian kielipolitiikan kuvausta käsittelen swahilin kielen syntyä niin historiallisesta kuin ideologisestakin näkökulmasta. Lopuksi kuvaan swahilin muuttuvia käyttötapoja, swahilin ja Nyereren merkitystä afrikkalaisessa nationalismissa sekä Nyereren perintöä nykypäivän Tansaniassa.

Itä-Afrikan historiasta

Itä-Afrikan rannikolta on ollut kauppayhteyksiä Intian valtamerelle jo parintuhannen vuoden ajan, ja alueella oli vahvoja kauppakeskittymiä jo kauan ennen ensimmäisten eurooppalaisten, portugalilaisten, saapumista alueelle 1400-luvulla. 1800-luvulla ulkovaltojen kiinnostus Itä-Afrikan rannikkoa kohtaan kasvoi erityisesti orjakaupan myötä. Omanin sulttaanin siirrettyä pääkaupunkinsa Sansibarin saarelle Sansibarin kaupungista tuli Itä-Afrikan orjakaupan keskus. Mantereen puolella Saksa valloitti nykyisen Tansanian alueen 1800-luvun lopulla, mutta Saksan Itä-Afrikka siirrettiin Pariisin rauhankonferenssin sopimuksella Britannian hallintaan vuonna 1919.

Itä-Afrikan historia ei suinkaan alkanut siitä, kun yhteydet muuhun maailmaan syntyivät: Itä-Afrikka on nykytiedon mukaan ensimmäisten ihmisten syntykoti. Vaikka historiallisia dokumentteja tai esimerkiksi muinaisia rakennuksia Itä-Afrikasta on löydetty hyvin vähän, on se ollut yhtäjaksoisesti asutettu jo vuosituhansien ajan, ja alueella on kukoistanut useita muinaisia valtakuntia. Tansanian alueen vanhimmat tunnetut asukkaat ovat siellä edelleen asuvat hadzat ja sandawet, joista hadza on isolaatti (eli se ei ole sukua millekään muulle nykyisin tunnetulle kielelle) ja sandawe mahdollisesti eteläisessä Afrikassa puhuttujen khoe-kielten sukulainen.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kuušilaisten kielten puhujia alueelle muutti jo 4000–2000 vuotta sitten – näiden jälkeläisiä ovat nykyisin esimerkiksi iraqwn ja burungen kielten puhujat. Samoihin aikoihin myös eteläniloottisten kielten puhujia saapui Itä-Afrikkaan – näitä nyky-Tansaniassa edustavat esimerkiksi datoogan puhujat.[2]

Väestöliikkeistä koko Afrikan historian suurin on kuitenkin ollut bantukielten puhujien levittäytyminen nykyisen Kamerunin seuduilta lähes koko Saharan eteläpuoliseen Afrikkaan. Ensimmäiset muuttoaallot sijoittuvat ajanlaskun alun tienoille Suurten järvien eli Itä-Afrikan hautavajoamassa sijaitsevien järvien alueelle. Nykyisen Tansanian alueella ensimmäisiä bantukielten puhuja-alueita lienee ollut Viktoria-järven seutu. Bantukansojen varsin nopean levittäytymisen mahdollisti maanviljelys, ja karjanhoidolla sekä metsästyksellä ja keräilyllä elantonsa ansainneet kuušilaisten ja niloottisten kielten puhujat joutuivat siirtymään pois hedelmällisimmiltä alueilta ja osittain sulautuivat bantukansoihin.

Toisen maailmansodan jälkeen vastustus siirtomaavaltoja kohtaan kasvoi niin Brittiläisessä Itä-Afrikassa kuin koko mantereella, ja toisaalta kansainvälinen ilmapiiri muuttui kriittisemmäksi siirtomaajärjestelmää kohtaan. Keniassa nousi 1950-luvulla niin sanottu Mau mau -liike, joka oli poliittisen vastarintaliikkeen sotilaallinen siipi. Mau mau -liikkeen iskut kohdistuivat niin brittisiirtolaisiin kuin brittihallintoa kannattaviin kenialaisiin, ja britit vastasivat väkivaltaan vähintäänkin yhtä julmasti. Tappaminen, vankileirit ja nälänhätä löivät syvän kuilun Kenian eri etnisten ryhmien välille, sillä Mau mau -kapinaan osallistuivat lähinnä kikujut, embut ja merut.[3]

2 Afrikan kielet jaetaan perinteisesti neljään kielikuntaan, afroaasialaisiin, nigeriläis-kongolaisiin, niililäis-saharalaisiin ja khoisankieliin, mutta nykytietämyksen valossa ainakin kaksi viimeistä jakaantuvat useampaan kielikuntaan. Kuušilaiset kielet ovat afroaasialaisten kielten yksi päähaara, eteläniloottiset kielet taas niililäis-saharalaisten kielten alahaara. Bantukielet, joihin swahilikin kuuluu, ovat nigeriläis-kongolaisten kielten alahaara. Ks. tarkemmin Afrikan kielten luokittelusta esim. Güldemann 2018.

3 Nämä ryhmät ja niihin kuuluvat varieteetit ovat lingvistisesti hyvin lähellä toisiaan ja muodostavat murrejatkumon (ks. alaluku Swahilin synty). Kielet kuuluvat bantukieliin, ja niitä puhutaan keskisen Kenian ylängöillä.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Vaikka poliittisen itsenäisyystaistelun keulahahmo, Jomo Kenyatta, sanoutui irti kaikesta väkivallasta, hänet vangittiin ja tuomittiin tekaistujen syytösten perusteella seitsemäksi vuodeksi pakkotyöhön. Kenialaisten silmissä vankeus vain vahvisti Kenyattan asemaa kolonialismin näkyvimpänä vastustajana, ja hänestä tuli Kenian ensimmäinen presidentti maan itsenäistyttyä vuonna 1963.

Tansaniassa siirtomaahallinnon vastustus oli suurimmaksi osaksi poliittista, ja vuonna 1954 perustettu puolue TANU, Tanganyika African National Union (vuodesta 1964 Tanzania African National Union) toimi vastarintaliikkeen johdossa. Puolueen perustaja oli Julius Nyerere, josta tuli ensin Tanganjikan pääministeri ja itsenäisyyden myötä joulukuussa 1962 ensimmäinen presidentti. Vuotta myöhemmin britit myönsivät täyden itsenäisyyden Sansibarin saaristolle, josta tuli perustuslaillinen monarkia johtajanaan sulttaani Jamshid bin Abdullah. Arabitaustainen väestö omisti suurimman osan maata ja sai myös poliittisen vallan. Tammikuussa 1964, lyhyen mutta verisen vallankumouksen seurauksena, edellisen vuoden vaalit hävinneen Afro-Shirazi Partyn (ASP) johtaja Abeid Amani Karume julistautui Sansibarin presidentiksi, ja suuri osa arabitaustaista väestöä pakeni Omaniin. Vielä samana vuonna huhtikuussa syntyi Tansania, Tanganjikan ja Sansibarin liittovaltio: Jamhuri ya Muungano wa Tanzania (’Tansanian yhdistynyt tasavalta’). Vuonna 1977 TANU ja ASP yhdistyivät ja muodostivat nykyisen valtapuolueen Chama cha Mapinduzin (CCM; ’vallankumouspuolue’).

Saksan Itä-Afrikan alueella oli jo vuonna 1905 syttynyt Maji maji -kapina erityisesti sitä vastaan, että alueen ihmiset pakotettiin viljelemään puuvillaa saksalaisten laskuun. Kapinan tukahduttamisessa kuoli mahdollisesti useampi satatuhatta ihmistä, ja sen myötä Saksa vahvisti hallintoaan Itä-Afrikassa entistä tiukemmaksi. Kapinan on sanottu olleen alku tansanialaiselle nationalismille: vaikka kapina oli kaukana yhtenäisestä ja järjestäytyneestä liikkeestä, nähdään se yhä symbolisesti ensimmäisenä laajempana kansannousuna ulkopuolista vaikutusta vastaan.

Jo ennen toista maailmansotaa siirtomaavallat olivat luoneet siirtomaittensa tarpeisiin pienen, ulkomailla koulutetun eliitin. Vaik-

https://doi.org/10.21435/tl.289

ka siirtomaaisäntien näkökulmasta tämän eliitin päätarkoitus oli toimia virkamiehinä ja välikätenä siirtomaavaltojen ja hallittujen alueiden välillä, opintoihin sisältyi usein myös länsimaista filosofiaa ja poliittista ajattelua. Opiskelijat tutustuivat esimerkiksi nationalistisiin käsityksiin kansojen itsemääräämisoikeudesta. Monista tuli Afrikan itsenäisyyspyrkimysten keulahahmoja ja sittemmin uusien kansallisvaltioiden johtajia.

Itsenäisyyden häämöttäessä horisontissa nämä intellektuellit alkoivat hahmotella ideologisia perusteita tuleville itsenäisille Afrikan maille. Vaikka lähtökohtana näissä oli usein sosialistinen aate, työtä ohjasi tarve tehdä lähtökohtaisesti jotakin toisin kuin Euroopassa: poliittisia teorioita ei haluttu vain kopioida, vaan niitä haluttiin muokata Afrikan historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiin sopiviksi (ks. Johdanto tässä teoksessa). Belgialainen sosiolingvisti Jan Blommaert (2013) kutsuikin tuon aikaista Afrikkaa poliittisten ideologioiden laboratorioksi. Tulevat valtiojohtajat ammensivat inspiraatiota muun muassa 1800-luvun lopulla afrikkalaisen diasporan keskuudessa Väli-Amerikassa syntyneestä panafrikkalaisesta ajattelusta, joka korostaa kaikkien afrikkalaisten ja afrikkalaista alkuperää olevien keskinäistä solidaarisuutta, joka perustuu niin yhteiseen kärsimykseen siirtomaaherrojen hallinnassa, mystiseen kulttuuriseen yhteenkuuluvuuteen kuin paradoksaalisesti myös rotuun (Emerson 1962). Ajattelu levisi Afrikan maiden itsenäisyyttä tavoittelevan eliitin keskuudessa ja yhdistyi nationalistiseen käsitykseen yhtenäisestä kansakunnasta.

Kansakunnan isä, *ujamaa* ja swahili

Yksi keskeinen vaikuttaja uusien valtioiden ideologioiden luomisessa oli Tansanian ensimmäinen presidentti Julius Kambarage Nyerere (1922–1999), joka muistetaan erityisesti Tansanian itsenäisyyden alun *ujamaa*-politiikan luojana. Vaikka *ujamaa*-politiikka ei ollut yksin Nyereren käsialaa, itsenäisyyspyrkimykset ja uuden

https://doi.org/10.21435/tl.289

kansakunnan luominen tukeutuivat pitkälle hänen persoonaansa ja esikuvaansa. Nyereren kunnianimitys on Tansaniassa edelleen Baba wa Taifa (’Kansakunnan isä’). Nyerere osallistui aktiivisesti myös panafrikkalaisen liikkeen keskusteluun. Hänen tavoitteenaan ei ollut vain Tansanian itsenäisyys, vaan koko Afrikan vapauttaminen kolonialismin ikeestä ja sen maiden kehittäminen tasa-arvoisiksi modernien valtioiden joukkoon.

Nyerere syntyi Maran läänissä Butiaman kylässä, Viktoria-järven lähiseuduilla. Nyereren kotikieli oli zanaki, bantukieli, joka kuuluu Suurten järvien haaraan. Nyereren isä oli zanakien päällikkö. Koska brittien siirtomaahallinto hyödynsi paikallisia hallinnollisia rakenteita, se kannusti erityisesti paikallisia päälliköitä kouluttamaan poikiaan. Niinpä Nyererekin pääsi kouluun Musomaan, läänin pääkaupunkiin. Koulukieli oli swahili, jota Nyererenkin piti siis oppia, sillä swahili ja zanaki ovat niin kaukana toisistaan, etteivät niiden puhujat ymmärrä toisiaan, vaikka kielten rakenteissa onkin paljon yhtäläisyyksiä. Nyerere pärjäsi koulussa erinomaisesti ja jatkoi hallituksen stipendin turvin Taboraan yläkouluun ja tämän jälkeen Makerereen, Ugandaan opettajankoulutukseen.[4] Nyerere aloitti poliittisten tekstien julkaisun jo Makereren-aikoina. Näissä kirjoituksissa alkoi kehittyä pohja Nyereren ajattelulle: afrikkalaisten tulisi itse ottaa vastuu itsestään ja Afrikassa yhteiskunnan pitäisi perustua perinteisille arvoille sekä asioiden hoitamiselle yhdessä eikä kapitalistiselle kilpailulle. Vuosina 1949–1952 Nyerere opiskeli Edinburghin yliopistossa muun muassa englantilaista kirjallisuutta, sosiaaliantropologiaa, taloushistoriaa ja moraalifilosofiaa.

4 Swahiliksi Tansanian kouluasteet ovat *shule ya msingi* ’peruskoulu’ ja *shule ya sekondari* ’sekondarikoulu’, englanniksi *primary school* ja *secondary school*. Vuosiluokkien määrä näillä koulutusasteilla on vaihdellut jonkin verran koulutusuudistusten myötä, mutta nykyisin *shule ya msingi* on kaikille pakollinen seitsemän vuoden koulutus. *Shule ya sekondariin* pääsee valintakokeiden kautta, ja sitä voi käydä neljästä kuuteen vuotta – vasta täydet kuusi vuotta ja loppukokeiden läpäiseminen mahdollistavat pyrkimisen yliopistoon. Käytän tässä luvussa näistä kouluasteista nimityksiä ”alakoulu” ja ”yläkoulu”, vaikka koulutusjärjestelmä ei vastaakaan Suomen koulutusjärjestelmää.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Se että zanaki on pieni kieli ja Maran lääni nykyisinkin Tansanian ”takapajulaa”, loi osaltaan perustaa sille, miksi Nyerere voitiin hyväksyä koko ”kansakunnan isäksi”: vähemmistön edustajana hänen ei pelätty keskittävän valtaa omalle etniselle ryhmälleen. Lisäksi peruskoulun opettajana hänellä oli realistinen käsitys maan koulutuksesta ja toisaalta näkemys siitä, kuinka koulutuksen kautta voidaan vaikuttaa – Nyerereä kutsuttiinkin arvonimellä *Mwalimu* (’Opettaja’).

Ujamaa-politiikka alkoi muotoutua TANUn piirissä sen perustamisen jälkeen. *Ujamaa*-termiä on hieman vaikea kääntää suomeksi yhdellä sanalla, mutta ’yhteisöllisyys’ kuvastanee sen merkitystä parhaiten. Sanan vartalo on *jamaa*, ’perhe, yhteisö’, ja esimerkiksi *mtu wa jamaa*, kirjaimellisesti ’perheen ihminen’, tarkoittaa sukulaista. Kun substantiivivartaloon *jamaa* liitetään substantiiviluokan etuliite *u-*, tulee siitä abstraktiin asiaan viittaava sana. Yksi *ujamaan* keskeisiä tavoitteita oli yhdistää monista etnisistä ryhmistä koostuva kansakunta ikään kuin suureksi perheeksi niin, että ensisijaisena identiteettinä olisi tansanialaisuus eikä oma etninen ryhmä.

Tanganjikan itsenäistyessä TANUsta tuli uuden valtion valtapuolue – ja myöhemmin ainoa laillinen puolue – ja TANUn politiikasta eli *ujamaasta* koko valtion politiikka. *Ujamaa*-politiikka korosti yhteistä ponnistelua yhteiseksi hyväksi uuden kansakunnan rakentamisessa. Uusi kansakunta tulisi perustumaan kaikkien kansalaisten yhdenvertaisuudelle, ja jo brittikuvernööri Richard Turnbullille puhuessaan vuonna 1960 – jolloin myös Yhdysvalloissa taistelu mustien kansalaisoikeuksien puolesta oli kiivaimmillaan – Nyerere oli sanonut: ”[i]n Tanganyika we believe that only evil, Godless men would make the color of a man’s skin the criteria for granting him civil rights” (Nyerere 1966, 20).

Liittovaltion *ujamaa*-politiikkaa alettiin linjaamaan konkreettisesti vuonna 1967 annetussa Arushan julistuksessa (Azimio la Arusha 1967) sekä seuraavana vuonna ilmestyneessä teoksessa *Ujamaa* (Nyerere 1968), jossa oli Arushan julistuksen täydennykseksi Nyereren aiemmin ilmestyneitä kirjoituksia. Nämä julkaisut ilmestyivät swahiliksi, jotta niin sanottu tavallinenkin kansa pys-

https://doi.org/10.21435/tl.289

tyisi niitä lukemaan – englantia kun taitoi vain harva eikä tekstien julkaiseminen kaikilla tai edes osalla Tansanian muista kielistä olisi ollut realistista. Myös tekstien tyyli on helposti lähestyttävää, selkeästi rakennettua ja pääasioita toistavaa.

Yhdenvertaisuutta alettiin tavoitella myös talouspolitiikassa, jossa vaikutteet tulivat sosialistisista yhteiskunnista, esimerkiksi Kiinasta. Kapitalismi hyödytti vain pientä osaa kansasta, kuten Nyerere totesi: "[c]apitalism means that the masses will work, and a few people – who may not labor at all – will benefit from that work. The few will sit down to a banquet, and the masses will eat whatever is left over" (Nyerere 1974, 446). Keskeistä *ujamaa*-politiikassa oli myös riippumattomuus ulkopuolisesta avusta, sillä kapitalismia Afrikassa edustivat erityisesti siirtomaavallat. "[A] man is developing himself when he grows, or earns, enough to provide decent conditions for himself and his family; he is not being developed if someone gives him these things", totesi Nyerere (1973, 60).

Riippumattomuus käsitteellistettiin sanalla *kujitegemea* ('itseensä luottaminen') eli omavaraisuus. Tätä ideologiaa levittämään laadittiin ohjelma, *Elimu ya kujitegemea* ('Omavaraisuuskoulutus'), jonka tarkoituksena oli kumota kolonialismin vaikutukset ja kouluttaa kansakunta rakentamaan yhdessä omaa tulevaisuuttaan. Tämä koulutus takaisi kaikelle kansalle perustaidot elämää varten ja auttaisi kuromaan umpeen eliitin ja massojen välistä kuilua (Mazrui & Mazrui 1995, 61). *Elimu ya kujitegemea* ulottui kouluissa myös käytännön tasolle: koululaiset tekivät osan päivästä töitä koulun pelloilla ja tuottivat omavaraisuuden periaatteen mukaan ruokaa itselleen ja opettajakunnalle. Koulutusjärjestelmän keskiöksi muodostui alakoulu, joka tuli pakolliseksi ja ilmaiseksi kaikille, mutta yläkouluun pääsi edelleen vain pieni osa väestöstä ja korkeakouluun sitäkin harvempi.

Vaikka *ujamaassa* oli paljon piirteitä sosialismista erityisesti talouspolitiikassa, Nyerere ei koskaan nimennyt sitä marxilais-leninistiseksi ideologiaksi (Blommaert 2013, 27). Hänen mielestään eurooppalaiset mallit eivät sopineet afrikkalaiseen ja tansanialaiseen yhteiskuntaan, joten Afrikkaan tuli kehitellä omia, sen omaan

https://doi.org/10.21435/tl.289

historiaan ja kokemukseen perustuvia hallinnollisia järjestelmiä. Näin jokainen kansalainen voisi sitoutua yhteisiin tavoitteisiin ja yhteisen hyvän rakentamiseen. Kirjoituksissaan Nyerere kutsuukin *ujamaata* uskoksi, joka ei kehity itsestään, vaan siihen uskovien aktiivisen toiminnan tuloksena (Nyerere 1968, 17).

Ujamaa-politiikan parhaina saavutuksina voidaan pitää oppivelvollisuuden laajentamista koko kansakuntaan ja sen myötä lukutaidon merkittävää lisääntymistä. Aikuisten lukutaitoisten osuus nousi itsenäisyyden parilla ensimmäisellä vuosikymmenellä alle 20 prosentista yli 60 prosenttiin (Carr-Hill ym. 1991). Koulutuksen myötä myös eliniänodote nousi merkittävästi. Politiikka oli kuitenkin monelta osin utopistista toiveajattelua, jonka todellisuus vähitellen teki näkyväksi: maa oli vararikon partaalla. *Ujamaa*-politiikan kenties räikein (ja epäonnistunein) tavoite oli ”kyläläistäminen”, joka tarkoitti väestön pakkomuuttoja yhteistoiminnallisuuteen perustuviin *ujamaa*-kyliin. Nyerere luopui vapaaehtoisesti vallasta vuonna 1985, minkä jälleen maa alkoi vähitellen avautua myös ulkomaisille sijoituksille.

Nyerere oli taitava puhuja, kirjoittaja ja keskustelija, ja hänen lukuisat kirjoituksensa ja puheensa linjasivat *ujamaa*-politiikkaa. Ideologian termistön määrittely jäi kuitenkin luultavasti varsin tarkoituksella epämääräiseksi. Kielikysymys oli yksi harvoista asioista, joista *ujamaa*-politiikassa tehtiin selvä linjaus: swahili oli kansakunnan yhteinen kieli, jonka käyttöä tuli edistää ja kehittää palvelemaan kaikkia yhteiskunnan osa-alueita.

Kuten muissakin itsenäistyvissä Afrikan maissa itsenäisten hallitusten tuli päättää myös kielipolitiikasta. Useissa maissa kielipolitiikkaa pidettiin asiana, johon voitaisiin palata myöhemmin, kun ensin oli ratkaistu muita ongelmia. Käytännössä jatkettiin siirtomaavaltojen kielipolitiikkaa, ja eurooppalaiset kielet säilyttivät keskeisen asemansa muun muassa ylemmän hallinnon ja koulutuksen kielenä. Useissa maissa kielipolitiikan miettiminen uusiksi olisi vaatinut vaikeita neuvotteluja, ja toisaalta vallitsevan kielipolitiikan jatkaminen varmisti eurooppalaisia kieliä taitavan eliitin aseman jatkossakin.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Tanganjikassa kielipolitiikka otti muusta Afrikasta poikkeavan suunnan, kun valtaan noussut TANU jatkoi swahilin aseman korostamista itsenäisen tanganjikalaisen kulttuurin ja yhtenäisen identiteetin symbolina. Tarve löytää koko kansakuntaa yhdistäviä tekijöitä juontui osaltaan siitä, että Afrikassa valtioiden rajat ovat usein ulkopuolisten, siis siirtomaavaltojen, määrittelemiä ja tuloksia monenlaisista siirtomaavaltojen välisistä sopimuksista, eivätkä ne noudata maantieteellisiä muotoja sen paremmin kuin vaikkapa kielellisiä tai etnisiä rajoja. Afrikassa on paljon suoria rajaviivoja, jotka on konkreettisesti piirretty kartalle.

Vaikka Tanganjikan kielipolitiikka poikkesi monien muiden Afrikan valtioiden politiikasta, täytyy muistaa, että myös swahililla oli pitkä historia kolonialismin kielenä. TANUn päätös edistää swahilin käyttöä ei ollut välttämättä puhtaasti ideologinen päätös, vaan se auttoi TANUn johtajia vahvistamaan asemaansa ja levittämään poliittista agendaa. Vaikka *ujamaa*-retoriikassa swahilista puhutaan ikään kuin luonnollisena valintana kansakunnan yhteiseksi kieleksi, swahili ”kansakunnan kielenä” käsittää monta paradoksia: swahilin kielen synty varhaisen Arabian niemimaan kauppayhteyksien ja sitä seuranneen kolonialismin tuotoksena, swahilin asema pienen, lähinnä islaminuskoisen vähemmistön ensikielenä, swahilin käyttö ja kehittäminen siirtomaahallinnon välineenä sekä swahilin heterogeenisuus. Näitä ristiriitoja kuvataan seuraavassa tarkemmin.

Swahilin synty

Swahilin synnystä ei ole aivan tarkkaa käsitystä, mutta sitä on luultavasti puhuttu itäisen Afrikan rannikolla jo yli tuhat vuotta (Mazrui & Mazrui 1995) – siitä asti, kun bantukielten puhujat levittäytyivät Suurten järvien alueelta rannikolle. Swahili kuuluu bantukielten sabaki-haaraan. Swahilista tuli jo varhain Arabian niemimaalta ja kauempaakin tulleiden kauppiaiden kanssa käytetty kieli, ja se levisi pitkin rannikkoa pohjoisessa Mogadishuun (nyk. Somaliassa) ja etelässä Capo Delgadoon (nyk. Mosambikissa) saakka. Rannikon

https://doi.org/10.21435/tl.289

swahilikaupungeista tuli keskeisiä Intian Valtameren kauppasatamia. Swahilin ja erityisesti sen varieteetin kiungujan (’Ungujan kieli’) arvostusta lisäsi se, että Sansibarista tuli vuonna 1840 Omanin sulttaanikunnan pääkaupunki (Mugane 2015, 100). Uusien kauppareittien myötä swahili ja sen mukana islam levisi 1800-luvulta alkaen vähitellen myös sisämaahan.

Swahilin historia on siis ollut kaikkea muuta kuin yhtenäinen, mikä on varsin paradoksaalista verrattuna siihen, miten kansalliskieliajattelussa korostetaan historian yhtenäisyyttä ja kielen ikiaikaisuutta, vaikka kaikki kielet muuttuvat jatkuvasti eikä kielillä ole selviä rajoja toisiin kieliin. Swahilin synty liittyy tiiviisti myös alueen vähemmän kunniakkaaseen historiaan: kauppasuhteita ja vähitellen myös rannikkoalueita hallitsivat ensin arabikauppiaat, sittemmin portugalilaiset ja Oman, ja tuottoisin kauppatavara lienee ollut orjat. Swahili ei myöskään kehittynyt ensisijaisesti minkään yksittäisen etnisen ryhmän kieleksi, vaan nimenomaan ryhmien väliseen kommunikaatioon,[5] ja kieleen on vuosisatojen varrella lainautunut merkittävä määrä sanastoa niin arabiasta, portugalista, persiasta, hindistä kuin alueen muista afrikkalaisperäisistä kielistäkin (Lodhi 2000). Jopa swahilin nimi juontuu arabian sanasta *sawahil* (’rannikko’).

Swahilin ensikieliset puhujat asuvat edelleen erityisesti Itä-Afrikan rannikolla ja saarilla, mutta heidän määränsä kasvaa nopeasti myös suurissa kaupungeissa, joissa swahilia puhutaan *lingua francana*. Arviot swahilinpuhujien määrästä vaihtelevat merkittävästi eri lähteissä – kattavaa tietoa esimerkiksi väestönlaskentojen kautta ei ole saatavana. SOASin[6] Afrikan kielten professori Lutz Marten (2006) arvioi ensikielisiä ja swahilia muiden kielten ohella käyttäviä olevan 50 miljoonaa, kun taas Harvadin yliopiston Afrikan kielten ja kulttuurien professori John Mugane (2015) antaa vastaavaksi luvuksi 100 miljoonaa, siis kaksinkertaisen

5 Vrt. tätä tagalogin asemaan talouden ja politiikan kielenä Filippiineillä, ks. Sippola tässä teoksessa.

6 School of Oriental and African Studies, Lontoo.

https://doi.org/10.21435/tl.289

määrän. Rohkeimmat arvioivat 5 miljoonan ensikielisen lisäksi noin 140 miljoonan ihmisen puhuvan swahilia (Jerro 2018). Tansanian ja Kenian asukaslukujen perusteella voidaan arvella, että 100 miljoonan puhujan määrä ylittyy. Ensikielisten puhujien määräksi yleisesti arvioitu 5 miljoonaa lienee liian varovainen arvio, sillä se ei huomioi nopeasti kasvavaa, swahilia puhuvaa kaupunkilaisväestöä – swahili oli jo itsenäisyyden alkuaikoina hallitseva kieli perheissä, joissa vanhemmilla oli eri ensikieli, ja hallituksen työntekijöillä, jotka muuttivat toiselle puolelle maata (Whiteley 1969). Myös Dar es Salaamin yliopiston professori M. M. Mulokozi (2003, 5) viittaa miljooniin swahilia ensikielenään puhuviin kaupunkilaisiin. Kun kaupunkilaisilta kysytään heidän ensikieltään, todennäköinen vastaus on kieli, joka liittyy etniseen identiteettiin, vaikkei henkilö sitä kovin hyvin edes osaisi.[7]

Swahiliin liitetyn kansalliskieliajattelun kanssa ristiriitainen historia ei rajoitu vain sen syntyvaiheisiin. Siirtomaahallinnon vakiintuessa Itä-Afrikassa 1800-luvun loppupuolella saksalaiset ottivat swahilin hallintokielekseen paikallishallintoon sekä alaluokkien koulukieleksi: mikäli saksan kielen taito olisi yleistynyt, olisi huolena ollut se, että siirtomaiden väestö olisi alkanut pitää itseään isäntiensä vertaisina (Errington 2008, 127). Kun alue siirtyi ensimmäisen maailmansodan jälkeen brittien alaisuuteen, swahili oli jo vakiintunut *lingua francaksi*: swahilia käytettiin niin eri etnisten ryhmien välisenä kielenä kuin kommunikoinnissa siirtomaahallinnon kanssa, ja britit jatkoivat saksalaisten valitsemaa kielipolitiikkaa. Swahili oli näin ollen tärkein kommunikoinnin väline hallittujen ja hallitsijoiden välillä, ja sitä hyödynnettiin myös luomaan

7 Dar es Salaamin yliopistossa julkaistiin vuonna 2009 mittava *Atlasi ya lugha za Tanzania*, Tansanian kielten atlas, jossa eri kielten puhujamääriä esitellään lääneittäin ja kunnittain. Teoksen tuottaneen projektin, ”Languages of Tanzania Project 2009” (LoT), tavoitteena oli sekä kerätä tietoa Tansaniassa puhutuista kielistä että auttaa alkuperäiskielten kehittämisessä (Legère 2002). Mielenkiintoista swahilin näkökulmasta on se, että teoksesta puuttuvat kokonaan tiedot swahilin ensikielisten puhujien valta-alueilta eli Sansibarin saarilta sekä Dar es Salaamin kaupungista, ja swahilinpuhujia on teoksen mukaan Tansaniassa vain pari miljoonaa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

mielikuvaa kuulumisesta yksittäistä etnistä ryhmää suurempaan yhteisöön (Topan 2008). Swahilin korostettiin olevan ”ei-etninen” kieli, vaikka Tansanian alueella oli myös ensikielisiä swahilinpuhujia. Rannikon swahilinkielinen väestö oli kuitenkin riittävän pieni ja taloudellisesti merkityksetön, jotta se voisi hyödyntää kieltä oman asemansa vahvistamiseen. Myös swahilin tiiviisti islamiin liittyvä historia on aika ajoin noussut ongelmaksi, ja pyrkimyksiä korvata esimerkiksi arabiasta lainautunutta sanastoa kotoperäisillä sanoilla on esiintynyt 1800-luvun kristittyjen lähetystyöntekijöiden ajoista lähtien.

Kansalliskielimallin mukaan kieliä tuli myös ”kehittää”, jotta ne palvelisivat paremmin niille määrätyissä tehtävissä. Nationalistisen ihanteen mukaan monikielisyys ja kielissä luonnollisesti esiintyvä vaihtelu ovat jotenkin epänormaaleja, joten kielten kehittäminen tähtäsi mahdollisimman selkeän standardikielen luomiseen. Saksalaiset olivat jo aloittaneet swahilin standardoinnin ja muun muassa vaihtaneet kirjoitusjärjestelmän arabian aakkosista latinalaisiin (Topan 2008, 255). Kielen kehittämisen ylhäältäpäin mahdollisti osaltaan se, että swahililla ei ollut selvää ”natiivipuhujien” ryhmää, johon ”ei-natiivipuhujia” (*non-native*) voitiin verrata, ja Yalen yliopiston professori Joseph Errington (2008, 129) kirjoittaakin, että swahilia voitiin käyttää ”epänatiivisti” (*un-natively*). Standardointipyrkimyksiä ja swahilin aseman vahvistamista varten britit perustivat vuonna 1930 ”Alueiden välisen kielikomitean” (*Inter-Territorial Language Committee*), joka ensi töikseen valitsi Sansibarilla puhutun kiungujan varieteetin standardikielen perustaksi. Komitean alaisuudessa swahilille laadittiin muun muassa sanakirja (*Standard Swahili-English Dictionary*; Johnson 1939) ja kielioppi (*Swahili Grammar*; Ashton 1944), jotka ovat edelleen swahilin opiskelijoiden käytössä.[8]

8 Se että Ashton (1944) on edelleen käytössä, kertoo osaltaan swahilin monimuotoisuudesta ja epähomogeenisuudesta (ks. alaluku ”Swahili muuttuvassa maailmassa” alla). Vaikka swahilia opetetaan ja tutkitaan lukuisissa yliopistoissa ympäri maailman, ei kukaan tunnu ”uskaltavan” julkaista kielioppia, joka voisi Ashtonin kieliopin kattavuudessaan korvata.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Siirtomaahallinnolla oli rajalliset resurssit koulujen perustamiseen, joten peruskoulutuksen leviäminen maan syrjäisempiin kolkkiin oli lähestulkoon kokonaan lähetystyöntekijöiden varassa. Joillain alueilla tuotettiin kristillistä kirjallisuutta paikallisilla kielillä ja kouluissa käytettiin näitä kieliä, mutta varsin pian kävi selväksi, että swahilin käyttäminen lukuisten paikalliskielten sijaan koko Itä-Afrikassa olisi paljon taloudellisempaa ja resursseja säästävämpää (Topan 2008).

Nationalistiseen kielten ”kehittämiseen” liittyy myös käsitys kielistä erillisinä, määriteltävinä yksikköinä.[9] Erityisesti brittien siirtomaahallinnolla oli tarve määritellä ja luokitella valtaamiaan alueita, ja tähän luokitteluun liittyi myös kielten nimeäminen. Todellisuus ympäri maailmaa ennen kielten rajojen määrittelyä (ja usein sen jälkeenkin) oli se, että kielet muodostavat jatkumon: varieteetin A puhujat ymmärtävät hyvin varieteetin B puhujia, samoin varieteettien B ja C puhujat toisiaan, mutta varieteetin A ja C puhujat eivät voikaan enää sujuvasti keskustella keskenään omilla varieteeteillaan. Lisäksi monikielisyys on enemmänkin normi kuin poikkeus, eikä ihmisillä välttämättä ole vain yhtä kielellistä identiteettiä. Swahilikin lienee ollut jo satoja vuosia sitten jatkuvasti muuttuva varieteettien ketju, jonka ulkopuoliset nimesivät tietyksi kieleksi. Myös sana ”kieli” – *lugha* – on swahilissa lainasana arabiasta, ja bantukielistä juontuvat puheeseen liittyvät sanat tarkoittavat esimerkiksi sanoja ja puhetyyliä. Kielten nimissä käytettävä etuliite *ki-* (esim. *Kiswahili*) viittaa ylipäänsä ominaisuuteen tai tapaan – esimerkiksi sana *kikwetu* (*kwetu* on ’kotimme, kotiseutumme’) tarkoittaa sekä ’meidän elintapamme’ että ’meidän puhetapamme’ tai ’kielemme’.

Sen lisäksi, että kolonialistien nationalistisen kielikäsityksen myötä afrikkalaisia kieliä alettiin nimetä ja luokitella, alettiin niille myös luoda hierarkiaa, jolla puolestaan vahvistettiin kolonialistisia valtarakenteita (Errington 2008). ”Kieliksi” kutsuttiin vain sellaisia varieteetteja, joilla oli länsimaisen ideaalin mukainen ja yleensä vie-

9 Ks. esim. Makoni & Pennycook 2006, Errington 2008 sekä Ennser-Kananen, Halonen & Saarinen tässä teoksessa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

lä siirtomaavaltojen jollain tavalla kontrolloima kirjakieli tai pitkä kirjallinen historia, kuten englannilla. Muita varieteetteja kutsuttiin murteiksi (englanniksi esim. *dialect*, *idiom*, *patois*; ranskaksi esim. *dialecte*, *idiome*, *langue véhiculaire* tai *patois*, swahiliksi *kilugha*, 'pikkukieli').[10] Eri kielten ja niiden eri varieteettien eriarvoisuus siirrettiin myös niiden puhujiin, ja tämän eriarvoisuuden "ymmärtäminen" oikeutti osaltaan siirtomaavaltojen harjoittamaa riistoa ja eriarvoistamista (Errington 2008). Nimenomaan Sansibarin swahilin valinta kirjakielen perustaksi heijastanee sekin brittien ajatusta siitä, että arabiavaikutteisena se oli jotenkin jalompaa ja kehittyneempää kuin mantereella puhuttavat "mustien" afrikkalaisten swahilivarieteetit (Blommaert 2013, 62).

Swahilia siis kehitettiin sekä saksalaisten että brittien alaisuudessa hyvin määrätietoisesti palvelemaan siirtomaahallinnon tarpeita. Yhteisen kielen käytännöllisyyden lisäksi swahilin aseman vahvistamisen ajateltiin hillitsevän suurimpien etnisten ryhmien yhteenkuuluvuuden tunnetta ja estävän Kenian Mau mau liikkeen kaltaista liikehdintää. Etnisten ryhmien keskinäisen valtataistelun poistaminen ja yhdenvertaisuuden takaaminen kaikille myös kielen näkökulmasta oli itsenäistyneen kansakunnan kielipolitiikan ydintä.

Kielipolitiikka ja kielten asema itsenäisyyden aikana

Vaikka swahilia kehitettiin systemaattisesti siirtomaahallinnon tarpeita varten, alettiin siitä muokata myös nationalismin tunnusta ja kansakunnan yhteistä kieltä (Blommaert 2013, 9). Swahilin käytön ja kehityksen edistäminen oli alusta alkaen TANUn poliittisen ohjelman ytimessä. Kun TANU pääsi itsenäisyyden koittaessa valtaan, sen swahilipolitiikasta tuli koko valtion kielipolitiikkaa. Brittien perintönä swahililla oli itsenäisyyden koittaessa jo vankka asema koulutusjärjestelmässä, ja swahilin käyttö haluttiin laajentaa koko

10 Vrt. Iranin vähemmistökieliin, ks. Autere tässä teoksessa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

yhteiskuntaan. Swahilin käyttöä perusteltiin myös sillä, että itsenäisyyden koittaessa suuri osa väestöstä osasi jo swahilia (Mulokozi 2003, 2), vaikka todellisuudessa läheskään kaikki tansanialaiset, erityisesti maaseudulla, eivät osanneet sitä sujuvasti.

Juuri itsenäistyneessä valtiossa englannin asema säilyi ylemmän koulutuksen kielenä ja välineenä kansainvälisten suhteiden ylläpidossa. Suhtautuminen sekä swahiliin että englantiin muuttui Sansibarin yhdistyttyä Tanganjikaan. Sansibarilla oli paljon ehdottomampi asennoituminen ”vieraisiin” kieliin, ja englanti ja arabia poistettiin vallankumouksen jälkeen kokonaan kaikesta julkisesta käytöstä. Swahilin käytöstä tehtiin pakollista, ikään kuin paluuna swahilijuurille (Blommaert 2013, 50). Mantereen puolella swahili oli vain pienen väestönosan ensikieli, mutta kielen asema vahvistui, kun englanti kärsi poliittisen kolauksen: uusi Tansanian liittotasavalta vahvistuvine sosialistisine tulevaisuudenkuvineen ei ollut enää brittien mieleen, ja yhteistyöhankkeita lopetettiin (Blommaert 2013, 51). Nyereren mielestä kuitenkin swahili ja englanti täydensivät toisiaan ja ”englanti on maailman swahili”, joten sen käyttöä tulisi vaalia erityisesti ylemmän asteen koulutuksessa (Topan 2008, 262).

Swahilin käyttökelpoisuuden epäilijöitäkin riitti – eihän afrikkalainen kieli voinut olla toimiva kokonaisen valtion kielenä! Joulukuussa 1962 Nyerere piti parlamentissa ensimmäisen swahilinkielisen puheensa, jolla oli vahva symbolinen merkitys: englantia tuli käyttää vain silloin, kun se oli ehdottoman tarpeellista (Topan 2008, 258). Puheellaan Nyerere halusi todistaa epäilijöille, että swahilista todellakin oli valtiotasoisen kommunikaation kieleksi. Hänen tavassaan käyttää swahilia ikään kuin henkilöityi tansanialaisten kielellinen ideaali (Topan 2008, 257). Swahili olisi sekä *ujamaa*-ideologian edistämisen väline että kansakunnan yhtenäisyyden symboli, joka vähitellen auttaisi häivyttämään etnisten kielten merkityksen ja etnisten identiteettien luoman uhan kansalliselle yhtenäisyydelle.

Swahili nimettiin koko alakoulun opetuskieleksi vuonna 1967, jotta voitaisiin varmistaa yhtenäinen peruskoulutus kaikille tansanialaisille. Brittihallinnon aikana swahili oli ollut opetuskielenä

https://doi.org/10.21435/tl.289

vain ensimmäisen neljän vuoden ajan, jonka jälkeen opetuskieleksi vaihtui englanti. Swahilia haluttiin kehittää siten, että se voitaisiin myöhemmin ottaa opetuskieleksi myös korkeammilla asteilla. Siihen saakka ylempien asteiden opetuskielenä toimisi englanti, ja korkeammin koulutettujen velvollisuus oli toimia yhteiskunnan palveluksessa. Varsin utopistisesti eliitti haluttiin valjastaa palvelemaan massoja, ja heidän tuli käyttää osaamisensa uuden yhteiskunnan rakentamiseen, ei oman edun tavoitteluun (Blommaert 2013). Vuoteen 1970 mennessä suuri osa julkishallinnosta (parlamentti, hallitus, alemmat oikeusasteet, alakoulu) käytti swahilia, ja vain ylemmät koulutusasteet käyttivät englantia opetuskielenä.

TANU-johtoinen hallinto halusi tietoisesti myös kehittää swahilia, pääosin siirtomaavaltojen mallin mukaan. Siirtomaahallinnon perustama kielikomitea muutettiin vuonna 1964 Swahilin tutkimuksen instituutiksi (Taasisi ya Uchunguzi wa Kiswahili), ja se liitettiin Dar es Salaamin yliopistoon vuonna 1970. Vuonna 2009 instituutti yhdistyi yliopiston swahilin laitoksen kanssa ja sai nimen Taasisi ya Taaluma za Kiswahili (’Swahilin oppineisuuden instituutti’). Kansallinen swahilineuvosto (Baraza la Kiswahili la Taifa) perustettiin valvomaan kielen standardointia, kun taas instituutin tehtävänä oli tutkia kieltä ja sen käyttöä ja esimerkiksi ehdottaa uusia sanoja, jotka neuvosto sitten hyväksyi käyttöön.

Swahili välineellistettiin *ujamaa*-ideologian palvelukseen kahdella konkreettisella alueella: kielitieteessä ja kirjallisuudessa (Blommaert 2013). Kuten muidenkin korkeasti koulutettujen, myös lingvistien tuli omalla osaamisellaan osallistua kansakunnan rakentamiseen kehittämällä swahilista kaikkeen yhteiskunnalliseen toimintaan sopiva kieli. Tämä tarkoitti muun muassa suurta panostusta sanaston kehittämiseen. Paradoksaalisesti swahilin kehittämisen ideaali kuitenkin otettiin eurooppalaisista kielistä, ja tavoitteena oli kehittää swahili toimimaan samoissa konteksteissa ja yhtä laajasti kuin englantikin. Tässä tavoitteessa luonnollisesti epäonnistuttiin jo pelkästään swahilin ja englannin kovin erilaisten resurssien takia.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Myös kirjallisuutta kehitettiin eurooppalaisen mallin mukaan. Vaikka swahilinkielisellä kirjallisuudella oli Afrikan mittakaavassa jo pitkä historia, se oli kuitenkin varsin hajanaista eikä varsinaisesti yhtenäinen kirjallisuuden laji. Se haluttiin siitä huolimatta nähdä todistuksena swahilin arvosta verrattuna englantiin ja muihin ”kulttuurikieliin”, ja kirjallisuutta lähdettiin tietoisesti kehittämään ikään kuin jatkumona aiemmalle (vrt. esim. persia Autereen luvussa tässä teoksessa). Toisaalta kirjallisuutta hyödynnettiin *ujamaa*-ideologian levittämisessä ja uuden kansallisen identiteetin rakentamisessa. Tähän tarpeeseen syntyi muun muassa uudenlainen runotyyli, *mashairi*, jossa usein ylistettiin *ujamaata* ja maan johtoa (Blommaert 2013, 80). Kirjallisuus toisaalta mahdollisti myös ideologian ja erityisesti sen toteutuksen varjopuolten, esimerkiksi korruption ja eriarvoisuuden kasvun, julkituomisen (Blommaert 2013, 80). Joka tapauksessa itsenäisyys ja *ujamaa*-politiikka voidaan nähdä swahilinkielisen kirjallisuuden uuden aikakauden alkuna. Nyerere itsekin osallistui swahilin aseman rakentamiseen maailmankirjallisuuden kielenä kääntämällä swahiliksi muun muassa Shakespearen töitä (*Juliasi Kaisari – Julius Caesar*; *Mabepari wa Venisi – Venetsian kauppias*).

Huomionarvoista on se, että kaikesta swahilin saamasta huomiosta ja laajasta käytöstä huolimatta Tansanian perustuslaissa, joka on vuodelta 1977, kielikysymykseen ei oteta kantaa – ainoa maininta kielistä on joko swahilin tai englannin kielen taidon vaatimus parlamentin jäsenille (United Republic of Tanzania 2022). Tansanian hallituksen virallisilla verkkosivuilla sanotaan swahilin olevan kansalliskieli (vrt. suomi ja ruotsi Suomessa; Nuolijärvi tässä teoksessa), mutta englantia käytettävän laajasti virallisessa kommunikaatiossa (United Republic of Tanzania 2022). Maassa on jo useita vuosia ollut käynnissä perustuslain uudistus, jonka luonnoksissa (vuodelta 2013) vihdoin todetaan kielten asema myös virallisesti: swahili määritellään kansalliskieleksi, jota ”käytetään virallisessa kansallisessa ja hallinnollisessa kommunikaatiossa”, ja englanti kieleksi, jota ”voidaan tarvittaessa käyttää hallinnollisen kommunikaation virallisena kielenä” (United Republic of Tanzania 2022). Englannin

https://doi.org/10.21435/tl.289

kielen käytöstä mainitaan vielä se, ettei sen tule vaikuttaa swahilin asemaan ja käyttöön.

Swahilin asema alakoulun opetuskielenä ja toisaalta englannin asema ylempien asteiden opetuskielenä on säilynyt varsin vakaana koko itsenäisyyden ajan, vaikka jo vuoden 1969 viisivuotissuunnitelmassa päätettiin ottaa swahili myös ylempien koulutusasteiden kieleksi (Mulokozi 2003, 3). Asia on aina välillä noussut uudelleen keskusteluun, ja esimerkiksi keväällä 2015 uutisoitiin, että silloinen presidentti Jakaya Kikwete oli allekirjoittanut päätöksen koulutusuudistuksesta, jossa pääasiana oli swahilin ottaminen ylempien koulutusasteiden kieleksi. Konkreettisia toimenpiteitä odotetaan kuitenkin edelleen.

Vaikka toisaalta Tansanian kielipolitiikkaa on pidetty afrikkalaisena menestystarinana, on se saanut myös runsaasti kritiikkiä osakseen. Arvostelua on herättänyt muun muassa suhtautuminen Tansanian yli 100 muuhun kieleen, joilla ei ole mitään virallista asemaa, sillä swahilin ja englannin vastakkainasettelu on vienyt huomion kaikilta muilta kieliltä samaan tapaan kuin suomi ja ruotsi Suomessa ja ukraina ja venäjä Ukrainassa (ks. Nuolijärvi sekä Kanerva ja Viimaranta tässä teoksessa). Vasta *Sera ya Utamaduni* (’Kulttuurijulkilausuma’) vuonna 1997 tunnusti ensimmäistä kertaa virallisesti maan monikielisyyden (Mulokozi 2003, 3). Monikielisyys nähtiin kuitenkin pikemminkin kulttuurien ja kielten ihannointina ja säilömisenä kuin niiden käytännön tason kehittämisenä – samaan tapaan kuin perinteinen kulttuuri oli otettu *ujamaa*-ideologian keskeiseksi perustaksi. Muiden kielten arvoa tansanialaisten ensikielinä ei nykyäänkään tunnusteta, eikä niiden käyttöön ja kehittämiseen kannusteta. Swahiliksi näitä kieliä kutsutaan usein vähättelevällä nimellä *kilugha* (’pikkukieli’), vaikka monen tansanialaisen arjessa näiden kielten merkitys on vähintäänkin yhtä suuri kuin swahilin.

Toinen varsin epäonnistunut kielipoliittinen linjaus on ollut koulutuksen jakautuminen kahdelle kielelle. Vaikka yhtenäinen koulukieli takaa toisaalta yhtenäisen koulutuksen koko kansalle, asettaa koulukieli oppilaat hyvin epätasa-arvoiseen asemaan. Ne lapset, joiden kotikieli ei ole swahili, joutuvat ensimmäisinä kouluvuosi-

https://doi.org/10.21435/tl.289

naan opettelemaan opetussuunnitelman sisältöjen lisäksi myös uuden kielen. Tämä johtaa etenkin maaseudulla siihen, että luokalle jääminen on hyvin yleistä: ensimmäisellä kerralla opetellaan kieltä ja vasta luokkaa kerratessa sisältöjä. Vielä suurempi hyppäys tulee niille, jotka jatkavat yläkouluun, kun opetuskieleksi vaihtuu englanti. Vaikka englantia opetetaan alakoulussa oppiaineena, ei opetus valmista oppilaita riittävästi englanniksi opiskeluun, sillä opettajienkaan kielitaito ei siihen usein riitä. Niinpä yläkoulun läpäisevät vain kaikkein terävimmät oppilaat ja toisaalta ne, joiden vanhemmilla on varaa maksaa yksityisopetuksesta.[11]

Kielipolitiikka on siis koko itsenäisyyden 60 vuoden ajan säilynyt lähestulkoon samana, mutta käytännössä kielten merkitys ja käyttö ovat muuttuneet merkittävästi. Swahili on edelleen tansanialaisten yhteisen identiteetin kulmakivi, mutta myös yksi muutoksen ja globalisaation selkeimmistä ilmentymistä.

Swahili muuttuvassa maailmassa

Swahilin nousun kansalliskielen asemaan mahdollisti sen levinneisyys ja se, että kieltä käytettiin jo ennen itsenäistymistä laajasti *lingua francana*. Se ei identifioitunut yhden etnisen ryhmän kieleksi, ja nationalismin hengessä swahilista luotiin kuva yhtenäisenä kielenä, joka toimisi keskeisenä kansallisen identiteetin luojana ja symbolina. Ideaaliyhteiskunta koostuu yhtenäisestä kansasta, jolla on toisiinsa tiukasti liittynyt yhteinen kieli ja kulttuuri (Blommaert 2013, 68). Swahilin nationalistisesta ideaalista poikkeavaa historiaa on kuvattu jo edellä, ja seuraavaksi tarkastelemme sekä swahilin variaatiota että sen käyttöä suhteessa näihin ideaaleihin.

Kuten kaikissa luonnollisissa kielissä, myös swahilissa oli jo itsenäisyyden alkuaikoina niin lukuisia alueellisia murteita kuin eri-

11 Tarkempi esittely suomeksi Tansanian koulutusjärjestelmän ongelmista, ks. Aunio 2011a.

https://doi.org/10.21435/tl.289

laisia rekistereitäkin, jotka ilmensivät erityisesti puhujiensa koulutustasoa (Blommaert 2013, 12). Vaikka variaatio on osa kaikkien luonnollisten kielten normaalia ekologiaa, swahilissa sitä ruokkii vielä se, että suurin osa swahilin puhujista ei ole sen ensisijaisia puhujia. Vaikka *ujamaan* oli tarkoitus yhdistää tansanialaiset ja poistaa eriarvoisuus, swahilin aseman vahvistumisen myötä syntyi uudenlaista eriarvoisuutta. Kaikille yhteisen kielen sijaan swahili on käytännössä valtava eri varieteettien jatkumo, jossa puhujan tausta on helposti tunnistettavissa hänen käyttämänsä varieteetin perusteella. Alueellisissa varieteeteissa on piirteitä varsinkin alueella puhutuista muista bantukielistä, mutta myös muiden kielten vaikutusta näkyy. Näitä swahilin ”maalaisversioita”, samoin kuin swahilin kaupunkislangeja, pidetään kouluttamattomien ja muutenkin yhteiskunnan alempien luokkien varieteetteina.[12] Jatkumon toisessa päässä on yliopistokoulutettujen swahili, joka jäljittelee mahdollisimman tarkasti määriteltyä standardia, mutta toisaalta hyödyntää runsasta koodinvaihtoa englannin kanssa. Swahili alakoulun opetuskielenä asettaa siis tansanialaiset hyvin eriarvoiseen asemaan riippuen heidän kielellisestä taustastaan.

Itsenäisyyden vuosikymmeninä puhuttu swahili on muuttunut merkittävästi. Uusia lainasanoja ei enää oteta arabiasta vaan englannista, kuten monessa muussakin maailmankolkassa. Standardikieli on muutosten myötä etääntynyt kiungujan murteesta, johon standardi alun perin pohjattiin – standardin uusi nimitys onkin *kisanifu* (’oikeaoppisuuden kieli’) (Topan 2008, 264). Erityisesti suurissa kaupungeissa leviävät ja kehittyvät lisäksi kaupunkislangit, joista tulee vähitellen nuoremman sukupolven ensikieliä (Aunio 2011b). Standardikieli, niin sanasto kuin kielioppikin, saa niistä vähitellen uusia vaikutteita.

Kaikesta utopistisuudestaan huolimatta *ujamaa*-ajattelu on piirtynyt syvälle tansanialaisten mieleen. Siitä on tullut tavallaan normi ja yhteisesti jaettu kokemus, joka toistuu edelleen tansanialaisten

12 Vrt. japanin alueellisiin kielimuotoihin, ks. Länsisalmi tässä teoksessa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

puheessa ja on vaikuttanut paljon esimerkiksi swahilin sanastoon (Blommaert 2013, 22). Itsenäistymisen jälkeen swahili valjastettiin *ujamaa*-ideologian ja siihen liittyvän, yhteisöllisyyteen ja sosialistiseen ajatteluun perustuvan, valtiomallin juurruttamiseen jokaisen tansanialaisen arkeen. Nykyisin swahili on kuitenkin myös yksi varsin päinvastaisen maailmankuvan, globaalin markkinatalouden, väline ja symboli – swahilin käyttötarkoitus on siis huomattavasti muuttunut ja laajentunut (Blommaert 2013, 12, 14).

Koko maan yhdistävä kieli on luonnollisesti tehokkain väline mainonnassa, ja mainoksissa swahili on kauniiden ja menestyvien, modernien afrikkalaisten kieli. Sitä hyödyntävät myös kaikki muut tahot, jotka haluavat saavuttaa mahdollisimman suuren kuulijakunnan, poliitikoista musiikkiteollisuuteen (Aunio 2011b). Tansanialainen Bongo flava -musiikki toimii swahilin levittäjänä myös Afrikan- ja jopa maailmanlaajuisesti. Tästä erinomainen esimerkki on swahiliksi ja englanniksi laulava Diamond Platnumz, joka saavutti YouTube-kanavallaan ensimmäisenä Saharan eteläpuolisena afrikkalaisena laulajana kahden miljardin katsojan rajan (*Mpasho* 2022). Platnumz poseeraa niin Pepsin kuin Calvin Kleininkin mainoksissa, mutta kannattaa myös avoimesti Tansanian valtapuoluetta CCM:ää ja julkaisee puoluetta äänestämään kannustavaa musiikkia.

Swahili siis mahdollistaa horisontaalisen kommunikaation eli esimerkiksi eri etnisten ryhmien välisen kommunikaation, mutta kaikkine varieteetteineenkin swahili on vain osa tansanialaisten kielellistä repertuaaria. Vaikka joitain pienimpiä etnisiä kieliä on Tansaniassa kuollut ja osa on edelleenkin varsin uhanalaisia, näyttää etnisten ryhmien kielten merkitys olevan kasvussa. Tästä on esimerkkinä tansanialaisten kielitieteilijöiden kasvava kiinnostus oman maansa kieliä kohtaan. Toisaalta englannin asema vaikutusvaltaisena kielenä on myös vahvistunut, ja sen taidon koetaan olevan portti arvostettuihin työpaikkoihin ja menestykseen. Mielikuva englannin kielestä kaiken kansainvälisen kommunikaation kielenä on juurtunut syvälle tansanialaisten mieleen. Varsinkin maaseudulla ja pienemmillä paikkakunnilla asuville tulee suurena yllätyksenä se, etteivät kaikki ulkomaalaiset puhukaan englantia ja että

https://doi.org/10.21435/tl.289

Euroopassa on lukuisia muitakin kieliä. Erityistä hämmästystä herättää pohjoismainen malli, jossa jopa yliopistoissa opiskellaan omalla kielellä.

Tansanian kielellinen todellisuus on hyvin kaukana nationalistisesta yksikielisyyden ihanteesta, sillä swahilin variaatio sekä kymmenet muut alkuperäiskielet yhdessä englannin kanssa luovat rikkaan, monikielisen todellisuuden. Tästä ristiriidasta huolimatta swahilin koetaan yhä olevan merkittävä osa tansanialaisten identiteettiä ja kansakuntaa yhdistävä tekijä. Elävänä kielenä sen käyttötarkoitukset myös jatkuvasti muuttuvat ja laajenevat.

Swahili ja afrikkalainen nationalismi

Afrikan maiden itsenäistymisen aikoina kansalliset identiteetit kietoutuivat tiiviisti afrikkalaisuuteen ja koko mantereen kattavaan panafrikkalaiseen ja nationalistiseen ajatteluun. Afrikkalainen nationalismi on varsin erilaista kuin eurooppalainen nationalismi, sillä Afrikassa nationalistiset ajatukset ja liikkeet syntyivät ensisijaisesti vastaliikkeeksi kolonialismille ja kaikelle ulkopuoliselle vallalle samalla tavoin kuin iranilainen tai filippiiniläinen nationalismi.[13] ”Afrikkalainen nationalismi” on siis käsitteenä varsin ristiriitainen, sillä yksi kansa – yksi kieli -ihanteen ei mitenkään voi ajatella soveltuvan koko mantereeseen. Vastaava yhtä kansallisvaltiota laajempi ajatus nationalismista on Piipon tässä teoksessa käsittelemä panarabialaisuus. Lähes kaikkia Afrikan maita yhdistävä kokemus loi kuitenkin perustan ajatukselle siitä, että vapaus ja itsenäisyys kuuluvat koko mantereelle ja että afrikkalaisten velvollisuus on edistää myös muiden Afrikan maiden itsenäisyyspyrkimyksiä. Nyererenkin on sanottu olleen nationalisti vain suhteessa koko Afrikkaan (Blommaert 2013, 29), ja hänelle kansallisvaltiot olivat välineitä Afrikan yhtenäisyyden luomisessa (Emerson 1962, 290).

13 Ks. Autere ja Sippola tässä teoksessa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Konkreettinen toimenpide yhteisten pyrkimysten toteuttamiseksi oli Afrikan yhtenäisyysjärjestön (Organisation of African Unity, OAU)[14] perustaminen vuonna 1963 yli 30 Afrikan valtion voimin. OAU:n tarkoitus oli organisoida yhteistä taistelua kolonialismia ja jälkikolonialismia vastaan ja edistää myös taloudellista integraatiota. Toisaalta yhteistä ponnistelua ulkopuolista valtaa vastaan käytettiin argumenttina myös yksipuoluejärjestelmien ja varsin keskitetyn vallan puolesta – kaikki voimat tuli koota tähän yhteiseen taisteluun eikä oppositiota tarvittaisi (Whiteley 1969, 119).

Vaikka esimerkiksi *ujamaa* ei ole lähtökohtaisesti nationalistinen ideologia, kolonialismia edeltäneiden afrikkalaisten perinteiden ja historian sekä yhteisen kielen korostaminen ovat ehdottomasti sen nationalistisia piirteitä (Blommaert 2013, 29). *Ujamaa* edustaa afrikkalaista sosialismia, jonka ytimenä sen kaikesta epämääräisyydestä huolimatta voidaan pitää afrikkalaisen kulttuurihistorian mystifiointia ja perinteisen kyläelämän ihannointia (Blommaert 2013, 17). Afrikkalaista sosialistista yhteiskuntaa ei tarvitse rakentaa, sillä se on jo olemassa, ja afrikkalaisten ajattelun ja mielen dekolonisoimisen kautta tämä mennyt, ideaali yhteiskunnan tila voitiin palauttaa myös käytäntöön (Blommaert 2013, 17–18). Näin ajattelu Afrikasta jollain tavalla yhtenäisenä ja homogeenisena kokonaisuutena alkoi paradoksaalisesti heijastella sitä kuvaa, joka Afrikasta oli luotu siirtomaavallan ja ulkopuolisten näkökulmasta, ja dekolonisaation sijaan kolonialismin oikeuttaneet ajatusrakenteet siirtyivät entistä syvemmin afrikkalaiseen ajatteluun.

Yhtenä afrikkalaisen nationalismin ilmentymänä voidaan pitää useammassa Afrikan maassa käytettyä kansallishymnin sävelmää. *Nkosi Sikelel' iAfrika* ('Jumala siunatkoon Afrikkaa') on eteläafrikkalaisen Enoch Sontongan virsisävellys 1800-luvun lopulta, joka on monelle suomalaisellekin tuttu Virsikirjan virsi 501 "Siunaa koko maailmaa". Huomionarvoista on se, että sekä Tansanian että Etelä-Afrikan versiossa ensimmäisessä säkeistössä pyydetään siunausta Afrikalle, vasta toisessa omalle maalle.

14 Vuodesta 2002 lähtien Afrikan unioni (AU).

https://doi.org/10.21435/tl.289

Vaikka swahilia puhutaan laajasti koko itäisessä Afrikassa, on sen asema muissa Itä-Afrikan valtioissa varsin erilainen kuin Tansaniassa. Keniassa swahili on perustuslain mukaan sekä kansalliskieli että virallinen kieli, mutta swahili ei ole saavuttanut kaikkia kenialaisia samalla tavoin kuin se on saavuttanut tansanialaiset. Keniassa valtatasapaino on varsin erilainen kuin Tansaniassa sen takia, että Keniassa on kaksi merkittävästi muita ryhmiä vaikutusvaltaisempaa etnistä ryhmää, kikujut ja luot. Alakoulussa opetuskielinä käytetään paikoin alueellisia valtakieliä, mutta osalla alueista swahilia. Kenian uusista swahilivarieteeteista tunnetuin lienee sheng, Nairobissa syntynyt slangi, joka perustuu swahilille ja englannille, mutta jossa on paljon vaikutteita myös muista suurista kielistä, erityisesti kikujusta (Aunio 2011b). Sheng on monille kaupunkilaisille jo ensikieli, mutta virallista asemaa sillä ei esimerkiksi koulutuksessa ole. Keniassa swahilin asema on viime vuosina vahvistunut varsinkin suurissa kaupungeissa, mutta myös sitä kautta, että sitä opetetaan pakollisena oppiaineena koulussa (Mose & Kaschula 2019).

Myös Ugandassa kiinnostus swahilia kohtaan on kasvanut, ja kieltä on alettu opettaa pakollisena oppiaineena. Ugandassa swahilin käyttöön liittyy kuitenkin varsin ristiriitaisia tunteita, sillä diktaattori Idi Amin käytti aikanaan swahilia armeijan kielenä ja osana salaisia poliisioperaatioita (Mugane 2015, 5).

Vaikka swahili ei ole saavuttanut muissa maissa vastaavaa asemaa kuin Tansaniassa, on siitä tullut myös afrikkalaisuutta edustava kieli. Swahilia on ehdotettu koko Afrikan yhteiseksi kieleksi sekä kansalaiskeskusteluissa että tutkimuksissa,[15] ja sitä opetetaan Itä-Afrikan ulkopuolellakin monissa Afrikan maissa. Swahili on myös Afrikan Unionin virallinen työkieli. Swahili on niin ikään suosittu kieli Amerikan afrikkalaisperäisen väestön keskuudessa. Se on esimerkiksi kwanzaan, afroamerikkalaisten afrikkalaisia juuria juhlistavan vuotuisjuhlan, virallinen kieli ja laajemminkin omien, afrikkalaisperäisten arvojen symboli (Mugane 2015, 6). Myös *ujamaa* on

15 Ks. esim. Chacha 2002.

https://doi.org/10.21435/tl.289

jatkanut elämäänsä uudella mantereella, sillä *Cooperative Economics* (’osuuskuntatalous’) on yksi kwanzaan periaatteista.

Nyereren perintö

Swahilin historia ja asema Tansaniassa on oivallinen esimerkki nationalismiajattelun kuvitellusta yhteisöstä ja kielestä ja niiden pitkästä ja kunniakkaasta historiasta. Swahili, kuten muutkaan luonnolliset kielet, ei ole syntynyt erillään muiden kielten vaikutuksesta, eikä se toimi ainoastaan yhdistävänä tekijänä, vaan sen eri varieteetit osaltaan myös luovat eriarvoisuutta. Se ei myöskään ole ”luonnostaan” tansanialaisia yhdistävä kieli, vaan sen käyttöä ovat alun perin edistäneet ulkopuolisten riistämis- ja alistamispyrkimykset. Nyerere aikalaisineen kuitenkin loi swahilista uudenlaisen diskurssin, jossa ulkopuolisen vallan hyödyntämä väline käännettiin aseeksi sortoa vastaan ja luomaan kansallista yhtenäisyyttä.

Newsweek-lehden (25.10.1999, Ibhawoh’n ja Dibuan 2003, 59 mukaan) esittämä kysymys ”How does a leader wreck a country’s economy yet die a national hero?” kuvastaa sitä ristiriitaa, joka Nyerereen ja *ujamaa*-politiikkaan liittyy. Nyerereä kunnioitetaan edelleen kansakunnan isänä, mutta toisaalta maan politiikassa tehtiin täyskäännös, kun huomattiin *ujamaan* toimimattomuus. Swahilin asema lienee ainoa muistuma, joka on suoraa perua *ujamaa*-politiikasta: swahili on edelleen kansakunnan kieli, vaikkakin sekin täysin erinäköisenä ja eri tavalla käytettynä kuin Nyerere aikanaan visioi. Nyereren lähtemättömästä vaikutuksesta kertoo muun muassa se, kuinka paljon häntä muisteltiin, kun vuonna 2019 tuli kuluneeksi 20 vuotta hänen kuolemastaan. *Miaka 20 bila Nyerere* (’20 vuotta ilman Nyerereä’) oli keskeinen aihe niin lehtikirjoituksissa kuin yksityisten yritysten mainoksissakin. Esimerkiksi kaasua myyvä yritys kehotti mainoksessaan kunnioittamaan Mwalimu Nyerereä teoin – mainoksessa oletetaan kaikkien tietävän, mitä Nyereren kunnioittaminen teoin tarkoittaa, eikä yrittäjää varmaankaan haittaisi, vaikka siihen sisältyisi muutaman kaasupullon osta-

https://doi.org/10.21435/tl.289

minen. Nyereren kuva komeilee edelleen myös Tansanian hallituksen virallisten verkkosivujen etusivulla, hänen puheitaan soitetaan radiossa ja niihin viitataan esimerkiksi parlamentin keskusteluissa. Afrikan unionin päämajan vuonna 2016 valmistunut uusi osa Addis Abebassa sai nimen ”Julius Nyerere Peace and Security Building” (African Union 2016).

Globalisaatio mahdollistaa ihmisten, ajatusten ja kielten nopeankin siirtymisen paikasta toiseen, mutta se myös vahvistaa nationalismia ja tarvetta kääntyä sisäänpäin ja korostaa oman kansallisvaltion tunnusmerkkejä ja erillisyyttä. Näin on käynyt viime aikoina monissa Euroopan maissa, joissa kriittisyys esimerkiksi EU:ta ja maahanmuuttoa kohtaan on lisääntynyt. Tansaniassa ”Nyereren perinnön” nosti uudelleen valokeilaan Tansanian viides presidentti John P. J. Magufuli. Hän viittasi puheissaan paljon Nyerereen ja siihen, että halusi saattaa loppuun Nyereren aloittamia projekteja. Magufuli korosti erityisesti Tansanian riippumattomuutta ulkopuolisesta avusta. Tultuaan valituksi ensimmäiselle kaudelleen vuonna 2015 hän aloitti heti ohjelman, jonka tarkoituksena oli kitkeä korruptiota ja ”velttoilua” valtion viroissa. Nyereren tavoin hän eli vaatimattomasti.

Magufulin aikana sananvapaus kuitenkin heikkeni Tansaniassa huomattavasti. Vallitsevan puolueen CCM:n asema vahvistui entisestään opposition kustannuksella, vaikka kiristynyt valvonta ja julkisesti toimeenpannut rangaistukset toisaalta paransivat maan turvallisuustilannetta. Magufuli valittiin ylivoimaisella äänienemmistöllä toiselle kaudelle vuonna 2020, mutta hän menehtyi äkillisesti maaliskuussa 2021. Viralliseksi kuolinsyyksi ilmoitettiin sydänongelmat, mutta kuolinsyyksi on spekuloitu myös koronavirusta, sillä Magufuli oli Afrikan tunnetuin koronakriittikko, joka väitti maan selättäneen koronan ja koronarokotusten olevan vain uusi länsimaiden juoni afrikkalaisten hallitsemiseksi.

Vaikka Magufulin politiikka jätti ainakin länsimaisen demokratian näkökulmasta toivomisen varaa, hän pystyi herättämään tansanialaisissa samanlaista solidaarisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta kuin Nyerere aikanaan. Tästä on yhtenä esimerkkinä

https://doi.org/10.21435/tl.289

Tansanian eturivin muusikkojen Diamond Platnumzin johdolla tekemä kappale ja musiikkivideo *Lala salama* (*Magufuli*) 'Nuku rauhassa (Magufuli)', joka julkaistiin vain muutama päivä Magufulin kuoleman jälkeen. Kappale ylistää Magufulia kansakunnan esikuvana, joka rakensi vahvaa Tansaniaa, paransi koulutusmahdollisuuksia ja infrastruktuuria ja ajoi sorrettujen asemaa. *Asante kwa kujenga Tanzania imara! Daima tutakukumbuka shujaa wetu!* – 'Kiitos vahvan Tansanian rakentamisesta! Muistamme sinua ikuisesti, sankarimme!', lauletaan aivan kuten Nyerereä muistellessa – luonnollisesti swahiliksi.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kirjallisuus

African Union 2016. Inauguration of the Julius Nyerere Peace and Security Building. https://au.int/en/pressreleases/20161012-1. Katsottu 21.4.2022.

Ashton, E. O. 1944. *Swahili Grammar*. Lontoo: Longman.

Aunio, Lotta 2011a. Kielet ja koulutus demokratian ja talouskehityksen edellytyksenä. Teoksessa A. Teppo (toim.): *Afrikan aika. Näkökulmia Saharan eteläpuoliseen Afrikkaan*. Helsinki: Gaudeamus, 117–133.

Aunio, Lotta 2011b. Swahili. Kauppakielestä kaupunkikulttuurin symboliksi. Teoksessa A. Teppo (toim.): *Afrikan aika. Näkökulmia Saharan eteläpuoliseen Afrikkaan*: Helsinki: Gaudeamus, 311–322.

Azimio la Arusha = Azimio la Arusha na siasa ya TANU juu ya Ujamaa na Kujitegemea [Arushan julistus ja TANUn ujamaa- ja omavaraisuuspolitiikka] 1967. Dar es Salaam: Idara ya Habari, TANU.

Blommaert, Jan 2013 [1999]. *State Ideology and Language in Tanzania* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Carr-Hill, Roy A., Aikael N. Kweka, Mary Rusimbi & Rustica Chengelele 1991. *The Functioning and Effects of the Tanzanian Literacy Programme. IIEP Research Report nro 93*. Pariisi: International Institute for Educational Planning.

Chacha, David Mathew 2002. Julius Nyerere. The Intellectual Pan-Africanist and the Question of African Unity. *African Journal of International Affairs* 5:1–2, 20–39.

Emerson, Rupert 1962. Pan-Africanism. *International Organization* 16:2, 275–290.

Errington, Joseph 2008. *Linguistics in a Colonial World: A Story of Language, Meaning, and Power.* Malden: Blackwell.

Güldemann, Tom (toim.) 2018. *The Languages and Linguistics of Africa*. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.

Ibhawoh, Bonny & J. I. Dibua 2003. Deconstructing Ujamaa. The Legacy of Julius Nyerere in the Quest for Social and Economic Development. *African Journal of Political Science* 8:1, 59–83.

Jerro, Kyle 2018. Linguistic Complexity. A Case Study from Swahili. Teoksessa J. Kandybowicz, T. Major, H. Torrence & P. T. Duncan (toim.): *African Linguistics on the Prairie. Selected Papers from the 45th Annual Conference on African Linguistics*. Berliini: Language Science Press, 3–19.

Johnson, Frederick 1939. *A Standard Swahili–English Dictionary*. Lontoo: Oxford University Press.

Languages of Tanzania Project 2009. *Atlasi ya lugha za Tanzania*. Dar es Salaam: Chuo Kikuu cha Dar es Salaam.

Legère, Karsten 2002. The "Languages of Tanzania" Project. Background, Resources and Perspectives. *Africa & Asia* 2002/2, 163–186.

Lodhi, Abdulaziz Y. 2000. *Oriental Influences in Swahili. A Study in Language and Culture Contacts.* Väitöskirja. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Makoni, Sinfree & Alastair Pennycook 2006. Disinventing and Reconstituting Languages. Teoksessa Sinfree Makoni & Alastair Pennycook (toim.): *Disinventing and Reconstituting Languages*. Bristol: Multilingual Matters, 1–41.

Marten, Lutz 2006. Swahili. Teoksessa K. Brown (toim.): *The Encyclopedia of Languages and Linguistics*. Oxford: Elsevier, 304–308.

Mazrui, Ali A. & Alamin M. Mazrui 1995. *Swahili State and Society. The Political Economy of an African Language*. Nairobi: East African Educational Publishers.

Mose, Peter N. & Russell H. Kaschula 2019. A Case for the Adoption of Swahili as a Language of Early School Literacy Instruction in Ekegusii-Speaking Areas of Western Kenya. *Nordic Journal of African Studies* 28:2, 1–26.

Mpasho 15.12.2022. History as Diamond Platnumz Hits 2 Billion Views in YouTube. https://mpasho.co.ke/entertainment/2022-12-15-history-as-diamond-platnumz-hits-2-billion-views-on-youtube/. Katsottu 18.3.2024.

Mugane, John M. 2015. *The Story of Swahili*. Athens: Ohio University Press.

Mulokozi, M.M. 2003. Kiswahili as a National and International Language. *Kiswahili* 2003/66, 66–80.

Nyerere, Julius K. 1966. The Dilemma of the Pan-Africanist. Puhe, University of Zambia. https://www.blackpast.org/global-african-history/1966-julius-kambarage-nyerere-dilemma-pan-africanist/ Katsottu 4.11.2024.

Nyerere, Julius K. 1968. *Ujamaa*. Dar es Salaam: Oxford University Press.

Nyerere, Julius K. 1973. *Freedom and Development. Uhuru na Maendeleo. A Selection from Writings and Speeches 1968–1973*. Dar es Salaam: Oxford University Press.

Nyere, Julius K. 1974. Capitalism or Socialism. The Rational Choice. *New Blackfriars* 55:653, 440–448.

Topan, Farouk 2008. Tanzania. The Development of Swahili as a National and Official Language. Teoksessa A. Simpson (toim.): *Language and National Identity in Africa*. Oxford: Oxford University Press, 252–266.

United Republic of Tanzania 2022. Government portal. https://www.tanzania.go.tz/. Katsottu 21.4.2022.

Whiteley, Wilfred 1969. *Swahili. The Rise of a National Language*. Lontoo: Methuen.

World Bank 2020. Tansanian väkiluku. https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=TZ. Katsottu 14.4.2022.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Nationalismi ja kieli Filippiineillä

Kansalliskielestä kohti monikielistä kansallista identiteettiä

Eeva Sippola
https://orcid.org/0000-0001-6414-8723

Monikielisyys on yleistä ympäri maailmaa, mutta kansallisuusaatteen kannalta sitä on pidetty usein haasteena. Miten maassa, jossa puhutaan kymmeniä tai satoja kieliä, suhtaudutaan kielen ja nationalismin suhteisiin? Voiko monikielisestä todellisuudesta muodostaa kansallisen identiteetin? Näitä teemoja pohditaan myös Filippiineillä. Filippiinit on monikielinen ja -kulttuurinen maa, jossa puhutaan lähes kahtasataa kieltä. Maan kielten asemaan ja elinvoimaisuuteen kielipolitiikka ja kansallisuusajattelu ovat vaikuttaneet monin eri tavoin, ja suhtautuminen monikielisen yhteiskunnan haasteisiin ja mahdollisuuksiin on vaihdellut historian kuluessa. Virallisiksi kieliksi ovat nousseet eri aikoina niin siirtomaahallitsijoiden kielet espanja ja englanti kuin nationalistisen politiikan tuloksena filipino. Toisaalta maassa on jo varhain tehty tutkimusta monikielisyyden eduista opetuksessa, ja nykyinen monikielisen koulun malli tukee äidinkielen ja paikallisten kielten käyttöä kansalliskielen filipinon sekä englannin ohella peruskoulussa.

Mitä kieliä Filippiineillä tulisi käyttää ja kouluissa opettaa? Kysymykseen voi pyrkiä vastaamaan tarkastelemalla Filippiinien kansallisuusaatteelle merkityksellisiä historiallisia henkilöitä, poliittista keskustelua sekä lakeja ja hallinnollisia määräyksiä, jotka käsittelevät kielten asemaa yhteiskunnassa ja osana koulujärjestelmää. Esimerkit kolmelta historialliselta aikakaudelta kertovat, miten Filippiinien kielipolitiikassa yhdistyvät nationalistinen ideologia, kansainvälisyys ja monikielinen todellisuus. Aikajana sijoittuu Filippiinien kan-

https://doi.org/10.21435/tl.289

sallisuusajattelun kaudelle kansallisesta heräämisestä 1800-luvun lopulla aina nykypäivään saakka. Filippiineillä on aina puhuttu monia kieliä, ja saaristoa ovat asuttaneet eri etniset ryhmät, joihin kuuluu saaristovaltion alkuperäiskansoja, malaijilaisia, kiinalaisia ja eurooppalaisia. Erityisesti kauppareittien ja muiden kulkuväylien läheisyydessä asuvat ihmiset ovat olleet monikielisiä tai ainakin kontaktissa toisten kielten puhujien kanssa. Onkin mielenkiintoista pohtia historiallisessa perspektiivissä, mikä on kielten suhde yhteisöllisyyteen ja kansallisuusajatteluun näin monimuotoisessa maassa. Myös siirtomaa-ajan, itsenäisyyden ajan ja nykypäivän erot tuovat esiin kielen monimutkaisia suhteita valtaan ja identiteettiin.

Luku esittelee ensin monikulttuurisen Filippiinit sekä nationalismin käsitteitä, jotka ovat keskeisiä monikielisen historian tarkastelulle. Analyysi pureutuu kolmen eri aikakauden käsittelyyn. Ensin käsitellään Filippiinien kansallisajattelun synnyttämistä siirtomaavallan kielellä, espanjaksi. Toisena esimerkkinä nousee esiin kansalliskielen, filipinon, luominen kansallisen yhtenäisyyden edistämiseksi. Kolmannen aikakauden keskiössä on kansallisena symbolina pidetty viime vuosikymmenten monikielinen politiikka. Näiden esimerkkien valossa pohditaan, millaisia ratkaisuja monikielisessä todellisuudessa on luotu kansallisen identiteetin muodostamiseksi.

Monikielinen Filippiinit tänään

Filippiinien noin 100 miljoonaa asukasta elää monimuotoisessa saaristovaltiossa, jossa elämänmuodot vaihtelevat pääkaupunki Manilan megakaupunkiympäristöstä maaseudun perinteisiin riisiterassiviljelmiin. Filippiinit on monikulttuurinen ja -kielinen maa. Tarkat arviot Filippiineillä puhuttavien kielten määrästä vaihtelevat, mutta perinteisesti niitä lasketaan olevan noin 120–180. Suurin osa on malajilais-polynesialaisia, filippiiniläisiä kieliä (McFarland 1993). Näistä suurimpia ovat Luzonin saarella puhuttavat tagalog ja ilokano sekä Visayasin saariryhmässä puhuttavat cebuano ja hiligaino, joilla kaikilla on useita miljoonia puhujia (Eberhard ym. 2021). Vuo-

https://doi.org/10.21435/tl.289

den 1987 perustuslain mukaan maan viralliset kielet ovat filipino ja englanti (The Constitution of the Republic of the Philippines 1987). Lainsäädännössä määritellään, että muita alueellisia kieliä (englanniksi *regional languages*) voidaan käyttää apukielinä virallisissa yhteyksissä ja koulussa, mutta kieliä ei määritellä tarkasti, eikä niiden nimiä mainita. Lisäksi espanja ja arabia mainitaan nimeltä vapaaehtoisina ja valinnaisina kielinä, joiden käyttöä tulee edistää.

Filipino on tagalogin pohjalta muodostettu virallinen yleiskieli ja kansalliskieli. Se on maanlaajuisen kommunikaation, hallinnon, koulutuksen ja viihteen kieli. Englantia puolestaan käytetään korkeakoulutuksessa, talouselämässä ja tiedotusvälineissä. Paikallisia kieliä käytetään päivittäisessä kommunikaatiossa kotona ja naapurustossa sekä viime vuosina myös enenevässä määrin ensimmäisinä kouluvuosina. Tavanomainen koululaisen päivä esimerkiksi Ternaten kylässä Manilanlahden rannalla alkaa kotona paikallista kreolikieltä bahraa puhuen perheen kesken ja matkalla kavereiden kanssa kouluun. Kännykästä kuunnellaan musiikkia ja vilkaistaan nopeasti muutamaa videonpätkää alueen pääkielellä tagalogilla. Koulussa kieleksi vaihtuu tagalogiin pohjaava filipino ja joillain tunneilla myös englanti. Iltapäivä kuluu tagalogia ja bahraa puhuen torilla ja naapurustossa, ja illalla perhe katsoo TV-ohjelmia tagalogiksi ja englanniksi.

Vaikka paikalliset kielet ovat saaneet jalansijaa koulussa, on selvää, että monet Filippiinien pienemmistä paikallisista kielistä ovat uhattuina, sillä niiden käyttö vähenee filipinon ja englannin kasvattaessa vaikutusvaltaansa. Syitä kielten uhanalaisuudelle ovat yleismaailmallisten kieliasenteiden, muuttoliikkeen ja sosioekonomisten tekijöiden lisäksi puhujien syrjintä, ympäristön muutokset perinteisten yhteisöjen asuinalueilla sekä paikallisidentiteettien muutokset. Näiden lisäksi kansalliskielen aseman ja kielipolitiikan merkitys on kiistaton (Gonzalez 1998, 503; 2003, 3; Lesho & Sippola 2013).

Filippiiniläiset ovat usein monikielisiä ja käyttävät arkipäivässään useita kieliä paikallisesti, kansallisesti ja globaalilla tasolla (Gonzalez 1998). Perheen kanssa käytetään äidinkieltä, koulussa filipinoa ja englantia, ja yhteydenpidossa ulkomaille tai siirtolaisena työsken-

https://doi.org/10.21435/tl.289

nellessä englantia tai muuta vastaanottavan maan kieltä (Lorente 2017). Esimerkiksi Persianlahden maat ovat tärkeä kohdealue filippiiniläisille siirtolaisille, jotka työskentelevät tietyn ajan ulkomailla. Usean kielen käyttäminen on siis tavanomaista. Myös koodinvaihto on Filippiineillä yleistä. Siinä kieliä vaihdellaan ja käytetään limittäin tavanomaisessa keskustelussa. Filippiinien koodinvaihtokielistä tunnetuin esimerkki on taglish, jossa sekoitetaan tagalogia ja englantia (Thompson 2003). Taglish on erittäin yleistä Manilassa ja sen ympäristössä, ja sitä kuulee paljon myös television viihdeohjelmissa. Monikielisyydestä ja koodinvaihdon yleisyydestä huolimatta tässä luvussa tukeudutaan varsin pysyvään käsitykseen kielestä, sillä se on myös pitkälti kielipolitiikassa ja kielilaeissa käytetty määritelmä. On kuitenkin tärkeää huomioida, että arkisessa kielenkäytössä monikielisissä yhteisöissä Filippiineillä kielten rajat hämärtyvät ja sekoittuvat, kun puhujat hyödyntävät monikielisiä resurssejaan ja sekoittavat sanoja ja rakenteita eri kielistä.

Nationalismi, kieli ja Filippiinit

Puhujien oman kielenkäytön lisäksi kieliä ja kielipoliittisia ratkaisuja määrittävät pitkälti historiasta nousevat ideologiat ja se, miten sosiaalinen toiminta järjestetään eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa (Gal & Irvine 1995). Kuten tämän teoksen johdannossakin todetaan, nationalismi on yksi vaikutusvaltainen ideologia muiden ohella. Nationalismille ei ole yhtä määritelmää, vaan se voidaan ymmärtää yhtäältä valtionmuodostukseen tähtääväksi poliittiseksi ideologiaksi ja toisaalta kulttuurisena prosessina, joka yhdistää ja yhtenäistää ihmisiä (Pakkasvirta & Saukkonen 2004, 9). Filippiinien historian eri aikakausina ja vaihtelevissa paikallisissa tilanteissa sen voidaan nähdä olleen näitä molempia. Filippiinit on oiva esimerkki siitä, miten nationalistinen ajattelu ja sen suhde kieleen muuttuu riippuen ajankohdasta ja tarkoitusperistä.

Perinteisestä eurooppalaisesta näkökulmasta nationalismin ja kielen suhteessa lähtökohtana on usein kansan ja sen puhuman

https://doi.org/10.21435/tl.289

kielen sekä kansaa ilmentävän kulttuurin tiivis yhteys (ks. Johdanto tässä teoksessa). On kuitenkin ollut selvää jo varhain, että monet todellisuudet sekä Euroopassa että erityisesti sen ulkopuolella eivät sovi suoraan yhteen tämän näkemyksen kanssa ja haastavat sen. Esimerkiksi Espanjan valtion alueella sekä Iberian niemimaalla että historiallisen Espanjan imperiumin valloittamilla alueilla Latinalaisessa Amerikassa ja Tyynen valtameren saarilla on puhuttu monia kieliä. Myös Filippiinit oli osa tätä laajaa imperiumia 1500-luvulta 1800-luvun loppuun. Espanjan kielellä oli tärkeä rooli sekä Latinalaisen Amerikan valtioiden että Filippiinien itsenäisyysajattelussa. Kieli ei siis vain yhdistä ihmisiä, vaan tarjoaa mahdollisuuden luoda eroja. Tämä haastaa yllä esitetyn yksioikoisen ajattelutavan kielen ja kansan suhteesta.

Toisaalta kansakunta voidaan nähdä myös yhteiskunnallisen järjestäytymisen ilmiönä, joka syntyy modernina aikana rationaalisen ajattelun ja teollistumisen myötä (ks. Johdanto tässä teoksessa). Tälle ajanjaksolle on tyypillistä taloudellisten ja yhteiskunnallisten suhteiden uudelleenjärjestäytyminen. Näin kielestä tulee väline, jonka avulla ajatus yhtenäisyydestä syntyy ja joka pitää kansakuntaa koossa. Esimerkiksi Ranskan vallankumouksen jälkeen ranskan kieltä pidettiin tärkeänä osana tasa-arvoista poliittista järjestelmää. Yhteistä kieltä, ranskaa, käyttämällä tasavallan kansalaiset saattoivat osallistua yhtäläisesti yhteiskuntaan. Koulun rooli kielen luomisessa ja tuomisessa kansalle oli tärkeä. Tämäkin lähestymistapa nationalismin ja kielen suhteeseen tulee hyvin esiin Filippiinien tapauksessa, erityisesti 1900-luvulla, jolloin maahan luotiin yhteinen kansalliskieli. Myös nationalismin tutkimuksessa keskeinen ajatus kuvitelluista yhteisöistä linkittyy sekä poliittiseen ideologiaan että kielen keskeiseen rooliin kansakunnan rakentamisessa. Kansakunta voidaan sen mukaan määritellä kuvitelluksi yhteisöksi, joka rakentaa yhtenäisen kuvan olemassaolostaan ja maailmastaan osana modernisaatioprosessia (Anderson 1983; Pakkasvirta 2004, 74). Postkoloniaalisesta näkökulmasta siirtomaavallan ikeestä vapautuvan kansakunnan taas tulee luoda uusi, yhteinen identiteetti ja tehdä ero menneeseen siirtomaa-aikaan, sen käsitejärjestelmiin ja

https://doi.org/10.21435/tl.289

valtahierarkioihin (Haque 2015, 321). Globaalissa maailmassa moninaisuus voi myös toimia kansakunnan yhtenäisyyden osoituksena, kuten Filippiinien koulutus- ja kielipolitiikka osoittavat 2000-luvun taitteessa. Tuolloin ajattelutavan muutos pyrki nostamaan monikielisyyden keskiöön ja osaksi kansallista identiteettiä.

Kansakunnan synnyttäminen imperiumin kielellä

Filippiinit oli osa Espanjan siirtomaaimperiumia 1500-luvulta vuoteen 1898 saakka. Espanjalaisvallan aikana vain harva filippiiniläinen puhui espanjaa suurimpien kaupunkien ulkopuolella, sillä Filippiineille ei koskaan suuntautunut laajaa siirtolaisuutta espanjankielisestä maailmasta. Näin filippiiniläisillä ei ollut tarvetta tai mahdollisuuksia oppia kieltä arkipäivän kanssakäymisessä. Espanjaa puhuivat lähinnä sotilaat, hallintovirkailijat ja kirkonmiehet. Monet heistä olivat kotoisin Meksikosta tai Keski-Amerikasta, sillä Filippiinit kuului Uuden Espanjan varakuningaskuntaan, jonka hallinnon keskus Meksiko oli. Siirtomaa-aikainen hallinto tai laki ei tunnustanut kielellistä ja etnistä monimuotoisuutta, eikä kieliä kirjattu esimerkiksi väestönlaskennassa. Katolinen kirkko kuitenkin käytti lähetystyössään pääasiassa paikallisia kieliä. Espanjan imperiumi ei erotellut paikallisia kieliä toisistaan, ja ne olivat yhtä kaikki valtahierarkiassa alimmalla tasolla. Kielihierarkian huipulla oli espanja, joka oli siirtomaahallinnon ja paikallisen yläluokan kieli. Espanja oli siirtomaa-ajan eliitin koulutuksen ja kirjallisen elämän kieli, ja usein yläluokka myös puhui sitä kotikielenään tai ystävien kesken. Espanjankielistä koulutusjärjestelmää ryhdyttiin kehittämään kattavaksi 1800-luvun puolivälissä. Näistä syistä Espanjan siirtomaa-ajan lopulla vain muutama prosentti filippiiniläisistä osasi espanjaa (Gonzalez 1998, 495).

1800-luvulla Espanjan imperiumi oli suurten muutosten edessä. Latinalaisen Amerikan valtiot itsenäistyivät Espanjan vallasta, ja vuosisadan lopulla itsenäisyysajattelu saavutti myös Filippiinit. Filippiinit oli Kuuban ja Puerto Ricon ohella Espanjan viimeisiä

https://doi.org/10.21435/tl.289

siirtomaita. 1800-luvun lopulla maassa syntyi vallankumouksellista liikehdintää, jonka tavoitteena oli itsenäistyminen Espanjasta. Kansallisen heräämisen kielenä toimi espanja, sillä aatteet itsenäisyydestä rantautuivat Filippiineille Latinalaisen Amerikan kautta juuri espanjaksi. Esimerkiksi Filippiinien kansallissankari José Rizal (1861–1896) kirjoitti teoksensa espanjaksi. Häntä pidetään yhtenä filippiiniläisen kansallisuusaatteen synnyttäjistä, sillä ajatus kansakunnasta ja kansallisesta identiteetistä muodostui juuri Rizalin teoksissa espanjan kielellä. Rizalin ja espanjan suhde osoittaa, että eurooppalainen ajatus kansallisvaltion, kansan ja kielen suhteesta saa toisen merkityksen muualla maailmassa. Filippiinien koulutettu yläluokka, johon Rizalkin kuului, osallistui siirtomaaimperiumin akateemiseen ja poliittiseen elämään espanjaksi. Tämä on hyvä esimerkki siitä, miten nationalismin tutkijan Andersonin (1983, 133) kuvitellut yhteisöt syntyvät kielessä ja kielellä, ei verisiteissä tai maa-alueen kautta. Kuka tahansa voidaan näin puhua tai kirjoittaa osaksi kansakunnan kuviteltua yhteisöä.

Rizalin teoksia tutkimalla voidaan nähdä, miten ajatus Espanjan imperiumista irtautuvasta alusmaasta kehittyy ja saa muotonsa. Rizalin kansallisina merkkiteoksina pidetään romaaneja *Noli me tángere* (suomeksi ’Älä koske minuun’) ja *El Filibusterismo* (suomeksi mukaillen ’Lainsuojattomuus’). Muun muassa Anderson on tutkinut termejä, joilla Rizal viittaa kansallisuuksiin ja kansallisuusaatteen keskeisiin espanjankielisiin käsitteisiin, kuten kansakuntaan, isänmaahan ja kotimaahan. Näin hän piirtää kuvaa siitä, miten amerikkalais-eurooppalainen kansallisuusajattelu muokkautuu ja käsitys Filippiineistä kansallisvaltiona ja filippiiniläisistä kansana syntyy Rizalin kirjallisessa tuotannossa. Teoksista ensimmäinen, vuonna 1887 ilmestynyt *Noli me tángere* kuvaa siirtomaahallinnon ja kirkon valtaa Filippiineillä ja sen ajan yhteiskunnan ihmisten suhteita. Siinä ei kuitenkaan vielä puhuta Filippiineistä kansakuntana, eikä kukaan kirjan hahmoista puhu itsestään filippiiniläisenä, siis käyttäen termiä *filipino*. Päinvastoin: jopa kirjan kapinallinen sankari, jonka tarina heijastelee Filippiinien historiaa Espanjan vallassa, viittaa itseensä siirtomaa-ajan termillä *indio*. Tätä

https://doi.org/10.21435/tl.289

termiä on käytetty eri puolilla Espanjan imperiumia, kun viitataan alkuperäisväestöön Latinalaisessa Amerikassa tai Filippiineillä. Sen sijaan *español* 'Iberian niemimaalla syntynyt espanjalainen' vaikuttaa kirjassa vakiintuneelta käsitteeltä.

Vaikka kirja onkin filippiiniläisen kansallisuusaatteen aarteita, termiä *nación* 'kansakunta' ei siinä käytetä kertaakaan viittaamaan Filippiineihin. Nämä ja muut etnisyyteen ja paikkaan liittyvät termit osoittavat, että modernissa mielessä Filippiinit kansakuntana ei ollut vielä 1800-luvun lopussa vakiintunut käsitteenä. Rizalin Filippiinit syntyy *Noli me tángeressa* suhteessa siirtomaaisäntään Espanjaan. Sen tarina kuvaa hyväksikäytettyä maata ja kansaa ja on Andersonin mukaan ensiluokkainen esimerkki paikallisesta patriotismista, jonka pohjalta moderni kansallisuusaate lähti nousuun.

Kirjoista toinen, *El Filibusterismo*, julkaistiin neljä vuotta *Noli me tángeren* jälkeen. Siinä filippiiniläiset kuvataan uutena, kansallisena ryhmänä, joka muodostuu suhteessa espanjalaisiin siirtomaaisäntiin ja kiinalaisiin ulkomaalaisiin. Filippiineillä asuvat kiinalaiset esitetään ulkomaalaisia, toisina ja erilaisina, jotka eivät osaa espanjaa tai puhuvat sitä huonosti. Uusi kansa, filippiiniläiset, tarvitsee näitä toisia kansallisuuksia erottuakseen omana ryhmänään. Filippiiniläisten, espanjalaisten ja kiinalaisten kolmijaossa on mielenkiintoista se, että Filippiinien itsenäisyystaistelun johtajat ja intellektuellit kuuluivat kiinalaismestitsien ryhmään. Etnisesti heillä oli siis yhteys Kiinaan ja kielellisesti Espanjaan. Rizal kuitenkin pyyhkii teoksissaan kiinalaisuuden täysin pois uudesta kansakunnasta ja häivyttää kiinan kieleen viittaavat piirteet sellaisten hahmojen espanjasta, jotka ovat romaanin sankareita. On myös mielenkiintoista, että vaikka Rizalin ystäväpiiriin kuului useita filippiiniläisiä kieliä puhuvia henkilöitä, kielellinen monimuotoisuus on hänen teoksissaan jätetty taka-alalle. Molempien kirjojen kertovat osuudet ovat espanjaksi ja muutamia yksittäisiä tagalogin sanoja esiintyy erityisesti dialogeissa. Rizalin kirjallisessa tuotannossa kansakunnasta siis luodaan kuva, jossa vain espanja ja vähäisessä määrin tagalog ovat Filippiinien kieliä (Anderson 2003).

https://doi.org/10.21435/tl.289

Postkoloniaalisesta näkökulmasta katsottuna itsenäisyyden kannalta oli tärkeää erottautua menneestä ja siirtomaa-ajan perinnöstä, kuten mielivaltaisista rajoista ja jaottelusta, eri ryhmien välisistä hierarkioista sekä siirtomaa-ajan byrokratiasta ja hallintojärjestelmästä (Haque 2015). 1800-luvun lopun itsenäisyysliikehdintä Filippiineillä käsitteli ja muokkasi osaa näistä rakenteista ja järjestelmistä, mutta toisaalta se myös osaltaan toisti niitä, kuten Rizalin teokset osoittavat. Filippiineillä oli tarve luoda selkeä, oma yhtenäinen kulttuuri ja identiteetti itsenäisyyden rakentamiseksi. Se tapahtui suhteessa siirtomaaisäntään, Espanjaan, mutta samalla toistaen espanjan kielellä luotuja malleja uusista kansoista ja kansallisuudesta.

Itsenäisyysliikehdintä ei johtanut Filippiinien itsenäistymiseen vielä 1800-luvun lopussa, vaikka itsenäisyysjulistus annettiinkin. Espanjalaisten, filippiiniläisten ja amerikkalaisten välisten aseellisten konfliktien jälkeen Filippiineistä tuli osa Yhdysvaltoja. Uusi siirtomaakausi kesti vuodesta 1902 toiseen maailmansotaan asti. Kielten kannalta kausi jatkoi siirtomaamallia, jossa ulkopuolelta tuotu, eurooppalaisperäinen kieli toimi kielihierarkian huipulla. Tällä kertaa kieli oli englanti. Toisaalta uusi isäntä toi mukanaan myös muutoksia. Esimerkiksi Yhdysvaltojen kaudella kielellisiä ja etnisiä ryhmiä alettiin kirjata ylös väestölaskennassa, ja kuva Filippiinien monimuotoisuudesta vahvistui. Yhdysvaltalaiskaudella koulujärjestelmää myös kehitettiin voimakkaasti amerikkalaisen mallin mukaan ja amerikkalaisia opettajia tuotiin Filippiineille. Vaikka alun perin tarkoituksena oli käyttää koulujärjestelmässä paikallisia kieliä, todettiin se pian haastavaksi kielten lukumäärän sekä puuttuvien opetusmateriaalien takia, ja englanti valikoitui koulutuksen kieleksi. Englanti sai jalansijaa nopeasti. Espanjan ja Yhdysvaltojen siirtomaakausien kielipolitiikan vaikutusten eroja kuvaa hyvin se, että vain muutaman vuosikymmenen kestäneen amerikkalaiskauden jälkeen lähes kolmannes filippiiniläistä osasi englantia (Gonzalez 1980, 27). Toisaalta taas englanti peri espanjalta yhteiskunnassa dominoivan kielen aseman, jota käytettiin kouluissa, hallinnossa ja taloudessa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kansallisen yhtenäisyyden kieli filipino

Filippiineillä on ollut itsenäisyytensä aikana viisi perustuslakia. Niistä ensimmäinen on vuonna 1899 itsenäisyysliikkeen laatima Malolosin perustuslaki, jossa ei määritelty kansakunnan kieliä. Malolosin perustuslaki viittasi kieliin määrittelemällä ainoastaan, että espanjaa käytettäisiin väliaikaisesti oikeusjärjestelmässä ja viranomaistoimituksissa. Yhdysvaltojen kaudella vuoden 1935 perustuslaki määritteli englannin ja espanjan väliaikaisiksi virallisiksi kieliksi, mutta asetti myös perustan sille, että jokin filippiiniläinen kieli saisi maassa virallisen aseman. Manilan alueen pääkieli tagalog valittiin Filippiinien kansalliskieleksi 1930-luvun lopulla. Kansallinen kieli-instituutti valitsi tagalogin kansalliskielen perustaksi vuonna 1937, ja presidentti Manuel L. Quezon vahvisti sen Filippiinien kansalliskieleksi (tagalogiksi *wikang pambansa*) kaksi vuotta myöhemmin.

Aivan kuten jo vallankumouksen Ranskassa ja modernistisissa projekteissa yleensä, kansalliskielen luominen oli käytännöllinen, poliittinen ja filosofinen yritys muokata tagalogia vallan ja kirjallisuuden kielenä ja muuttaa se kansallisen identiteetin ja poliittisen osallistumisen kieleksi kansalaiselle (Pe Symaco 2017, 93). Näin koulutuksen avulla syntyy moderni yhteiskunta, jonka sääntöjä ja järjestelmää kansalaiset kunnioittavat vapaaehtoisesti (Gellner 1983, 55; Haque 2015). Kansalliskielen luomiseen liittyy myös tiiviisti yhteinen kulttuurillinen ja kielellinen identiteetti, joka omaksutaan koulussa.

Tagalogin valintaa kansalliskieleksi edelsi poliittinen keskustelu kansalliskielen tarpeellisuudesta maan yhtenäisyyden ja käytännöllisyyden nimissä (Gonzalez 1980; 1998). Erilaisia komiteoita ja instituutteja luotiin edistämään asiaa jo ennen varsinasta valintaa. Valinnan siitä, minkä kielen pohjalta kansalliskieltä ryhdytään kehittämään, tekivät seitsemän edustajaa eri puolilta Filippiinejä. Erilaisia syitä juuri tagalogin soveltuvuudesta esitettiin monilta kannoilta. Osa niistä käsitteli kielen yhteiskunnallista asemaa, mutta osa keskittyi ihmisten tunteisiin ja siihen, mikä kieli koettiin omaksi.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Usein mainittu syy on, että tagalogia puhutaan ja ymmärretään laajasti ympäri Filippiinejä kuten swahilia Itä-Afrikassa (Aunio tässä teoksessa). Tämä johtunee siitä, että tagalog oli kautta historian ollut alueella politiikan ja talouden kieli. Tagalogia puhutaan pääkielenä kuitenkin lähinnä Manilassa ja sen eteläpuolella Rizalin, Caviten, Lagunan, Batangasin, Quezonin ja Camarines Norten provinsseissa sekä pohjoisessa Bolacanissa, Nueva Ecijassa ja osissa Tarlacin provinssia. Muualla, kuten Visayasin ja Mindanaon alueilla maan keski- ja eteläosissa, tagalogintaidot ovat yleistyneet nimenomaan kansalliskielen luomisen ja koulujärjestelmän takia. Poliittisessa keskustelussa perusteluna mainittiin myös usein, että tagalogissa on vähemmän murrevaihtelua ja pienempiä sukukieliä kuin muilla filippiiniläisillä kielillä. Tämä yhtenäisyys voi hyvinkin johtua siitä, että tagalog on ollut vallan kieli. Tagalogiksi on myös olemassa laaja kirjallinen tuotanto. Tagalogin kielellä kirjoja on julkaistu paljon enemmän kuin muilla filippiiniläisillä kielillä, mikä mainitaan keskusteluissa kielen soveltuvuudesta kansallisen yhtenäisyyden kieleksi. Myös kielellisen moninaisuuden aiheuttamat haasteet mainitaan. Puhuessaan kielen merkityksestä kansalliselle yhtenäisyydelle presidentti Quezon (1937) jopa toteaa, että hänestä on tuntunut nöyryyttävältä käyttää tulkkia vieraillessaan sellaisilla Filippiinien alueilla, joiden kieltä hän ei itse osaa.

Tärkeä syy kansalliskielen kehittämiselle löytyy kansallisesta ideologiasta. Se heijastuu niissä keskusteluissa, jotka pohjustivat tagalogin valintaa. Filippiinien kansallisliikehdinnän keskus oli Caviten provinssissa. Caviten provinssin pääkieli on tagalog, mikä nostettiin esiin perusteluna tagalogin valinnalle. Rizalin *El Filibusterismossa* espanjaksi kirjoitettu ajatus kansan ja kielen suhteesta tuodaan myös esiin. Sen mukaan jokaisella kansalla on oma kielensä ja tapansa puhua. Kieli ilmaisee kansan ajatuksia ja ideaaleja, ja niin kauan, kun kansa säilyttää kielensä, se säilyttää osan vapauttaan. Vaikka tämä ajatus heijastaa hyvin Rizalin aikana vallalla ollutta ajatusta kansakunnan ja kielen suhteesta, kansallissankarille siitä muodostui hienoinen ongelma, eikä Rizal koskaan maininnut tagalogia nimeltä. Tätä ristiriitaa selittää Andersonin (2006,

https://doi.org/10.21435/tl.289

319) mukaan se, että Rizal ymmärsi, ettei tagalog kielenä yhdistäisi monikielisiä ja -kulttuurisia Filippiinejä. Rizalin ajalle tyypillinen Eurooppa-keskeinen näkökulma, jossa kansaa yhdistää juuri yksi yhtenäinen kieli, oli siis Filippiinien kansallisuusaatteelle ongelmallinen jo sen syntyaikoina.

Viisikymmentä vuotta Rizalin jälkeen keskustelu kansalliskielen merkityksestä ei rajoittunut vain Filippiinien sisälle, vaan sen valintaa perusteltiin myös suhteessa siirtomaaisäntien kieliin, espanjaan ja englantiin. Nähtiin, että niitä tuli kansainvälisen merkityksen ja suhteiden takia käyttää ja osata myös Filippiineillä. Lisäksi tagalogilla katsottiin läpi historian olleen tärkeä rooli suhteessa espanjaan ja englantiin. Myös Japani nostettiin esikuvaksi siten, että sitä pidettiin edistyneempänä, modernina Aasian maana, jossa oli käytössä oma kieli, japani. Japanin miehityksen aikana vuonna 1943 syntynyt perustuslaki vahvistikin tagalogin asemaa virallisissa yhteyksissä, sillä japanilaisten pyrkimyksenä oli Aasian aasialaistaminen. Tästä kirjoittaa myös Länsisalmi puhuessaan ”Suur-Itä-Aasian vaurausalueesta” myöhemmin tässä teoksessa.

Filipino määriteltiin siis lainsäädännössä kansalliskieleksi 1930-luvun lopulla ja sen kehittämiseen suunnattiin resursseja. Ensin kansalliskielen nimitystä käytettiin tagalogista, mutta vuonna 1959 kansalliskielelle luotiin uusi nimi, pilipino. Kieltä myös kehitettiin koko ajan siten, että myös muut etniset ryhmät kuin tagalogit kokisivat sen omakseen. Uudelleennimeämisen takanakin oli ajatus siitä, että kieli yhdistyisi kansalliseen identiteettiin sen sijaan, että se liittyisi selkeästi tiettyyn etniseen ryhmään. 1960-luku tunnetaan Filippiineillä kansalliskielisotien aikakautena, sillä pilipino ja sen kehittämistyö nousi etnisesti värittyneiden poliittisten riitojen kiistakapulaksi. Kiistoissa heijastuivat erityisesti Filippiinien keski- ja eteläosissa puhuttavien suurten kieliryhmien, cebuanon ja visayalaisten kielten, ja Manilan alueen tagalogin puhujien väliset jännitteet. 1970-luvun alun uudessa perustuslaissa kansalliskielen nimi muutettiin muotoon filipino, jossa <f> nousi symbolisoimaan kielten monimuotoisuutta ja universaaleja arvoja. Tagalogissa ja monissa muissa filippiiniläisissä kielissä ei tunneta /f/-äännettä,

https://doi.org/10.21435/tl.289

vaan se lausutaan /p/-äänteenä. Kirjain <f> ja /f/ äänteenä liitetään Pohjois-Filippiineillä puhuttaviin alkuperäiskieliin sekä siirtomaa-ajan kieliin espanjaan ja englantiin.

Marcosin diktaattorikauden jälkeen vuoden 1987 perustuslain valmisteluissa kieliasia ei noussut riidanaiheeksi, vaan siitä vallitsi selkeä poliittinen yksimielisyys. Muutamassa vuosikymmenessä kansalliskieli filipino oli alkanut elää omaa elämäänsä ihmisten ajatusmaailmassa ja yhteiskunnassa (Gonzalez 1998; Pe Symaco 2017). Sitä ei enää ymmärretty ylhäältä päin annettuna kommunikaatiomuotona, jota oltiin vasta luomassa, vaan sitä pidettiin jo omana kielenään. Kansalliskieltä toki tuli yhä huoltaa ja kehittää toisten filippiiniläisten kielten pohjalta koulutuksen ja tieteen kielenä, mutta muutos ajattelutavassa on huomattava.

Koulu ja koulutuksen kieli ovat kulkeneet käsi kädessä kansalliskielen kehityksen kanssa. Filipinoa käytettiin opetuksen kielenä useissa kouluaineissa, mutta sitä myös opetettiin omana aineenaan. Filipinon käyttö koulutuksen kielenä liittyy tiiviisti sen kehittämiseen akateemisena ja tieteen kielenä. Kuten aiemmin mainittiin, Yhdysvaltojen vallan ajalla koulujärjestelmä toimi englanniksi, ja yhä tänäkin päivänä osa kouluaineista opetetaan englanniksi. Englanti on myös oma kieliaineensa. Sen käyttö vaihtelee luokka-asteen ja aineen mukaan ja kasvaa siirryttäessä ylemmille luokille. Englantia käytetään paljon opetuskielenä varsinkin luonnontieteissä. Filipino liittyy ympäristöön ja yhteiskuntaa käsitteleviin aineisiin sekä historiaan.

Puolessa vuosisadassa Filippiineillä siis luotiin kansalliskieli, joka sai poliittiset päättäjät taakseen ja alkoi elää omaa elämäänsä ihmisten käsityksissä. Esimerkiksi 1990-luvun lopulla säädettiin, että kaikki valtion virastojen päätökset, ohjeet ja yhteydenpito tuli tehdä filipinoksi ja kaikkien valtion rakennusten ja virastojen nimet tuli kääntää tälle kielelle. Tämän päätöksen taustalla vaikutti vahva nationalistinen kieli-ideologia, jossa kansalliskieli nähtiin maan edistyksen ja yhtenäisyyden airuena.

Kieliasenteet filipinoa kohtaan vaihtelevat. Toisaalta se ymmärretään kansallisessa mittakaavassa tärkeäksi kieleksi ja koulutuk-

https://doi.org/10.21435/tl.289

sen kieleksi (Pe Symaco 2017, 95). Se on myös Manila-keskeisten viihdeohjelmien ja median kieli. Jos haluaa menestyä kansallisilla viihdemarkkinoilla, jotka tavoittavat kymmeniä miljoonia kuluttajia, on kieli yleensä vaihdettava tagalogiin tai filipinoon. Esimerkiksi Etelä-Filippiineiltä, Zamboangasta lähtöisin oleva yhtye Maldita teki musiikkia paikallisella kreolikielellä chabacanolla. Kun yhtye vuonna 2011 sai mainetta chabacanonkielisellä radiohitillään Porque, värvättiin se pian Manilassa toimivaan levy-yhtiöön, ja hitistä tehtiin tagaloginkielinen versio kansallisia markkinoita varten.

Filipinon asema on yhä tänäänkin vahva, ja sen merkitys taloudessa ja koulutuksessa on tärkeä. Kansalliskieli vaikuttaa muiden kielten käyttöön ja vaikeuttaa vähemmistökielten ja -yhteisöjen asemaa Filippiineillä. Kansalliskieli on vaimentanut monien alueiden monikieliset ekologiat ja näin syrjäyttänyt muiden paikallisten kielten puhujia kansallisuusaatteen ja kansakunnan rakentamisen tieltä. Toisaalta filipino myös kilpailee jatkuvasti englannin kanssa eritoten korkeakoulutuksessa ja kansainvälisessä taloudessa. Vaikka filipinon merkitys Filippiineillä on kiistaton, todellisena prestiisikielenä on kuitenkin englanti ja tämän taustalla sen tuomat kansainväliset työmahdollisuudet. Yli kahdeksan miljoonaa filippiiniläistä työskentelee ulkomailla, ja he tuottavat 15 prosenttia maan kansantuotteesta. Englantia voikin pitää siirtomaa-ajan perintönä ja sen jälkenä, joka on yhä nähtävissä Filippiinien kielellisessä todellisuudessa. Seuraavassa osiossa filipinoa ja englantia käsitellään hieman lisää osana monikielistä mallia, joka on 2000-luvun Filippiinien vallalla oleva politiikka koulutuksessa ja kulttuuriperinnön tukemisessa (Tupas 2015; Young 2002).

Monikielisyys kansallisena symbolina

Kansalliskieli filipinon kehittämisen ja tutkimuksen yhteydessä kansallinen kieliakatemia alkoi tutkia ja dokumentoida myös muita Filippiinien alkuperäiskieliä. Näin 1980-luvulla luotiin pohja sille, että monikielisyys nähdään rikkautena ja kansallisena symbolina.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Monikielisyys näkyi opetushallinnon säädöksissä jo vuoden 1987 perustuslain jälkeen, kun hallitus alkoi kehittää ja tukea kaksikielistä opetusta (Department of Education 1987). Säädöksissä ensin mainittavat kielet ovat filipino ja englanti, mutta niiden rinnalle nousevat myös alueelliset kielet. Alueellisia kieliä voitiin ensin käyttää apukielinä ensimmäisillä luokilla. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että lasten aloittaessa koulun paikallisista yhteisöistä tulevat opettajat puhuivat heille lasten omia kieliä tai alueen pääkieliä.

Ajatus siitä, että kansalliskieli ei välttämättä tarjoa parasta mahdollisuutta oppimiseen muita kieliä puhuville, on ollut esillä jo pitkään. Yhden aiheen varhaisista tutkimuksista teki juuri Filippiineillä 1940- ja 1950-luvuilla paikallinen koulutoimi Jose V. Aguilarin johdolla. Siinä tutkittiin monikielistä ja äidinkielistä opetusta Iloilon provinssissa Keski-Filippiineillä (Orata 1953, 123–131; UNESCO 1953). Käytännössä Iloilon opettajat olivat jo aiemmin käyttäneet paikallisia kieliä opetuksessa englannin ohella, ja paikallinen kouluhallinto oli suhtautunut asiaan positiivisesti. Iloilon tutkimuksessa eri kieliyhdistelmiä ja oppimistuloksia vertailtiin kolmella ensimmäisellä luokalla kouluissa, jotka sijoittuivat sosioekonomiselta taustaltaan erilaisille alueille maaseudulla ja kaupunkialueella. Varhaiset tulokset osoittivat selvästi, että lapset hyötyivät ensikielensä käytöstä opetuksessa. Luokkien opettajat arvioivat, että äidinkielellään koulua käyvät olivat innokkaampia osallistumaan opetukseen ja ilmaisemaan itseään. Myös myöhemmin koulutiellä oppimistulokset olivat parempia omalla kielellään koulua käyvillä lapsilla verrattuna alaluokkia englanniksi käyviin, vaikka kolmannella luokalla kaikkien opetuskieleksi vaihtuikin englanti. Oppimistaidot ja sisällön ymmärtäminen omalla kielellä siis tukivat myös myöhempää oppimista vieraalla kielellä. Lasten koulutuksen lisäksi Iloilon kokeilussa pyrittiin ymmärtämään sitä, miten koulutus ja koulu voivat auttaa koko yhteisöä parantamaan elintasoaan, sillä köyhyys oli alueella yleistä 1950-luvulla. Opettajat osallistuivat paikallisyhteisön kehittämiseen ja auttamiseen, ja yhteinen, paikallinen kieli ymmärrettiin tärkeäksi osaksi prosessia. Puhumalla paikallista kieltä tietoa terveydenhuollosta ja koulutuksesta saatiin jaettua

https://doi.org/10.21435/tl.289

paremmin, ja perheet suhtautuivat siihen hyväksyvämmin. Muita vastaavia hankkeita paikalliskielten käytöstä koulussa on tehty Filippiineillä Iloilon tutkimuksesta lähtien useina vuosikymmeninä, kuten muun muassa jatkotutkimus Iloilossa (1961–1964), Rizal-kokeilu (1960–1966) ja Ifugaossa tehty ensikielen silta -kokeilu (1985–1991) (Hohulin 1995).

Nykyään Filippiinien koulujärjestelmä toimii laajalti ja hyvin, ja yli 90 prosenttia 10–64-vuotiaista on lukutaitoisia (Mapa 2020). Koulun kielet olivat kuitenkin pitkään filipino ja englanti, ja moni opetusalan ammattilainen oli huolissaan siitä, että osa lapsista ei pysty seuraamaan ja ymmärtämään opetusta englanniksi tai filipinoksi. Tästä syystä lasten koulumenestys saattoi jäädä heikoksi. Näillä kielillä opetettiin suuri osa koulusta, pitkään myös ensimmäisillä luokilla. Ratkaisuna esitettiin 1980-luvulta lähtien äidinkielisen opetuksen tarjoamista ensimmäisinä kouluvuosina, aivan kuten Iloilon varhaisessa kokeilussa. Erilaisia malleja ja poliittista keskustelua koulun kielestä käytiin välillä kiivaastikin. Vaakakuppiin asetettiin vuorotellen filipinon kansallinen symboliarvo, englannin taloudellinen voima ja näiden kielten vaikutus lasten oppimistuloksiin. 2000-luvun puolella vaaka alkoi kallistua monikielisyyden kannalle Filippiinien kielikomission sekä kieli- ja koulu-ammattilaisten tieteellisen ja poliittisen työn tuloksena.

Monikielinen äidinkieleen perustuva koulutus, joka tunnetaan lyhenteellä MTB-MLE (englannin nimityksestä *mother-tongue based multilingual education*), on ollut mallina Filippiineillä vuodesta 2009 lähtien (Nolasco 2008). Äidinkielistä oppimista tarjottiin varhaiskasvatuksessa ja ensimmäisillä luokilla ensin muutamalla kielellä ja myöhemmin laajentuen niin, että tätä kirjaa kirjoittaessa malliin kuuluu Filippiineillä 19 kieltä. Kielten määrä on kasvanut sitä mukaa, kun kokemuksia on pystytty hyödyntämään ja resursseja on enemmän saatavilla. Käytännössä varhaiskasvatuksessa ja ensimmäisillä luokilla tarjotaan siis opetusta suurilla paikallisilla kielillä, jotka ovat jollain tavalla läsnä lasten kieliympäristössä joko äidinkielenä tai muuna arkipäivän toiminnan kielenä. Näin lapset kehittävät kognitiivisia taitojaan ja oppimistaitojaan ensin tällä

https://doi.org/10.21435/tl.289

kielellä ja saavat siinä vahvan perustan ennen siirtymistä muiden kielten käyttöön koulussa. Tämä myös vahvistaa muiden kielten oppimistaitoja (Dekker & Young 2005). Toiselta luokalta lähtien kansalliskielen filipinon osuus kasvaa ensin suullisena ja myöhemmin kirjoitettuna. Englantia tulee mukaan yhä enemmän, kun siirrytään korkeammille luokka-asteille. Monikielisen mallin tavoitteena on toimiva monikielisyys, jossa äidinkielestä siirrytään asteittain kohti monikielisyyttä sekä filipinon ja englannin tehokasta käyttöä. Peruskoulussa tietyt aineet opetetaan kolmannelta luokalta lähtien filipinoksi ja toiset englanniksi.

Mallin merkityksestä hyvinvoinnille ja monikulttuurisille kansakunnille on käyty keskustelua Filippiineillä, ja aihetta on myös tutkittu kansainvälisesti (Nolasco 2008; Burton 2013). Oman kielen ja kulttuurin syvällinen tuntemus vahvistaa lapsen hyvinvointia ja identiteettiä osana omaa sekä laajempaa kansallista ja kansainvälistä yhteisöä. Filipinon oppiminen ja sen sujuvaksi käyttäjäksi kasvaminen vahvistaa kansallisen yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tarjoaa mahdollisuuksia korkeamman asteen koulutukseen. Filipinon käytön puolesta esitetään usein myös, että resursseja ja materiaaleja on helpompi tuottaa kansalliskielellä. Englantia taas pidetään kansainvälisyyden kielenä, joka antaa laajoja työ- ja opiskelumahdollisuuksia. Englanti yhdistyy Aasiassa yhä useammin korkeaan yhteiskunnalliseen asemaan. Tästä syystä filippiiniläiset kotiapulaiset ovat haluttuja työntekijöitä monissa Aasian maissa, sillä he voivat tukea perheiden lasten englannin oppimista usein paljon paremmin kuin perheen vanhemmat (Lorente 2017). Lisäksi koulujärjestelmä voi hyödyntää laadukkaita englanninkielisiä resursseja ja materiaaleja muualta maailmasta. Näistä syistä monikielisyys ymmärretään Filippiineillä yhä voimakkaammin rikkaudeksi ja resurssiksi, joka voi hyödyttää yhteiskuntaa laajalti.

Monikielinen koulutuspolitiikka tukee vähemmistökielten puhujien kielellisiä oikeuksia. Ajatus omalla kielellä oppimisesta tuntuu Suomesta käsin luonnolliselta, mutta monissa maissa koululaiset opiskelevat eri kielellä kuin mitä he mieluummin puhuvat kotona tai ystävien kesken. Monikielisen koulun malli tarjoaa tällaisiin ti-

https://doi.org/10.21435/tl.289

lanteisiin ratkaisun. Sitä pidetään joskus ideologisena vastineena yksikieliselle kansallisuusaatteelle, joka on historiallisesti kytkeytynyt valta-asemassa olevaan kansalliskieleen, kuten filipinoon Filippiineillä. Kansalliskieli ei kuitenkaan ole vastakohta monikieliselle koululle, vaan osa sitä ja koululaisten todellisuutta. Taloudellinen ja poliittinen todellisuus edellyttää yhteisen kielen osaamista, kun siirrytään paikallistasolta kansalliselle tasolle, jolla media, koulu ja hallinto toimivat pitkälti filipinoksi. Kun kuvaan lisätään kansainvälinen ulottuvuus, englanninkielisen maailman valta-asema ja globaalit talousvirrat, englannin merkitys filippiiniläisten arjessa on helppo ymmärtää. Englanti on siksi sitä keskeisempi osa koulutusta mitä korkeammille kouluasteille siirrytään. Se on myös filippiiniläisille etuna, kun he suuntautuvat globaaleille työmarkkinoille (Lorente 2017). Myös maan hallitus on tästä syystä pitänyt englantia tärkeänä osana koulutusta.

Onko monikielinen kansallisuus utopiaa?

Historiallinen katsaus Filippiinien kielipolitiikkaan 1800-luvun lopulta nykypäivään on korostanut espanjan, englannin, filipinon sekä maan monikielisyyden merkitystä. Siirtomaahallitsijoiden globaaleja kieliä on pidetty sivistyksen ja taloudellisten mahdollisuuksien kielinä, kun taas kansalliskieli filipinoa on kehitetty näiden ohella maan yhtenäisyyden ja itsenäisyyden osoitukseksi. Monikielisyyttä on puolestaan korostettu osoituksena aidosti filippiiniläisestä kielitodellisuudesta, ja sen nähdään vastaavan käytännön tarpeisiin nyky-Filippiineillä. Hieman yllättäen kaikkia näitä kielipoliittisia suuntauksia perustellaan ainakin jossain määrin nationalistisilla ideologioilla. Ne kuvaavat Filippiinejä kansakuntana osana sivistynyttä maailmaa niin siirtomaahallinnon aikana kuin nykyisessä globaalissa markkinataloudessa, jossa filippiiniläisiä siirtolaisia työskentelee ympäri maailmaa. Toisaalta nationalistinen ideologia korostaa monikielisen ja -kulttuurisen maan yhtenäisyyttä. Yhtenäisyyttä luovat niin kansalliskieli kuin kielten monimuotoisuus.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Molemmissa näkemyksissä koululla on ollut tärkeä rooli kielipolitiikan jalkauttamisessa eri kielten puhujien keskuuteen.

Monikielinen ja -kulttuurinen malli on onnistuneesti luonut postkoloniaalista kansallisuusajattelua Filippiineillä. Se ottaa paikallisesta todellisuudesta kumpuavan monikielisyyden lähtökohdaksi kansakunnan rakennusprojektissa ja jalkauttaa sen kansalaisille koulun kautta. Myös kansalliskieli filipino sekä siirtomaa-ajan kieli ja nykyinen globaali valtakieli englanti ovat osana tätä todellisuutta. Tulevaisuudessa jää nähtäväksi, pystyykö monikielinen malli yhdistämään paikallisen, kansallisen ja globaalin todellisuuden, ja tuleeko tästä asetelmasta uusi normi. Ehkä nykyinen filippiiniläisyys kansallisuutena ja olotilana onkin juuri kielten, etnisyyden ja kulttuurien monimuotoisuutta.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kirjallisuus

Anderson, Benedict 1983. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Lontoo: Verso.

Anderson, Benedict 2003. Forms of Consciousness in ”Noli me tangere”. *Philippine Studies* 51:4, 505–529.

Anderson, Benedict 2006. Forms of Consciousness in “El Filibusterismo”. *Philippine Studies* 54:3, 315–356.

Burton, Lisa Ann 2013. *Mother Tongue-based Multilingual Education in the Philippines. Studying a Top-down Policy from the Bottom Up*. Väitöskirja. University of Minnesota. https://hdl.handle.net/11299/152603. Katsottu 15.5.2021.

Dekker, Diane & Catherine Young 2005. Bridging the Gap. The Development of Appropriate Educational Strategies for Minority Language Communities in the Philippines. *Current Issues in Language Planning* 6:2, 182–199.

Department of Education 1987. Departmental Order 52, S. 1987. The 1987 policy on bilingual education. https://www.deped.gov.ph/1987/05/21/do-52-s-1987-the-1987-policy-on-bilingual-education/. Katsottu 2.12.2021.

Eberhard, David M., Gary F. Simons & Charles D. Fennig (toim.) 2021. *Ethnologue: Languages of the World. Twenty-fourth edition*. Dallas: SIL International. http://www.ethnologue.com.libproxy.helsinki.fi. Katsottu 26.3.2021.

Gal, Susan & Judith Irvine 1995. The Boundaries of Languages and Disciplines. How Ideologies Construct Difference. *Social Research* 62:4, 967–1001.

Gellner, Ernst 1983. *Nations and Nationalism. New Perspectives on the Past*. Oxford: Basil Blackwell.

Gonzalez, Andrew 1980. *Language and Nationalism. The Philippine Experience Thus Far*. Quezon City: Ateneo de Manila University Press.

Gonzalez, Andrew 1998. The Language Planning Situation in the Philippines. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 19:5, 487–525.

Gonzalez, Andrew 2003. Language Planning in Multilingual Countries. The Case of the Philippines. Esitelmä Bangkokissa konferenssissa Conference on Language Development, Language Revitalization, and Multilingual Education in Minority Communities. https://www.sil.org/resources/archives/65457. Katsottu 26.3.2021.

Haque, Eve. 2015. Language and Nationalism. Teoksessa Nancy Bonvillain (toim.): *The Routledge Handbook of Linguistic Anthropology*. Abingdon: Routledge, 317–328.

Hohulin, Lou 1995. The First Language Component. A Bridging Educational Program. *Notes on Literacy* 21:1, 1–21.

Lesho, Marivic & Eeva Sippola 2013. The Sociolinguistic Situations of Manila Bay Chabacano-speaking Communities. *Language Documentation & Conservation* 2013/7, 1–30.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Lorente, Beatriz 2017. *Scripts of Servitude. Language, Labor Migration and Transnational Domestic Work*. Bristol: Multilingual Matters.

Mapa, Dennis S. 2020. Functional Literacy Rate is Estimated at 91.6 Percent in 2019. https://psa.gov.ph/content/functional-literacy-rate-estimated-916-percent-2019. Katsottu 1.11.2021.

McFarland, Curtis D. 1993. *Subgrouping and Number of Philippine Languages*. Manila: Secretary of Education, Culture, and Sports.

Nolasco, Ricardo Ma 2008. The Prospects of Multilingual Education and Literacy in the Philippines. *The 2nd International Conference on Language Development, Language Revitalization, and Multilingual Education in Ethnolinguistic Communities*, Bangkok. https://www.seameo.org/_ld2008/doucments/Presentation_document/NolascoTHE_PROSPECTS_OF_MULTILINGUAL_EDUCATION.pdf. Katsottu 12.11.2021.

Orata, Pedro T. 1953. The Iloilo Experiment in Education through the Vernacular. Teoksessa *The Use of Vernacular Languages in Education*. Pariisi: Unesco, 123–131.

Pakkasvirta, Jussi 2004. Kuvittele kansakunta. Teoksessa Jussi Pakkasvirta & Pasi Saukkonen (toim.): *Nationalismit*. Helsinki: WSOY, 70–89.

Pakkasvirta, Jussi & Pasi Saukkonen (toim.) 2004. *Nationalismit*. Helsinki: WSOY.

Pe Symaco, Lorraine 2017. Education, Language Policy and Language Use in the Philippines. *Language Problems & Language Planning* 41:1, 87–102.

Quezon, Manuel L. 1937. Speech of His Excellency Manuel L. Quezon, President of the Philippines on Filipino National Language [Radiocast from Malacañan Palace, Manila, On Rizal Day, December 30, 1937]. https://Www.Quezon.Ph/Wp-Content/Uploads/2007/05/Mlq-Speech-National-Language-1.Pdf. Katsottu 29.11.2021.

The Constitution of the Republic of the Philippines 1987. https://www.officialgazette.gov.ph/constitutions/1987-constitution/. Katsottu 1.12.2021.

Thompson, Roger M. 2003. *Filipino English and Taglish. Language Switching from Multiple Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

Tupas, Ruanni 2015. Inequalities of Multilingualism. Challenges to Mother Tongue-based Multilingual Education. *Language and Education* 29:2, 112–124.

UNESCO 1953. *The Use of Vernacular Languages in Education*. Pariisi: Unesco. http://www.inarels.com/resources/unesco1953.pdf. Katsottu 1.12.2021.

Young, Catherine 2002. First Language First. Literacy Education for the Future in a multilingual Philippine society. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5:4, 221–232.

https://doi.org/10.21435/tl.289

https://doi.org/10.21435/tl.289

II

Nationalismi ja kielikoulutus

https://doi.org/10.21435/tl.289

https://doi.org/10.21435/tl.289

Nationalismia ja nykyhepreaa

Tarkastelussa israelilaiset heprean oppikirjat

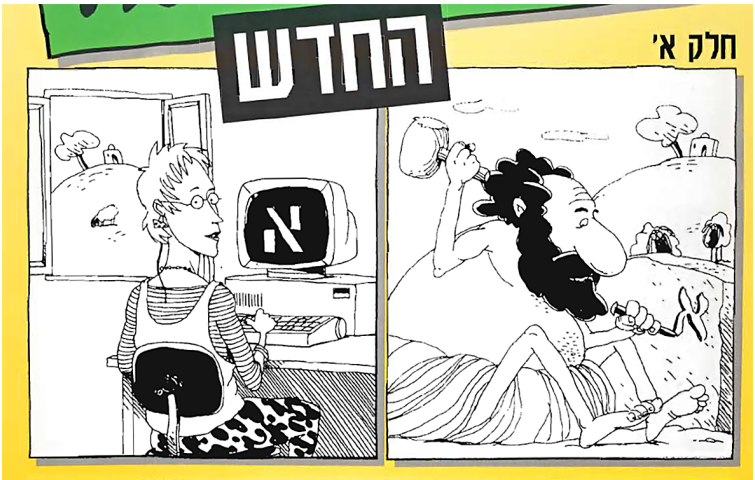
Riikka Tuori
https://orcid.org/0000-0002-2272-6131

Heprean alkeisoppikirjan (*Ivrit min ha-hathala*, vuodelta 2007) kannessa on rinnakkain kaksi sarjakuvamaista piirrosta. Ensimmäisessä ruudussa partainen luolamies kaivertaa kivilohkareen pintaan heprean aakkosten ensimmäistä kirjainta, *alefia*. Taustalla näkyy kukkula, jonka laella on pieni mökki, puu ja laiduntavia lampaita. Viereisessä kuvassa modernissa luokkahuoneessa istuu nainen, jonka tietokoneen näytöllä välkkyy moderni *alef*-kirjain. Luokkahuoneen ikkunasta näkyy identtinen maisema: kukkula, jonka laella on pieni mökki, puu ja lammas. Oppikirjan kansikuvitus yhdistää menneisyyden ja nykyhetken katkeamattomaksi, itsestään selväksi historialliseksi jatkumoksi ihmiskunnan ensimmäisten aakkosten syntyhetkestä nykyiseen Israelin valtioon.

Sionismi on 1800-luvun lopun Euroopassa syntynyt juutalainen kansallisuusaate ja nykyisen Israelin valtion virallinen nationalistinen ideologia. Tässä luvussa teen lyhyen katsauksen sionismin historiaan ja kielen rooliin Israelin[1] sionistisessa ideologiassa, minkä jälkeen tarjoan kriittisen oppikirja-analyysin Helsingin yliopiston kielenopetuksessa käyttämistäni israelilaisista nykyheprean alkeis-

1 Käytän tässä luvussa pääosin termiä *Israel* viittaamassa nykyiseen Israelin valtioon. Termi *Israelin maa* viittaa uskonnolliseen pyhän maan käsitteeseen juutalaisuudessa. Kun viittaan laajemmin koko alueeseen, käytän myös termiä *Israel-Palestiina*. Kansainvälisen lain näkökulmasta Israel-Palestiina jakautuu kahteen osaan: Israeliin ja vuonna 1967 miehitettyihin Länsirantaan ja Gazaan, joita palestiinalaiset viranomaiset rajoitetusti hallitsevat. Käytännössä näitäkin alueita hallitsee ja osin miehittää edelleen Israel.

https://doi.org/10.21435/tl.289



Kuva 1. ***Ivrit min ha-hathala*** **-oppikirjan kansi. (Kuvalähde:** ***Ivrit min ha-hathala alef,*** **Jerusalem: Akademon, 2007.)**

oppikirjoista. Tarkastelen erityisesti niissä esiintyviä sionistisia diskursseja, ja pohdin, miltä 2000-luvulla painettujen israelilaisten oppikirjojen tarjoamat ihanteet ja normit israelilaisesta yhteiskunnasta näyttävät suomalaisen yliopisto-opettajan näkökulmasta. Tarkastelen myös muutoksia, joita oppikirjojen maailmankuvassa on 2010-luvulla tapahtunut.

Sionismi ja juutalainen valtio

Israelin valtio perustettiin vuonna 1948 juutalaisen kansallisuusaatteen eli sionismin innoittamana juutalaiseksi valtioksi. Valtion perustamisen taustalla olivat Euroopan juutalaisia kohdannut valtava joukkotuho eli holokausti sekä suurvaltapolitiikan muutokset toisen maailmansodan jälkeen. Sionismi ideologiana oli toki syntynyt jo 1800-luvun lopulla juutalaisena reaktiona aikakauden laajempaan kansalliseen heräämiseen. Eurooppalaisen nationalismin sivutuotteena juutalaiset kohtasivat kasvavaa antisemitismiä, johon

https://doi.org/10.21435/tl.289

vaikutti vuosituhantinen kristillisen juutalaisvastaisuuden perinne. Antisemitismi oli nyt muuntautunut pseudotieteelliseen rotuoppiin pohjautuvaksi poliittiseksi liikkeeksi varsinkin saksankielisillä alueilla. Sionistien tavoitteena oli ratkaista eurooppalainen ”juutalaiskysymys” perustamalla muiden valtioiden tunnustama oma valtio juutalaisille, minkä uskottiin tuovan turvaa kasvavaa antisemitismiä vastaan. Samalla diasporassa eli hajallaan elävistä juutalaisista tulisi vihdoinkin ”normaali” kansa muiden kansojen joukossa. Aluksi sionistit suunnittelivat maantieteelliseksi sijainniksi juutalaiseen historiaan liittymättömiä alueita kuten Ugandaa ja Etelä-Amerikkaa. Pian sijainniksi vakiintui uskonnollisista lähteistä tuttu Israelin maa (hepr. *erets jisra'el*) eli Palestiina, osa silloista Osmanien valtakuntaa ja ensimmäisen maailmansodan jälkeen Ison-Britannian alainen mandaattialue. Tämä poikkeuksellinen suhde maan ja kansan välillä erotti sionismin muista kansallisuusaatteista, sillä valtaosa maailman juutalaisista asui kohteeksi valitun maa-alueen ulkopuolella.[2]

Benedict Anderson (2006 [1983]) tunnetusti korosti, että kansakunnat eivät ole ikuisia vaan ihmisten luomia eli ”kuvittelemia” sosiaalisia rakennelmia. Myös sionistit pyrkivät luomaan nationalististen ihanteiden mukaisen ajatuksen yhtenäisestä juutalaisesta kansasta, jolla on jaettu historia, kulttuuri ja kohtalo. Sionismista muodostui jo sen alkuvuosina kuitenkin varsin moniulotteinen aate, jonka eri poliittiset liikkeet omaksuivat osaksi ohjelmiaan. Sosialismin, kommunismin ja oikeiston juutalaisilla kannattajilla oli kullakin oma versionsa sionistisesta ajattelusta. Joidenkin juutalaisten ryhmien – erityisesti perinteisssä pitäytyvien ortodoksijuutalaisten parissa – keskeiseksi ideologiaksi valikoitui sionismin vastustus: juutalaisen valtion perustamista ei pidetty tarpeellisena

2 Sionismin monimuotoisesta historiasta löytyy runsaasti tutkimusta; suomeksi ks. esim. Juusola 2004; sionismin historiasta laajemmin, ks. Laqueur 2003; lyhyt esittely sionismista nyky-Israelissa, ks. esim. Mahler 2011, 53–82. Modernin Israelin valtion historiasta, ks. Juusola 2024.

https://doi.org/10.21435/tl.289

tai sitä pidettiin Jumalan tahdon vastaisena.[3] Koska sionismi oli alun perin läpikotaisin eurooppalaisten aškenasijuutalaisten liike, Pohjois-Afrikassa ja Lähi-idässä asuvat juutalaiset (sefardi- ja mizrahi-juutalaiset) eivät pieniä ryhmiä lukuun ottamatta olleet alkuun yhtä aktiivisia sionistisessa liikehdinnässä. Vasta Israelin valtion perustaminen muutti tilanteen, kun useat arabivaltiot julistivat sodan Israelia vastaan. 1950–1960-lukujen kuluessa lähes kaikki Lähi-idän arabivaltiot tyhjenivät juutalaisesta väestöstä, joka muutti Yhdysvaltoihin, Eurooppaan tai Israeliin.[4]

Palestiinassa oli jo ennen 1800-luvun lopulla alkaneita sionistisia muuttoaaltoja asunut pieniä ryhmiä eri taustoista tulleita juutalaisia, joiden motiivit asua pyhällä maalla olivat usein uskonnollisia.[5] Ensimmäiset Palestiinaan muuttaneet juutalaiset uudisasukkaat pitivät uskontoa pääosin menneisyyden jäänteenä. Theodor Herzl (1860–1904), joka lienee tunnetuin sionistinen ajattelija, ei myöskään ammentanut juutalaisuudesta uskontona vaan kansallisena identiteettinä.[6] Sekulaarin sionismin perintönä moni Israelin juutalainen kokee juutalaisuuden edelleen osana kansallista, ei niinkään uskonnollista identiteettiä, jossa juutalaiset nähtäisiin perinteisen näkemyksen mukaan Jumalan valittuna kansana. Tästä sekulaarista lähtökohdasta huolimatta juuri juutalaiset uskonnolliset symbolit omaksuttiin osaksi kansallista kuvastoa: Israelin lippu muistuttaa *tallitia* eli juutalaista rukousliinaa, ja Daavidin tähti sekä seitsen-

3 Varhaisten juutalaisten eli rabbiinisten kirjoitusten mukaan Jumalan kättä ei tule pakottaa: juutalaisten lunastus tapahtuu vain Jumalan, ei ihmisen aloitteesta.

4 Lähi-idän (mm. Irakin ja Pohjois-Afrikan) juutalaisten lähihistoriasta ja yhteiskunnallisesta tilanteesta Israelissa on julkaistu paljon tutkimusta. Ks. esim. Shabi 2009 ja Bashkin 2012.

5 Tätä juutalaista asutusta ryhdyttiin kutsumaan nimityksellä vanha *jišuv* (’asutus’) erotuksena sionistisen ideologian innoittamana alueelle muuttaneista juutalaisista. Palestiinan juutalaisista yhteisöistä ja niiden monimuotoisuudesta ennen sionismin syntyä, ks. mm. Wallach 2017.

6 Juutalaisuus ei ole toki koskaan rajoittunut tietyn uskonnon tunnustamiseen vaan on aina sisältänyt myös etnisen ja geneettisen ulottuvuuden: perinteisen juutalaisen näkemyksen mukaan juutalainen on sellainen henkilö, joka syntyy juutalaisesta äidistä.

https://doi.org/10.21435/tl.289

haarainen kynttelikkö, *menora*, valikoituivat myös uuden valtion symboleiksi. (Mahler 2011.)

Israelilaisissa yliopistoissa sionistinen historiankirjoitus on korostanut juutalaisen kansan oikeutta Israelin maahan historiallisesti katkeamattomana narratiivina Raamatun ajoista tähän päivään.[7] Se, mitä Israelin maa sisältää eli mihin rajat vedetään, on sionistisessa ajattelussa ollut avoin keskustelulle. (Kimmerling 1995, 71.) Alueluovutuksille avoimempi ja sekulaari vasemmistolainen sionismi oli pitkään hegemonisessa asemassa Israelissa, mutta oikeistosionistinen linjaus, jossa esimerkiksi alueluovutuksista ei haluta neuvotella, on vahvistunut, kun Israelissa on 2000-luvulla äänestetty valtaan yhä oikeistolaisempia hallituksia.[8] Uskonnollinen versio sionismista kasvatti suosiotaan vuoden 1967 sodan tuloksena, jolloin juutalaisuudelle merkitykselliset Jerusalemin vanhakaupunki ja Länsiranta (Itä-Jerusalem, Juudea ja Samaria sekä Siinain niemimaa) miehitettiin. Uskonnollisessa sionismin suuntauksessa koko Israelin maa nähdään jumalallisen oikeutuksen kautta ainoastaan juutalaisten hallinnassa. Tämä versio sionismista on jo pitkään ollut yhteiskunnallisesti ja poliittisesti merkittävä suuntaus Israelissa erityisesti niin kutsutun siirtokuntaliikkeen parissa. Länsirannalle on 1960-luvun lopulta alkaen perustettu kansainvälisen lain vastaisesti siirtokuntia sadoilletuhansille Israelin juutalaisille.

Palestiinalaisten asema

Palestiinaan muuttaneet juutalaiset uudisasukkaat olivat tietoisia siitä, että alueella asui ennestään arabiväestö. Sionistien (sekä Israelin valtion) suhde arabeihin on vaihdellut ajankohdasta ja poliittisesta

7 Sionistisesta historiankirjoituksesta osana modernin Israelin valtion kehitystä ja siitä, miten juutalaisen kansallisuuden historiaa on sen avulla rakennettu, ks. Ram 1995.

8 Tämä luku on kirjoitettu ennen lokakuun 2023 eskalaatiota: Hamasin terrori-iskujen ja Gazan sodan sytyttyä monen Israelin juutalaisen asenteet alueluovutuksiin sekä konfliktin ratkaisukeinoihin ovat jyrkentyneet.

https://doi.org/10.21435/tl.289

ilmapiiristä riippuen. Karkeasti kuvattuna oikeistolaiset sionistit ovat kannattaneet kovaa sotilaallista linjaa arabeja vastaan, kun taas vasemmistolaisten sionistien parissa on muun muassa kannatettu kahden valtion mallia. Alkuperäisväestön olemassaolo myös joko jätettiin huomiotta tai heidät nähtiin kolonialistiseen tapaan sivistymättöminä alkuasukkaina. Juutalaisen maahanmuuton kasvaessa 1900-luvun alkuvuosikymmeninä Palestiinan arabit alkoivat suhtautua yhä kielteisemmin sionistiseen toimintaan. Juutalaiset ostivat maata ja alkoivat dominoida työmarkkinoita, mikä johti alueen valtasuhteiden muutokseen. Brittimandaatin aikana tilanne johti väkivallantekoihin ja lopulta juutalaisten maahanmuuton kiristämiseen. Palestiinalaisille Israelin valtion perustaminen vuonna 1948 on *nakba* eli 'katastrofi'. Teoriassa Israelin arabikansalaisia (eli palestiinalaisia) luvattiin valtion perustamisen myötä kohdella lainsäädännön kannalta tasa-arvoisesti, mutta käytännössä tasa-arvoisuus ei toteudu. Esimerkiksi vuoteen 1966 asti Israelin palestiinalaisväestö eli sotatilalain alaisuudessa, ja valtio suosii juutalaisväestöä esimerkiksi maahanmuuttoon liittyvissä seikoissa. Israelia onkin tutkimuskirjallisuudessa kutsuttu demokratian (kansanvallan) sijaan *etnokratiaksi*, yhden etnisen ryhmän hallinnoimaksi poliittiseksi järjestelmäksi.[9]

Alueen arabien asema vaihtelee yhä sen perusteella, missä henkilö tai hänen sukunsa vuosien 1948 ja 1967 sotien aikana asui tai mihin he pakenivat. Noin viidennes Israelin valtion kansalaisista on palestiinalaisia arabeja, jotka asuvat pääosin Galileassa, maan keskiosan arabikaupungeissa, isoissa kaupungeissa kuten Tel Aviv-Jafossa ja Haifassa tai Negevissä.[10] Länsirannalla, Itä-Jerusalemissa ja Gazassa elää viitisen miljoonaa palestiinalaista, joilla on joko Jordanian kansalaisuus tai valtioton palestiinalaisstatus. Israelin arabiväestö ei ole poliittisesti eikä sisäisesti homogeeninen: esimerkiksi pohjoisessa asuva, arabiaa puhuva druusiväestö sekä osa muslimibeduiineista käy Israelin armeijan. Muslimit ja kristityt

9 Ks. esim. Yiftachel 1997.

10 Israelin väestötilastoista, ks. esim. "Israel Democracy Institute".

https://doi.org/10.21435/tl.289

arabit sen sijaan eivät käy armeijaa muun muassa siksi, että heillä on sukusiteitä palestiinalaisalueiden arabeihin.[11]

Heprea kansalliskieleksi

Ennen 1800-luvun loppua Euroopan juutalaisissa yhteisöissä puhuttiin jiddišiä ja eurooppalaisia valtakieliä, kuten saksaa, venäjää, puolaa tai ranskaa, ja Lähi-idässä ja Pohjois-Afrikassa arabiaa, persiaa tai kurdia.[12] Varhaisen nationalistisen ihanteen mukaan yhdellä kansalla on oltava oman valtion lisäksi yhteinen kieli, mutta sionismin alkutaipaleella juutalaisilta puuttui molemmat. Benedict Anderson (2006, 44) korostaa kielellisen yhteisöllisyyden merkitystä kansakuntien muodostumisessa. Sionistisessa ajattelussa kieli onkin keskeisessä asemassa yhtenäisen juutalaisen identiteetin rakentamisessa. Jaetuksi kieleksi valikoitui varsin nopeasti heprea, jolla oli vahva symboliarvo pyhien kirjoitusten sekä juutalaisen kulttuurin ja synagogaliturgian kielenä. Pyhien tekstien kielenä heprealla on myös keskeinen asema ensimmäisten standardisoitujen kielten joukossa ja siten merkittävä arvo myös kristillisen enemmistön parissa Euroopassa. Jaettuna kirjallisena kielenä se ennen kaikkea yhdisti eri puolilla maailmaa asuvia monikielisiä juutalaisia yhteisöjä.[13]

Sionistien ideologian ajaman elvytyksen tuloksena hepreasta tuli yllättävän nopeasti Palestiinaan keskittyneen juutalaisen väestön puhekieli jo 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä. Täysin tyhjästä elvytystä ei tarvinnut aloittaa, sillä hepreaa oli 1700-luvun

11 Israelin palestiinalaisista, ks. esim. Peleg & Waxman 2011.

12 Juutalaisista kielistä kautta aikojen, ks. Spolsky 2014. Pyhistä (ja ”kuolleista”) kielistä esimoderneja, uskonnollisia yhteisöjä laajemmin yhdistävänä tekijänä, ks. Anderson 2006, 12–19.

13 Toki nykyheprean syntaksiin ja sanastoon vaikuttivat vahvasti etenkin indoeurooppalaisten kielten puhujien alkuperäiset äidinkielet kuten jiddiš, puola ja venäjä. Kompromissina eri yhteisöjen perinteiden välillä nykyheprean vokaalisysteemi pohjautuu sefardiääntämykseen. Israelin valtionmuodostuksen historiallisesta kontekstista ja sen vaikutuksesta kehittyneeseen kielipolitiikkaan, ks. etenkin Spolsky & Shohamy 1999.

https://doi.org/10.21435/tl.289

lopulta alkaen käytetty ”uudistettuna” kirjakielenä muun muassa juutalaisten valistusajattelijoiden parissa, ja hepreaksi oli jo pitkään julkaistu sanomalehtiä ja aikakauskirjoja. Palestiinassa kieltä ryhdyttiin opettamaan erityisesti lapsille suunnatuissa hepreankielisissä kouluissa, mikä tehosti kielen osaamista nuorissa ikäluokissa. ”Uusvanhana” kielenä heprea sai myös symboloida valtion kansallista pioneerihenkeä luomalla kuvaa ”uudesta israelilaisesta”, joka jättää taakseen alistetun elämän diasporassa (Fridman 2008).[14]

Israel käynnisti jo vuonna 1949 heprean kielen opetukseen erikoistuneen ulpan- eli kielikouluorganisaation, jonka tarkoituksena on mahdollisimman nopeasti integroida uudet juutalaiset maahanmuuttajat hepreaa sujuvasti käyttäviksi valtion kansalaisiksi. Nämä ulpan-koulut ovat jo vuosikymmenien ajan tarjonneet juutalaisille maahanmuuttajille suunnattuja intensiivisiä kielikursseja. Nykyisin ne toimivat yhteistyössä opetusministeriön, maahanmuuttoministeriön ja Jewish Agencyn kanssa. Koulutus on aina maksutonta uusille juutalaisille maahanmuuttajille ja sisältää noin 420–450 opetustuntia viiden kuukauden ajan. Ulpanit ovat suosittuja myös muuten hepreasta kiinnostuneiden sekä yliopistotutkintoa Israelissa tavoittelevien parissa. Maahanmuuttoministeriö pitää yllä virallisten, hyväksyttyjen ulpaneiden listaa. (*Ulpanim* 2021; ks. myös Spolsky & Shohamy 1999, 96–102.)

Juutalaisvaltio ja lainsäädäntö

Israelin itsenäisyysjulistuksen mukaan Israelin valtio on avoin juutalaiselle maahanmuutolle ja ”pakkosiirtolaisten”[15] kokoamiselle.

14 Heprean kielen historiallisista vaiheista, ks. etenkin Sáenz-Badillos 1993. Heprean alkuvaiheista ensimmäisten juutalaisten uudisasukkaiden keskuudessa 1900-luvun alussa ja toisinaan aggressiivisista heprean kielen käytön vaatimuksista, ks. mm. Helman 2002. Kielen uudelleenelvytyksestä ja sen roolista kansallisena yhdistävänä symbolina, ks. myös Spolsky & Shohamy 1999.

15 Pakkosiirtolaiset ovat perinteisen käsitteen mukaisesti diasporassa eli pyhän Israelin maan ulkopuolella asuvia juutalaisia.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Vuonna 1950 säädetyn paluu- ja kansalaisuuslain mukaan kuka tahansa juutalainen voi muuttaa Israeliin ja saada siirtolaistodistuksen, joka oikeuttaa Israelin kansalaisuuteen.[16] Yksi valtion suurimmista päämääristä on siis alusta lähtien ollut juutalaisten maahanmuutto kaikkialta maailmasta ja heidän integroimisensa osaksi yhteiskuntaa. Tämä ideologia elää yhä vahvasti: 2010–2020-luvun vaihteessa Israelissa vieraillut turisti ei ole voinut välttyä näkemästä Ben-Gurionin lentokentälle laskeutuessaan sionistisen organisaatioiden maksamia jättimäisiä mainoksia kannustamassa kristittyjä ja juutalaisia yhdistämään voimansa, jotta kaikki maailman juutalaiset muuttaisivat Israeliin. Se, mitä moderni juutalaisvaltio pohjimmiltaan merkitsee, on edelleen monin tavoin ratkaisematta: kuka esimerkiksi saa päättää henkilön juutalaisuudesta ja millä perustein? Korkein päätösvalta juutalaisesta identiteetistä on ortodoksijuutalaisuutta edustavalla päärabbinaatilla valtion tekemän varhaisen *status quo* -sopimuksen perusteella,[17] mutta rajanvetoa näistä kysymyksistä käydään jatkuvasti. Esimerkiksi toiseen uskontoon kääntynyt henkilö ei voi saada Israelin kansalaisuutta, vaikka uskonnollisen juutalaisen näkemyksen mukaan tällainenkin henkilö on juutalainen.

Israelin valtiossa elää tällä hetkellä yli yhdeksän miljoonaa asukasta, joista noin seitsemän miljoonaa on juutalaisia tai juutalaista sukujuurta. Juutalaisen väestön poikkeuksellinen kasvu selittyy valtaosin siirtolaisuuden kasvulla. Käytännössä sionismilla on Israelin valtion syntyhetkistä lähtien ollut valtava vaikutus alueen väestörakenteeseen, puhumattakaan yksittäisistä ihmiskohtaloista. Israelin valtion edustajille sionismin merkitys osana valtion identiteettiä on keskeinen osa politiikkaa ja julkisuuskuvan ylläpitoa.

16 Vuoden 1950 paluulaki, ks. Israelin knessetin julkaisema verkkosivusto ”Basic Laws of the State of Israel: The Law of Return”.

17 Ortodoksisuuntaus on juutalaisuuden sisäinen moderni suuntaus, joka on suuntauksista vanhoillisin. Valtion varhaisvaiheessa ajateltiin, että holokaustissa eniten murhattujen ortodoksijuutalaisten suuntaus on perinteisin ja siten ”autenttisin” versio juutalaisuudesta. Yhdysvalloissa vallitsevimpia linjauksia ovat liberaalimpaa linjaa edustavat reformi- ja konservatiivijuutalaisuus.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Sionismi jakaa mielipiteitä myös juutalaisten yhteisöjen sisällä erityisesti Yhdysvalloissa, jossa sijaitsee Israelin rinnalla maailman suurin juutalaisväestö.[18] Joillekin juutalaisille sionismi on hyvinkin merkityksellistä ja tarkoittaa nykyisen Israelin valtion juutalaista identiteettiä ja sen vahvistamista. Toisille sionismi ei ole niin ensiarvoisen tärkeää vaan juutalainen identiteetti merkitsee ensisijaisesti kulttuurista sidosta juutalaisuuteen. Jotkut uskonnolliset juutalaiset näkevät juutalaisissa lähteissä esiintyvän Israelin maan (*erets jisra'el*) erillisenä nykyisestä, maallisesta Israelin valtiosta. Silti sionismi Israelin valtion olemassaolon tukemisen peruspilarina – ei niinkään välttämättä Israelin valtion politiikan johdonmukainen kannattaminen tai sen hyväksyminen – on edelleen varsin voimakasta Israelin ulkopuolella asuvien juutalaisten parissa. Moni saattaa yhä pitää ratkaisuna kahden valtion mallia, jossa Israel ja Palestiina olisivat molemmat itsenäisiä valtioita. Monet kokevat sionistisen idean juutalaisesta valtiosta vanhentuneena ja toivovat muutosta inklusiivisempaan suuntaan eli yhden demokraattisen valtion malliin.

Israelin ja Palestiinan välisen konfliktin jatkuminen ratkaisemattomana, väkivaltaisesti ja valtasuhteiltaan epäsuhtaisena vaikuttaa epäilemättä siihen, miten sionismiin suhtaudutaan. Monen ensireaktio sionismiin ideologiana on nähdä se syynä vuosikymmeniä jatkuneeseen veriseen ja epäsuhtaiseen konfliktiin. Toisena avainkysymyksenä on Israelin valtion sidos Euroopan kolonialistiseen perintöön; sionistinen asutusprojekti nähdään yhtenä kolonialismin haaroista ja sionismi kolonialistisen miehittäjien ideologiana. Toisaalta termiä *sionisti* käytetään myös räikeän antisemitistisen retoriikan koodisanana viittaamassa kaikkiin juutalaisiin näiden sionistisista linjauksista riippumatta. Israelin valtion politiikkaa vastustava henkilö voi pitää itseään *antisionistina* eli juutalaisen kansallisuusaatteen vastustajana niin kolonialistisen historian kuin alueen yhteiskunnallisten epäoikeudenmukaisuuksien takia. Kiih-

18 Amerikanjuutalaisten asenteista sionismia ja Israelia kohtaan ks. esim. Pew Research Centerin vuonna 2020 julkaisema raportti "Jewish Americans in 2020".

https://doi.org/10.21435/tl.289

keää keskustelua käydään myös antisionismin ja antisemitismin välisestä sidoksesta. Joidenkin mukaan antisionismi eli Israelin valtion juutalaisen luonteen vastustaminen edustaa yksiselitteisesti antisemitismiä tai rajat ovat ainakin vaarallisen häilyviä. Toisaalta mikä tahansa Israelin valtiota kohtaan osoitettu kritiikki on helppo typistää antisemitismiksi, mikä saattaa mykistää jo muutenkin polarisoitunutta keskustelua.[19]

Kieli ja konflikti

Konfliktia läpikäyvässä yhteiskunnassa kielipolitiikalla on valtava merkitys: uskonnollisten ja etnisten konfliktien lailla myös kielikonfliktit voivat uhata demokratiaa. Lähi-idän tulenarka tilanne ja Israelin valtion asemoituminen suhteessa maassa eniten puhuttuihin kieliin, hepreaan ja arabiaan, heijastuu myös kielten asemaan ja niiden opetukseen. Viimeaikaiset kielipoliittiset ratkaisut ovat entisestään vahvistaneet heprean ja heikentäneet arabian asemaa. Heprean vahvuus lienee sen symboliikassa. Se on yksi juutalaissionistisen kansallisen identiteetin keskeisimmistä symboleista. Israelilla ei ole perustuslakia eikä myöskään kielilinjauksia selvästi määrittelevää lakia. Heprea ja arabia olivat Israelin virallisia kieliä vuoteen 2018 asti,[20] mutta arabia menetti tämän aseman Israelin valtion juutalaista luonnetta koskevan peruslain säätämisen jälkeen. Vaikka peruslakimuutos tehtiin niinkin myöhään kuin vuonna 2018, käytännössä heprean asema on ollut vahvempi jo pitkään, ja lainmuutos vain laillisti jo vallinneet käytännöt. Or ja Shohamy (2015, 109–125) jopa toteavat, että heprea on Israelissa ”vallan kieli”,

19 Suomessa antisionismista ja antisemitismistä käytiin kiivasta keskustelua *Vartija*-lehdessä (ks. 4/2022 ja 1/2023) Kiasma-boikotin yhteydessä.

20 Todellisuudessa Israel on hyvin monikielinen maa (eri kielten asemasta Israelin valtiossa ks. esim. Spolsky & Shohamy 1999). Brittimandaatin aikana vahvistuneen englannin asema ei ole virallinen, mutta tyypillisesti katuosoitteet, kolikot ja postimerkit sisältävät tekstiä kolmella kielellä, hepreaksi, arabiaksi ja englanniksi. Neljäs keskeinen kieli 1990-luvun alusta alkaen on ollut venäjä.

https://doi.org/10.21435/tl.289

johon verrattuna arabian asema ja arvovalta on vähäinen. Heprea liittyy Israelissa kaikkiin kansallisiin symboleihin ja instituutioihin, ja esimerkiksi vuoden 1952 kansalaisuuslaki vaatii ei-juutalaisilta kansalaisuuden myöntämiseksi heprean osaamista. Heprea on Israelin parlamentin eli *knessetin* sekä yliopistojen ja virallisten dokumenttien kieli, ja mediassa ja julkisissa tilaisuuksissa kuullaan lähinnä hepreaa. Tiettyihin virkoihin, kuten juristiksi päästäkseen henkilön on osattava hepreaa.[21]

Arabia ja heprea ovat sukukieliä. Seemiläisenä kielenä arabia on osaltaan vaikuttanut hepreaan ja viimeisen vuosisadan aikana erityisesti sen sanastoon.[22] Arabia on jo kuitenkin pitkään ollut Israelissa *de facto* vähemmistökieli, vaikka viidennes maan väestöstä on arabiankielisiä ei-juutalaisia, ja arabia on myös satojentuhansien Lähi-idästä ja Pohjois-Afrikasta muuttaneiden Israelin juutalaisten alkuperäinen kieli. Jälkimmäisen ryhmän parissa arabian käyttö on – etenkin nuoremmissa ikäluokissa – rajusti vähentynyt, vaikka musiikin ja kulttuurin parissa juutalaisten puhumaa arabiaa on jonkin verran myös onnistuttu nostamaan esille Lähi-idän ja Pohjois-Afrikan MENA-alueen juutalaisten kulttuurien kielenä.[23] Arabia on Israelissa julkisesti hepreaa vähemmän esillä, ja pääosin kieltä kuulee ja näkee niillä valtion alueilla, joilla asuu merkittävä arabiväestö.

Israelin koulujärjestelmä jakautuu heprean- ja arabiankieliseen sektoriin, mutta valtio panostaa tutkitusti vähemmän varoja arabiankielisiin kouluihin. Laadukasta opetusta saadakseen on osattava heprean kieltä, sillä Israelissa korkeakoulut ovat poikkeuksetta hepreankielisiä. Monet Israelin palestiinalaiset kokevat heprean kielen

21 Israelin peruslait englanniksi, ks. Israelin knessetin julkaisema verkkosivusto ”Basic Laws of the State of Israel”; arabian asemasta peruslain muutoksen jälkeen, ks. Arraf-Baker 2019.

22 Nationalismin vaikutuksesta laajemmin arabiaan ja sen kieli-ideologioihin, ks. Piipon luku tässä teoksessa.

23 Suosittu *mizrahi*- eli orientaalijuutalaisten musiikki käyttää heprean lisäksi arabiaa, ja juutalaisten laulamia arabiankielisiä kappaleita on viime vuosina noussut suosituimpien hittien listoille.

https://doi.org/10.21435/tl.289

sionistisen miehityksen ja kolonialismin symbolina, mutta se on myös välttämätön sosiaalisen liikkuvuuden väline. Konflikti vaikuttaa vahvasti kielten osaamiseen. Vallitsevat negatiiviset stereotypiat arabeista eivät innosta Israelin juutalaisia opiskelemaan arabiaa muuten kuin armeijan tiedustelutehtäviä varten. Hepreankielisellä koulusektorilla opiskellaan muutaman vuoden ajan arabiaa (luokat 7–9), mutta oppimistulokset ovat olleet pääosin heikkoja. Israelin palestiinalaisista moni on sujuvan kaksikielinen (heprea ja arabia), mutta juutalaisten parissa arabiantaitoiset ovat joko oppineet kielen kotona (tyypillisesti ennen 1960-lukua) tai saaneet kielitaidon armeijan palveluksessa.[24]

Sosiolingvistiikassa kieltä on kuvattu toisinaan jopa ladatuksi aseeksi.[25] Israelin ja Palestiinan konfliktin tapauksessa määritelmä lienee harvinaisen osuva. Puhumalla konfliktin osapuolista tietyillä sanoilla tutkijat tai toimittajat tulevat jo määritelleeksi kielenkäyttäjät tietyllä tavalla. Israelin valtio ja sen kannattajat kutsuvat maan arabikansalaisia ”Israelin arabeiksi”, mikä hälventää yhteyttä miehitetyillä alueilla asuviin palestiinalaisiin. 2000-luvulla moni Israelin arabiksi aiemmin määritelty henkilö kuitenkin kokee identiteettinsä parhaimmaksi määritelmäksi ”Israelin palestiinalaisen”.[26] Konfliktin molempien osapuolten parissa on nähtävissä pyrkimyksiä myös vastapuoleksi koetun ryhmän identiteetin tai historian mitätöimiseen. Tällä hetkellä kiistellään esimerkiksi Etelä-Afrikan rotusorrosta peräisin olevan *apartheid*-käsitteen sopivuudesta kuvaamaan israelilaisen yhteiskunnan ja miehityksen suhdetta palestiinalaisiin.[27]

24 Arabian asemasta Israelissa, ks. mm. Spolsky & Shoham 1999, 115–137, Suleiman 2017 ja Amara 2018. Arabian opetuksesta Palestiinan itsehallintoalueilla, ks. Piipon luku tässä teoksessa.

25 Metaforaa käytti ensimmäistä kertaa sosiolingvisti Dwight Bolinger vuonna 1980 julkaistussa teoksessaan *Language – The Loaded Weapon. The Use and Abuse of Language Today* (Routledge).

26 Ks. esim. Peleg & Waxman 2011, 26, jotka toteavat: ”How one chooses to identify the Arab minority in Israel is often indicative of one’s politics.”

27 Debatista, ks. esim. Kroll-Zeldin 2019 ja Barakat & Dajani Daoudi 2019. Amnesty International julisti vuonna 2021 apartheidin olevan Israelin valtion linjaus; Israel itse kieltää vahvasti harjoittavansa apartheid-politiikkaa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Erilaisilla kielellisillä valinnoilla – kuten vaikkapa *apartheid*-sanan käytöllä – puhuja voi asemoida itsensä konfliktissa. Kuten tämän teoksen johdannossa todetaan, nationalistiset kieli-ideologiat liittyvät kansallisvaltioissa läheisesti myös valtaan ja vallankäyttöön. Kielipeleistä huolimatta on hyvä muistaa, että tässä konfliktissa osapuolten valtasuhteet ovat epätasaiset. Miljoonat ihmiset elävät arkeaan konfliktin vaikutusten keskellä päivittäin, ja vaatimukset miehitetyillä alueilla asuvien palestiinalaisten ihmisarvoisesta kohtelusta ja konfliktin rauhanomaisesta ratkaisemisesta ovat nyt aiempaakin ajankohtaisempia.[28]

Heprean kielen opetus Suomessa

Israelissa hepreaa opetetaan erityisesti uusille juutalaisille maahanmuuttajille valtion rahoittamilla ulpan-kursseilla. Tämän kirjoituksen alussa viittasin sarjakuvamaiseen kuvaan 2000-luvun alussa painetun ulpan-oppikirjan kannessa. Kuva tuntuu viestivän, että kieltä opiskeleva maahanmuuttaja saa kielen kautta luonnollisen yhteyden maan alkuperäisiin asukkaisiin, jotka ensimmäisinä käyttävät heprean aakkosia. Israelilaiset koulukirjat esittävät tyypillisesti juutalaiset Israelin ”alkuperäisväestönä”, joka palaa kotiin: he ovat länsimaisten yhteiskuntien jäseniä mutta samalla raamatullisten israelilaisten suoria jälkeläisiä (Or & Shohamy 2015, 22–23). Kannen kuva on siis osa laajempaa sionistis-ideologista sanomaa, joka näkyy varsinkin varhaisemmissa heprean alkeisoppikirjoissa. Kuten alla osoitan, tätä sanomaa on varsinkin viime vuosina myös kritisoitu, kyseenalaistettu ja uudelleenmuokattu. Seuraavaksi pohdin heprean opetuksessa vuosien varrella käyttämiäni oppikirjoja osana Israelin valtion sionistista sanomaa.

Suomessa Raamatun hepreaa on opiskeltu yliopistotasolla jo 1640-luvulta alkaen. Nykyheprea on luonnollisestikin myöhempi

28 Yhteiskunnallisesta oikeudenmukaisuuden toteutumisesta ja konfliktin eri narratiiveista, ks. Hahn Tapper & Sucharov 2019.

https://doi.org/10.21435/tl.289

lisäys opinto-ohjelmaan. Helsingin yliopistossa nykyheprea oli pitkään osa seemiläisten kielten ja kulttuurien (vuodesta 2011 alkaen Lähi-idän tutkimuksen) kieliopintoja. Vuodesta 2017 alkaen heprea oli oma opintosuuntansa, ja syksyllä 2023 se yhdistyi kandidaatti- ja maisteritasolla opetusta tarjoavaan yhteiseen monikielisyyden opintosuuntaan arabian, hindin ja urdun, swahilin, somalin, persian ja turkin kanssa.

Nykyheprean alkeis- ja jatkokursseille osallistuu keskimäärin parikymmentä opiskelijaa joka toinen vuosi. Suomalaisten opiskelijoiden syyt opiskella hepreaa vaihtelevat. Opiskelijoita innostaa heprean opintojen pariin esimerkiksi yleinen kiinnostus seemiläisiin kieliin ja kielitieteeseen tai juutalaiseen kulttuuriin ja historiaan. Joitakin motivoi perhetausta. Nykyheprea kiinnostaa myös teologian opiskelijoita, joita motivoi niin Raamatun tutkimus kuin Lähi-idän tilanne esimerkiksi uskontodialogin näkökulmasta. Samoja trendejä esiintyy myös Suomen ulkopuolella. Yhdysvaltalaisen tutkimuksen (Parry 2017) mukaan amerikkalaisissa yliopistoissa hepreaa opiskelevat ovat niitä, joilla on perhetaustaa Israelissa tai joilla on kielitieteellistä kiinnostusta kieleen.

Eurooppalaisissa yliopistoissa on runsaasti eroja siinä, miten nykyhepreaa opetetaan – jos sitä opetetaan enää ollenkaan. Osa yliopistoista palkkaa natiiviopettajia Israelista, ja osassa koko opetus on yhden ei-natiivin opettajan harteilla. Osa yliopistoista on kokonaan lakkauttanut heprean kaltaisten pienten kielten opetuksen. Helsingin yliopistossa nykyhepreaa opettaa ei-äidinkielinen opettaja, jonka tutkimuksellinen tausta on heprean kielen varhaisemmissa kielikerrostumissa. Tämä on kokemukseni mukaan tavallista myös muissa eurooppalaisissa korkeakouluissa.[29] Eurooppalaisissa yliopistoissa heprean opettajat jakautuvat hepreaa äidinkielenään

29 Pohjaan tietoni vuonna 2019 Prahassa kokoontuneeseen eurooppalaisten heprean opettajien kokoukseen (Nachmanides Forum), jonka järjesti *European Association for Jewish Studies*. Yhdysvalloissa heprean kielen opettajissa on neljää tyyppiä: natiivipuhujia, etnisen perinteen opettajia, kielitieteilijöitä ja vieraan kielen opettajia (ks. Parry 2017).

https://doi.org/10.21435/tl.289

puhuviin opettajiin, jotka ovat saaneet pedagogisen pätevyyden kielenopettajiksi Israelissa, ja niihin, jotka ovat väitelleet juutalaisuuden tutkimukseen liittyvästä aiheesta ja joiden kielitaito pohjautuu varhaisempiin juutalaisiin lähteisiin. Tyypillisesti molemmat ryhmät opettavat juuri nykyhepreaa.

Muissa suomalaisissa yliopistoissa nykyhepreaa on vaihtelevasti tarjolla esimerkiksi kesäkursseina (mm. Helsingin seudun kesäyliopisto, Tampereen yliopisto, Jyväskylän yliopisto), ja opistotasolla opetetaan harrastuspohjaisia kursseja. Nykyhepreaa opetetaan myös juutalaisissa kouluissa, mukaan lukien Helsingin Juutalaisessa koulussa. Israelin valtio tukee usein juutalaisten koulujen kielenopetusta lähettämällä niihin sekä materiaalia että opettajia. Lisäksi Suomen teologisissa tiedekunnissa opetetaan Raamatun hepreaa, jolla vahvistetaan tulevien teologien raamatuntuntemusta. Raamatun heprea poikkeaa nykyhepreasta niin merkittävästi, ettei se valmista nykyheprean sujuvaan ymmärtämiseen.

Heprean oppikirjat ja sionismi

Israel on siirtolaisvaltio, jonka ideologisena tavoitteena on saada juutalaisia maahanmuuttajia maan kansalaisiksi. Uusille maahanmuuttajille suunnatut kielen alkeisoppikirjat ovat valtion ministeriöiden tukemia, joten niiden voi olettaa noudattavan valtion virallista ideologiaa ja linjaa. Oppikirjat ovat ylipäätään harvoin neutraaleja arvomaailmaltaan, mutta Israelin tapauksessa juuri valtion rahoittamat oppikirjat ovat mielenkiintoisia ideologisten vaikutteiden tarkasteluun.

Israelilaisia ulpan-oppikirjoja käytetään paljon myös Israelin ulkopuolella yliopistotason opetuksessa. Osasyynä tähän lienee kielen pieni koko, mikä vähentää sekä innokkuutta että tarvetta laatia oppikirjoja muilla kielillä.[30] Ulpan-järjestelmän tehokkaaksi koetun

30 Heprean opetuksen haasteista ja kielenoppimisen tasojen standardisoimisen tarpeesta Israelin ulkopuolella, ks. Adamczyk 2019.

https://doi.org/10.21435/tl.289

immersiivisen kielenopetuksen metodeja on käytetty esikuvana katoamisvaarassa oleville kielille (mm. saamelle, ks. Klein Leichman 2012; Woodsworth 2019, 224). Myös suomalaisessa yliopistotason heprean opetuksessa on 1990-luvulta alkaen käytetty israelilaisia ulpan-järjestelmän oppikirjoja, joiden maailmankuvassa näkyvät Israelin valtion luomat ihanteet ja normit.

Seuraavaksi esittelen uudehkojen israelilaisten oppikirjojen maailmankuvaa. Kiinnitän oppikirjan tekstimateriaalin lisäksi huomiota jonkin verran myös kuvitukseen. Helsingin yliopiston nykyheprean opetuksessa käytetään seuraavia, alun perin ulpan-opetukseen suunnattuja oppikirjoja: *Ivrit min ha-hathala alef* ja *bet* (*Hebrew from Scratch*, osat I ja II, useita painoksia, mm. 2000, 2001), *Be-rosh u-ve-rišona* (*First and Foremost*, 2018), *Ivrit bi*-šnajim (*Hebrew: Take 2*, 2018) ja *Kriat beinaim* (*Intermediate Hebrew*, 2016).[31] Kaikissa oppikirjoissa on oma audiomateriaalinsa, vanhemmilla CD-levyinä ja uudemmilla internetissä saatavilla olevina tiedostoina. Oppikirjat ovat monisatasivuisia ja kattavat yhden tai useamman kielikoulutason (*alef–gimel* eli Israelin kielikoulutasot 1–3). Kaikki oppikirjat ovat Heprealaisen yliopiston Magnes Pressin kustantamia, ja niiden tekijät ovat yliopistotason hepreanopettajia, joilla on pitkä kokemus ulkomaalaisille suunnatussa immersiivisessä ulpan-opetuksessa.

Ivrit min ha-hathala (osat *alef* ja *bet*) on ollut yksi suosituimmista Israelissa ja Israelin ulkopuolella käytetyistä oppikirjasarjoista 2000-luvun alusta lähtien. Sarjasta on otettu lukuisia painoksia, ja oppikirjoja on uuden painosten myötä myös useaan kertaan paranneltu, korjattu ja muokattu.[32] Teoksista on painettu esimerkiksi uskonnollisille juutalaisille soveltuvia versioita, joissa ei alkuperäisteoksen tapaan esiinny piirroksia tai kuvia vähäpukeisista ihmisistä:

31 Ks. lähdeluettelossa Chayat, Israeli & Kobliner 2007, 2001; Tishler & Yarden-Barak 2018; Roth-Gavison & Spektor 2017; Roth & Tishler 2017.

32 Yksi esimerkki painoksiin tehdyistä korjauksista on väritehtävä, jossa aiemmassa painoksessa sinisen kerrottiin olevan ”pornografian väri” (*Ivrit min ha-hathala*, osa 1, 312). Myöhemmissä painoksissa tilalle on vaihdettu neutraalimmat ”meri” ja ”taivas”.

https://doi.org/10.21435/tl.289

alkuperäisen version yläosaton luolamies on uskonnollisen version kannessa Toora-kääröjä kopioiva mieskirjuri täysissä pukeissa.

Integroituminen israelilaiseen yhteiskuntaan uuden juutalaisen maahanmuuttajan näkökulmasta on oppikirjoissa keskeisessä osassa. Teksteissä ja dialogeissa opetellaan avaamaan pankkitili, tekemään ostoksia, vuokraamaan asunto ja hakemaan työpaikkaa. Lisäksi opetetaan armeijapalvelukseen liittyvää sanastoa.[33] Or ja Shohamy (2015, 22–23) toteavat, että israelilaisten koulujen oppikirjojen maailmassa heprean opiskelijat nähdään ennen kaikkea länsimaisten yhteiskuntien jäseninä. Eräänlainen eurosentrismi näkyy ulpan-oppikirjoissa muun muassa maahanmuuttoon liitetyissä perinteisissä sankaritarinoissa, joissa Israelin valtio pelastaa Etiopian juutalaiset, joilla on tämän jälkeen ”talot” Israelissa.[34] Israelin beduiinit esitetään lukukappaleissa teltoissa asuvina heimoina. Kulttuurisia siteitä länsimaihin luodaan kappaleteksteissä mainitsemalla vaikkapa länsimaisille opiskelijoille tuttuja hahmoja kuten Pablo Picasso, Vincent Van Gogh, Leo Tolstoi ja Charlie Chaplin.

Kielen ja nationalismin sidos näkyy oppikirjoissa kaipuuna menneeseen – kibbutsieetoksessa ja varhaisen valtion pioneerihengen korostamisessa, mikä on jatkumoa jo ulpan-kirjallisuuden alkuvaiheisiin. *Ivrit min ha-hathala* -sarjan toinen osa esimerkiksi korostaa kibbutsikulttuuria ”erityisenä tapana elää Israelissa”.[35] Tämä on menneen nostalgisointia, sillä aiemmin sosialistiseen jakamistalouteen perustunut kibbutsikulttuuri on Israelissa muuttanut muotoaan täysin 1990-luvulta alkaen, kun valtaosa kibbutseista on yksityistänyt taloutensa. Kappaleteksteissä kuvataan myös usein valtiota edeltäneen Israelin maan tai Palestiinan juutalaista historiaa, esimerkiksi toisen temppelin ajan juutalaisia ryhmiä, kuten farisealaisia, tai

33 Armeijan roolista heprean ulpan-opetuksessa uusille maahanmuuttajille, ks. esim. Spolsky & Shoham 1999, 103.

34 Etiopian juutalaisia tuotiin Israeliin 1980-luvulla ”Operaatio Mooseksessa” sisällissodan ja nälänhädän keskeltä. Ryhmä on alusta lähtien kokenut israelilaisessa yhteiskunnassa rasismia ja juutalaisen identiteetin epäilyä. (Ks. *Ivrit min ha-hathala*, osa 1, 279).

35 *Ivrit min ha-hathala*, osa 2, 16.

https://doi.org/10.21435/tl.289

1900-luvun alun ensimmäisten muuttoaaltojen (hepr. *alija*)[36] sionistien kokemuksia. Yhteyksiä juutalaisuuden historiaan luodaan käyttämällä opiskelussa Raamatusta tuttuja jaksoja, kuten hyödyntämällä luomiskertomusta järjestysnumerojen opiskelussa.[37] Klassiset tekstit Raamatusta tai rabbiinisesta kirjallisuudesta vahvistavat tätä yhteyttä entisestään, ja ne esitetään aina vokalisoituina, jotta niiden kirjallisempi kieli avautuisi paremmin.[38] Edistyneemmille suunnatuissa oppikirjoissa ei vältetä suomalaisesta näkökulmasta yllättävän traumaattisia aiheita kuten itsemurhapommituksissa kuolleita lapsia tai holokaustia.[39]

Sionistinen historiografia eli nationalistinen näkemys historiasta tulee esiin muun muassa tehtävässä, jossa harjoitellaan alistuskonjunktion käyttöä sivulauseissa (*Ivrit min ha-hathala*, osa 1, 359):

> [– –] Theodor Herzl kirjoitti, *että* juutalaisvaltio on vastaus antisemitismille. Herzl ajatteli, *että* juutalaisten on rakennettava itselleen valtio. Herzl sanoi, *että* kaikkien valtioiden on autettava juutalaisia rakentamaan valtio. Herzl tiesi, *että* kaikki nämä vuodet juutalaiset ovat pitäneet yllä erityistä sidettä Israelin maahan. Herzl ajatteli, *että* juutalaisten kaikkialta maailmasta on tultava juutalaiseen valtioon.

Theodor Herzl oli tunnetusti ensimmäinen sionistinen ideologi, jonka ajattelu loi pohjan modernin Israelin valtion rakentamiselle. Pieni lukukappale tarjoaa heprean alkeisoppikirjan maailmaan sopivan, helppotajuisen tietoiskun Herzlin ajatuksiin.[40]

36 *Alija*-käsitteestä ja sionistien muuttoliikkeestä 1800–1900-luvun vaihteessa, ks. esim. Kimmerling 1995, 48–51.

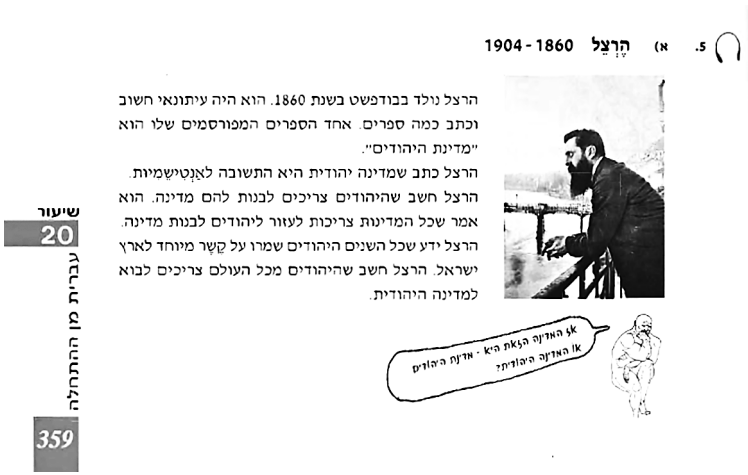
37 Ks. esim. *Ivrit min ha-hathala*, osa 1, 162.

38 Heprea, kuten arabiakin, käyttää kirjoituksessa pääosin konsonantteja, ja vokaalit merkitään vain lastenkirjallisuudessa, runoudessa ja uskonnollisessa kirjallisuudessa.

39 Ks. esim. keskitason heprean opiskelijoille suunnattu *Kriat benaim* 2017, 71, jossa pohditaan, voiko vastasyntyneelle lapselle antaa itsemurhapommi-iskussa kuolleen veljen nimeä.

40 Puhekuplassa (s. 359) oikealla oleva piirroshahmo pohtii myös Herzlin pääteoksen, *Die Judenstaat*, ydinsanomaa: ”Eli tämä valtio on – juutalaisten valtio vai juutalainen valtio?”

https://doi.org/10.21435/tl.289



Kuva 2. *Ivrit min ha-hathala* -oppikirjan teksti, jossa kerrotaan sionismin perustajahahmon Theodor Herzlin elämästä. (Kuvalähde: *Ivrit min ha-hathala alef*, Jerusalem: Akademon, 2007.)

Tällä vuosituhannella painetuissa heprean oppikirjoissa Israel-Palestiina-konflikti ohitetaan tai siitä puhutaan korkeintaan ohimennen. Oppikirjoissa ei esiinny nimeä Palestiina tai palestiinalaiset; sen sijaan käytetään valtion suosimaa termiä *arabi* tai *Israelin arabit*.[41] Sionistinen eetos näkyy oppikirjoissa toisinaan myös toiseuttavana asenteena arabeihin tai heidän ohittamisenaan. Valtioiden nimiin liittyvissä tehtävissä on mukana useiden arabivaltioiden lippuja, mutta Palestiinan lippu ei esiinny yhdessäkään kuvituskuvassa.[42] Kuvamateriaalissa on sen sijaan mukana myös arabeja ja arabikulttuuria. Esimerkiksi *Ivrit min ha-hathala* -oppikirjassa (osa 1, 82) on kuva viiksekkäistä arabimiehistä yllään

41 Samasta ongelmasta israelilaisissa oppikirjoissa mainitsevat myös Or & Shohamy 2015, 116.

42 Tämä ei sinänsä ole lainkaan yllättävää. Palestiinan lippu sallittiin Oslon rauhanprosessin aikaan 1990-luvulla, mutta sen esittämistä rajoitetaan edelleen. Poliisi tyypillisesti poistaa lipun julkisista tiloista. Vuoden 2023 aikana tehtiin lakiehdotus, jossa Palestiinan lipun julkinen esittäminen kiellettäisiin kokonaan, mutta ehdotus tyrmättiin. Ks. *The Times of Israel* 17.5.2023.

https://doi.org/10.21435/tl.289

saudi-kulttuurissa käytetty huivi. Nurit Peled-Elhanan (2012) on tutkinut sitä, miten Palestiinaa ja palestiinalaisia esitetään israelilaisissa historian, yhteiskuntaopin ja maantieteen oppikirjoissa kuvien ja karttojen avulla. Hänen mukaansa oppikirjoissa on vahva tendenssi marginalisoida palestiinalaisia ja vahvistaa Israelin juutalaista maakuvaa, ja niissä on usein voimakas Israel-myönteinen mentaliteetti. Samankaltaisia havaintoja on eittämättä tehtävissä myös heprean alkeisoppikirjoista, joiden kohdeyleisönä ovat pitkään olleet uudet juutalaiset maahanmuuttajat. Helsingin yliopistossa onkin ollut tilanteita, joissa opiskelija tiedustelee opettajalta, miten sanotaan hepreaksi 'Palestiina' tai 'palestiinalainen', koska oppikirjan sanasto ei tätä tietoa anna.

Nationalistisissa ideologioissa yhteisöjen rajojen määrittely on osa kansallista projektia, ja kartat ja kuvitus ovat erityisen paljastava osa oppikirjojen luomaa maailmankuvaa.[43] *Ivrit min ha-hathala* julkaisee Israelin kartan sellaisenaan merkitsemättä minkäänlaisia rajoja miehitettyjen alueiden ja Israelin omien alueiden välille. Kuten Yair Wallach (2011, 358) toteaa, kartta on pitkään ollut sekä Israelin että Palestiinan edustajille keskeinen kansallinen symboli. Molempien osapuolien tavoissa käyttää karttaa on konflikteille tyypillisiä, toisiaan peilaavia käytänteitä: esimerkiksi tapa pyyhkiä toinen osapuoli kokonaan pois kartalta.[44] Israelissa esillä olevissa kartoissa, kuten koulun maantiedon tunneilla tai median säätiedotuksissa, valtion kiistellyt raja-alueet eivät näy lainkaan (Wallach 2011, 359). *Ivrit min ha-hathala* -sarjan kaikki painokset (osa 1, 22) alkavat piirroksella Israelin kartasta, johon ei ole merkitty Länsirannan ja Gazan erottavia rajoja eli niin kutsuttua vihreää linjaa. Tämä on itse asiassa Israelin opetusministeriön linjaus; israelilai-

43 Karttojen ja niiden kuvitusten roolia yhteisenä kulttuurisena symbolina nationalististen ideologioiden kehityksessä tarkastelee myös Benedict Anderson teoksessaan *Imagined Communities* (2006, ks. esim. 170–178).

44 Karttojen ideologia nationalismissa ja etenkin konfliktien välineenä on paljon tutkittu ja keskusteltu aihe. Israelissa esimerkiksi paikannimien historiaan liittyy toisaalta raamatullinen historia, toisaalta arabiankieliset nimet, joita on tietoisesti häivytetty kartalta (Wallach 2011, 363; ks. myös Peled-Elhanan 2012).

https://doi.org/10.21435/tl.289



Kuva 3. *Ivrit min ha-hathala* -oppikirja alkaa kuvalla Israelin kartasta, josta puuttuvat Länsirannan ja Gazan rajat. (Kuvalähde: *Ivrit min ha-hathala alef*, Jerusalem: Akademon, 2007.)

sissa kouluissa ei käytetä karttoja, joihin olisi merkitty vihreä linja (Kashti 2022). Kartasta (ks. kuva ohessa) löytyvät keskeiset Israelin kaupungit, kuten Tel Aviv ja Haifa sekä yksi palestiinalaisalueilla

https://doi.org/10.21435/tl.289

sijaitseva kaupunki, raamatullinen ja siten Israelin juutalaisen historian kannalta ”legitiimiksi” koettu Jeriko. Itäiseen ja läntiseen osaan jaettu Jerusalem – konfliktin keskeisin näyttämö – löytyy kartalta vailla mitään rajoja. Karttaan kuuluu myös pohjoisessa sijaitseva, vuonna 1967 Syyrialta vallattu Golan. Mielenkiintoista kyllä, Gazan kaistale, josta Israel vetäytyi vuonna 2005, on jätetty kokonaan tyhjäksi, ilman rajoja ja vaille kaupunkeja. *Ivrit min ha-hathala* -kirjasarjassa karttojen käyttö ilman palestiinalaisalueita merkitseviä rajoja on johdonmukaista kautta linjan: esimerkiksi sarjan ensimmäisen osan sivulla 28 on tehtävänä yhdistää annetut vuoret ja joet karttaan, johon palestiinalaisten alueita ei ole merkitty. Tässä kartassa vihreän linjan toiselta puolelta esitetään jälleen Raamatusta tuttu Gerissimin vuori, joka sijaitsee Länsirannalla lähellä palestiinalaista Nablusin kaupunkia.

2010-luvun heprean oppikirjat

Ulpan-oppikirjojen maailmankuvaa on arvosteltu viime vuosina paljon, ja koulutuksen materiaalia on tarkasteltu yhä kriittisemmin. Esimerkiksi toimittaja Laura Selzin (2016) mukaan valtion rahoittamat ohjelmat käyttävät materiaaleja, karttoja, kuvia ja tekstejä, jotka edustavat eurooppalaistaustaisten aškenasijuutalaisten dominoimaa, sionistista narratiivia Israelin valtiosta, historiasta ja yhteiskunnasta. Oppikirjat heijastavat hänen mukaansa israelilaista versiota *melting pot* -ideologiasta, jossa päämääränä on kielenopiskelijoiden nopea integroituminen israelilaiseen yhteiskuntaan, kulttuuriin ja talouselämään. Kuten yllä osoitin, oppikirjoissa todellakin painottuu israelilainen kulttuuri, historia ja maantiede tavoilla, joissa alueen jatkuva konflikti usein ohitetaan. Monet israelilaiseen yhteiskuntaan liittyvät, oppikirjoissa käsitellyt teemat ovat peräti toiseuttavia ottaen huomioon, kuinka moninaisista taustoista heprean opiskelijat myös Israelissa nykyään tulevat.

2010-luvulla julkaistuissa oppikirjoissa tietoisuus toiseuttavista elementeistä on selvästi kasvanut. Samoja oppikirjoja käyttävät

https://doi.org/10.21435/tl.289



Kuva 4. ***Ivrit bi-šnaim*** **-oppikirjan kansi: ”Oppimista monikulttuurisella painotuksella.” (Kuvalähde:** ***Ivrit bi-šnaim,*** **Jerusalem: Magnes/Akademon, 2018)**

https://doi.org/10.21435/tl.289

myös palestiinalaiset, joista osalla on Israelin kansalaisuus, osalla ei. Vuonna 2020 *Be-roš u-ve-rišona* -alkeisoppikirjasta painettiin kokonaan arabiankielisille tarkoitettu versio. Teoksen esittelyteksti korostaa israelilaisen yhteiskunnan monikulttuurista luonnetta ja antaa sanaston lisäksi myös kaikki tehtävänannot arabiaksi.[45] Myös vuonna 2018 julkaistu heprean jatkokurssin oppikirja *Ivrit bi*-šnaim (*Hebrew: Take 2*) julistaa jo kannessa painottavansa monikulttuurisuutta.

2010-luvun aikana oppikirjoissa on tapahtunut merkittäviä muutoksia siinä, miten israelilaista yhteiskuntaa kuvataan, ja muutosten syynä on oletettavasti kritiikin lisäksi opiskelijoiden demografinen muutos. *Ivrit bi*-šnaim -teoksessa esiintyy useita arabitaiteilijoita ja islamiin liittyviä juhlapyhiä sekä kuvaillaan esimerkiksi monikielisyyttä korostavia koulukokeiluja. Jo ensimmäinen lukukappale pyrkii inklusiivisuuteen käsittelemällä rinnakkain kolmen uskonnon, juutalaisuuden, kristinuskon ja islamin, juhlapyhiä. Koulun tapauksessa oppikirjassa ollaan kontekstiin nähden yllättävän rehellisiä; kuvaus kaksikielisestä (heprea-arabia) koulusta Neve Shalomissa päättyy huomautukseen, että konfliktin kiihtyessä vanhemmat ottavat lapsensa pois tällaisista kouluista.[46] *Ivrit bi*-šnaim -oppikirjassa on runsaasti lukukappaleita eri vähemmistöistä näiden omasta näkökulmasta kuvattuna, ja kaikkien kappaleiden sanastot ovat muissakin 2010-luvulla julkaistuissa oppikirjoissa nyt heprean ja englannin lisäksi myös arabiaksi. *Ivrit bi*-šnaim -kirjasta näkee, että israelilaisiin kielikouluihin ei enää osallistu runsain mitoin vain uusia, pääosin juutalaistaustaisia maahanmuuttajia, vaan myös palestiinalaisia, jotka korkeakoulututkintoa varten tarvitsevat riittävän heprean kielen taidon. Esimerkiksi Heprealaisessa yliopistossa Jerusalemissa opiskelee runsaasti palestiinalaisia, joista osalla on

45 ”The textbook addresses Israel and the world, aiming to familiarize students with the multicultural Israeli society while generating a dialogue between the different worlds and cultures. It raises questions pertaining to individuals, societies and communities.” Ks. ”First and Foremost – Edition for Arabic Speakers”, Magnes Press 2020.

46 Ks. *Ivrit bi*-šnaim, 114.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Israelin kansalaisuus ja joista osa on kotoisin Itä-Jerusalemista.[47] Jälkimmäiset eivät ole oppineet hepreaa koulussa, ja yliopisto-opinnoissa edetäkseen heidän on saavutettava akateemisen heprean minimivaatimukset. (Ks. mm. Amara 2007.)

Vuonna 2022 keskustelua – ja opetusministeriön vastustusta – herätti Tel Avivin koulujen päätös sisällyttää vihreä linja karttoihin, joita piirin kouluissa käytetään.[48] Myös uudemmissa heprean oppikirjoissa on havaittavissa linjanmuutoksia verrattuna 2000-luvun alkupuolen oppikirjoihin ja niiden pidäkkeettömään karttapolitiikkaan: osa niistä ei käytä karttoja lainkaan tai näyttää kartoilta vain niitä alueita, jotka eivät ole polttavin osa konfliktia, kuten vaikkapa Israelin eteläkärjen. Välttäminen on tietenkin myös tapa ottaa kantaa. *Ivrit bi*-šnaim -kirjassa on muutamia kuvia kartoista, mutta ne näyttävät esimerkiksi vain Israelin eteläkärjen: sivun 55 kartassa näkyy pohjoisimpana Negevin autiomaassa sijaitseva Beersheva sekä eteläkärjen Eilat. Gazan ja Länsirannan rajoista näkyy pieni häivähdys kartan pohjoisosassa. Ratkaisu ei varmastikaan miellytä kaikkia, mutta se herättää mahdollisesti vähiten ristiriitoja oppikirjan monikulttuurisessa kohderyhmässä.

Toki uudemmissa oppikirjoissa näkyy yhä peittelemättä myös israelilainen todellisuus ja sen arvot, jotka palestiinalaisille opiskelijoille voivat olla hyvinkin toiseuttavia. Israelissa armeija on olennainen osa yhteiskunnan rakenteita, ja moni juutalainen maahanmuuttaja tai tämän perheenjäsen on käynyt tai tulee käymään armeijan. Palestiinalaiset sen sijaan kohtaavat sotilaita tyypillisimmin epämiellyttävissä tilanteissa kuten rajantarkastuspisteillä. Vuonna 2018 painetussa *Be-roš u-ve-rišona* -alkeisoppikirjassa armeija on esillä esimerkiksi nuoren sotilaan päivärytmin kuvailussa – osa päivän tehtävistä kuvaillaan salaisiksi – ja tekstissä korostetaan sotilaan äidin tuntemaa huolta.

47 Ks. Jerusalemin Heprealaisen yliopiston tarjoama tietopaketti arabitaustaisista opiskelijoista, ”Diversity and Inclusion”, 2024.

48 Ks. Kashti 2022.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Lopuksi

Heprean alkeisoppikirjoissa näkyy selviä eroja siinä, kenelle ne on suunnattu. Esimerkiksi 2000-luvun alkupuolella julkaistu *Hebrew from Scratch* -kirjasarja olettaa opiskelijan tulevan etnisesti juutalaisesta taustasta ja jakavan länsimaisen maailmankuvan. 2010-luvulla painetuissa kirjoissa on sen sijaan selvästi otettu huomioon varsinkin arabiankieliset kielenopiskelijat, joille heprealla on merkitystä erityisesti yliopisto-opintojen ja koulutuksen edellytyksenä. Koska Israelissa ei ole arabiankielistä yliopistoa, korkeakoulututkinnon haluavien arabiankielisten opiskelijoiden on hallittava hepreaa edistyneellä tasolla.

Omien opetusvuosieni aikana eli 2010-luvulla israelilaisissa heprean oppikirjoissa on tapahtunut linjanmuutoksia. Oppikirjojen tekijät ovat tulleet tietoisemmiksi tietyistä sionistisista linjauksista ja aiemmin kyseenalaistamattomista Israelin valtion luonteeseen liittyvistä narratiiveista, joita israelilaiset tutkijat ja aktivistit ovat tuoneet esiin laajemmin myös israelilaisen kouluopetuksen sisällä. Muutoksia oppikirjojen esittämään sionistiseen kuvastoon on useita: oppikirjan tekijät saattavat välttää aiemmin yleisiä keinoja, kuten vaikkapa Israelin karttojen käyttöä kielenopetuksen välineenä, sekä tuoda esiin aiempaa vahvemmin Israelissa eläviä vähemmistöryhmiä. Heprean ulpan-oppikirjoille on kuitenkin edelleen tyypillistä se, että Israelin ja Palestiinan väliseen konfliktiin liittyviä teemoja – jopa palestiinalaisten nimeämistä – vältetään tai niistä vaietaan.

Maahanmuuttajille suunnatut israelilaiset kielen alkeisoppikirjat eivät ole poikkeuksellisia nationalististen diskurssien käytössä. Oppikirjojen on tarkoitus antaa hyödyllinen mutta myös houkutteleva katsaus israelilaiseen yhteiskuntaan potentiaaliselle uudelle maahanmuuttajalle. Suomalaisille opiskelijoille israelilaiset oppikirjat avaavat ainutlaatuisen näkymän israelilaiseen yhteiskuntaan, konfliktiin ja sen valtasuhteisiin. Oppikirjojen tarkastelu muistakin näkökulmista tarjoaisi mielenkiintoisen katsauksen israelilaiseen yhteiskuntaan esimerkiksi niissä esiintyvien sukupuolistereotypioiden kautta. Kirjoista voi havainnoida myös israelilaisen yhteiskunnan

https://doi.org/10.21435/tl.289

yleisempiä valtasuhteita ja rasistisia rakenteita: 2000-luvun alun oppikirjoille on tyypillistä se, että kuvastossa esiintyy lähes pelkästään valkoihoisia hahmoja.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kirjallisuus

Adamczyk, Angelika 2019. Hebrew Proficiency Certification According to the Common European Framework of Reference for Languages – An Educational Challenge. *Scripta Judaica Cracoviensia* 2019/17, 43–48.

Amara, Muhammad 2007. Teaching Hebrew to Palestinian Pupils in Israel. *Current Issues in Language Planning* 8:2, 243–254.

Amara, Muhammad 2018. *Arabic in Israel Language, Identity and Conflict*. London & New York: Routledge.

Anderson, Benedict 2006 [1983]. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism.* Tarkistettu painos. London: Verso.

Arraf-Baker, Salma 2019. The Nation-State Law and the Deprivation of the Arabic Language from Official Status in Israel. *Palestine – Israel Journal of Politics, Economics, and Culture;* 24:3, 181–189.

Barakat, Zeina M. & Mohammed S. Dajani Daoudi 2019. Israel and Palestine. Occupation Not Apartheid. Teoksessa Aaron J. Hahn Tapper & Mira Sucharov (toim): *Social Justice and Israel/Palestine: Foundational and Contemporary Debates*. Toronto, Buffalo London: University of Toronto Press, 188–200.

Bashkin, Orit 2012. *New Babylonians. A History of Jews in Modern Iraq*. Stanford, California: Stanford University Press.

Basic Laws of the State of Israel. https://main.knesset.gov.il/en/activity/pages/basiclaws.aspx. Katsottu 4.6.2023.

Bolinger, Dwight 1980. *Language – The Loaded Weapon. The Use and Abuse of Language Today.* Lontoo: Routledge.

Chayat, Shlomit, Sara Israeli & Hilla Kobliner 2007. *Hebrew from scratch. Part 1.* Jerusalem: Academon.

Chayat, Shlomit, Sara Israeli & Hilla Kobliner 2001. *Hebrew from scratch. Part 2.* Jerusalem: Academon.

Diversity and Inclusion. The Hebrew University of Jerusalem. https://en.diversity.huji.ac.il/arabsociety. Katsottu 5.4.2024.

Fridman, Leora S. 2008. Undoing the Ulpan. https://www.haaretz.com/1.4986509. Katsottu 5.4.2024.

Hahn Tapper & Aron & Mira Sucharov (toim.) 2019. *Social justice and Israel/Palestine. Foundational and contemporary debates*. Toronto, Buffalo & London: University of Toronto Press.

Helman, Anat 2002. "Even the Dogs in the Street Bark in Hebrew": National Ideology and Everyday Culture in Tel-Aviv. *The Jewish Quarterly Review* 92:3, 359–382.

Israel Democracy Institute, Vital Statistics: Latest Population Statistics for Israel (25.4.2023). https://www.jewishvirtuallibrary.org/latest-population-statistics-for-israel. Katsottu 5.4.2024.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Jewish Americans in 2020. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/religion/2021/05/11/jewish-americans-in-2020/. Katsottu 5.4.2024.

Juusola, Hannu 2004. Sionismi ja Israel – juutalainen nationalismi. Teoksessa Jussi Pakkasvirta & Pasi Saukkonen (toim.): *Nationalismit*. Helsinki: WSOY, 290–305.

Juusola, Hannu 2024 [2005] *Israelin historia*. 2., uudistettu painos. Helsinki: Gaudeamus.

Kashti, Or 2022. Tel Aviv and the Israeli Government Spar Over School Maps Showing 1967 Borders, *Haaretz* 23.8.2022. https://www.haaretz.com/israel-news/2022-08-23/ty-article/.highlight/tel-aviv-schools-barred-from-using-map-of-israel-showing-green-line/00000182-c71f-dae5-a58e-d79fc42e0000. Katsottu 5.4.2024.

Kimmerling, Baruch 1995. Academic History Caught in the Cross-Fire: The Case of Israeli-Jewish Historiography. *History and Memory* 7:1, 41–65.

Klein Leichman, Abigail 2012. Laplanders turn to Israel to learn Sámi. *Israel 21c.* https://www.israel21c.org/laplanders-turn-to-israel-to-learn-sami/. Katsottu 5.4.2024.

Kroll-Zeldin, Oren 2019. Does Israel Function as an Apartheid State? Critically Engaging the Complexities of the Apartheid Debate in Palestine/Israel. Teoksessa Aaron J. Hahn Tapper & Mira Sucharov (toim): *Social Justice and Israel/Palestine: Foundational and Contemporary Debates*. Toronto, Buffalo London: University of Toronto Press, 175–187.

Laqueur, Walter 2003. *The History of Zionism*. London: Tauris Parke Paperbacks.

Mahler, Gregory S. 2011. *Politics and Government in Israel. The Maturation of a Modern State*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Or, Iair G. & Elana Shohamy 2015. Contrasting Arabic and Hebrew textbooks in Israel: A focus on culture. Teoksessa Xiao Lan Curdt-Christiansen & Csilla Weninger (toim.): *Language, Ideology and Education. The Politics of Textbooks in Language Education* (1. painos.). London: Routledge.

Parry, Justin 2017. *Analyzing Hebrew textbooks. Differing goals and identities in language classrooms.* The University of Arizona: ProQuest Dissertations Publishing. https://www.proquest.com/openview/303cd46ed63c0b66b77b6c2e6c2fbfd7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750. Katsottu 5.4.2024.

Peleg, Ilan & Dov Waxman 2011. *Israel's Palestinians. The Conflict Within*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peled-Elhanan, Nurit 2012. *Palestine in Israeli school books. Ideology and propaganda in education*. New York: I.B. Tauris.

Ram, Uri 1995. Zionist Historiography and the Invention of Modern Jewish Nationhood: The Case of Ben Zion Dinur. *History and Memory* 7:1, 91–124.

Roth-Gavison, Dalia & Dana Spektor 2017. *Hebrew: Take 2.* Jerusalem: Academon Press.

Roth, Dalia & Goni Tischler 2017. *Kriat Beynaim: Intermediate Hebrew.* Jerusalem: Academon.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Sáenz-Badillos, Angel 1993. *A History of the Hebrew Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Selz, Laura 2016. The new Hebrew language schools challenging Zionist narratives. *972Magazine*. https://www.972mag.com/the-new-hebrew-language-schools-challenging-zionist-narratives/. Katsottu 4.6.2023.

Shabi, Rachel 2009. *Not the Enemy. Israel's Jews from Arab Lands*. New Haven: Yale University Press.

Spolsky, Bernard 2014. *The Languages of the Jews. A Sociolinguistic History*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, Bernard & Elana Shohamy 1999. *The Languages of Israel. Policy, Ideology and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Suleiman, Camelia 2017. *The Politics of Arabic in Israel. A Sociolinguistic Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

The Times of Israel 17.5.2023. Far-right bills against 'enemy' flags, 'racist sexual harassment' given initial okay. Stuart Winer. https://www.timesofisrael.com/far-right-bills-against-enemy-flags-racist-sexual-harassment-given-initial-okay/. Katsottu 30.10.2024.

Tishler, Goni & Ateret Yarden-Barak 2018. *First and foremost: Hebrew for beginners and more.* Jerusalem: Academon.

Tishler, Goni & Ateret Yarden-Barak 2020. *First and foremost: Edition for Arabic Speakers. Hebrew for beginners and more.* Jerusalem: Academon.

Ulpanim – limmud ha-safa ha-'ivrit 2021. The Ministry of Immigration and Absorption. https://www.gov.il/he/departments/general/ulpan_main. Katsottu 5.4.2024.

Wallach, Yair 2011. Trapped in mirror-images: The rhetoric of maps in Israel/Palestine. *Political Geography* 30:7, 358–369. https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2011.07.004.

Wallach, Yair 2017. Rethinking the Yishuv: Late-Ottoman Palestine's Jewish Communities Revisited. *Journal of Modern Jewish Studies* 16:2, 275–294.

Woodsworth, Judith Weisz 2019. A Language for Israel: The Role of Translation in Building the Resources of Hebrew. *Contemporary Review of the Middle East* 6:3–4, 224-237. https://doi.org/10.1177/2347798919872576.

Yiftachel, Oren 1997. Israeli Society and Jewish-Palestinian Reconciliation: Ethnocracy and Its Territorial Contradictions. *Middle East Journal* 51:4, 505–519.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Yhteistä kieltä rakentamassa

Arabinationalismin heijastumia kielikoulutukseen

Irina Piippo
https://orcid.org/0000-0002-9149-9462

Tässä luvussa tarkastelen, kuinka nationalismi on muovannut arabian kieltä, sitä käyttävien yhteisöjen kielenkäyttötapoja sekä kielikoulutusta. Lähestyn nationalismia poliittisena ja kielellisenä ideologiana pitkälti Benedict Andersonin (2020, 39) tavoin: kansakunnat ovat diskursiivisesti rakentuneita kuvitteellisia yhteisöjä, joiden jäsenet tuntevat voimakastakin yhteenkuuluvuutta ryhmään, jonka muita oletettuja jäseniä he eivät koskaan arjessaan tapaa. Käsitteellisesti hyödynnän kuitenkin erityisesti lingvistisen antropologian puolella alkunsa saanutta kieli-ideologioiden tutkimustraditiota (Silverstein 1979; Woolard 1998), jossa esimerkiksi ideologisten prosessien toimintamekanismeja on pohdittu Andersonin tarjoamaa viitekehystä tarkemmin.[1] Tästä näkökulmasta ideologisuus on sosiaalisen toiminnan peruselementti, koska toiminnalla on aina jokin sosiaalinen, kulttuurinen tai poliittinen näkökulma (ks. esim. Silverstein 1979; Irvine 1989). Kieli-ideologiat ovat puolestaan systemaattisia ja toistuvia käsityksiä ja käsitteellistyksiä kielistä, niiden puhujista ja heidän diskursiivista toimintatavoistaan (suomeksi ks. Mäntynen, Halonen, Pietikäinen & Solin 2012; Piippo, Vaattovaara & Voutilainen 2016). Tällaisia ideologioita liittyy muihinkin kuin kansalliskielinä toimiviin standardoituihin kielimuotoihin, ja ne ovat usein politisoituneita. Voimansa ideologiat saavat siitä, että ne kierrättyvät arjen diskursseissa ja limittyvät myös siihen, millä

1 Tästä lingvistis-antropologisesta näkökulmasta Andersonin tutkimusta on myös kritisoitu. Ks. esim. Silverstein 2000.

https://doi.org/10.21435/tl.289

tavoin yksilöt identifioivat ja arvioivat itseään ja vuorovaikutuskumppaneitaan.

Tarkasteluni lähtökohtana on arabinationalismi – aate, jonka keskiössä on ymmärrys arabeista yhtenäisenä laajana kansana, joka asuttaa alueita Pohjois-Afrikasta Atlantilta rannoilta aina Intian valtamerelle saakka (ks. Walters 2018). Arabinationalismi syntyi 1800-luvun loppupuolella, kun alueella haettiin poliittista yhtenäisyyttä erinäisiä ulkoisia voimia vastaan. Tuossa vaiheessa suurta osaa arabiankielisestä Pohjois-Afrikasta ja Länsi-Aasiasta hallitsi osmani-imperiumi, jonka ote heikkeni samalla, kun eurooppalaiset valtiot vähitellen lisäsivät vaikutusvaltaansa alueella. Tässä liikehdinnässä arabian kieli – ja erityisesti sen kodifioitu varieteetti *al-fuṣḥā*– nousi keskeiseksi yhtenäisyyden symboliksi laajalla alueella, joka kuitenkin oli uskonnollisesti ja kielellisesti varsin heterogeeninen. Ajatus yhtenäisestä arabikansasta ja sen kielestä elää edelleen alueella vahvana, vaikka poliittisesti arabiankielinen Pohjois-Afrikka ja Länsi-Aasia jakautuvat nykyisin lukuisiin valtioihin, joiden arjessa ja syntyvaiheissa myös kansallisen tason nationalismilla on ollut oma roolinsa. Luvussani valotan arabian kielen historiaa sen nykyisillä puhuma-alueilla ja arabinationalismin kannalta keskeisiä vaiheita erityisesti 1900-luvun taitteen molemmin puolin.

Tätä taustaa vasten pohdin arabinationalismin kielellisiä seurauksia. Kansallisuusaatteeseen kytkeytyvät ideologiat kätkevät aina taakseen kielellisesti moninaisemman todellisuuden. Arabian kohdalla tämä kontrasti on tavanomaistakin räikeämpi. Näennäisesti yhteisen standardikielen rooli käyttäjiensä arjen puhetilanteissa on varsin rajallinen. Vuorovaikutus tapahtuu hyvin pitkälti tukeutuen puhekielisiin varieteetteihin, arabian alueellisiin murteisiin, jotka ovat rakenteellisesti ja sanastollisesti hyvin kaukana standardikielestä. Kielentutkimuksessa tätä arabian omintakeista kielisosiologista tilannetta on kuvattu diglossiaksi (Ferguson 1959) ja arabiaa makrokieleksi, jonka puhujia yhdistää yhteinen kieli-identiteetti, vaikka puhujien kielellinen todellisuus rakentuu useamman läheisesti toisilleen sukua olevan kielen varaan. Oman lisänsä tähän kaleidoskooppimaiseen kielimaisemaan tuovat kolonialistiset kielet,

https://doi.org/10.21435/tl.289

jotka joissain arabimaissa ovat saavuttaneet myös virallisen kielen aseman. Havainnollistan arjen diglossiaa ja monikielisyyttä esimerkeillä Libanonista, Palestiinasta, Egyptistä ja Suomesta.

Luvun lopuksi kysyn, kuinka arabinationalismin muovaama kielitilanne heijastuu (kieli)koulutukseen. Diglossia on koulutuksellinen haaste jo arabian kielen perinteisillä puhuma-alueilla puhumattakaan diasporakonteksteista, joissa ensi- tai kotikieltä opiskellaan ilman omakielisen ympäristön laaja-alaista tukea. Nykyisellään arabia on merkittävä vähemmistökieli myös Suomessa ja esimerkiksi suomalaisessa peruskoulussa arabitaustaiset oppilaat ovat tällä hetkellä toiseksi suurin ei-kotoperäinen kieliryhmä (Vipunen 2023). Erityisesti uuteen koulukieleen sosiaalistuvien oppilaiden kohdalla puhutaan usein monikielisen pedagogiikan tärkeydestä. Pohdin, millaisia kielellisiä valintoja tämän arabitaustaisten oppilaiden kohdalla tulisi tarkoittaa. Lisäksi tarkastelen, kuinka diglossinen kielitilanne haastaa lähestymistavan, joka näennäisesti orientoituu kielelliseen diversiteettiin, muttei edelleenkään riittävästi huomioi nimettyjen kielten sisäistä moninaisuutta. Toisin sanoen arabian kieleen liittyvien kieli-ideologioiden lisäksi tarkastelen lyhyesti yleisempiä kielikoulutukseen liittyviä ideologioita, jotka osaltaan nekin saavat voimansa nationalistisesta yksikielisyyttä idealisoivasta ajattelutavasta.

Arabia diglossisena maailmankielenä

Arabia on yksi suurista maailmankielistä eli kielistä, jotka ovat maantieteellisesti laajalevikkisiä ja kansainvälisestikin merkittäviä. Arabian eri alueellisilla varieteeteilla arvioidaan olevan tällä hetkellä noin 362 miljoonaa puhujaa (Eberhard, Simons & Fenning 2022). Standardiarabia on puolestaan virallinen kieli kaikkiaan 22 valtiossa ja pääkieli Palestiinan itsehallintoalueilla. Arabian puhuma-alueet yltävät Atlantin rannoilta Marokosta aina Irakiin saakka, ja se onkin kuudenneksi puhutuin kieli heti englannin, mandariinikiinan,

https://doi.org/10.21435/tl.289

hindin, espanjan ja ranskan jälkeen (mt.).[2] Arabia on myös yksi kuudesta YK:n virallisesta kielestä englannin, ranskan, espanjan, venäjän ja kiinan ohella. Virallisen kielen statuksen se sai YK:n kielistä viimeisenä, vuonna 1973 (YK 2022).

Hallinnollisen asemansa lisäksi arabia on rukouksen ja Koraanin kieli maailman noin 1,8 miljardille[3] muslimille. Uskonnon kielenä arabian asema on erityinen. Islamin päivittäiset rukoukset lausutaan arabiaksi, ja ensikielestä riippumatta muslimit ovat aina pitäneet tärkeänä opetella lukemaan Koraania nimenomaan sen alkukielellä. Tämä johtuu siitä, että käännöksiä pidetään Koraanin tulkintoina – alkuperäisenä tekstin katsotaan välittyvän vain sen arabiankielisessä muodossa.[4] Läheskään kaikkien kohdalla arabian kielen rooli arjen uskonnon harjoittamisessa ei kuitenkaan tarkoita aktiivista arabian taitoa, mutta monet ei-arabiankielisestä taustasta tulevat muslimit osaavat vähintään joitain rukouksia, Koraanin säkeitä sekä siunauksia ja tervehdyksiä arabiaksi. Arabian erityisasema pyhänä kielenä on myös luonnollisesti muokannut kieleen liittyviä ideologioita. Nationalististen diskurssien lisäksi arabian rooli muslimiyhteisön (arab. *ʾumma*) yhteisenä uskonnon kielenä korostaa sekin arabiankielisen yhteisön ylirajaista luonnetta.

Tilastojen valossa arabiasta piirtyy kuva laajalevikkisenä maailmankielenä, joka on kansainvälisestikin tärkeä hallinnon ja kulttuurin kieli. On kuitenkin tärkeää kysyä, millaisena resurssina erilaiset arabian kielen rekisterit näyttäytyvät käyttäjiensä arjessa. Arabian erityispiirteisiin nimittäin kuuluu, että standardiarabiaa ei juurikaan käytetä vapaamuotoisten vuorovaikutustilanteiden kielenä. Sillä ei myöskään ole varsinaisia ensikielisiä puhujia, vaan standardiarabiaan sosiaalistutaan koulutuksen myötä. Arjen kielenkäytön resursseina toimivat paikalliset puhekieliset arabiat, jotka eroavat

2 Tilastovertailu on Ethnologue-tietokannasta. On kuitenkin hyvä huomata, että arabian kohdalla vertailu on toteutettu hyödyntämällä standardiarabian puhujamäärää, joka on vuoden 2022 tilastoissa 274 miljoonaa.

3 Pohjautuu World Religion -tietokannan vuoden 2020 lukuihin (Johnson & Grim (toim.) 2022, viitattu ARDA 2022).

4 Perustelu tähän löytyy Koraanista, Joosefin suurasta, ks. Koraani 12:2.

https://doi.org/10.21435/tl.289

standardiarabiasta huomattavasti niin rakenteeltaan kuin sanastoltaan. Puhekieliset arabiat eroavat myös toisistaan niin paljon, etteivät kielenkäyttäjät aina ymmärrä toisiaan. Erot kasvavat maantieteellisen välimatkan myötä niin, että erityisesti perinteisen puhuma-alueen länsi- ja itälaitojen puhekielten välillä erot ovat jo hyvin huomattavia. Lisäksi, vaikka arabia ei ole varsinainen plurisentrinen kieli (Clyne 1992; vrt. Norrby, Lindström, Nilsson & Wide 2020; ks. myös Autere tässä teoksessa), jolla olisi useampia normatiivisia standardeja, käytännössä varsinkin suurten kaupunkikeskusten puhekielet (esim. Kairo, Bagdad, Damaskos, Beirut) toimivat paikallisina puhuttuina standardeina ja niiden resurssit kuuluvat usein kielenkäyttäjien repertuaariin oman kotipuhekielen lisäksi (ks. Bassiouney 2009, 18–19).

Kuten mainittua, arabian kielen tutkimuksen piirissä tätä omintakeista kielisosiologista tilannetta kutsutaan diglossiaksi. Käsitteen vakiinnutti sosiolingvistiseen kirjallisuuteen Charles Ferguson (1959).[5] Ferguson esitti diglossian hyvin selkeänä standardiarabian ja puhekielisten varieteettien funktionaalisena eriytymisenä eri kielenkäyttötilanteisiin siten, että kirjoitetussa vuorovaikutuksessa ja muodollisissa puhetilanteissa käytetään lähinnä standardiarabiaa ja epämuodollisissa puhetilanteissa omaa murretta. Sittemmin yksityiskohtaisempi sosiolingvistinen tutkimus on tarkentanut kuvaa arabian kielen tilanteisesta vaihtelusta: standardiarabia ja murteelliset rekisterit eivät suinkaan ole eriytyneet tiukasti omiin käyttökonteksteihinsa, vaan mahdollisuus rekisterivaihteluun tarjoaa tyylillisiä resursseja myös arabian kielessä (ks. myös Ferguson 1996). Esimerkiksi poliittisissa puheissa ja moskeijoissa pidetyissä saarnoissa, joita Ferguson kuvasi tyypillisesti muodollisiksi standardikielisiksi puhetilanteiksi, rekisterivaihtelua ja tunnistettavasti mur-

5 On hyvä huomata, ettei diglossian käsite rajaudu vain arabian kieleen, vaan jo Ferguson havainnollisti diglossisia kielitilanteita arabian lisäksi modernilla kreikalla, Sveitsin saksalla ja Haitin kreolilla. Arabian tutkimuksen piirissä diglossiaan liittyvä tutkimustraditio on laaja ja se kytkeytyy tiiviisti kunkin ajan kielikäsityksiin. Katsauksen alan tutkimukseen tarjoaa esimerkiksi Haeri 2000.

https://doi.org/10.21435/tl.289

teellisia kielenpiirteitä käytetään tyylikeinona (ks. Holes 1995, 283–295; saarnoista Bassiouney 2013). Sama rekisterivaihtelun periaate pätee toki myös puhekielisiksi arabioiksi tunnistettuihin kielimuotoihin (ks. esim. Kauhanen [Piippo] 2009). Myöskään kirjallisen viestinnän kanava ei ole ollut historiallisesti niin standardikielinen kuin aiemmin on ajateltu: ennemminkin 1800-luvulta eteenpäin on ollut tavanomaista editoida aiempia käsikirjoituksia vastaamaan sen ajan kirjakielen standardeja (Brustad 2017, 44). Kirjallisen viestinnän kanavat ovat myös muuttuneet sitten Fergusonin klassisen artikkelin ja erityisesti erilaiset sosiaalisen median alustat ovat tuoneet arabian puhekielet laajemmin osaksi kirjallista vuorovaikutusta (ks. artikkelit teoksessa Høigilt & Mejdell 2017).

Vaikkei kielitilanne sosiolingvistiikan tämänhetkisen ymmärryksen valossa näyttäydykään niin dikotomisena kuin varhaisemmassa tutkimuksessa on ajateltu, on diglossiasta puhuminen edelleen oikeutettua. Suuret rakenteelliset erot standardiarabian ja puhekielisten rekisterien välillä vaikuttavat osaltaan tyylillisen vaihtelun dynamiikkaan: varsin usein spontaaneissa suullisissa kielenkäyttötilanteissa vuorovaikutuksen rakenteellinen pohja säilyy murteellisena ja varsinkaan muodollisimmiksi koetut standardikielen rekisterit eivät ole osa läheskään kaikkien kielenkäyttäjien aktiivista repertuaaria. Myös standardikieliseen rekisteriin sosiaalistumisen tavat ovat edelleen tärkeä koulutuksellinenkin kysymys arabiankielisessä maailmassa.

Lisääntynyt ymmärrys kieli-ideologioista on terävöittänyt diglossiasta piirtyvää kuvaa. Yhtäältä tämä on tarkoittanut tutkijoiden lisääntynyttä refleksiivisyyttä omia ideologioitaan kohtaan: essentialistinen ymmärrys kielestä muuttumattomina, usein dikotomisina standardiin ja murteisiin eroteltavina varieteetteina on korvautumassa toimijalähtöisellä näkemyksellä, jossa kieltä ja sen rekistereitä konstruoidaan jatkuvasti osana kielellistä toimintaa. Tällainen näkökulma on omiaan kiinnittämään huomion tutkija-

https://doi.org/10.21435/tl.289

lähtöisten taksonomioiden sijaan[6] yhä enemmän niihin tapoihin, joilla kielenkäyttäjät jäsentävät diglossista arkeaan ja navigoivat siinä. Ideologioiden tasolla hyvin selkeänä näyttäytyvä kielitilanne on arjen käytänteiden tasolla aina moninaisempi. Toisaalta lisääntynyt ymmärrys kielen ideologisuudesta on myös korostanut, että käyttäjien käsitykset kielestä – heidän kieli-ideologiansa – ovat keskeinen osa diglossiaa. Arabian kielen diglossia on kielitilanne, jota värittävät poikkeuksellisen vahvat standardikieleen kytkeytyvät ideologiat (ks. Milroy 2001; myös Piippo, Vaattovaara & Voutilainen 2016, 55–58), joissa standardiarabia ymmärretään ylivertaiseksi, todellisemmaksi, kauniimmaksi, loogisemmaksi ja ilmaisuvoimaisemmaksi kuin kielen kodifioimattomat rekisterit.[7] Kielentutkimuksessa on pitkään tunnistettu, etteivät nimettyinä kielinä tuntemamme kielelliset repertuaarit ole koskaan määriteltävissä pelkästään kielellisten piirteidensä pohjalta. Se, mihin yksittäisen kielen rajat tai murteen ja standardin rajat vedetään, riippuu paljolti myös poliittisideologisista prosesseista. Arabian kielen tapauksessa arabinationalismi on yksi keskeinen kulttuurinen ja poliittinen ideologia, joka on muovannut niin käsityksiä kielestä kuin siihen liittyvistä identiteeteistäkin. Arabinationalismi on myös yksi niistä prosesseista, jotka ovat ylläpitäneet kuvaamaani diglossista kielitilannetta. Näihin kehityskulkuihin paneudumme seuraavaksi.

6 Arabian kielen sosiolingvistiikassa diglossian tutkimus käynnisti myös tutkimuslinjan, jossa liian dikotomiseksi koettua tulkintakehystä pyrittiin korvaamaan malleilla, joissa standardin ja murteiden välimaastoon sijoittuu yksi tai useampia standardikielen ja murteiden resursseja yhdistäviä varieteetteja. Vaikka tutkimuksen taustalla oli empiirisiä havaintoja eri rekisterien resurssien hyödyntämisestä, näkökulma toisintaa pohjimmiltaan essentialistista ymmärrystä kielestä selkeästi eroteltavina ja nimettävinä varieteettina ja omaksuu näin ideologisen ymmärryksen tieteelliseksi kuvausmalliksi tarkastelematta itse ideologista ulottuvuutta sen pidemmälle. Kyseisen tutkimuslinjan yksityiskohdista, ks. Bassiouney 2009, 14–17; Albirini 2016, 21–24; Versteegh 2014, 243–246.

7 Vaikka Fergusonin aikaan kieli-ideologioille ei vielä ollut varsinaista käsitteellistä viitekehystä, jo hänen artikkelinsa viittaa vahvasti ideologisen ulottuvuuden keskeiseen rooliin diglossiassa. (Ks. Ferguson 1959, 329–330; Brustad 2017, 46–47).

https://doi.org/10.21435/tl.289

Arabinationalismin lyhyt historia

Kansoihin ja niiden kieliin liittyy usein narratiiveja katkeamattomasta yhteisestä historiasta, joka ulottuu kauas menneisyyteen. Näin on arabiankin kohdalla, joskin arabiankielisessä maailmassa ymmärrys kielen ikiaikaisuudesta kytkeytyy varsinaisen etnisen nationalismin[8] (ks. johdantoluku) ohella myös arabian rooliin islamin pyhänä kielenä. Poliittis-kulttuurisena ideologiana kansallisuusaate on vasta valistuksen ja sitä seuranneen modernin ajan tuotetta (esim. Anderson 2020). Valistuksen aikaa leimasi tieteiden ja teknologian kehitys. Myös poliittisen tietoisuuden muodot muuttuivat ja uskonnon rooli kapeni. Anderson (2020, 85) argumentoi, että kapitalismi ja kirjapainotaito loivat yksikieliset, laajat lukevat yhteisöt. Tämä puolestaan mahdollisti kansallisen tietoisuuden synnyn ja poliittiset yksiköt, jotka mielsivät itsensä kansakunniksi. Nämä kehityskulut ovat tunnistettavissa myös arabiankielisestä maailmasta, vaikka esimerkiksi kirjapainotaito löi itsensä läpi osmanien valtakunnassa suhteellisen myöhään, vasta 1800-luvun puolella (syistä ks. Ayalon 2016, 18–21).

Alla nostan esiin joitain nykyisen kielitilanteen kannalta keskeisiä tapahtumaketjuja erityisesti 1800-luvulta ja 1900-luvun alkuvuosikymmeniltä. Osion tarkoituksena on havainnollistaa nationalististen diskurssien vähittäistä kehitystä ja niiden alueellisia painotuksia. Osio toimii pohjustuksena seuraavaan alalukuun, jossa keskitytään hieman yksityiskohtaisemmin arabinationalismin kielellisiin seurauksiin. 1800-luvulle tultaessa Pohjois-Afrikka ja Länsi-Aasia olivat vielä suurelta osin osa osmani-imperiumia, jossa arabia ei enää toiminut hallinnon kielenä. Vuosisadan kuluessa kontaktit Eurooppaan tiivistyivät ja alueella alkoi kulttuurinen ja poliittinen liikeh-

8 Luvussa ei ole mahdollisuutta paneutua tarkemmin siihen, millaisia ilmenemismuotoja nationalismi on ottanut arabimaailmassa. Pääsääntöisesti arabinationalismi on kuitenkin etnistä nationalismia. Maailmankielenä arabia näyttäisi olevan selkeämmin etniseen ja uskonnolliseen taustaan assosioituva kieli kuin muut saman kokoluokan *lingua francat*. Tämä näkyy esimerkiksi kommenteissa, joita arabiaa myöhemmin opittuna kielenä puhuva kohtaa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

dintä, joka kulminoitui alueen valtioiden itsenäistymiseen – tosin vasta eurooppalaisen siirtomaavallan jälkeen pääosin 1900-luvun ensimmäisellä puoliskolla (ks. Hourani 1991, 353–372).

Napoleonin lyhyt sotaretki Egyptiin vuonna 1798 mainitaan usein tapahtumana, joka ravisteli Välimeren pohjukan poliittista vakautta ja toi sen suoraan kontaktiin Länsi-Euroopan kanssa. Egyptin ranskalaismiehitys oli lyhyt – se kesti vain vuoteen 1801 saakka. Miehitys kuitenkin aloitti tapahtumaketjun, jossa kulttuurisia vaikutteita erityisesti Ranskasta ja Englannista suodattui alueelle (ks. esim. Versteegh 2014, 221–238), laajamittaisempi kirjapainotoiminta alkoi kehittyä ja kirjallisen arabian kielen asema vahvistui vähitellen myös sekulaarin viestinnän kielenä.

Muḥammad ʿAlī, joka oli johtanut osmanisulttaanin joukkoja ranskalaisia vastaan, nousi pian miehityksen jälkeen Egyptin pashaksi. Muḥammad ʿAlī ja hänen seuraajansa ajoivat tietoista politiikkaa, jossa Egypti läheni kulttuurisesti ja koulutuksellisesti Eurooppaa. Muḥammad ʿAlī modernisoi määrätietoisesti Egyptin armeijaa, hallintoa ja infrastruktuuria eurooppalaisten mallien mukaan. Opiskelijoita lähetettiin erityisesti Ranskaan, ja Egyptiin perustettiin kouluja, joissa pystyi opiskelemaan ammatteihin, joita uudistuvassa yhteiskunnassa tarvittiin. Ulkomailla kokemusta ja kielitaitoa hankkineet opiskelijat myös käänsivät sotataitoon, hallintoon ja insinööritieteisiin keskittyvää kirjallisuutta arabiaksi. (Ks. Hourani 1983, 51–54.) Tärkeä osa uudistussuunnitelmia oli valtiollinen Būlāq-kirjapaino, joka perustettiin vuonna 1822 Kairon samannimiselle esikaupunkialueelle (Mansour 2013). Samalla, kun kirjallisen arabian käyttöalat laajenivat, aloitettiin sen sanastoon painottuva uudistustyö. *Al-fuṣḥā*, jolla osmanihallinnossa ei ollut enää hallinnollisen kielen asemaa, sai uuden roolin niin hallinnon kuin koulutuksenkin kielenä (Versteegh 2014, 82).

Egypti ei ollut ainoa alue arabiankielisessä Pohjois-Afrikassa ja Länsi-Aasiassa, jolla oli kontakteja Eurooppaan. Myös Syyria-Libanonin kristittyjen suhteet Roomaan ja Ranskaan olivat olleet tiiviit 1600-luvulta lähtien. Ranska tuki alueen kristittyjä, ja jo varhain sen suojeluksessa rakentui katolilaisten koulujen verkosto

https://doi.org/10.21435/tl.289

Libanoniin ja Syyriaan Aleppon alueelle (ks. Ouahes 2017, 229–235). Roomassa puolestaan koulutettiin Syyria-Libanonin alueella toimivaa papistoa. Alueella toimivien kristittyjen koulujen merkitys ei rajautunut pelkästään pappisluokkaan. Esimerkiksi Libanonin vuoristoon 1600-luvun loppupuolelta lähtien perustetut luostarit ulottivat tarjoamansa opetuksen myös maallikoihin. Näistä kristillisten koulujen kasvateista syntyi alueelle hiljalleen koulutettujen, arabiantaitoisten maallikoiden luokka, joka toimi hallinnollisissa tehtävissä ja näytteli tärkeää roolia arabian kielen kirjallisessa renessanssissa (arab. *nahḍa*) 1800-luvun alkupuolelta eteenpäin. Vaikka eurooppalaisten poliittisten ideologioiden ja eurooppalaisen kaunokirjallisen kulttuurin vaikutus vahvistui Syyria-Libanonissakin varsinaisesti vasta hyvän matkaa 1800-luvun puolella, jo nämä varhaisemmat tapahtumaketjut sytyttivät uuden kiinnostuksen arabian kieltä kohtaan ja toimivat alkusykäyksenä identiteettinationalismille. (Hourani 1983, 55–57.) 1800-luvun jälkipuoliskolla varsinkin Beirutista kehkeytyi tärkeä arabiankielisen kirjapainotoiminnan keskus Egyptin rinnalle (ks. Ayalon 2016).

Tässä alaluvussa olen käsitellyt arabinationalismia keskittyen kahteen alueeseen, jotka arabiankielisessä maailmassa ovat olleet keskeisiä juuri kirjapainokapitalismin kehittymisen kannalta.[9] 1800-luvulla koulutus lisääntyi ja Levantti sekä Egypti kaupungistuivat nopeasti. Tämä synnytti kaupunkeihin uudenlaisen keskiluokan, joka koostui esimerkiksi juristeista, lääkäreistä ja opettajista, joiden koulutus oli saanut vähintäänkin vaikutteita lännestä. Urbaaneissa keskuksissa myös elämäntapa ja sosiaaliset normit muokkautuivat aiempaa liberaalimmiksi. Tultaessa 1880-luvulle instituutiot kuten koulu, kirjasto ja teatteri alkoivat jo olla uuden keskiluokan ulottuvilla kaupunkikeskuksissa niin Levantissa kuin Egyptissäkin (ks. Hafez 1993, 54–62). Koulutettu keskiluokka oli myös sitä väestönosaa, joka muodosti ytimen vähitellen kasvavasta lukutaitoisesta

9 Pohjois-Afrikan ja Länsi-Aasian nationalistisista liikehdinnöistä laajemmin, ks. esim. Jankowski & Gershoni (toim.) 1997.

https://doi.org/10.21435/tl.289

ja erilaisia painotuotteita kuluttavasta kansanosasta (tämän väestönosan suhteellisesta koosta, ks. Ayalon 2016, 161–165).

1800-luku toi alueelle myös varsinaisen arabinationalismin, moderniteettiin ja kulttuuriseen identiteettiin liittyvät keskustelut sekä vähitellen myös poliittiset liikehdinnät, jotka pyrkivät kansalliseen itsemääräämisoikeuteen sekä yksilön vapauteen ja poliittisiin oikeuksiin (ks. Hourani 1983, 260 eteenpäin). Nationalistisen diskurssin painotuksissa oli kuitenkin alueellisia eroja. Esimerkiksi Syyria-Libanonin varhaisissa nationalistisissa diskursseissa oli selkeämmin panarabialainen sävy, kun taas Egyptissä korostettiin voimakkaammin egyptiläisyyttä. Egyptissä myös tasapainoiltiin islamin ja länsimaisten ajatusten yhteensovittamisen kanssa, kun taas Syyria-Libanonin kristityillä, jotka olivat aktiivisia toimijoita alueen nationalistissa liikehdinnöissä, ei vastaavaa problematiikkaa ollut. (Versteegh 2014, 225.) Syyro-libanonilainen lehdistö olikin varsin sekulaaria (ks. Magout 2019) ja nationalistisissa diskursseissa korostuivat toisaalta arabian kielen ero islamista ja toisaalta sen rooli arabeja yhdistävänä tekijänä (Versteegh 2014, 225). Näistä panarabialaisista korostuksista huolimatta myös Libanonissa oli kuitenkin tilaa myös paikallisemmille identiteeteille, esimerkiksi ajatukselle libanonilaisten foinikialaisesta alkuperästä (ks. Kaufman 2014).

Poliittisena liikehdintänä arabimaiden yhdistämiseen pyrkinyt panarabialaisuus löi läpi erityisesti 1950- ja 1960-luvuilla, kun alueen maat olivat itsenäistyneet ja irtautuneet muodollisesti läntisen kolonialismin otteesta (vrt. panafrikkalaisuus Aunion luvussa tässä teoksessa). Panarabialaisuuden puolesta puhuivat toisaalta Egyptin presidentti ʿAbd al-Nāṣer ja hänen nimeään kantava arabisosialismin muoto nasserismi sekä Syyriasta alkunsa saanut sosialistinen Baath-puolue. (Hourani 1993, 404–410.) Haaveet varsinaisesta poliittisesta yhtenäisyydestä kariutuivat varsin pian, mutta ajatus arabeja yhdistävästä kielestä oli edelleen vahvasti läsnä, kun itsenäistyneet valtiot muotoilivat kolonialistisen hallinnon jälkeistä kielipolitiikkaansa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Arabinationalismin kielelliset seuraukset

Arabinationalismin hieman erilaisista paikallisista vivahteista ja muuttuneista poliittisista painotuksista huolimatta sen kielelliset seuraukset ovat olleet eri puolilla arabiankielistä maailmaa varsin samankaltaisia. Kaikkialla standardoituna varieteettina on nykyisinkin käytössä rekisteri, joka on rakenteeltaan huomattavan samankaltainen kuin keskiajalla kodifioitu klassinen arabia. Klassisella arabialla tarkoitan klassisen runouden ja Koraanin kielimuotoa, jota käytettiin kirjallisuuden, uskonnon ja hallinnon kielenä läpi keskiajan (ks. Versteegh 2014, 60–84). Kyseinen rekisteri sai kirjallisen muotonsa 600-luvun loppupuolelta lähtien ja 700-luvulta lähtien voidaan puhua jo kielen kodifioinnista eli käytänteiden yhtenäistämisestä. Tässä alaluvussa valotan tekijöitä, jotka tukivat klassiseen arabiaan nojaavan kielimuodon standardointia myös nykyisten kansallisvaltioiden kieleksi, ja avaan kielellistä moninaisuutta kielenhuollon virallisten linjausten varjossa.

Arabian kielen renessanssin *nahḍan* ja arabinationalismin ajanjaksoa kuvataan usein kautena, jolloin arabian kirjakieltä uudistettiin. Klassinen arabia oli lakannut olemasta sivistyneimmän kansanosan puhekieli jo 900-luvun alussa. Kielimuodosta tuli ensin kaikkein muodollisimman kirjallisen kulttuurin kieli, ja vähitellen sen käyttöalat kaventuivat yhä enemmän uskonnon kieleen[10] (Holes 1995, 33–34). Kun klassista kieltä elvytettiin 1800-luvulla hallinnon ja kirjallisuuden käyttöön, tietoinen uudistustyö rajautui kuitenkin lähinnä sanastotyöhön. Uutta sanastoa tarvittiin muun muassa kuvaamaan modernisoituvaan elämänmenoon kuuluvia esineitä, ilmiöitä ja aatteita. Sanastotyötä on tehty 1800-luvun alkupuolelta lähtien, ensin yksittäisten kieliaktiivien toimesta ja 1900-luvun

10 Kun 1700-luvun alkupuolella joukko kristittyjä Syyrian Alepposta kiinnostui arabian kielen kuvaustraditiosta ja kirjallisesta työskentelystä arabiaksi, he hakivat oppinsa juuri paikallisilta islamilaisilta uskonoppineilta. Näiden kieliaktivistien työ kantautui myös Libanoniin, jossa heräsi kiinnostus arabiankielistä kirjallisuutta kohtaan. (Hourani 1993, 56.)

https://doi.org/10.21435/tl.289

puolella eri arabimaissa sijaitsevissa kieliakatemioissa. Tärkeimmät akatemiat sijaitsevat Damaskoksessa (1921) ja Kairossa (1932) (ks. Holes 1995, 250–255; Versteegh 2014, 226–227). Molemmat rakennettiin Ranskan kieliakatemian mallin mukaan, ja niiden tehtävänä on ollut yhtäältä säilyttää arabian kielen yhtenäisyys ja toisaalta suojella kirjakieltä murteiden ja vieraiden kielten vaikutukselta (ks. Versteegh 2014, 227). Kaiken kaikkiaan standardikielen tietoinen rakenteen ohjailu on ollut kaikkialla arabiankielisessä maailmassa hyvin konservatiivista, vaikka esimerkiksi klassiseen kieleen pohjaavan standardin koulutukselliset haasteet onkin ainakin osin tunnistettu. Vuosien mittaan on keskusteltu sekä kieliopin että itse kielen yksinkertaistamisesta, mutta keskustelu on jäänyt pintapuoliseksi ja ehdotukset vaikutuksiltaan rajallisiksi (ks. Chejne 1969, 148–149; Versteegh 2014, 235–236).

Olisiko klassiseen arabiaan nojaavalle standardikielelle ollut vaihtoehtoja, kun arabia siirtomaavallan jälkeen otettiin jälleen hallinnon, koulutuksen ja kirjallisen kulttuurin kieleksi ja virallistettiin itsenäistyneiden kansallisvaltioiden kieleksi?[11] Kielikeskustelu arabiankielisessä maailmassa on ollut ajoittain hyvinkin moniäänistä siten, että myös kielen uudistamista selkeästi puhekielen suuntaan on ehdotettu (esim. Frayha 1955; ks. myös Chejne 1969, 149). Klassiseen arabiaan pohjaavaa standardia on kuitenkin tukenut useampikin pragmaattinen ja ideologinen seikka. Ensinnäkin kielenohjailu vaatii aina tuekseen kielen kuvausta. Klassisella arabialla tällainen laaja kuvaustraditio oli jo olemassa.[12] Klassista arabiaa ryhdyttiin kodifioimaan jo 700-luvun loppupuolella, kun islamilaisen valtakunnan hallinto siirtyi Syyriasta umaijadi-dynastialta abbasideille nykyisen Irakin alueelle. Jo tuolloin puhekieliset arabiat erosivat klassisesta kielestä, jota kuitenkin käytettiin myös hallinnon

11 Samoihin aikoihin Kreikassa roihusi kielikiista klassiseen kieleen pohjautuvan *katharevousan* ja modernin *dimotikin* välillä. Kiista päätyi kansankielisen *dimotikin* voittoon 1970-luvulla, kun oikeistolainen sotilasjuntta kaatui. (Kreikan kielen diglossiasta ja kielikiistasta ks. Mackridge 2009.)

12 Versteegh (2014, 107) toteaa, että keskiajalta (vuodet 700–1500) tunnetaan nimeltä noin 4 000 arabigrammaatikkoa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

puhuttuna standardina.[13] Persialaistaustainen Sībawayhi (k. 798) kirjoitti ensimmäisen kokonaisesityksen klassisen arabian kieliopista ja loi samalla mallin kielen kuvaukselle. Sībawayhin jälkeen noin 700 vuoden ajan kuvauksen tapaa hiottiin, mutta se ei missään vaiheessa radikaalisti muuttunut (ks. Holes 1995, 31–32; arabialaisesta kielenkuvaustraditiosta, ks. Owens 1988). Kun kirjallista arabiaa ryhdyttiin jälleen muovaamaan moderniin yhteiskuntaan sopivaksi kieleksi, kieliaktivisteilla oli työnsä pohjaksi yksityiskohtainen kielenkuvauksen malli, johon kytkeytyi myös runsas ja arvostettu kyseisellä kielimuodolla kirjoitettu kirjallisuus.

Tämän lisäksi juuri klassinen arabia oli näennäisesti kaikille arabeille yhteinen kieli, toisin kuin puhekielen rekisterit, jotka olivat kehittyneet vuosisatoja omiin suuntiinsa ilman standardikielen yhtenäistävää vaikutusta. Arabian murteiden kielikartta on nykyiselläänkin hyvin kaleidoskooppimainen samasta syystä. Marokosta Irakiin ulottuvan murrejatkumon lisäksi kielikartan mosaiikkimaisuutta lisää asutushistorian tuoma moninaisuus.[14] Vielä tänäkin päivänä tämä näkyy esimerkiksi Jerusalemin alueella siten, että Jerusalemissa puhutun kaupunkimurteen lisäksi lähialueelta löytyy kaksi muutakin murretyyppiä. Vain parin kilometrin päässä

13 Pohja kielelliselle monimuotoisuudelle luotiin jo varhain. Nykyisille puhuma-alueilleen arabian kieli levisi islamin synnyn myötä. Profeetta Muhammed kuoli vuonna 632, ja hänen kuolemansa jälkeen islamilainen valtakunta alkoi levitä varsin nopeasti Länsi-Aasiaan ja Pohjois-Afrikkaan. Arabiaa oli puhuttu jo aiemmin Syyrian, Egyptin ja jonkin verran myös Irakin alueilla. Monin paikoin alueen arabisoituminen ja islamisoituminen veivät kuitenkin aikaa ja arabian murteet kehittyivät kontaktissa alueella puhuttujen kielten kanssa. Syyrian alueella tämä tarkoitti aramean ja kreikan kieltä, Egyptissä koptia, Irakin alueella arameaa ja pahlavia eli keskipersiaa ja Pohjois-Afrikassa eri berberikieliä (Holes 1995, 15–19). Nopeinta arabisoituminen oli hallintokeskuksiksi otetuissa kaupungeissa, joissa syntyi uudenlaisia nopeasti muuttuvia kaupunkimurteita. Tällaisia murteita puhutaan edelleenkin esimerkiksi Damaskoksessa, Jerusalemissa ja Kairossa.

14 Islamilaisen valtakunnan ensimmäisten vuosisatojen aikana Arabian niemimaalta muutti alueille beduiineja tuoden mukanaan kielellisesti konservatiivisempia murteita. Joillain alueilla, kuten Irakin Bagdadissa, myös kaupunkien kieli beduinisoitui. Syyro-Palestiinan alueella tähän tilkkutäkkimäiseen kuvaan voi lisätä vielä kolmannen murretyypin, jota puhuvat pitkään alueella asuneet maanviljelijät. (Ks. Holes 1995, 15–18.)

https://doi.org/10.21435/tl.289

Vanhastakaupungista, esimerkiksi Öljymäellä, voi kuulla perinteisiä kylämurteita. Lähimmät beduiinimurteita puhuvat ryhmät liikkuvat puolestaan vain joidenkin kilometrien päässä Kuolleenmeren suunnassa.

Nykyisellään suurten kaupunkikeskusten puhekielten piirteet ovat levinneet myös ympäröivien alueiden kielenkäyttöön, ja tällaiset kaupunkikeskusten murteiden suuntaan tasoittuneet rekisterit toimivat *de facto* paikallisina prestiisistandardeina (ks. myös Versteegh 2014, 182–183). Urbaanit kielimuodot eivät kuitenkaan pysty toimimaan ylirajaisina arabien yhtenäisyyden symboleina samaan tapaan kuin klassiseen arabiaan pohjaava standardi. Myös siirtomaiden harjoittamalla kielipolitiikalla on osansa itsenäistymisen jälkeisissä kielivalinnoissa. Monin paikoin arabimaailmaa siirtomaat olivat harjoittaneet kielipolitiikkaa, jolla tietoisesti pyrittiin rajoittamaan arabiaa ylirajaisena kielellisenä resurssina. Esimerkiksi Algeriassa Ranska oli kieltänyt joksikin aikaa standardiarabian opetuksen ja tuonut tilalle Algerian murteen. Myös Egyptissä brittiläinen siirtomaavalta tuki orientalisteja, jotka suorittivat kokeiluja Egyptin puhekielen latinalaistamisesta. (Versteegh 2014, 174.) Tällaiset toimet olivat omiaan luomaan mielikuvaa arabian murteista arabeja erottavana tekijänä ja ohjaamaan itsenäistyvien maiden kielivalintoja *al-fuṣḥān*[15] suuntaan. Arabian dialektologian kolonialistiset kaiut lienevät myös yksi syy siihen, miksi edelleenkin arabian murteiden tutkimus ja sosiolingvistiikka ovat varsin kapeasti edustettuina arabimaiden yliopistoissa.

Arabian standardikielen kohdalla ei voi myöskään ohittaa sen asemaa islamin kielenä. Vaikka panarabialaisissa diskursseissa *al-fuṣḥā* näyttäytyy uskontokuntien rajat ylittävänä yhdistävänä symbolina, myös arabian kielen yhteys islamilaiseen kulttuuriin on vankka. Tällä en tarkoita pelkästään kielikysymysten linkitty-

15 Arabiankielinen termi *al-fuṣḥā* ei tee eroa klassisen arabian ja nykystandardin välillä. Myös termi standardiarabia viittaa lähinnä kodifioituun kielimuotoon. Nykystandardista puhuminen on ollut tyypillistä englanninkielisessä kirjallisuudessa, jossa sitä kutsutaan nimellä Modern Standard Arabic.

https://doi.org/10.21435/tl.289

mistä islamin yhtenäisyyttä korostaviin diskursseihin, vaan ennemminkin moninaisten ideologisten ymmärrysten ja sosiaalisten merkitysten vyyhtiä, joka kytkeytyy klassiseen kieleen nojaavaan standardiarabiaan (ks. Haeri 2003). Modernia aikaa on usein kuvattu ajanjaksoksi, jolloin kielellinen puhtaus ja järjestys korostuivat. Kansalliskieliä standardoitaessa karsittiin samalla kielellistä moninaisuutta ja luotiin kielellisiä hierarkioita, joissa standardoitu kielimuoto asettui ideologisesti kaikkein korkeimmalle suhteessa saman kielen muihin rekistereihin ja vähemmistöryhmien käyttämiin muihin kieliin (ks. esim. Blommaert, Leppänen & Spotti 2012, 2–7). Arabian kielen kohdalla nämä ideologiset hierarkiat ja ajatus juuri *al-fuṣḥān* ylivertaisuudesta ovat kuitenkin huomattavasti vanhempaa perua.

Vaikka standardiarabiaan liittyvät kieli-ideologiat ankkuroituvat monella tapaa klassiseen arabiaan, nykymuotoinen standardikieli on kielellisenä rekisterinä laajempi ja myös alueellisesti varioiva. Klassisesta arabiasta nykystandardi eroaa erityisesti sanastoltaan ja fraseologialtaan. Osaa klassiselle arabialle tyypillisistä rakenteista ei myöskään tapaa enää nykystandardista. Esimerkiksi verbin tapaluokista energeetti, joka ilmaisee varmasti tapahtuvaa tapahtumaa, ei ole enää käytössä nykykielessä. Standardikielisen ilmaisun tyyliin ovat puolestaan vaikuttaneet muun muassa käännöskirjallisuus ja mediakieli. Käännösten myötä ovat yleistyneet sellaiset lauserakenteet, jotka tarjoutuvat lähtökielisten ilmaisujen luonteviksi vastineiksi. Nopeatempoinen uutisvälityskin tuo vaikutteita muista kielistä, erityisesti englannista. Usein nämä ovat varsin sananmukaisia käännöslainoja, joista osa jää päiväperhosiksi ja osa vakiintuu laajempaan käyttöön (Holes 1995, 255–257). Myöskin standardiarabialle tyypillinen sanajärjestys VSO on sanomalehtikielessä tehnyt tilaa järjestykselle, jossa subjekti aloittaa lauseen (Abdelfattah 1996, 134–135; myös Parkinson 1981). Puhekielisissä arabioissa tämä sanajärjestys on tavanomainen. Egyptin kielitilannetta tarkastellut Abdelfattah (1996, 134–135) toteaakin, että uutiskieli on kuronut osaltaan umpeen kuilua standardiarabian ja Egyptin puhekielen välillä.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kuten edellisestä voidaan nähdä, standardiarabian rekisteriä on laajennettu osin tietoisesti ja osin muutokset ovat tapahtuneet normitetun kielen ja vakiintuneiden käytänteiden rajapinnoilla. Myös maa- ja aluekohtainen variaatio standardiarabiassa jää useimmiten kielen yhtenäisyyttä korostavien ideologisten ymmärrysten varjoon. Kunkin alueen paikalliset puhekielet ovat kuultavissa puhutussa standardiarabiassa lukuun ottamatta joitain uskonnollisia käyttökonteksteja ja Koraanin resitaatiota. Sellaiset seikat kuten paikallisten puhekielten vokaalien laatu, sanapaino ja tavurakenteet löytävät tiensä myös kaikkein muodollisimpiin standardikielisiin puhetilanteisiin. Myös jotkin standardikielen konsonantit korvautuvat puhutussa standardikielessä niiden puhekielisillä alueellisilla vastineilla. (Ks. Holes 1995, 47–56.) Tällaisten piirteiden avulla onkin mahdollista tunnistaa, tuleeko esimerkiksi ruudulla pyörivä uutislähetys Kairosta tai Beirutista. Tämän lisäksi alueellisia eroja on myös vakiintuneessa standardikielisessä sanastossa. Vaikka juuri sanastotyö on ollut keskeinen osa institutionaalista kielen ohjailua, työ ei aina ole keskenään koordinoitua ja sanastoa vakiintuu käyttöön paljon myös institutionaalisten kanavien ohi. Myös kunkin alueen kolonialistiset kielet vaikuttavat esimerkiksi siihen, mistä kielestä vaikkapa käännöslainat tulevat.

Kansallisuusaatteeseen kytkeytyvien ideologisten diskurssien läpi kieliyhteisöt näyttäytyvät aina homogeenisemmiltä ja yhtenäisemmiltä kuin niiden todellinen kielenkäyttö. Kieli-ideologiat ikään kuin pyyhkivät näkymättömiin osan kielenkäytöstä, joka ei sovi ideologiseen malliin (engl. *erasure*, pyyhkiytymisestä osana kieli-ideologisia prosesseja; ks. Irvine & Gal 2000). Tällaiset kielenkäytön tavat jäävät joko huomaamatta tai ne tulevat leimatuiksi erilaisiksi kielivirheiksi ja poikkeamiksi, vaikka ne olisivat osa yhteisön vakiintuneita toimintatapoja. Diglossia kieli-ideologisena konstruktiona on vaikuttanut niin tutkijoiden kuin diglossisen arjen keskellä elävien kielenkäyttäjien tapoihin hahmottaa kielitilannetta. Diglossiaan liittyvillä ideologisilla ymmärryksillä ja sen kielellisillä seurauksilla on vahva vaikutus myös kielikoulutukseen. Nämä ovat aiheina seuraavassa alaluvussa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Diglossian luomat koulutukselliset haasteet

Diglossisen kielitilanteensa vuoksi arabia on haasteellinen kieli niin opettaa kuin oppia. Kielellinen repertuaari, joka tarvitaan toimivaan suulliseen ja kirjalliseen kielitaitoon, on laaja ja eri rekisterien oppimisen tekee haastavaksi se, että esimerkiksi puhekielisen rekisterin hallinta tarjoaa rajallisesti tukea kirjakielisen rekisterin oppimiseen.[16] Myös *abjad*-tyyppinen ortografinen järjestelmä, joka painottuu konsonanttimerkkeihin, on usein mainittu lisähaasteena lukutaitoon sosiaalistumiseen. Oman lisänsä tuovat myös kielitilanteeseen liittyvät ideologiat, jotka preferoivat vahvasti muodollista standardikieltä sen rajallisesta käyttöalasta huolimatta. Alla tarkastelen diglossian asettamia koulutuksellisia haasteita ja avaan lyhyesti luokkahuonekäytänteitä sekä niihin limittyviä kieli-ideologioita palestiinalaisissa peruskouluissa tekemäni etnografisen tutkimuksen pohjalta (ks. Piippo 2021b). Vuoteen 2013 ajoittuneen kolmen kuukauden mittaisen tutkimusjakson aikana havainnoitiin ja videoitiin erityisesti arabian kielen opetusta luokka-asteilta 2–12 (eli 7–17-vuotiaita oppilaita). Videoitua materiaalia tuolta ajalta on noin 50 tuntia kaikkiaan 74 oppitunnilta. Tässä yhteydessä esittelen joitain yleisempiä havaintoja aineiston pohjalta. Nojaan myös meneillään olevaan tutkimukseeni suomalaisissa arabian oman äidinkielen luokkahuoneissa, jota olen toteuttanut Migdia-hankkeen puitteissa keväästä 2023 lähtien. Hankkeessa on kerätty laajaa etnografista aineistoa kuudesta opetusryhmästä pääkaupunkiseudulla (opetuksen kontekstista ks. Piippo 2024). Kirjoitushetkellä nauhoitettua aineistoa on koossa 74 kaksoistunnilta. Juuri suomalaisista

16 Sama pätee myös toisinpäin. Arabiaa vieraana kielenä opiskelevat aloittavat yleensä opintonsa standardikielestä ja puhekielen resurssien oppiminen voi standardikielen lähtökohdista olla haastavaa (vrt. japanin rekisterit, ks. Länsisalmi tässä teoksessa). Nykyisellään osa arabia vieraana kielenä -opetusohjelmista ja oppimateriaaleista opettaa rinnakkain standardiarabiaa ja jotain puhekielistä rekisteriä (ks. esim. *Al-kitaab fii taʿallum al-ʿarabiyya* ja *Ahlan wa-sahlan* -kirjasarjat). Ohjelmien toteuttamiseen liittyvistä kysymyksistä ja kokemuksista, ks. Al-Batal (toim.) 2018.

https://doi.org/10.21435/tl.289

opetuskonteksteista nousee myös tarve avata luvussa käsiteltyjä teemoja konkreettisten kielen ilmiöiden ja esimerkiksi lukutaitoon sosiaalistumisen haasteiden kautta. Näillä kysymyksillä on merkitystä myös suomalaisissa koulutuskonteksteissa, joissa ei vielä riittävästi tunnisteta esimerkiksi ylirajaisten koulutuspolkujen vaikutusta oppimiseen tai arabian kaltaisten kielten pedagogiikan erityispiirteitä.

Diglossiaa voi kuvata kansansivistykselliseksi haasteeksi erityisesti lukutaitoon sosiaalistumisen kannalta. Tällä en tarkoita vain teknistä lukutaitoa tai pelkkää selviytymistä kirjallisen tekstin tulkinnasta, vaan monipuolista lukutaitoa, joka mahdollistaa aktiivisen osallistumisen kirjallisen kielen varassa oleviin yhteiskunnan toimintoihin. Diglossian tuomista koulutuksellista haasteista on arabiankielisessä maailmassakin kirjoitettu paljon, mutta varsinaista empiiristä tutkimusta, jossa niihin paneuduttaisiin opetuksen käytänteitä havainnoivan tutkimuksen avulla, on vielä vähän (ks. kuitenkin Wagner 2008[17]). Haastattelututkimusta aiheesta tehnyt Nilofaar Haeri (2009, 423) toteaa, että ”julkiset koulutusjärjestelmät useimmissa arabimaissa tuottavat koulupudokkaita tai valmistuneita, jotka eivät mielellään kirjoita tai lue muuta kuin sen minimin, joka heiltä vaaditaan”. Etnografisen kokemukseni perusteella arvio on turhan jyrkkä jo siksi, ettei lukeminen ja kirjoittaminen arabiassakaan rajaudu pelkkään standardikieleen. Standardiarabian käyttöön liittyy kuitenkin paljon koettua epävarmuutta (ks. myös esim. Parkinson 1991, 40), mutta yksityiskohtaisempi tutkimus paljastaa koko ajan myös arjen käytänteitä, jotka jäävät piiloon, mikäli keskitytään vain tiukkaa normatiivista standardia noudattaviin kirjoittamisen ja lukemisen muotoihin (ks. Høigilt & Mejdell 2017). Lukutaidon haasteet näkyvät kuitenkin lukutaitotilastoista: kaikissa arabiankielisissä maissa lukutaitoisen väestön osuus on pienempi kuin olisi odotettavissa suhteessa kunkin maan elintasoon sekä koulupolun alkuvuosiin käytettyyn rahamäärään (Myhill 2014). Myös arabiankielisen julkaisemisen tilastot kertovat

17 Wagnerin ja hänen hankeryhmänsä 1980-luvulla toteuttama tutkimus sijoittuu Marokkoon ja sen puitteissa tehtiin liki kuusi vuotta kenttätöitä.

https://doi.org/10.21435/tl.289

karua kieltään perinteisen painetun kirjallisuuden vetovoimasta – yli viidentuhannen kappaleen painokset ovat erittäin harvinaisia, vaikka arabiankielinen kielialue on hyvin laaja (Del Castillo 2001).

Arabimaiden kielellistä todellisuutta on joskus verrattu kuvitteelliseen tilanteeseen, jossa Ranskassa olisikin käytössä rinnakkain latina ja ranska.[18] Kaikki painotuotteet olisivat latinankielisiä ja latinaa käytettäisiin myös parlamentissa pidettyihin puheisiin sekä sunnuntaina uskonnollisissa yhteisöissä kuultaviin saarnoihin. Arkisissa asiointitilanteissa sekä perheen ja ystävien kesken kielenä käytettäisiin ranskaa. Koulussa oppiminen tapahtuisi latinaksi, mutta välitunnilla niin opettajat kuin oppilaat puhuisivat keskenään ranskaa. Vertaus kuvaa sinällään onnistuneesti standardiarabian ja puhekielisten rekistereiden välisiä rakenteellisia eroja. Arabiaa pidetään nykyisin makrokielenä, joka koostuu useammasta itsenäisen kielen kriteerit täyttävästä rekisteristä, vaikka kielenkäyttäjien ideologioissa tällaista eroa ei tehdäkään. Muilta osin vertaus ei kuitenkaan riitä kuvaamaan diglossisen vaihtelun luonnetta tai siihen liittyviä koulutuksellisia haasteita. Myös oletukset koulun kielellisistä käytänteistä ovat turhan dikotomisia.

Ennemminkin arabian kielen diglossiaa voisi kuvata keskenään ristiriitaisten ideaalien ja käytänteiden verkoksi, jossa kielenkäyttäjät, opettajat mukaan lukien, navigoivat. Ristiriita tiivistyy siihen, että *al-fuṣḥān* ideaali on ankkuroitunut tiukasti formaaliin normitettuun kieleen, vaikka arjen kielenkäytössä jo standardikielikin vaihtelee laajemmalla skaalalla. Klassisen arabian ideaalin voi nähdä esimerkiksi tutkimuskohteina olleista palestiinalaiskouluista, joiden opetuksesta oli tunnistettavissa hyvin kielioppilähtöinen tapa opettaa arabian kieltä (ks. Piippo 2021b). Orientaatio, jossa opetettava materiaali jäsennetään asteittain vaikeutuvan kielioppiaineksen ympärille, on hyvin tavanomainen vieraan kielen opetuksessa. Tässä yhteydessä tarkoitan ennemminkin opetuksen fokusoitumista kielioppiin itseensä. Tämäkin toki kertoo siitä, että standardiarabian rakenteet eivät ole oppilaille tuttuja heidän ensikielensä pohjalta.

18 Vertaus on Kees Versteeghiltä, ks. Versteegh 2014, 241.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Tutkituissa kouluissa oli tunnistettu kieliopin opiskeluun liittyvät haasteet sekä se, ettei kouluopetuksessa läheskään kaikille kehity aktiivista standardikielen taitoa (vrt. Parkinson 1993). Kouluissa olikin jo useamman vuoden ajan järjestetty vuosittainen koulujenvälinen kilpailu, jossa oppilaat kisasivat kielioppiin liittyvässä tietämyksessä sekä suullisen ilmaisun taidoissa. Kisat järjestettiin pitkälti *spelling bee* -kisojen tapaan ja niihin osallistuivat kustakin koulusta 5.-, 6.- ja 7.-luokkalaiset. Kielioppikisassa oppilaat vastasivat heille suullisesti esitettyihin kielioppia koskeviin monivalintakysymyksiin, ja suullisen ilmaisutaidon kilpailut puolestaan rakentuivat oppilaiden kirjoittaman ja vapaamuotoisesti ilman papereita esittämän lyhyen aineen varaan.

Kisojen toteutus on yksi esimerkki opetukseen liittyvistä kieli-ideologioista, sillä se, miten arvioidaan, suuntaa väistämättä opetusta. Kilpailu valmensi koululaisia joidenkin vuosien päässä oleviin päättökokeisiin, jotka toteutettiin hyvin pitkälti kilpailukysymyksiä vastaavina monivalintatehtävinä. Tämän lisäksi kisat havainnollistavat niitä tapoja, joilla arabian kielen kouluopetus on kiinnittynyt juuri klassisen arabian ideaaliin. Kielioppikisan kysymykset heijastelivat pitkälti klassisen kielioppitradition kiinnostuksenkohteita. Standardikielen nominien taivutus eli *iʿrāb*, erityisesti sijamuotojärjestelmä, oli vahvasti edustettuna oppilaille esitetyissä kysymyksissä, vaikka esimerkiksi opettajien oppitunneilla käyttämässä spontaanimmassa standardiarabiassa sijamuototaivutusta ei juuri kuullut.[19] Sijamuotojärjestelmä on yksi niistä seikoista, joilla standardikieli eroaa puhutuista arabioista. *Iʿrāb* onkin hankalaksi koettu piirre standardiarabiassa, mutta samalla voimallinen ja jopa stereotyyppinen indeksi sen hallinnasta (kielen rekistereistä, niihin liittyvistä stereotyyppisistä piirteistä ja rekisteriytymisestä ks. Agha 2007). Jotkut opettajat kannustivat oppilaitaan myös spontaanimpaan ja epä-

19 Tämä käytänne vastasi myös sitä, millaisena puhuttu standardikieli usein kuuluu myös luokkahuoneiden ulkopuolella. On hyvä huomata, että sijamuototaivutuksen rooli arabiassa on hieman erilainen kuin suomessa, jossa sijamuodot ilmaisevat keskeisten lauseenjäsenten roolien lisäksi monenlaisia muita merkityksiä.

https://doi.org/10.21435/tl.289

muodollisempaan standardikieliseen ilmaisuun esimerkiksi draaman avulla, mutta kaikkineen arvioinnin tavat ohjasivat opetusta hyvin formaaliin kieleen ja ensisijaistivat kielen kirjallista kanavaa.

Tässä käytänteiden ristiriidassa ja kieliopin opettamiseen liittyvässä purismissa on nähtävissä sama dualismi, jonka Patel (2013, 112) identifioi jo *nahḍan* aikana toteutetuista kielireformeista: reformistit onnistuivat kielen uudistamispyrkimyksissään tuomalla standardikieleen yksinkertaisemman funktionaalisen tyylin, jota hyödynnetään sanomalehdistössä ja nykykirjallisuudessa. Samalla lähestymistapa kielioppiin pysyi kuitenkin hyvin konservatiivisena. Tutkittujen koulujen opetuksessa kaikkein eksplisiittisimmät kielelliset mallit nojasivatkin klassisen kielen ideaaleihin ja vastaavasti standardikielen keveämmät, epämuodollisemmat genret eivät näkyneet läheskään yhtä selkeinä opetuksessa. Ankkuroituminen klassisen arabian loistokkaaksi koettuun menneisyyteen ja arabeille yhteiseen historiaan näkyi myös oppikirjatekstien teemavalinnoissa.

Standardiarabiaa on arabimaissakin käydyissä kielikeskusteluissa sanottu usein liian vaikeaksi kielimuodoksi oppia (ks. Suleiman 1996, 99). Tällainen argumentti jää helposti hyvin abstraktiksi. Edes natiivipuhujat eivät hallitse kokonaisia kieliä, vaan repertuaareja, jotka edustavat osia niistä kielellisistä rekistereistä, jotka ymmärrämme suomen tai arabian kaltaisina nimettyinä kielinä tai niiden standardoituina rekistereinä (ks. Blommaert 2010; Blommaert & Backus 2013). Myös standardikielisissä rekistereissä on epämuodollisempia ja formaalimpia ilmaisun tapoja, jotka ovat eri tavoin osa kielenkäyttäjien arkea joko aktiivisesti tuotettuina tai passiivisesti ymmärrettyinä resursseina. Arabiankielisissä yhteisöissä omintakeista on, että varsinkin suullisen arkivuorovaikutuksen käytänteet painottuvat monilla puhekielisiin rekistereihin. Lisäksi on hyvä muistaa, että uuden kielen koettu vaikeus riippuu paljolti siitä, kuinka paljon tuttua opittavassa kielessä on suhteessa kielenkäyttäjän aiemmin osaamiin kieliin. Arabian kohdalla tosiasia on, että standardiarabia eroaa puhekielisistä rekistereistä sekä sanastollisesti että rakenteellisesti (ks. esim. Haeri 2003, 4–8 standardiarabian ja Egyptin arabian välisistä eroista). Arabian diglossialle on lisäksi

https://doi.org/10.21435/tl.289

tyypillistä, että sanastollisia eroja on standardin ja puhekielisten arabioiden välillä myös kaikkein tavanomaisimmassa sanastossa.[20]

Suuret erot rekisterien välillä vaikeuttavat muun muassa lukemaan oppimista. Tämä johtuu siitä, että arabiankielisellä lukemaan oppivalla ensikielen sanasto tai kielitieto ei tue oppimisprosessia samaan tapaan kuin ensikielissä, joissa kielimuotojen erot ovat pienempiä. Usein lukemaan oppimista kuvataan oivalluksena, että omaa puhekieltä voi esittää kirjallisessa muodossa. Arabian kohdalla jo prosessin alkuvaihe on mutkikkaampi, koska se vaatii samanaikaisesti sosiaalistumista uuteen kieleen (kieltenylisistä lukutaidoista, ks. Koda & Zehler 2008). Tulkintaa, että ensikielisten arabian puhujien lukupolku vertautuu monikielisyyteen, tukevat myös psykolingvistisen lukutaitotutkimuksen tulokset. Eviatar ja Ibrahim (2000) toteavat, että heidän tarkastelemansa arabiankieliset 4–7-vuotiaat lapset vertautuivat metalingvistisiltä taidoiltaan monikielisiin ikätovereihinsa. Sosiaalistuminen arabian standardikieleen näyttääkin vaativan samankaltaista aktiivista kielen prosessointia kuin monikielisyys esimerkiksi niinkin erilaisilla kielillä kuin heprea ja venäjä.

Myös arabian kielen kirjoitusjärjestelmää on pidetty hankaluutena lukutaidon oppimiselle. Arabian kielessä on käytössä *abjad*-tyyppinen ortografinen järjestelmä, jossa valtaosassa aikuisille suunnatuista teksteistä näkyviin merkitään vain konsonantit, pitkät vokaalit sekä diftongit. Jälkimmäisten osalta ortografisina merkkeinä käytetään tiettyjä konsonanttimerkkejä, joten vokalisoimaton teksti on tuoltakin osin monitulkintaista. Vaikka arabia poikkeaa kirjoitusjärjestelmältään läpinäkyvämmistä kielistä, ortografiaa ei kuitenkaan voi pitää yksin syyllisenä sen koettuun hankaluuteen, käytetäänhän saman tyyppistä kirjoitusjärjestelmää esimerkiksi heprean kielessä (ks. Tuori tässä teoksessa). Ennemminkin haasteen muodostavat suuret sanastolliset ja rakenteelliset erot rekiste-

20 Virallinen kielenohjailu on myös pyrkinyt laventamaan näitä eroja silloinkin, kun kyse on standardikielelle ja murteelle yhteisestä aineksesta (ks. esim. Brustad 2017, 47).

https://doi.org/10.21435/tl.289

rien välillä yhdistettyinä kirjoitusjärjestelmään, joka tukee vain rajallisesti lukemista itselle vieraammalla rekisterillä. Standardikieltä vielä oppiville suunnatuissa teksteissä vokaalit merkitään näkyviin. Esimerkiksi palestiinalaisissa arabian kielen oppikirjoissa vokalisointia käytettiin 7. luokan loppuun saakka[21] (vrt. kielioppikisojen kohdeyleisö tutkituissa kouluissa). Tuon jälkeen lukijan tulee pystyä täydentämään itsenäisesti tekstiin esimerkiksi sijamuototaivutukseen liittyvät seikat, sillä sijamuodot ovat suureksi osaksi lyhyillä vokaaleilla merkittäviä suffikseja. Niinpä esimerkiksi sanomalehti- tai proosatekstiä luettaessa arabian ortografia ei tarjoa samanlaista eksplisiittistä mallia taivutusjärjestelmän toiminnasta kuin vaikkapa suomenkielinen asiateksti. *Abjad*-tyyppinen ortografia sopii varsin hyvin seemiläisten kielten morfologiaan, joten vokalisoimatonkaan teksti ei ole kaikilta osin niin läpinäkymätöntä kuin jos suomea kirjoitettaisiin vastaavalla tavalla. Vokalisoimattoman tekstin lukeminen edellyttää kuitenkin tekstin analysointia rajallisen informaation varassa sekä varsinkin ääneen luettaessa lukijan oman sanastollisen ja kieliopillisen ymmärryksen aktivointia. Tämä on omiaan hankaloittamaan varsinkin epävarmemman lukijan lukupolkua.[22]

Monikielisyyspedagogiikasta tukea standardirekisteriin sosiaalistumiseen

Standardikielen koettu hankaluus ei kuitenkaan johdu vain rakenteellisista tai ortografiaan liittyvistä seikoista, vaan myös siitä, kuinka pedagogiikassa huomioidaan oppilailta vaadittava kielellinen

21 Tämä havainto koskee vuonna 2013 Palestiinassa käytössä olleita oppikirjoja. Opetussuunnitelma ja oppikirjat uudistettiin vuonna 2017.

22 Sinällään vokalisoimaton teksti mahdollistaa myös lukemisen, jossa esimerkiksi sijamuototaivutus ja standardikielinen vokalisointi jätetään huomiotta ja sanat tunnistetaan niiden ortografisista hahmoista. Jotkut kirjoittajat ovat käyttäneet tätä kirjoitusjärjestelmän monitulkintaisuutta hyväkseen kirjoittamalla standardin ja murteen yhteiseen ainekseen perustuvia tekstejä, jotka ovat luettavissa sekä standardiarabiana että puhekielisenä (ks. Mejdell 2017, 82–83).

https://doi.org/10.21435/tl.289

hyppäys. Esimerkiksi uudehkossa palestiinalaisessa ensimmäisen kouluvuoden oppikirjassa näkyy jo aiempaa selvemmin, että oppilaiden tunnistetaan siirtyvän ennestään pitkälti heille vieraan rekisterin pariin. Sen sijaan, että lähdettäisiin tutustumaan ääntеisiin ja niitä vastaaviin grafeemeihin tavanomaisen aapiskirjan tavoin, oppimateriaaleissa on nyt orientoiva vaihe, jossa oppilaat tutustuvat standardikielen erilaiseen äännemaailmaan, sanastoon ja rakenteeseen. Kun ajatellaan oppilaiden koko koulupolkua, paljon on kuitenkin vielä tehtävissä sen eteen, että opetuksessa sisältöjä priorisoitaisiin huomioiden oppijoille relevantit kielenkäytön tavat ja sitä kautta myös oppilaiden toimijuus standardikielellä.

Paljon voitaisiin tehdä esimerkiksi käymällä eksplisiittisempää didaktista keskustelua siitä, millaiseen standardikielen rekisteriin kouluopetuksen tulisi oppilaita sosiaalistaa. Tällaista eksplisiittistä, konkreettisten kielenpiirteiden ja käytänteiden tasolla liikkuvaa suunnittelua on tehty esimerkiksi arabiankielisen *Seesamitie*-lastenohjelman (arab. *Iftaḥ yā Simsim*, 'seesam aukene'[23]) tuotantotiimissä jo 1990-luvun taitteessa (Abu Absi 1990). Lastenohjelmat ovat kielellisinä kanavina merkittäviä, koska ne toimivat varhaisimpina ikkunoina standardikieleen. Kyseisen ohjelman varhaiset kaudet tuotettiin Kuwaitissa, ja se näkyi eri puolilla arabiankielistä maailmaa satelliittikanavien välityksellä. Versteegh (2014, 236–237) avaa Abu Absin analyysin pohjalta lastenohjelman tuotantomuistiota, jossa standardiarabian piirteitä kategorisoidaan kolmeen luokkaan sen mukaan, käytetäänkö niitä käsikirjoituksissa siitä huolimatta, etteivät ne ole tuttuja ensikielestä (mm. sijamuototaivutus), pyritäänkö kyseisten piirteiden käyttöä minimoimaan (esim. synteettisen passiivin avulla tuotetut verbit) vai kartetaanko niitä kokonaan (esim. adjektiivin elatiivirakenteet, jotka vastaavat vertailumuotoja). Vertseegh (mt.) toteaa, että ohjelman käytännöt vastaavat hyvin pitkälti tehtyjä linjauksia ja huomauttaa, että tämänkaltaiset

23 Kyseessä on amerikkalaisen opetuksellisen *Sesame Street* -sarjan toisinto, joka on mukautettu myös kulttuurisesti arabiankieliseen maailmaan. Sarjaa tuotettiin Kuwaitissa 1990-luvulle ja uudestaan vuodesta 2015 lähtien Abu Dhabissa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

aloitteet luovat tilaa *al-fusḥān* epämuodollisemmille rekistereille. Tällaiset rekisterit voisivat olla kouluopetuksessakin aiempaa paljon näkyvämpiä esimerkiksi sääntökeskeisen, väistämättä abstraktille tasolle jäävän kielioppiopetuksen sijaan (sääntökeskeisyydestä, ks. Piippo 2023). Kokonaan toinen kysymys on, millä tavoin samaistuttava hahmo on standardikieltä puhuva Elmo, joka standardikielen yksinkertaisemmasta kieliopillisesta repertuaarista huomatta kuitenkin käyttää repliikeissään täyttä sijataivutusta. Lisähaasteena arabian kohdalla onkin se, kuinka sosiaalistaa oppilaita aktiiviseen toimijuuteen standardikielellä huolimatta siihen liittyvistä kielellisistä indekseistä, jotka istuvat huonosti arjen epämuodollisempiin tilanteisiin. Nykyisessä monimuotoistuvassa mediakentässä on myös entistä enemmän puhekielisiin varieteetteihin nojaavia lapsille suunnattuja sisältöjä, jotka kilpailevat lasten ruutuajasta.

Standardikielen mahdollistama osallisuus ja toimijuus ovat kuitenkin tärkeitä myös kouluopetuksen ulkopuolella, kun mietitään eri rekisterien roolia arabiankielisissä yhteiskunnissa. Klassisen standardin ideaali jää useimmilla kielenkäyttäjille kauaksi omista kielenkäytön tavoista, ja korkealla oleva ideaali myös kaventaa kokemusta kielellisestä omistajuudesta (vrt. Länsisalmen japania koskeva luku ja keskustelu omistajuuden rajautumisesta ensikielisiin kielenkäyttäjiin). Tämä omistajuuden puute näkyy muun muassa Nilofaar Haerin Egyptissä tekemästä haastattelututkimuksesta (ks. esim. Haeri 2003, 41) ja Kindtin ja Kebeden Kairossa ja Rabatissa toteuttamissa laajamittaisissa kyselytutkimuksissa (Kindt & Kebede 2017). Myös havainnot Palestiinasta viittaavat samaan suuntaan. Koulutus on periaatteessa konteksti, jossa sosiaalistutaan standardikieleen,[24] mutta pitkäkään koulutuspolku ei välttämättä tarkoita sitä, että henkilö kokisi standardikielisen suullisen vuorovaikutuksen luontevaksi tavaksi kommunikoida vaikkapa moni-

24 Osassa arabiankielistä maailmaa erityisesti ylemmät sosiaaliset luokat käyvät koulupolkunsa ainakin osin eurooppalaisilla kielillä, joten koulupolun pituuden ja standardiarabian taidon välinen suhde ei ole aivan suoraviivainen (ks. esim. Haeri 2009, 420).

https://doi.org/10.21435/tl.289

murteisissa arabiankielisissä tilanteissa, joissa osallistujien ensirekisterit ovat keskinäisen ymmärryskynnyksen takana.

Oppilaiden omaa toimijuutta vahvistaisi myös pedagoginen panostus metalingvistisen tietoisuuden kehittämiseksi. Tässä voisi hyödyntää paljon runsaammin myös monikielisen pedagogiikan käytänteitä. Esimerkiksi eksplisiittisempi kielipuhe, jossa yhdessä tutkitaan ja tarkastellaan tilanteisesti vaihtelevia kielellisiä käytänteitä ja odotuksia, tekisi standardikielenkin lähestyttävämmäksi. Tutkituissa palestiinalaisissa luokkahuoneissa klassisen standardin ideaali oli pyyhkinyt näkymättömiin niin standardiin liittyvät epämuodollisemmat käytänteet kuin oppijoiden ensikielinä puhumat arabian rekisterit. Tällä en tarkoita tiukkaa kielenkäytön regimentointia klassisen standardin ideaaliin, vaan ennemminkin sitä, ettei muita rekistereitä hyödynnetty tietoisesti opetuksessa. Esimerkiksi puhekieliset rekisterit olivat kyllä läsnä luokkahuoneessa, myös opetuspuheessa (ks. Piippo 2021b). Ne olivat tärkeä resurssi kielimuotojen välillä navigoitaessa ja luokkahuoneen sosiaalisia suhteita rakennettaessa. Oppilaiden ensikieltä ei kuitenkaan käytetty tietoisena pedagogisena työkaluna siten, että oppilaille olisi rakennettu suunnitelmallisesti ymmärrystä tavoista, joilla heidän ensikielensä eroaa standardikielestä. Tässä suhteessa arabiaa opetetaan ensikielisille kielenkäyttäjille ikään kuin kyseessä olisi yksi yhtenäinen kieli. Myös oppikirjojen tapa keskittyä yksinomaan standardikieleen häivyttää näkymättömiin yhteisön ensikieliset resurssit ja luo illuusiota yhdestä, yhtenäisestä kielestä. Tällä tavalla myös kouluopetus ylläpitää ja toisintaa nationalistisia ideologioita.

Arabian ensikieliseen opetukseen voisikin peräänkuuluttaa samankaltaista kielitietoista opetusta, joka on tehnyt tuloaan esimerkiksi suomalaiseen kouluun noin viimeisen kymmenen vuoden aikana. Kielitietoisuuden korostamisella on pyritty toisaalta juuri tunnistamaan koulujen kielellistä moninaisuutta sekä eri tiedonalojen kielellisiä erityispiirteitä ja toisaalta luomaan tilaa käytänteille, jotka tukisivat kielellisesti vastuullista opetusta (ks. Piippo 2021a, 23). Samalla on kuitenkin hyvä tunnistaa, että muutos vaatisi toteutuakseen sekä asennemuutosta että tämänhetkistä selkeämpää

https://doi.org/10.21435/tl.289

ymmärrystä diglossiseen kielitilanteeseen liittyvästä rekisterivaihtelusta – ja tällaisen näkökulman sisällyttämistä myös opetussuunnitelmiin. Muutos olisi varsin radikaali tilanteessa, jossa puhekielisten arabioiden yhteydessä törmää edelleen ajatukseen, ettei niillä ole kielioppia ja että ilmaisuvoimaltaan puhekieliset arabiat eivät vertaudu standardikieleen. Vaikka esimerkiksi puhekielisillä kielimuodoilla kirjoittaminen on arabiankielisessä maailmassa lisääntynyt digitalisoitumisen myötä, formaaleissa kieleen sosiaalistumisen konteksteissa myös ulkopuolelta tuleva paine standardikielisyyteen on vahva. Tämän voi nähdä esimerkiksi kiivaassa keskustelussa, joka vuonna 2018 nousi marokkolaisiin arabian alkeisoppikirjoihin sisällytetyistä kahdeksasta murteellisesta sanasta (ks. Guerraoui 2018). Kyseiset sanat edustivat vieläpä käsitteitä, jotka liittyivät kiinteästi paikalliseen kulttuuriin. Keskustelu on esimerkki siitä, kuinka nationalistisiin diskursseihin liittyvä purismi (ks. myös Nuolijärvi tässä teoksessa) ujuttautuu arjen diskursseihin tavoilla, joissa uhkaksi kielen puhtaudelle nähdään myös samaan nimettyyn kieleen liittyvät ei-standardoidut rekisterit.

Opetuksen kielitietoisuuden vahvistaminen vaatisi myös runsaasti lisää empiiristä tutkimusta kielellisistä käytänteistä ja niiden diglossisista reunaehdoista arabiankielisissä koulutuskonteksteissa. Diglossiaan liittyvää tutkimustakin on tehty varsin pitkään essentialismin muovaamista lähtökohdista, jossa kielet ymmärretään ihmisen toiminnasta erillisinä, hyvin selkeärajaisina varieteetteina. Tämä on ohjannut etsimään empiirisestä todellisuudestakin samaan tapaan polaarisia ja helposti hierarkioihin asettuvia kielimuotoja, joilla ideologinen ymmärrys diglossiasta jäsentyy. Tässä suhteessa myös kielentutkimus on ollut nationalismiin tyypillisesti liittyvien kieli-ideologioiden vanki. Vaikka kieli-ideologioissa diglossinen tilanne hahmotetaan suhteellisen tarkkarajaisina, toisilleen polaarisina varieteetteina, kielellinen todellisuus on monimuotoisempi ja monikerroksisempi. Kun hyväksyy sen, että ideologiset ymmärrykset muovaavat käsityksiämme todellisuutta selkeärajaisemmiksi, katse kohdistuu helpommin myös käytänteiden kirjoon ja rekistereiden monikerroksisiin sosiaalisiin indekseihin.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Lopuksi

Tässä luvussa olen tarkastellut arabinationalismia ja sen kielellisiä seurauksia erityisesti arjen kielivalintojen ja kielikoulutuksen haasteiden kautta. Monista nationalistisen ideologian muovaamista alueista poiketen arabiankielisessä maailmassa yhteisö on kuviteltu ylirajaiseksi. Samaan ylirajaisuuteen nojaa myös ymmärrys arabian kielestä muslimien pyhänä kielenä. Arabinationalismi ja sen ajatus arabeista yhtenä, erityisesti arabian kielen yhdistämänä kansana ei toki ole ainoa identiteettipolitiikkaan limittyvä aate alueella. Kielellisiltä seurauksiltaan se on kuitenkin kaikkein kauaskantoisin. Standardikieleksi on vakiinnutettu kaikkialla arabiankielisessä maailmassa klassiseen arabiaan pohjaava rekisteri, joka on monien puhujiensa kielellisen osallisuuden näkökulmasta ongelmallinen. Omasta ensikielestä monin tavoin poikkeavaan rekisteriin sosiaalistuminen on haastavaa erityisesti, koska opetuksessa ei aina huomioida kielitilanteen luomia reunaehtoja. Vaikka kyse on käyttäjiensä näkökulmasta yhdestä kielestä, siirtymä puhekielisistä ensirekistereistä monipuoliseksi standardiarabian käyttäjäksi on haastava, koska puhekielinen ensirekisteri tai arabian ortografinen järjestelmä eivät tue sosiaalistumista samalla tavoin kuin vaikkapa suomen kielessä. Arabiankielinen oppija hyötyisikin monikielisen pedagogiikan käytänteistä, joissa siltoja aiempien kielellisten resurssien ja opittavan uuden rekisterin välillä rakennetaan eksplisiittisesti. Tällaiset käytänteet ovat jo juurtuneet osaan havainnoimistani arabian oman äidinkielen luokkahuoneista täällä Suomessa.

Vastaavasti arabian diglossinen kielitilanne tarjoaa reflektion paikan myös monikieliselle pedagogiikalle ja suomalaisen koulujärjestelmän kehittäjille. Monikielisessä pedagogiikassa oppilaiden aiemmat kielet on tunnistettu tärkeäksi resurssiksi, jotka tuovat sosiaalista ja kognitiivista tukea opiskeluun (ks. García & Li Wei 2014). Esimerkiksi tiedonhaku ennestään tutulla kielellä tai omakielisen parin kanssa työskentely voivat tarjota mahdollisuuden työstää opetuksen sisältöjä mielekkäästi vaiheessa, jossa uuden opiskelukielen resurssit eivät vielä riitä vastaavaan toimijuuteen. Vaikka kielellinen

https://doi.org/10.21435/tl.289

moninaisuus nähdään opetuksen resurssina, kielellisen moninaisuuden ajatus ei useinkaan yllä oppilaiden ensikieliksi miellettyjen nimettyjen kielten sisäiseen vaihteluun ja sen koulutuksellisiin seurauksiin varsinkaan diasporakontekstissa. Harva pedagogi olettaisi ranskankielisen oppilaansa tekevän tiedonhakua latinaksi ja työstävän paritehtävää ongelmitta portugalia puhuvan luokkatoverinsa kanssa. Tällaisetkin arabian kielen kohdalla diasporakontekstissa täysin mahdolliset tilanteet saattavat sujua ongelmitta, jos koulupolku arabiaksi on ollut kyllin pitkä ja henkilöllä on tottumusta monimurteiseen vuorovaikutukseen arabiaksi. Kaiken kaikkiaan monikielisen ryhmän pedagogiikka vaatii toteuttajaltaan herkkyyttä tunnistaa oppilaiden tosiasialliset kielelliset resurssit nimettyjen kielten takana. Arabian kielen diglossia asettaa näille resursseille vielä omat reunaehtonsa, jotka eivät ole ilmeisiä nationalismin muovaamaan kielitajumme läpi.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kirjallisuus

Abdelfattah, Nabil M. S. 1996. Reflections of the sociolinguistic force of journalism in the process of language development in Egypt. Teoksessa Alaa Elgibali (toim.): *Understanding Arabic. Essays in contemporary Arabic linguistics in honor of El-Said Badawi*. Kairo: American University in Cairo Press, 129-136.

Abu Absi, S. 1990. A characterization of the language of *Iftaḥ yā Simsim*: sociolinguistic and educational implication of Arabic. *Language Problems and Language Planning* 14:1, 33–46.

Agha, Asif 2007. *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Al-Batal, Mahmoud (toim.) 2018. *Arabic as one language. Integrating dialect in the Arabic language curriculum*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Albirini, Abdulkafi 2016. *Modern Arabic sociolinguistics. Diglossia, variation, codeswitching, attitudes and identity.* Abingdon: Routledge.

Anderson, Benedict 2020 [2007]. *Kuvitellut yhteisöt. Nationalismin alkuperän ja leviämisen tarkastelua.* 2., uudistettu painos. Suomentanut Joel Kuortti. Alkuteos *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* 1983. Tampere: Vastapaino.

ARDA 2022. National/Regional profiles: The world. https://www.thearda.com/world-religion/national-profiles?u=23r#. Katsottu 16.10.2022.

Ayalon, Ami 2016. *The Arabic print revolution. Cultural production and mass readership.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bassiouney, Reem 2009. *Arabic sociolinguistics.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Bassiouney, Reem 2013. The social motivation of code-switching in mosque sermons in Egypt. *International Journal of Sociology of Language* 2013/220, 49–66.

Blommaert, Jan 2010. *Sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, Jan & Art Backus 2013. Superdiverse repertoires and individual. Teoksessa Ingrid de Saint-Georges & Jean Jacques Weber (toim.): *Multilingualism and multimodality. Current challenges for educational studies*. Rotterdam: Sense Publishers, 11–32.

Blommaert, Jan, Sirpa Leppänen & Massimiliano Spotti 2012. Endangering multilingualism. Teoksessa Jan Blommaert, Sirpa Leppänen, Päivi Pahta & Tiina Räisänen (toim.): *Dangerous multilingualism. Northern perspectives in order, purity and normality*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 1–21.

Brustad, Kristen 2017. Diglossia as ideology. Teoksessa Jacob Høigilt & Gunvor Mejdell (toim.): *The politics of written language in the Arab world. Writing change*. Leiden: Brill, 41–67.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Del Castillo, Daniel 2001. The Arabic publishing scene is a desert, critics say. *Chronicle of Higher Education* 47:48, A55–A57.

Chejne, Anwar G. 1969. *Arabic language. Its role in history.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Clyne, Michael 1992. Pluricentric languages: introduction. Teoksessa Michael Clyne (toim.): *Pluricentric languages. Differing norms and different nations*. Berliini: De Cruyter Mouton, 1–9.

Eberhard, David M., Gary F. Simons & Charles D. Fennig (toim.) 2022. *Ethnologue. Languages of the world.* Twenty-fifth edition. Dallas, Texas: SIL International. http://www.ethnologue.com. Katsottu 16.10.2022.

Eviatar, Zohar & Raphiq Ibrahim 2000. Bilingual is as bilingual does: metalinguistic abilities of Arabic-speaking children. *Applied psycholinguistics* 21:4, 451–471.

Ferguson, Charles 1959. Diglossia. *Word* 15, 325–340.

Ferguson, Charles 1996. Diglossia revisited. Teoksessa Alaa Elgibali (toim.): *Understanding Arabic. Essays in contemporary Arabic linguistics in honor of El-Said Badawi*. Kairo: American University in Cairo Press, 49–65.

Frayha, Anïs 1955. *Nahwa ʿarabiyyatin muyassara*. [Kohti yksinkertaistettua arabiaa]. Beirut: Dār al-Ṯaqāfa.

García, Ofelia & Li Wei 2014. *Translanguaging. Language, bilingualism and education.* Lontoo: Palgrave Macmillan.

Guerraoui, Saad 2018. Introduction of dialect in school textbooks divides Moroccans. The Arab Weekly, 16.9.2018. https://thearabweekly.com/introduction-dialect-school-textbooks-divides-moroccans. Katsottu 16.10.2022.

Haeri, Nilofaar 2000. Form and Ideology: Arabic sociolinguistics and beyond. *Annual Review of Anthropology* 29:1, 61–87.

Haeri, Nilofaar 2003. *Sacred language, ordinary people. Dilemmas of culture and politics in Egypt.* New York: Palgrave, Macmillan.

Haeri, Nilofaar 2009. The elephant in the room: language and literacy in the Arab world. Teoksessa David R. Olson & Nancy Torrance (toim.): *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 418–430.

Hafez, Sabry 1993. *The genesis of Arabic narrative discourse. A study in the sociology of modern Arabic literature.* Lontoo: Saqi Books.

Holes, Clive 1995. *Modern Arabic. Structures, functions and varieties.* Harlow: Longman Group Limited.

Hourani, Albert 1983. *Arabic thought in the liberal age, 1798–1939*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hourani, Albert 1991. *A history of the Arab peoples.* Lontoo: Faber & Faber Limited.

Høigilt, Jacob & Gunvor Mejdell (toim.) 2017. *The politics of written language in the Arab world. Writing change.* Leiden: Brill.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Irvine, Judith 1989. When talk isn't cheap: language and political economy. *American Ethnologist* 16:2, 48–67.

Irvine, Judith T. & Susan Gal 2000. Language ideology and linguistic differentiation. Teoksessa Paul Kroskrity (toim.): *Regimes of languages. Ideologies, polities, and identities*. Oxford: James Carrey, 35–83.

Jankowski, James & Israel Gershoni (toim.) 1997. *Rethinking nationalism in the Arab Middle East*. New York: Colombia University Press.

Johnson Todd M. & Brian J. Grim (toim.) 2022. World Religion Database. Leiden ja Boston: Brill. https://worldreligiondatabase.org. Katsottu 16.10.2022.

Kaufman, Asher 2014. *Reviving Phoenicia. The search for identity in Lebanon*. Lontoo: I.B. Tauris.

Kauhanen [Piippo], Irina 2009. Diglossia ja koodinvaihto arabian kielessä. Teoksessa Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen & Päivi Pahta (toim.): *Kielet kohtaavat*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 97–122.

Kindt, Kristian Takvam & Tewodros Aragie Kebede 2017. A language for the people? Quantitative indicators of written dārija and ʿammiya in Cairo and Rabat. Teoksessa Jacob Høigilt & Gunvor Mejdell (toim.): *The politics of written language in the Arab world. Writing change*. Leiden: Brill, 18–40.

Koda, Keiko & Anette M. Zehler (toim.) 2008. *Learning to read across languages. Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development*. New York: Routledge.

Mackridge, Peter 2009. *Language and national identity in Greece, 1766–1976*. Oxford: Oxford University Press.

Magout, Mohammad 2019. Secularity in the Syro-Lebanese press in the 19th century. Verkkojulkaisussa *Companion to the study of secularity*. Leipzig University. https://www.multiple-secularities.de/media/css_magout_syrolebanese-press.pdf. Katsottu 16.10.2022.

Mansour, Ahmed 2013. The Bulaq press museum at the bibliotheca Alexandrina. Teoksessa Geoffrey Roper (toim.): *Historical aspects of printing and publishing in languages of the Middle East. Papers from the third symposium on the history of printing and publishing in the languages and countries of the Middle East, University of Leipzig, September 2008*. Leiden: Brill, 287–315.

Mejdell, Gunvor 2017. Changing norms, concepts and practices of written Arabic: a 'long distance' perspective. Teoksessa Jacob Høigilt & Gunvor Mejdell (toim.): *The politics of written language in the Arab world. Writing change*. Leiden: Brill, 68–89.

Milroy, James 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5:4, 530–555.

Myhill, John 2014. The effect of diglossia on literacy in Arabic and other languages. Teoksessa Elinor Saegh-Haddad & R. Malatesha Joshi (toim.): *Handbook of Arabic literacy*. Dordrecht: Springer, 197–223.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Mäntynen, Anne, Mia Halonen, Sari Pietikäinen & Anna Solin 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä* 116:3, 325–348.

Norrby, Catrin, Jan Lindström, Jenny Nilsson & Camilla Wide 2020. Pluricentric languages. Teoksessa Jan-Ola Östman & Jef Verschueren (toim.): *Handbook of Pragmatics: 23rd annual installment.* Amsterdam: John Benjamins, 201–220.

Ouahes, Idir 2017. Catholic missionary education in early mandate Syria and Lebanon. *Social Sciences and Missions* 2017/30, 225–253.

Owens, Jonathan 1988. *Foundations of grammar. An introduction to medieval Arabic grammatical theory.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Parkinson, Dilworth 1981. VSO and SVO in Modern Standard Arabic: a study in diglossia syntax. *al-ʿArabiyya* 14, 24–37.

Parkinson, Dilworth 1991. Searching for modern fuṣḥa: real life formal Arabic. *al-ʿArabiyya* 24, 31–64.

Parkinson, Dilworth 1993. Knowing standard Arabic. Teoksessa Mushira Eid & Clive Holes (toim.): *Perspectives on Arabic linguistics: papers from the annual symposium on Arabic linguistics. Volume V.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 47–73.

Patel, Abdulrazzak 2013. *The Arabic Nahḍa. The making of the intellectual and humanist movement*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Piippo, Irina 2021a. Muuttuvat näkökulmat monikielisyyteen. Teoksessa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva Koivisto (toim.): *Koulun monet kielet – Plurilingualism in the school.* Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 21–43.

Piippo, Irina 2021b. Mirror-like address practice in Arabic-medium classroom interaction: managing social relations and intersubjectivity. Teoksessa Jan Lindström, Ritva Laury, Anssi Peräkylä & Marja-Leena Sorjonen (toim.): *Intersubjectivity in action. Studies in language and social interaction.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 109–134.

Piippo, Irina 2023. Mitä ovat kielelliset normit ja ideologiat ja miten ne ilmenevät luokkahuoneessa? Teoksessa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva Koivisto (toim.): *Vastasaapuneet luokkahuoneissa. Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun.* Tampere: Vastapaino, 73–88.

Piippo, Irina 2024. Oman äidinkielen opetus osana kestävää kieltenopetusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 15:3. Saatavilla: https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2024/oman-aidinkielen-opetus-osana-kestavaa-kieltenopetusta. Katsottu 4.9.2024.

Piippo, Irina, Johanna Vaattovaara & Eero Voutilainen 2016. *Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat.* Helsinki: Art House.

Silverstein, Michael 1979. Language structure and linguistic ideology. Teoksessa Paul R. Clyne, William Hanks & Carol L. Hofbauer (toim.): *The elements.*

https://doi.org/10.21435/tl.289

A parasession in linguistic units and levels. Chicago, IL: Chicago Linguistic Society, 193–247.
Silverstein, Michael 2000. Whorfianism and the linguistic imagination of nationality. Teoksessa Paul Kroskrity (toim.): *Regimes of languages. Ideologies, polities, and identities*. Oxford: James Carrey, 85–138.
Suleiman, Yasir 1996. The simplification of the Arabic grammar and the problematic nature of its sources. *Journal of Semitic Studies* XLI:1, 99–119.
Versteegh, Kees 2014. *The Arabic language.* 2. painos. Edinburgh: Edinburgh University Press.
Vipunen 2023. Esi- ja perusopetus, oppilaat äidinkielen mukaan. https://urly.fi/3tdj. Katsottu 15.3.2024.
Wagner, Daniel 2008. *Literacy, culture and development. Becoming literate in Morocco*. Cambridge: Cambridge University Press.
Walters, Keith 2018. Arab nationalism and/as language ideology. Teoksessa Elabbas Benmamoun & Reem Bassiouney (toim.): *The Routledge handbook of Arabic linguistics*. Abingdon: Routledge, 475–487.
Woolard, Kathryn 1998. Language ideology as a field of inquiry. Teoksessa Bambi Schieffelin, Kathryn Woolard & Paul Kroskrity (toim.): *Language ideologies. Practice and theory*. New York: Oxford University Press, 3–49.
YK (2022) What are the official languages of the United Nations? New York: Yhdistyneet kansakunnat. https://ask.un.org/faq/14463. Katsottu 30.9.2022.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Meidän ja muiden japani

Kielenopetuksen kahdet kasvot

Riikka Länsisalmi
https://orcid.org/0000-0001-9928-643X

Kielikysymysten kietoutuminen Euroopan ulkopuolisten kansakuntien syntyvaiheisiin tarjoaa mielenkiintoisia näkökulmia nationalismin kehitykseen. Nationalismissa on kuitenkin kyse paljon muustakin kuin poliittisesta projektista tai doktriinista, joten on hedelmällistä tarkastella, miten se näkyy paitsi kansallisvaltioiden kielten kehittämisessä myös siinä, miten kansalliskieliksi määriteltyjä kieliä opetetaan. Ei ole sattumanvaraista, että opetamme ja opiskelemme juuri tiettyjä kieliä ja niiden määrätynlaisia kielimuotoja. Se, miten puhumme ja mitä ajattelemme kielestä ja miten toimimme sitä opettaessamme tai oppiessamme, yhdistyy osaltaan nationalismidiskursseihin. Miten nationalismi vaikuttaa siihen, miten käsitämme ja miellämme kielen, on kysymys, joka leikkaa läpi koko tämän teoksen.

Tämä kirjoitus rajoittuu tarkastelemaan kysymystä japanin kielen opetuksen kontekstien kautta. Niitä ovat japani kansalliskielenä ja koulujen äidinkielen oppiaineena Japanissa ja aiemmin miehitetyillä alueilla Aasiassa; japani perintökielenä, omana äidinkielenä ja kotikielenä Japanin rajojen ulkopuolella; japani vieraana kielenä; ja japani toisena kielenä Japanissa (J2). Tällainen listaus pohjautuu tyypillisesti kielenpuhujien alkuperään ja heidän oletettuun kielitaitoonsa ja luokittelee heidät omiin erillisiin kategorioihinsa (Doerr & Lee 2013, 38). Listan kärjessä ja keskiössä komeilee Japanin kansallisvaltio, jonka – pääkaupunkiseudun urbaanin keskiluokkaisen yksikielisen – kansalaisen yleisesti oletetaan puhuvan japania ensikielenään ja opiskelevan sitä äidinkielenään koulussa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Hän edustaa perinteistä, abstraktia kielenpuhujan mallia, jota kohti kaikkien jäljempänä listattujen japanin kieltä opiskelevien ja omaksuvien on tyypillisesti oletettu pyrkivän – mallia, joka on keinotekoinen, standardikieleksi kutsuttu rakennelma.

Todellisuudessa alueellinen, sosiaalinen ja tilannekohtainen variaatio eli vaihtelu on tavanomaista – kuten kielessä aina – eikä esimerkiksi jaottelulle kieliin ja murteisiin ole yksiselitteisiä kriteerejä. Japanin kaltainen pitkä vuoristojen ja vesiesteiden pirstoma saarivaltio on jo pelkästään maantieteensä puolesta otollinen monenkirjavalle variaatiolle. Suuren mantereen kupeessa sen alue on myös ollut läpi historian ulkopuolisten kulttuuristen ja kielellisten vaikutteiden kohteena. 1630-luvulta 1800-luvun puoliväliin asti Japani oli hallinnollisesti ja kulttuurisesti moninainen, sulkeutunut saarivaltio. Japanin nopea modernisoituminen – ”länsimaistuminen” – rakentui valtiokeskeiselle nationalismille 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa, jolloin keisarikunta ja sen voimavarat koottiin yhteen. Samalla ryhdyttiin luomaan kansalliskieleksi standardikieltä, joka avittaisi kansakuntaa näissä pyrkimyksissä.

Japanin kielen opiskelun ja opettamisen katsauksissa ei yleensä koota yhteen eri näkökulmia aiheeseen. Ytimenä pidettyä Japanin valtion kansalliskieltä ja sen opetusta (japanilaisille) käsitellään erikseen. Ulkomaalaiset Japanissa (pysyvästi) asuvat japani toisena kielenä -oppijat muodostavat tuoreimman näkökulman. Enemmän on kirjoitettu maan rajojen ulkopuolella japanilaisia sukujuuria omaavista japaninpuhujista ja etenkin ulkokehän vierasmaalaisista, jotka opiskelevat japania vieraana kielenä Japanin ulkopuolella. Kattavamman katsauksen voi historiallisella aikajänteellä aloittaa vierasmaalaisista. Kuva opittavasta japanin kielestä suodattuu paitsi käytännön tarpeiden myös ideologioiden läpi, joita tämä luku tarkastelee niiden muotoutumisen ja niissä vaikuttavien asenteiden, uskomusten ja tulkintojen kautta.[1] Käsittely rakentuu yllä listattu-

1 Syväluotaavia kuvauksia japanin kansallis- ja standardikielen kehittämisestä historiallisessa kontekstissaan on tarjolla laajalti, eikä tämän luvun tarkoituksena ole niiden kattava referoiminen (ks. esim. Heinrich 2012; Lee 2010 [1996]; Ueda 2021; Yasudan tuotanto).

https://doi.org/10.21435/tl.289

jen teemojen kautta väljästi historiallisen aikajatkumon ympärille. Ensin tarkastellaan käytännön kielikontakteja ennen kansalliskielen kehittämistä ja kansallis- tai standardikielen kehittämisvaiheita sekä kansalliskielellä ”japanilaistamista” Japanin rajojen sisäpuolella ja sen lähialueilla Aasiassa alueellisen ekspansion myötä. Seuraavaksi katse käännetään Japanin rajojen ulkopuolelle japaniin perintökielenä ja vieraana kielenä. Lopuksi pohditaan vielä ikääntyvän Japanin tulevaisuutta japani toisena kielenä -teeman kautta.

Käytännön kielikontakteja ennen kansalliskieltä – kiinaa, käännyttämistä ja kaupankäyntiä

Vain harva nykyinen kansallinen kieli on ollut käytössä katkeamattomasti kulttuurin ja tieteen kielenä. Tämä pätee myös japaniin, jonka edeltäjänä kiina muodosti oppineen kielenkäytön standardin laajalti Itä-Aasiassa. Kirjoitustaito omaksuttiin Japaniin mantereelta, jossa varhaisimmat säilyneet kirjoitusmerkkilöydöt ajoittuvat yli tuhannen vuoden taakse ennen ajanlaskumme alkua. Kiinan kulttuurinen ja poliittinen vaikutus alueella oli vertaansa vailla eritoten Korean ja välillisesti Japanin alueella mutta myös Kaakkois-Aasiassa. Aristokratia viehättyi buddhalaisuudesta ja kungfutselaisuudesta ja munkit ja oppilaat matkustivat säännöllisesti saamaan lisäoppia mantereelta (Coulmas 2022, 95). Mannermaisia ”kiinalaisia” kirjoituksia päätyi korealaiskirjureiden mukana Japaniin jo 400–500-luvuilta lähtien tuoden mukanaan ideologisia ja kulttuurilainoja. Varhaisimmat tunnetut japania ”vieraana kielenä” opiskelleet olivatkin korealaisoppineita 700-luvulla (Irwin & Zisk 2019, 233). Klassikoiden ja buddhalaisten tekstien klassinen kirjoitettu kiina (*wényán*) edusti laajalla alueella pitkään prestiisivarianttia, oppineiden (miesten) hallitsemaa kirjakieltä, jolla oli keskeinen rooli kirjallisuudessa. Oppineisuus edellytti ”kiinalaisen” tai ”kiinalaistyyppisen” eli sino-japanilaisen hybridityylin hallintaa, ja kiinan rooli kosmopoliittisena kirjakielenä muistutti vuosisatojen ajan latinan ja sanskritin asemaa keskiajan Euroopassa ja muinai-

https://doi.org/10.21435/tl.289

sessa Etelä-Aasiassa. (Nieminen 1999, 292; Li, Aoyama & Wong 2022, 9.) Kotoperäistä sanastoa abstraktimman ja käsitteellisemmän sino-japanilaisen sanaston hallitseminen kertoo nykypäivänäkin kielenkäyttäjän koulutustaustasta. Nykyiseen muotoonsa japanin kirjoitusjärjestelmä kehitettiin moninaisten vaiheiden jälkeen vasta modernisaation ja kansallisaatteen vahvistumisen myötä vuosina 1868–1945.

Puhutut kielet eivät olleet äännejärjestelmältään, sanastoltaan tai rakenteeltaan lainkaan kiinan kaltaisia. Ennen Edo-kauden (1603–1867) loppua viittaukset japanin kieleen olivat kirjallisissa lähteissä pääosin kuvailevia ilmauksia, jotka yhdistivät 'puheen' tai 'puheenparren' (*kuchi*, *kotoba*) Japanin alueeseen. Nykyisin käytössä olevat termit *nihongo* (*nippongo*)[2] 'japanin kieli' ja *kokugo* 'kansalliskieli' sen sijaan ovat uudempaa perua 1800-luvun loppupuolelta, jolloin Japani avautui pitkän suljetun kauden jälkeen muulle maailmalle. Varhaisimmat *nihongo* (*nippongo*) -termin esiintymät yhdistävät sen ulkomaalaisen puhujan käyttämään japaniin. Sittemmin termi yhdistyi modernisoitumisprosessien ja "lännestä" omaksutun ulkomaisen oppineisuuden kautta kysymyksiin koulutuksesta ja kansallisvaltion kielisuunnittelusta. (Ramsay 2004, 82–83.)

Ensimmäinen tunnettu japanin "oppikirja" on korealainen *Irop'a*, jota on jäljellä yksi nide vuodelta 1492 (Irwin & Zisk 2019, 233). Myös eurooppalaisten näkökulmasta ensikosketus japaniin syntyi ennen keisarikunnan muotoutumista ja modernisaation aikaa ja ajoittuu portugalilaisten jesuiittalähetyssaarnaajien kontakteihin Japanin kanssa 1500-luvulta alkaen. Japani vieraana kielenä -tieteenalan historian katsotaankin alan tutkijoiden parissa alkaneen tuolloin (Honda, Iwata, Yoshinaga & Watanabe 2019)[3]. He jakavat alan kehittymisen karkeasti kolmeen aikakauteen: 1) ulkomaalais-

2 Jos lukuohjetta ei ole, kiinalaisperäisin kirjoitusmerkein kirjoitetun termin molemmat ääntämistavat ovat mahdollisia. Ks. tarkemmin Ramsay 2004, 105, loppuviite 4.

3 Tämä on alaluvun keskeisin lähde. Lukukokemuksen sujuvoittamiseksi muut tärkeimmät lähteet listataan tässä: Honda ym. 2019, 4–8; Maher & Yashiro 1993; Ogawa 2020, 2–135; Zwartjes 2011, 93–121; Coulmas 2022, 96.

https://doi.org/10.21435/tl.289

ten japanin opiskelu n. 1530–1895; 2) Japanin siirtomaavallan aika Kiinan-Japanin sotaa (1894–1895) seuranneesta Taiwanin (ent. Formosan) miehittämisestä toisen maailmansodan loppuun vuoteen 1945; ja 3) vuoden 1945 jälkeinen aika. Ensimmäisessä vaiheessa nimenomaan ulkomaalaiset kuvasivat ja tallensivat paikallista puheenpartta varhaisiin kielioppeihinsa ja sanastoihinsa kaupan, kristinuskoon käännyttämisen ja merenkulun tarpeisiin. Toisessa vaiheessa keisarikunnan kansalliskieleksi kehitetylle kielimuodolle (*kokugo*) hahmoteltiin äärinationalismin nousun myötä roolia koko Aasian yhteisenä *lingua francana* ja edistyksen ja modernin oppineisuuden airuena. Kolmannessa vaiheessa Japanin oli toisen maailmansodan jälkeen suunnattava tarmonsa poliittisten ja sotilaallisten päämäärien sijaan taloudelliseen kehittymiseen. Toista ja kolmatta vaihetta käsitellään jäljempänä.

Uskonto ja kaupankäynti ovat aina olleet kielikontaktien keskiössä. Portugalilaisia jesuiittoja saapui Japanin eteläosiin levittämään uskoa ja käännyttämään vieraan maan asukkeja kristinuskoon suurten tutkimusretkien aikakaudella 1500-luvun puolivälistä alkaen (ks. portugalilaisten saapumisesta Itä-Afrikkaan Aunio tässä teoksessa). Tuolloin tärkeää oli kyetä kommunikoimaan paikallisten kanssa, ja japaniksi saarnaamaan pystyneistä ja kieltä erittäinkin hyvin ymmärtäneistä ja hallinneista lähetyssaarnaajista löytyy vanhoista kirjallisista lähteistä lukuisia merkintöjä. Vaikka monet portugalilaisten omatoimisen japanin analyysin ja opiskelun tuotoksista ovat kadonneet, on joitakin säilynyt jälkipolville.

Vuonna 1577 rantautui eteläiseen Nagasakin kaupunkiin 15-vuotiaana laivapoikana João Rodrigues (1561[4]–1633), joka tuli myöhemmin yli 30-vuotisen Japanin-oleskelunsa aikana tunnetuksi *tsūji* 'tulkki'-sanasta väännetyllä lempinimellä Tçuzu (tai Tçûzzu). Tulkintaitojensa ansiosta hän tutustui kansaan eri yhteiskuntaluokissa ja sen myötä myös kielen sosiaaliseen ja alueelliseen vaihteluun. Rodrigues suositteli kielen oppimiseksi aktiivista kanssakäymistä

4 Lähteissä syntymävuosi on epävarma: 1561 tai 1562.

https://doi.org/10.21435/tl.289

paikallisen väestön kanssa ja huomion kiinnittämistä erilaisiin ilmaisuihin ja kielenkäyttöön. Tämän suoran metodin lisäksi hän korosti latinan, kreikan ja heprean oppimisessa käytettyjen menetelmien soveltamista japaniin eli kielioppisääntöjen, kirjallisten tuotosten ja erilaisten harjoitusmenetelmien tärkeyttä. Hänen kuuluisin teoksensa, *Arte da lingoa de Iapam* (1604–1608), on ”preskriptiivisdeskriptiivinen” kielioppi, jota on jäljellä vain kaksi tunnettua kappaletta – kuten myös myöhempää lyhennettyä painosta. Latinaan pohjautuvan kieliopillisen analyysin lisäksi Rodrigues selitti ja hyödynsi japaninkielistä terminologiaa ja käsitteitä. Hän teki huomioita myös kirjoitetun ja puhutun kielimuodon eriytyneisyydestä (diglossia) ja alueellisesta sekä sosiaalisesta variaatiosta. Normatiivinen asenne käy kuitenkin ilmi murteelliseen ääntämykseen ja muunlaiseen ”barbaarisen” tai ”paheellisen” kielen käyttöön liittyvistä kommenteista. Samankaltainen ote oli Rodriguesia seuranneella Diego Colladolla (1589–1641) teoksessaan *Ars Grammaticae Iaponicae Linguae* (1632) (Irwin & Zisk 2019, 246).

Vaikka kielenopiskelun päämääränä oli kristinuskon levittäminen, pyrkivät lähetyssaarnaajat lähetystyönsä myötä usein määrittelemään asemapaikoissaan kielellisen normin, jolle he soivat prestiisiaseman suhteessa muihin kielimuotoihin. Varhaismodernilla ajalla kysymykset kielellisten lähteiden auktoriteetista olivat keskeisiä normatiivisia kielioppeja laadittaessa. Vaikka Rodrigues tunsi kansan kielen, suositteli hänkin kielioppinsa toisessa painoksessa opiskelemaan japania nimenomaan kirjallisten klassikkotekstien kautta. Kristinuskoon käännyttämiseen ja sen opinkappaleiden opettamiseen soveltuisi parhaiten kirjanoppineen eliitin ja hovin kieli. Niiltä osin eurooppalaiset pitivätkin japania paitsi ”vaikeana” myös ”runsaana” ja ”hienostuneena”, tietyiltä piirteiltään jopa latinaa ja kreikkaa ylevämpänä kielenä. Myös italialainen jesuiittalähetyssaarnaaja Alessandro Valignano (1539–1606), joka toimi Japanissa kolmeen otteeseen 1500-luvun lopussa, suositteli Rodriguesin tapaan uusille eurooppalaisille tulokkaille japaninopintoja – vähintään puolentoista vuoden ajan. Valignanon mukaan heiltä kuluisi

https://doi.org/10.21435/tl.289

ainakin kuusi vuotta ennen kuin he pystyisivät ymmärtämään ripittäytymistä ja jopa viisitoista vuotta ennen kuin he kykenisivät saarnaamaan japaniksi kristinuskoon kääntyneille.

Tokugawa-šogunaatin 1630-luvulla määräämien kauppakieltojen myötä Japani karkotti lähetyssaarnaajat, kielsi kristinuskon ja eristäytyi yli kahdeksisadaksi vuodeksi muusta maailmasta (*sakoku*). Sotilashallinnolla oli jonkinlainen näkemys kansallisesta identiteetistä, sillä kielto ulkomaille matkustamisesta koski japanilaisia (Wilson 2013, 4). Eristäytymisestä huolimatta 1700–1800-luvuilla käytännön oppia japanista kulkeutui merimiesten mukana Venäjälle. Varsinainen kielen opettaminen alkoi Japanin ”naapurimaassa” Pietari Suuren käskystä Pietariin perustetussa japanin kielikoulussa vuonna 1705. Moninaisten vaiheiden jälkeen opetusta jatkettiin vuodesta 1754 alkaen Irkutskin merenkulkuoppilaitoksessa, kunnes opetus lakkautettiin vuonna 1816. Tuohon aikaan kääntäminen kielestä toiseen, esimerkiksi venäjästä japaniin, saattoi vaatia kahden välikielen käyttämistä siten, että virallisia dokumentteja käännettiin ensin venäjästä ranskaan, sitten ranskasta hollantiin ja lopulta hollantia taitavan japanilaistulkin avulla japaniksi.

Hollannin yhteys japaniin selittyy sillä, että vuosina 1641–1859 ainoastaan Hollannin Itä-Intian kauppakomppanian hollantilaiset ja kiinalaiset saivat käydä kauppaa Japanissa Nagasakin kaupungin edustalle rakennetulla Dejiman tekosaarella. Japanilaiset panostivat hollannin opiskeluun paitsi kaupankäyntiä edistääkseen myös oppiakseen (lääke)tiedettä ja teknologiaa (*rangaku*, ’Hollannin oppi’). Ennen kansalliskielen kehittämistä kielikontaktien ja kielen oppimisen merkitys olikin hyvin käytännönläheinen. Nämä historialliset yhteydet kantoivat myöhemmin hedelmää siten, että saksalainen Johan Joseph Hoffman (1805–1878) nimitettiin vuonna 1575 perustetun alankomaisen Leidenin yliopiston kiinan ja japanin professoriksi vuonna 1855 ensimmäisenä Euroopassa. Eurooppalaisyliopistoissa käytännönläheisyys jäi taka-alalle vuosikymmenten ajaksi ja kiinnostus japaniin oli pääosin filologista. Suomessa japania opetti

https://doi.org/10.21435/tl.289

ensimmäisenä Helsingin yliopistossa Gustaf John Ramstedt[5] lukuvuonna 1937–1938.

Moninaisuudesta kansalliskieleen – ”japanilaisten japaniin”

Mitä sitten oli japani, jota ulkomaalaiset oppivat? Japanin keisarillisen perheen historia ajoitetaan perinteisen kertomuksen mukaan auringonjumalatar Amaterasusta polveutuvaan keisari Jimmuun yli 2 600 vuoden taakse. Vaikka nationalismi on ilmiönä varsin nuori, on kansakunnilla tapana katsoa historiansa ulottuvan muinaisuuteen saakka (Anderson 2016, 5), kuten edeltävät luvut osoittavat. Japani ei ole tässä suhteessa poikkeus. Kiinalaiset historioitsijat viittasivat ensimmäisinä saarten asukkeihin ja heimoihin kollektiivisesti termillä *wo* (jap. *wa*), jolla oli ilmeisesti pejoratiivinen eli halventava merkitys (Kidder 1993, 48). Japanin valtion synty liitetään tavallisesti sotilasaristokratian johtaman yhteiskunnan muodostumiseen Yamato-ajalla (n. 300–645), ja 700-luvun poliittinen historiankirjoitus tuki keisarimytologiaa (Fält 1999). Nimenmuutos *wa*-maasta *nipponiksi* mainitaan Táng-dynastian[6] (618–907) historiasta kertovissa kronikoissa (Li, Aoyama & Wong 2022, 22). Japanilaista nationalismia on myöhemmin luonnehdittu staattiseksi, monoliittiseksi ja eksklusiiviseksi, perustanaan joukko keskeisiä ajatuksia siitä, mikä muodostaa japanilaisen kansakunnan ja identiteetin ytimen. Keskeisiä ovat olleet näkemykset siitä, että japanilai-

5 Kansanrunouden ja kirjallisuuden tutkija Elsa Enäjärvi-Haavio sanaili *Kansan kuvalehdessä* nimimerkillä E. E.-H. Ramstedtista jo vuonna 1931 tähän tapaan: ”[V]ielä kiinnostavampi kuin Japani on oikeastaan meille suomalaisille se Suomen mies, joka meillä on suorittanut sen hyvän pään ja sisun näytteen, että on oppinut japanin kielen. Ja monta muuta kieltä, turkin, korean, mongolin, kalmukin, joiden nimet tavallisissa kuolevaisissa herättävät jonkinmoisia koirankuonolaisten mielikuvia, mutta joita professori hallitsee ja ajattelee tieteellisesti.” Lämmin kiitos tutkija Harry Halénille, joka selvitti nimimerkin E. E.-H. käyttäjän.

6 Kiinan- ja vietnaminkielisiin termeihin on merkitty toonit.

https://doi.org/10.21435/tl.289

set ovat aina olleet olemassa erillisenä kansana, keisarillinen suku on jatkunut yhtäjaksoisesti yli kaksituhatta vuotta ja että japanilaisilla on ”puhdasverisinä” ainutlaatuisia ominaisuuksia ja siten oma ainutkertainen tehtävänsä Aasian johtamisessa (Wilson 2013, 2). Ennen toista maailmansotaa muinaishistoriaa ja arkeologiaa pidettiin tabuina, eikä japanin kielen ja japanilaisten alkuperän tutkimus päässyt kehittymään ennen sotien päättymistä (Osada 2021, 54).

Nykyisin Japanina tunnetun valtion valtiollisen ja kulttuurisen perustan voidaan sanoa saaneen alkunsa ”kiinalaisen kulttuurivaikutuksen periferiana” (Karasjärvi 2004, 2), ja sen japanina tunnetun kansalliskielen kehittäminen oli mannermaisten vaikutteiden alaisena monimutkainen prosessi. Valtiollisen mahdin lisäksi Kiinan vaikutus Itä-Aasiassa oli eritoten kielellis-kirjallista (Huotari & Seppälä 1999, 33). Alun perin kaikki kirjoitus Japanissa ja Koreassa oli kiinankielistä. Sinografisessa Itä-Aasiassa buddhalaiset tekstit levisivät ”siveltimin käydyn keskustelun” (kiin. *bǐtán*, jap. *hitsudan*, kor. *p'iltam*, viet. *bút đàm*), niin kutsutun *scripta francan*, välityksellä, ja niitä opittiin lukemaan erilaisten apumerkintöjä hyödyntävien tekniikoiden avulla ilman kiinan kielen puhetaitoa, ”luettuina käännöksinä”, siten, että alkukielinen teksti säilyi sellaisenaan. (Coulmas 2022, 48; Li, Aoyama & Wong 2022.)[7] Japanin saarilla Kiinan mantereelta omaksuttujen kirjoitusmerkkien lukemista ja kirjoittamista opetettiin klassisen kiinan (ja japanin) *kanbun*-tekstien myötä lapsille jo Rodriguesin aikoihin Edo-kaudella *terakoya*-temppelikouluissa ja yksityisissä *juku*-kouluissa, samurailuokan jälkikasvulle myös laajemmin. Varsinaisten pedagogisten materiaalien sijaan käy-

7 Kiinalaiset, japanilaiset ja korealaiset buddhalaiset ja buddhalaisuuden tutkijat kykenevät nykyisinkin kommunikoimaan kiinalaisperäisin kirjoitusmerkein kynän ja paperin tai älypuhelintensa avulla ääneen käytävän keskustelun sijaan (Coulmas 2022, 49). Li ja muut (2022, 8–9) tarjoavat tällaiselle ”siniittiselle sivellinkeskustelulle” määritelmän: ”morphographically mediated orthographic–phonetic interface as 'intersubjective subvocalized speech' – the modus operandi of 'silent conversation' through brush-talk or pen-talk.” (Vrt. persografia eli persiaa kirjoittava maailma Autereen luvussa.) Japania taitava turisti pärjää niin ikään kätevästi vaikkapa Taipein metroverkostossa kiinalaisperäisten kirjoitusmerkkien osaamisensa ansiosta.

https://doi.org/10.21435/tl.289

tössä oli esimerkiksi kiinalaisia ja japanilaisia klassikkotekstejä sekä kiinalaisia ja niistä kotoperäisesti japanin kielen tarpeisiin kehitettyjä kirjoitusmerkkejä sekoittavia ”japanilaiskirjoituksia” (*kanjikana majiribun*) (Galan 2001, 44). Maassa arvellaan jo 1700-luvun alussa toimineen yli 600 kirjakauppiasta ja julkaisijaa (Fält 1999, 95). Kielen eri osa-alueiden analyysiin keskittyvien kielioppien sijaan julkaistiin kiinalaisperäisiin kirjoitusmerkkeihin keskittyviä sanakirjoja. Klassikkotekstien, kuten runoantologia *Man'yōshūn* (n. 759), kirjalliseen ja tyylilliseen analyysiin sisällytettiin myös kieliopillista kommentaaria (Zwartjes 2011, 103–104).[8]

Kiinalaisvaikutteinen hybridimuotoinen kirjoitettu kieli erosi täysin arkisista puhekielistä. Mitään yhtenäistä puhuttua kieltä ei pitkässä saarivaltiossa ollut, eivätkä vuoristojen ja vesiesteiden takaisten, Edo-kauden feodaalihallinnon pirstomina kehittyneiden varieteettien puhujat välttämättä ymmärtäneet toisiaan lainkaan. Feodaaliajalla kieli ei ollut poliittisesti latautunut kuten nykyyhteiskunnissa (Coulmas 2022, 62). Läntisen Kioton alueen yläluokan kielimuoto oli 1700-luvun loppupuolelle asti *lingua francan* asemassa, mutta koulutetun samurailuokan parissa itäisen pääkaupunki Edon (nykyisen Tokion) oma kielimuoto alkoi kohota arvostetumpaan asemaan. Puheenparsi paljasti periytyvän sosiaalisen aseman; samurai hierarkian huipulla puhui varsin eri tapaan kuin alempaan kastiin kuulunut osakalainen kauppias. (Coulmas 2013, 19–21.) Tokugawa-šogunaatin luhistuttua Japani pakotettiin avautumaan vuonna 1868 muulle maailmalle pitkän suljetun kauden jälkeen, ja Meiji-kauden (1868–1912) uudistumisen myötä alkoi kiivas modernisaatioprosessi. Samuraivallan väistymistä keisarijohtoisen hallinnon alta pidetään Japanin modernin kansallisvaltion alkuna. Päämääränä oli myös välttää ajautuminen eurooppalaismahtien siirtomaaksi. (Gottlieb 2007, 188–189.)

8 Heian-kauden (794–1185) kirjallisuuden tunnetuimmat merkkiteokset ovat hovinaisten, sinografeista kehitettyä *kana*-kirjoitusta hyödyntäen, kirjoittamia. Murasaki Shikibun *Genjin tarinan* ja Sei Shōnagonin *Tyynynaluskirjan* suomennosten parissa työskentelevät Kai Nieminen ja Miika Pölkki. Ks. kirjoitusjärjestelmästä lisää tuonnempana.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Yhtenä modernin ja sivistyneen kansallisvaltion ja keisarikunnan järjestäytymisen kulmakivenä nähtiin eurooppalaisia esimerkkejä mukaillen yhtenäinen, standardoitu kansalliskieli. Kiinalaisvaikutteisen kirjoitetun kielen ja puhuttujen kielten muokkaaminen kaikelle kansalle sopivaksi yhteiseksi kansalliskieleksi oli kuitenkin pitkä ja mutkikas prosessi, eikä virallisia kieleen kohdistuvia toimenpiteitä toteutettu ennen Kiinaa vastaan käydyn voittoisan sodan (1894–1895) päättymistä ja sitä seurannutta kansallistunteen vahvistumista. Ajatus, että puhumisen ja kirjoittamisen tulisi lähentyä toisiaan, oli kirjallisen klassisen kiinan prestiisiasemaan tottuneelle eliitille myös ideologisesti vieras. Puristit ja konservatiivit kavahtivat keinotekoista (kirjoitettuun) kieleen puuttumista ja näkivät standardointitoimet hyökkäyksenä perinteitä ja ”kansallista henkeä” kohtaan. (Gottlieb 2007, 189, 192.) Kielen yhteys historiaan ja kunniakkaaseen menneisyyteen oli kuitenkin mutkikas, sillä myös arvostettuja historiakronikoita oli kirjoitettu mantereelta omaksutulla kielellä, klassisella kiinalla.

Princetonin yliopiston Itä-Aasian tutkimuksen professori Atsuko Ueda (2021, 5–6, 19–39) viittaa ajanjaksoon ”kielellisenä kaaoksena” ja huomauttaa, että Meiji-uudistuksen ensivuosikymmeninä eliitti ja ”kielisuunnittelijat” eivät ylipäätään tienneet mikä kansallisvaltio (*nation*) on, eikä yhtenäistä näkemystä ’japanilaisesta identiteetistä’ ollut olemassa (Heinrich 2012, 3; vrt. suomalaisen ”kansallisen heräämisen” käsitteen ongelmallisuus Nuolijärven pohtimana). Pienen eliitin nationalistisia pyrkimyksiä varjostivat alueellisen tietoisuuden ja lojaliteettien vahvuus, joita ilmensivät myös alueelliset kielimuodot (Wilson 2013, 4). Koska yhtenäistä käsitystä jaetusta, kuvitellun kansakunnan perustaksi sopivasta kielestäkään ei ollut, ei sellaisen luomiseen myöskään voitu heti tähdätä. Aikakauden kielimuodoista on myös ongelmallista puhua käyttäen ”kiinaan” (*kan*) ja ”japaniin” (*kun*) jakautuvia jaotteluja, sillä nykykielessä ne assosioituvat kansallisvaltioiden kieliin. Vaarana voi olla lipsuminen metodologiseen nationalismiin.

Meiji-kauden alussa uudistusmielisten aktiivien näkemykset kielireformin perusteista, keinoista ja päämääristä erosivat huo-

https://doi.org/10.21435/tl.289

mattavasti toisistaan – eivätkä vähiten siksi, että nykyisen kaltaista käsitystä kielestä (*gengo*) ja sen erottamisesta teksteistä tai kirjallisuudesta (*bungaku*) ei ollut. Vakiintuneiden nykytermien ja -kategorioiden käyttäminen menneisyyden ilmiöistä olisikin ongelmallista. Eräiden näkemysten mukaan 'kieli' muodostui kirjallisuudesta, ja sen tuli autenttisen eleganssinsa kautta edustaa ulkomaisista vaikutteista "puhdasta" menneisyyden ääntä. Johtoajatuksena kuitenkin oli, että kieltä pitäisi pystyä ymmärtämään yhtä lailla kuultuna (äänteinä) kuin nähtynä (tekstinä). Toisaalta kirjailijat ja runoilijat punoivat keskusteluun omat esteettiset näkemyksenä. (Ueda 2021, 19–39, 60.) "Puhe on henkeä; kirjoitus muotoa", kirjoitti kirjailija Shōyō Tsubouchi (1859–1935) puolustaessaan kansankielen (*zokugo*)[9] ilmaisuvoimaisuutta tunteiden tulkkina (Ueda 2021, 67). Professori S. Robert Ramsay (2004, 94) huomauttaa, että monenlaisten ehdotusten[10] ohessa turvauduttiin myös *laissez-faire*-asenteeseen: modernisoituvan valtion kansalaiset alkaisivat ennen pitkää omatoimisesti suosia kielimuotoa, jota kaikki ymmärtäisivät.

Lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen japanilaiskouluissa kehittyi hiljalleen 1800-luvun lopussa ja erilaisia oppikirjoja julkaistiin. Klassisten kiinalaistekstien tutkiskelu edellytti monivaiheista oppimista alkaen niiden resitoimisesta ääneen ulkomuistista vailla ymmärrystä. Vasta tämän pitkän, fyysisesti uuvuttavan vaiheen jälkeen perehdyttiin tekstien merkityksiin ja tulkintaan. Meijikaudella oppikirjoissa alkoi kuitenkin esiintyä myös foneettisin *kana*-merkein laadittu "50 äänen" taulukko, joka sisältää japanin viisi vokaalia ja niiden yhdistelmät konsonanttiäänteiden kanssa. Mantereelta omaksuttuja *kanji*-kirjoitusmerkkejä kohtaan heräsi vastustusta paitsi niiden opetteluun kuluvan ajan vuoksi myös niiden kiinalaisen alkuperän takia; Japanin asema Itä-Aasiassa suhteessa Kiinaan herätti huolta ja Kiina-vastaisuus sai jalansijaa. Myös

9 Ks. *zokugon* käsittestä tarkemmin Ueda 2021, 133, loppuviite 1.

10 Heinrich (2012, 4) siteeraa kielihistorioitsijaa [Masao 1998], jonka mukaan yksin Meiji-kaudella (1868–1912) ehdotettiin 343 kilpailevaa kielisuunnittelun mallia. Ks. lisää aiheesta Twine 1988.

https://doi.org/10.21435/tl.289

kysymykset tiedon saavutettavuudesta ja vertailevan kielitieteen rantautuminen Euroopasta Japaniin vaikuttivat kehityksen taustalla. (Ueda 2021, 43–45.) Saksalaiset oppineet ja filologit (Schlegelin veljekset, Humboldt, F. Bopp ja A. Schleicher) olivat esittäneet näkemyksiä, että kiinan kaltainen isoloiva kieli, jossa yksitavuiset sanat eivät taivu, ovat hengettömiä organismeja, vailla elinvoimaa ja logiikkaa (Tong 2008, 507). Japanissa sanavartaloon liitetään erilaisia päätteitä, joten sen voitiin tulkita edustavan edistyneempää ja kultivoituneempaa kielimuotoa.

Länsimaisten kielitieteiden innoittamana kiinnostus alkoi kohdistua ääntöoppiin, joskin normatiivisesta näkökulmasta, jossa tokiolaisääntämystä suositeltiin standardin perustaksi, ja *kana*- tai latinalaisaakkoskirjoitusta puhutun, elävän kielen parhaaksi ilmentäjäksi, jossa kirjoitetut ylätyylit ja puhutut kielimuodot onnistuneimmin yhdistyisivät. Toisaalta mannermaisin kanjein kirjoitetun tekstin tiiviys ja ekonomisuus kiinalaisääntämystä imitoivassa muodossaan kirvoitti vasta-argumentteja; merkityksiä mahdollisimman kiteytetysti välittävän ja vähäistä fyysistä puheen tuottamisen vaivaa vaativan kielimuodon täytyi olla ylevin. Koska Meiji-kauden eliitille klassinen kiina edusti oppineisuutta, juurrutettiin myös länsimaisia käsitteitä japaniin kiihtyvään tahtiin turvautumalla kiinalaisperäisiin kirjoitusmerkkeihin.[11] Niiden ”ulkomaisuutta” pyrittiin häivyt-

11 Edesmennyt emeritusprofessori Ilmari Vesterinen (2012, 494) raportoi tunnetun japanilaisen kansanperinteen tallentajan, kansatieteilijän ja kielentutkijan Kunio Yanagitan (1875–1962) rinnastaneen suomen ja japanin yllättävällä tavalla: ”Suomessa yläluokka puhui ruotsia, ja suomen kieli ponnisteli irti ruotsin varjosta. Kielenhuoltajat yrittivät karsia suomesta svetisismit. Yanagita huomauttaa, etteivät edes monet Helsingin yliopiston professorit osanneet suomea. Japanissa taas kiinan kieli ja Kiinan vaikutteet olivat lyöneet leimansa Japanin kulttuuriin ja kieleen – kiinalainen sivilisaatio oli suorastaan vyörynyt Japanin yli. Yanagita ajatteli, että Kiinan vaikutus on kuorittava pois, jotta päästään sisälle Japanin sieluun ja sydämeen. Tiedämme, että tutkiessaan Japanin menneisyyttä Yanagita hylkäsi kirjalliset lähteet, koska ne olivat hänen mielestään epäaitoja ja saaneet liiaksi vaikutteita Kiinasta. Yanagita luotti enemmän aineistoon, jota oli mahdollista kerätä rahvaalta. Aito Japani eli Yanagitan mukaan piilossa, kätkeytyneenä tavallisen kansan keskuudessa. Jos haluttiin löytää todellinen Japani, oli tutkittava kansanomaista kulttuuria.”

https://doi.org/10.21435/tl.289

tämään korostamalla japanin kieleen sopeutettua ”kiinalaista” ääntämystä (*on-yomi*). (Ueda 2021, 46–58.) Monimutkaiseksi kehittynyt kirjoitusjärjestelmä on sittemminkin ollut jatkuvan valtiokeskeisen kielisuunnittelun kohteena.[12] Kirjoittaminen muodostaa kansankielelle normatiivisen kehyksen ja siten vahvistaa aseman kielenä.

Keskeinen hahmo kansalliskielen idean edistämisessä oli Saksaan ja Ranskaan kielitieteitä opiskelemaan lähtenyt kirjallisuustutkija ja kielitieteilijä Kazutoshi Ueda (1867–1937) (vrt. Muḥammad ʿAlī ja hänen seuraajansa Piipon kuvaamana tässä teoksessa). Hän oli Tokion keisarillisen yliopiston ensimmäisen ”kielitieteiden” tai filologian (*hakugengaku*) professorin ja kuuluisan brittijapanologin Basil Hall Chamberlainin (1850–1935) oppilas (Osada 2021, 49). Palattuaan kotimaahansa hän vetosi voimakkaasti kansakuntaa yhdistävän kielen kehittämisen puolesta. Hänen näkemyksensä mukaan kansalliskielen, *kokugon* (*koku* ’maa, valtio’ + *go* ’kieli’), tuli edustaa puhuttua kieltä ja yhdistää kansaa henkisesti yhteisen verenperinnön kaltaisesti, ja sen tuli olla kaikkien saavutettavissa niin kielioppinsa, sanastonsa, kirjaimistonsa kuin tyylinsäkin puolesta. (Ueda 2021; Twine 1988; Yasuda 1997.) Euroopasta oppinsa hakeneet kielitieteilijät olivat tietoisia vanhan mantereen monikielisistä alueista ja kansallisvaltiokehitykseen liittyvistä politisoituneista kielikysymyksistä, mutta eivät – Japanin kielellisestä variaatiosta huolimatta – pitäneet samankaltaista tilannetta tai etnisiä ongelmia todennäköisinä. Kun kuviteltu lojaali patrioottinen enemmistö väljähkösti määritellyllä Japanin keisarikunnan alueella yhdistyi ”luonnollisen” verenperinnön kautta yhteiseen kieleen, luotiin

12 Nykyinen kirjoitusjärjestelmä sisältää kolme merkistöä, *hiraganan, katakanan* ja kiinalaisperäiset morfografiset *kanji*-merkit, joiden lisäksi käytetään esimerkiksi lyhenteissä tai korostavissa tarkoituksissa myös latinalaisia aakkosia. Ainoastaan kanjit ilmaisevat merkitystä. Niistä muokatut hiragana- ja katakana-merkistöt muodostuvat foneettisista tavu- (tai tarkemmin mora-) merkeistä. Kullakin merkistöllä on oma käyttötarkoituksensa. Hiraganalla ilmaistaan esimerkiksi verbien ja adjektiivien kaltaisten sanojen taivutuspäätteitä ja kieliopillisia merkitsimiä. Katakanalla kirjoitetaan pääasiassa 1800-luvun puolivälin jälkeen eurooppalaisista kielistä omaksuttuja lainasanoja ja eläinten ja kasvien nimiä. Lisäksi sitä käytetään korostamis- ja fokusointitarkoituksissa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

samalla pohjaa ”me ja muut” -hierarkialle ja etnolingvistiselle nationalismille (Haque 2015, 318). Japanille voittoisa Kiinan-Japanin sota vuosina 1894–1895 oli omiaan kohottamaan kansallishenkeä ja -ylpeyttä entisestään. (Ueda 2021, 30, 89; Ramsay 2004, 96; Yasuda 2003, 71–86.) Valtiomiesten suusta alettiin kuulla ”japanilaisen rodun” ja kielen ylemmyyttä suhteessa Kiinaan painottavia puheenvuoroja, joissa Unkarin, Turkin, Mantšurian, Mongolian, Korean ja Japanin kansat yhdistettiin rodullisesti toisiinsa turanismin aatteen varjolla. Perusteettoman teorian mukaan agglutinoivana kielenä japani olisikin ”arjalainen” kieli ja eurooppalaisetkin tosiasiassa turanilaisia. Japanilaisia ei näin ollen tarvinnut kavahtaa Kiinan kaltaisena idästä uhkaavana ”keltaisena vaarana”. (Osada 2021, 52–53.)

Kazutoshi Uedan perintöä olivat myös Keisarilliseen yliopistoon vuonna 1897 perustettu *kokugon* tutkimusosasto ja hiukan myöhemmin opetusministeriön alaisuuteen perustettu *kokugon* selvitysneuvosto, ja hänen jalanjäljissään jatkoivat myös muutamat myöhemmät merkittävät kielitieteilijät. Vuosisadan vaihteen tienoilla valtiovalta otti vahvemman roolin kielisuunnittelussa ja yleiskielen perustaksi ryhdyttiin kaavailemaan hallinnon ja keisarillisen palatsin tyyssijan, Tokion, koulutetun (miespuolisen)[13] väestön kielimuotoa, jolloin kysymykseksi nousi sen suhde muihin alueellisiin kielimuotoihin. Keisarikunta oli laajentunut kahmaisten alaisuuteensa pohjoisen Hokkaidōn ja eteläisen Okinawan alueet vuosina 1869 ja 1879. Ranskasta ja Saksasta[14] omaksutut kielellisen purismin opit korostivat yleiskielen asemaa. Siten murteet, eteläisten Riukiu-saarten kielet (”murteet”) ja pohjoisen – japanista täysin poikkeavat – ainukielet leimattiin sivistyksen esteiksi ja uhaksi kansalliselle yhtenäisyydelle. Kielellisen yhtenäisyyden korostamisella pyrittiin myös vankistamaan eteläisiä ja pohjoisia rajoja ja suojaamaan uusia alueita naapurivaltojen vaateilta (Gottlieb 2007, 190). Okinawalla rangaistukset ”murteen” puhumisesta ulotettiin

13 Ks. standardikielen implisiittisestä maskuliinisuudesta Nakamura 2014, 83–86.

14 Vrt. saksalaiset esikuvat suomen kielenhuoltotyössä Nuolijärven kuvaamana tässä teoksessa.

https://doi.org/10.21435/tl.289

koululaisista heidän vanhempiinsa asti. Vaikka alueelliset kielimuodot eivät prosessin seurauksena täysin kadonneet, iskostettiin kansalaisten mieliin ajatus niiden alempiarvoisuudesta.

Japanin-Venäjän sodan (1904–1905) jälkeen *kokugosta* tehtiin virallinen alakoulujen oppiaine, joka kokosi aiemmin opetetut lukemisen ja kirjoittamisen taidot yhteen – ja kansalaisten henkisen kehityksen perustaksi. Standardikielen statuksen sai Tokion Yamanote-alueen kielimuoto vuonna 1916 (Gottlieb 2007, 189). Tultaessa 1920-luvulle kielisuunnittelussa oli saavutettu jo useita virstanpylväitä: julkisilla areenoilla klassisen kirjoitetun kielen tyylit ja konventiot tekivät tilaa puhuttuun kieleen pohjautuvalle modernille standardikielelle, joka levisi koulujärjestelmän ja radiolähetysten välityksellä ympäri maan kerryttäen sille symbolista pääomaa. Päästäkseen osaksi yhteiskuntaa tuli valtion kansalaisen omaksua standardikieli. Kieli, joka oli aiemmin paikallisten puhujien omaisuutta, oli nyt valtion vastuulla ja vallassa (Coulmas 2022, 63).

Monimutkaisen kirjoitusjärjestelmän uudistaminen sai odottaa toisen maailmansodan jälkeisiin vuosiin saakka (Ramsay 2004, 96–102). Kielireformin eri vaiheissa ehdotukset vaihtelivat kiinalaisperäisten kirjoitusmerkkien korvaamisesta latinalaisilla aakkosilla tai foneettisella *kana*-kirjoituksella ”yksinkertaistetun” englannin omaksumiseen yhteiseksi kieleksi japanin sijaan. Ratkaisu kiistoihin pohjautui lopulta pitkälti painoteollisuuden tarpeisiin, joihin soveltui parhaiten tiivis ilmaisu; kirjoitusmerkistöjen yhdistelmä eli *kanji-kana*-kirjoitus. Sanomalehtien toimittajien katsottiin myös osoittavan sanansa suoremmin lukijalle, kun kirjoitustyyli jäljitteli kirjallisen ylätyylin sijaan keskustelua eli puhutun kielen konventioita. (Ueda 2021, 26–63, 72.) Japani oli yksi varhaisimmista maailmankolkista, jossa kehitettiin massatuotettuja ja markkinasuuntautuneita kulttuurituotteita kaupunkien keski- ja työväenluokan kulutettavaksi. Painotuotteiden ja koulutusjärjestelmän kautta standardikieli levisi kansan keskuuteen edistäen samalla ajatusta yhtenäisestä kansakunnasta. Painettuna kieli näyttää pysyvämmältä ja siten – ”optisen harhan” vuoksi – ikuisemmalta kuin onkaan, ja kirjoitettuun standardikieleen perustuva koulutus tuottaa hallitsijat

https://doi.org/10.21435/tl.289

ja eliitin (Hobsbawm 2012, 61–62). Yhtenäisyyden edistämiseksi ja levottoman uuden urbaanin työläistön ja sosiaalisen rauhattomuuden hillitsemiseksi valjastettiin käyttöön myös käsitys sosiaalisesta ”harmoniasta”, joka pohjautui ”huonojen länsimaisten vaikutteiden” sijaan itämaisille filosofisille, henkisille ja esteettisille arvoille (Maher & Yashiro 1993, 8–9).

Uedan perintöä on myös tieteenala *kokugogaku* ’kansalliskielen oppi’, jossa kielen tutkimus yhdistettiin kansallisen identiteetin vaalimiseen. Yhtenäisyyttä korostavan kielen tuli yhdistyä sekä keisarillisen historian jatkumoon että nykyisyyteen ja siten luoda pohjaa kansakunnan kukoistukselle tulevaisuudessa. Yhtäältä elinvoimaisten murteiden nähtiin tarjoavan perustan kansalliskielelle linkittäen sen niiden jatkuvuuden kautta samalla kielen historiaan. Toisaalta moninaisuus koottiin yhdeksi luomalla kielelle jaettua historiaa ja perinteitä. Tokion murretta ei siis nostettu standardin asemaan sellaisenaan, vaan standardijapani – kuten standardikielet yleensä – on keinotekoinen luomus (Heinrich 2018, 168). Samalla normitetun kielen prestiisiasema korostui suhteessa alueellisiin kielimuotoihin, jotka alettiin nähdä uhkana kansalliselle yhtenäisyydelle ja kansallistunnon kohottamiselle. (Yasuda 1997; Yasuda 2003, 115–116.) Yksikielisyyden ideologialla legitimoitiin dominoivan kielen, japanin, asema kansalaisuuden ja identiteetin ilmentäjänä aina nykypäiviin asti. Näin ideologia on sekä muokannut sosiaalista todellisuutta että samanaikaisesti näyttäytynyt selityksenä sille.

Hokkaidōn yliopiston professori, sosiolingvisti Ruriko Otomo (2019) luonnehtii aikakauden kielisuunnittelua adjektiivilla ”klassinen”, jossa usko standardoidun kansalliskielen kansakuntaa kokonaisvaltaisesti hyödyttävään ja sen laajenemistarpeita palvelevaan rooliin oli vankkumaton. Valtiovallan toimia tehokkaammin standardikielen nopeaan leviämiseen vaikutti kuitenkin oletettavasti se, että ihmiset eri puolilta maata ja eri yhteiskuntaluokista päätyivät entistä useammin kosketuksiin toistensa kanssa armeijassa ja työssä, jonka perään oli usein muutettava pääkaupunkiseudulle (Ramsay 2004, 102–103). Uudessa ympäristössä he olivat myös alttiimpia samaistumaan kuviteltuun kansalliseen yhteisöön, kun

https://doi.org/10.21435/tl.289

yhteydet omaan suku- ja kyläyhteisöön ohenivat. Keskeistä kaikissa valtiovallan hankkeissa – ja merkkinä nationalismin ja pragmatismin yhteydestä toisiinsa (Twine 1988, 454) – olikin kehittyneiden viestintä- ja liikenneyhteyksien luominen teollistumisen myötä. Tällaisten rakennemuutosten merkitystä nationalismissa ovat korostaneet modernisaatioperusteiset tutkimusotteet (Pakkasvirta & Saukkonen 2004, 21).

Vaikka Kazutoshi Uedalla oli patrioottinen missio japanin kielen arvon kohottamiseksi länsimaisten kielten ja kiinan ohi, käytti hän myöhempien tulkintojen mukaan termiä *kokugo* laajemmassa merkityksessään viittaamaan kansalliseen kieleen yleensä, ei yksinomaan japaniin. Termi kokugo edustaa alun perin sino-japanilaista, ei-kotoperäistä sanastokerrostumaa ja ääntyy japanin äännejärjestelmään sovitettuna ”kiinalaisittain” (*on-yomi*). Esimodernilla ajalla se esiintyy klassisissa kiinalaisissa teksteissä viittaamassa paikallisiin kansankieliin eli lähes vastakkaisessa merkityksessä kuin japanilainen nykyvastineensa. Edo-kauden loppuun mennessä termi oli kuitenkin saanut merkityksen ’jotakin maata/valtiota edustava kieli’, ja se saattoi viitata niin japaniin kuin eurooppalaisvaltioidenkin kieliin. Myöhemmin merkitys laajeni tarkoittamaan myös japania äidinkielen kaltaisena koulujen oppiaineena. Nämä merkitykset ovat säilyneet sanakirjoissa näihin päiviin saakka. Toinen keskeinen termi *hyōjungo* ’standardikieli’ sai ensimaininnan vuonna 1890, minkä lisäksi ja sijaan käyttöön vakiintui vuoden 1945 jälkeen termi *kyōtsugo* ’yhteinen (yleis)kieli’. Näistä jälkimmäistä pidetään kansanomaisempana ja vähemmän Tokion kielimuodon prestiisiasemaa korostavana kuin teknisempää ja arvottavampaa sisartermiään, joten se soveltui paremmin sodanjälkeisen kansakunnan demokratisoimisen välineeksi. (Ramsay 2004, 83–86, 96–97; Matsumoto & Okamoto 2003, 41; Heinrich 2018, 168.)

Kansalliskielen statukseen kohdistuvaa kielisuunnittelua ei sittemmin ole maassa harjoitettu. Japani on ollut *de facto* virallinen kieli Meiji-uudistuksesta lähtien (Shibuya 2022, 631). Nuolijärvi kirjoittaa luvussaan joutuvansa kansainvälisissä yhteyksissä selittämään suomalaisen lainsäädännön termiä *kansalliskieli*. Tätäkin

https://doi.org/10.21435/tl.289

hankalampaa on kieliterminologian selittäminen japanin tapauksessa, koska Japanissa virallisen kielen asemaa ei ole säädetty lailla. Rikos- ja siviilioikeudessa käytetään oikeuden kielestä termejä *kokugo* ja *nihongo* (Sangi'in hōseikyoku 2020).

Alueellinen ekspansio ja kansalliskielellä japanilaistaminen

Meiji-hallinnon ”sisäalueen” (*naichi*-alue: Japanin pääsaaret Honshū, Shikoku, Kyūshū, Hokkaidō liitettiin vuonna 1869, Okinawa 1879 ja myöhemmin myös Etelä-Sahalin 1905) kansalaisten tuli oppia standardoitua kansalliskieltä, ja vuoden 1895 jälkeen kokugo-ideologia ulotettiin Japanin keisarikunnan militaristisen siirtomaalaajentumisen myötä myös miehitetyille seuduille.[15] Japani asetti tavoitteekseen nousun suurvaltojen joukkoon ja pyrki paaluttamaan asemansa Aasian ”läntenä”, johtavana imperiumina, jonka kautta ”länsimainen” oppi leviäisi myös muualle Aasiaan ja joka samoin perustein oli oikeutettu laajenemaan alueellisesti. Keisarikunnan kieli kohtasi muita kieliä ja sille hahmoteltiin lopulta asemaa *lingua francana*, jonka välityksellä muu Aasia pääsisi modernin ”japanilaisen ajattelun” tiedon lähteille. Taiwania, Korean niemimaata, Eteläisen Tyynenmeren mandaattialueita, Mantšuriaa ja Kaakkois-Aasian alueita pidettiin eräänlaisena kansallisvaltion jatkumona ja siten emämaan hallinnon alaisuuteen suoraan kuuluvana. Ultranationalistisessa ideologiassa ”kehitystä” edustava kieli sai keskeisen roolin, mikä myöhemmin yhdistyi – edelleen pitkälti voimissaan olevaan – ajatukseen japanin kielen ainutlaatuisuudesta.

Hokkaidōn, Okinawan, Sahalinin ja Kuriilien liittäminen Japaniin merkitsi alueiden paikallisten kielten alamäen alkua. Ennen

15 Lukukokemuksen sujuvoittamiseksi alaluvun keskeisimmät lähteet listataan tässä: Carroll 2001, 51–62; 2010; Galan 2001; Gottlieb 2007; 2008; 2012; Lee, Y. 2010; Okamoto & Shibamoto-Smith 2016, 28–122; Yasuda 1997; 2019; Fukazawa 2019; Hara & Heinrich 2015; Heinrich 2012, 163; 2015a; 2015b; Ōno 2022; Honda ym. 2019, 4–8; Lee, H. 2019; Noguchi & Fotos 2001; Ueda 2021.

https://doi.org/10.21435/tl.289

modernisaatiota ainut ja Riukiun kuningaskunnan asukit oli pyritty esittämään vieraina, sivistyneemmästä Japanin valtavirrasta poikkeavina eksoottisina 'toisina' (*Other*), joiden ei haluttu omaksuvan japanin kieltä tai tapoja (Gottlieb 2007, 190). Kielillä luodaan myös eroja. Meiji-kaudella tapahtui strateginen täyskäännös ja etnisesti ja kielellisesti poikkeavia ainuja ryhdyttiin assimiloimaan valtaväestöön ja koulutusjärjestelmän kautta japaninkielisiksi.[16] Poliittiset, koulutukselliset ja muut syyt – syrjintä ja vaino – johtivat pian siihen, että ainukielten käyttö hiipui, eikä niitä enää siirretty seuraavalle sukupolvelle. 1900-luvun puoliväliin mennessä (Hokkaidōn, Sahalinin ja Kuriilien) ainun käyttö kotikielenä oli jo hiipunut. Nykyisin kieltä, eritoten Hokkaidōn ainua, pyritään elvyttämään osana perinteistä ainukulttuuria, mutta sen suojelemiseksi ei ole säädetty kielilainsäädäntöä. Samankaltainen prosessi koski eteläisiä Okinawan saaria, jotka kokivat muodonmuutoksen Riukiun kuningaskunnasta Japanin eteläisimmäksi prefektuuriksi. Paikallisiin kieliin ryhdyttiin viittaamaan murteina, joita oli mahdotonta ymmärtää, jolloin niiden sijaan koulujen oppiaineeksi tuli 'Tokion kieli' (*Tōkyō no kotoba*), 'tavallinen kieli' (*futsūgo*) ja vuoden 1935 jälkeen 'standardikieli' (*hyōjungo*). Vuodesta 1904 alkaen kouluissa on käytetty valtion virallisesti hyväksymiä oppikirjoja, joissa Tokio-lähtöinen näkemys *kokugosta* levitettiin myös okinawalaiskouluhin. Saarilla japanista muodostui myös *lingua franca*, sillä paikalliset kielet poikkesivat selvästi toisistaan. Koululaitoksen kautta *kokugo*-ideologia muuttui yleiseksi ajattelutavaksi, jota ei ollut tarpeen kyseenalaistaa.

Vaikka Kazutoshi Uedan hahmottelema kokugo imperiumin kielenä ei sitonut sitä tiukasti emämaahan tai kirjallisuushistorioitsijoiden konstruoimaan "aitojapanilaisuuteen", johti alueellinen

16 Japanilaistaminen ulottui myös Ogasawara-saarille (Bonin-saarille), jotka sijaitsevat Tyynessämeressä noin 1 000 km Tokiosta etelään, sekä kuurojen yhteisöön. Alkuperäiskansaksi Japani tunnusti ainut vasta vuonna 2008. Vuonna 2019 astui voimaan Ainu Culture Promotion Act, jonka perusteella on kohdistettu tukitoimia etenkin turismiin ja teollisuuden edistämishankkeisiin; huomattavasti vähemmän kulttuuria, mukaan lukien kieltä, ja perinteitä edistäviin toimiin (Tsunemoto 2019, 4).

https://doi.org/10.21435/tl.289

ekspansio lopulta tarpeeseen erottaa se muista alueen kielistä Japanin omana kielenä, *nihongo* (*nippongo*). Kotoperäisten murteiden ja kielten ja pohjoisen ainun kielen tapaan myös muiden valloitettujen alueiden kielet sysättiin alisteiseen asemaan. Kielisosiologi Toshiaki Yasudan (1997; 2003) mukaan laajentuneen keisarikunnan sisällä harjoitettiin kansalliskielen sementoimiseksi yhtäältä diakronista, perinteeseen nojaavaa kielipolitiikkaa, kun taas historiallisesta painolastista vapaamman, funktionaalisen kielimuodon levittämiseen ja yhteisen ”Suur-Itä-Aasian vaurausalueen” tarpeisiin tarvittiin synkroniseen näkemykseen pohjaavaa universaalia otetta.

Etenkin Taiwanissa ja Koreassa, jotka Japani kolonisoi vuosina 1895 ja 1910, ryhdyttiin opettamaan japania siinä toivossa, että siten paikallisväestöstä leivottaisiin kuuliaisia keisarin alamaisia. Korealla ei ollut sijaa hallinnon kielenä, ja 1940-luvulla Korean niemimaan paikallisten asukkaiden tuli omaksua jopa japanilaiset sukunimet. Kielitieteilijä ja professori Motoki Tokieda (1900–1967) kannatti kielipolitiikassaan japanin omaksumista myös Korean niemimaan kieleksi, josta tulisi yhdistyneen kansakunnan symboli ja jonka omaksumisella olisi suotuisia henkisiä ja kielipoliittisia vaikutuksia, esimerkiksi kaksikielisyyden ikeestä vapautuminen (Whitman 2010, 124–129).[17] Taiwanissa opetus tähtäsi ensin taiwanilaisten ”toiminnalliseen lukutaitoon” japanin kielessä ja myöhemmin kattavampaan japanilaistamiseen myös puhuttuna kielenä (Heylen 2005). Muilla alueilla näitä toimenpiteitä toteutettiin hieman pienemmässä mittakaavassa. Esimerkiksi Filippiineillä japanin rinnalle viralliseksi kieleksi määrättiin aluksi tagalog (Yasuda 2019, 346; ks. Filippiineistä lisää Sippola tässä teoksessa). Alkukantaisia uusia alamaisia piti sivistää, joten paikallisten kielten ja Itä-Aasian historiallisen kirjakielen, klassisen kiinan opetus tehtiin alueilla paikoin hankalaksi.

17 Tokieda myös ehdotti, että termi *kokugo* pitäisi määritellä uudestaan siten, että se ei yhdistyisi kansakuntana Japaniin eikä etniseen japanilaisuuteen. Hahmottelemassaan prosessuaalisessa kieliteoriassa hän pyrki universaalisuuteen käyttäen termiä väljemmässä merkityksessä viittaamaan japaniin kielenä, jolla on ”japanilaistyylisiä piirteitä” (*nihonteki seikaku o motta gengo*). (Whitman 2010, 125.)

https://doi.org/10.21435/tl.289

Japanin kielen asemaa pyrittiin vahvistamaan kaikilla kielenkäyttöalueilla. Se kannatteli ”kansallishenkeä” ja kielen oppiminen merkitsi siten japanilaiseksi muokkautumista. Vaikka etnisen moninaisuudenkin nähtiin palvelevan keisarikunnan rakentamisesta, japania oppimalla kuviteltuun yhteisöön kuuluvien kolonisoitujen alueiden kansalaisten uumoiltiin omaksuvan vaivattomasti myös japanilaisen kulttuurin. Kielellinen uskollisuus edellytti ajattelun uskollisuutta: oli tärkeää opettaa alamaiset ajattelemaan japaniksi. Kansalliskielestä versoo myötäsyntyisesti kansallismielisyys, japanin kielestä Japani-mielisyys, otaksuttiin, ja kieli valjastettiin kansalaisten identiteettiä ja lojaaliutta ohjaavaksi välineeksi.[18] Alueen kivulias lähihistoria ja nykyiset poliittiset jännitteet kuitenkin todistavat, että abstraktin yhteenkuuluvuuden kokemus jäi niillä keinoin saavuttamatta. Toisin kuin muilla mantereilla, siirtomaaisännän kieli ei saanut dekolonisaation jälkeen näillä alueilla virallisen kielen asemaa. Tämä vaikutti osaltaan siihen, ettei yksikielisyyden ideologiaa ollut Japanissa myöhemmin tarpeen haastaa.

Vaikka valloitettujen alueiden etninen moniaisuus oli tosiasiana tiedostettu, dekolonisaation jälkeen käsitykset rodullisesta yhtenäisyydestä ja japanin kielestä erityisen japanilaisen ”hengen” (*kotodama*) tyyssijana alkoivat vahvistua ja kansallismielisyys kasvaa. Paradoksaalista japanin ”erityisyyden” kannalta on kuitenkin se, että kieli – monien kaltaistensa tavoin – on pikemminkin hybridi, jonka sanastosta lähes puolet ja kirjoitusjärjestelmäkin suurelta osin on lainaa kiinasta (Coulmas 2022, 94–96). Kuten useat tämän teoksen kirjoittajat toteavat, myyttisen kansallisen hengen ja kulttuurin alkulähteiden ilmentymän sijaan standardikielet ovat päinvastoin lähes aina enemmän tai vähemmän keinotekoisia konstruktioita. Saman kielen käyttäjät yleistetään jälkikäteen ystäviksi, vieraat kielet vihollisiksi (Hobsbawn 2012, 54, 57).

18 Vrt. swahili palvelemassa siirtomaahallinnon tarpeita sekä *ujamaa*-ideologian edistämisen välineenä ja kansakunnan yhtenäisyyden symbolina Tansaniassa; ks. Aunion luku.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Toisen maailmansodan päätyttyä Okinawan saaret siirtyivät Yhdysvaltojen hallintaan (1945–1972), ja miehittäjä suhtautui aluksi positiivisesti paikallisten kielten elvytykseen. Amerikkalaisjoukkojen hallinnon alla elinolot kuitenkin heikentyivät, mikä kannusti paikallista väestöä identifioitumaan japanilaisiksi. Sen välineenä toimi parhaiten japanin standardikieli. Tultaessa 2000-luvulle kieliasenteet ovat hiljalleen muuttuneet suosiollisemmiksi riukiukieliä ja kielellistä variaatiota kohtaan. Saarten kielimuotoihin viitattiin vuosisadan ajan murteina (*hōgen*), mutta 1990-luvulta alkaen ja viimeistään UNESCOn julkaiseman uhanalaisten kielten atlaksen myötä niistä on ryhdytty puhumaan japanin (uhanalaisina) sukukielinä. (Anderson 2019; Moseley 2010.) Tämä on nykyisin näkemys eritoten Japanin ulkopuolella. Japanissa valtiovalta on edelleen pyrkinyt korostamaan homogeeniseksi ja yksikieliseksi kuvitellun kansallisvaltion ihannetta, eikä ajatusta japanin ”murteiden” muodonmuutoksesta itsenäisiksi ”kieliksi” ole purematta nielty. Terminologia on yhä häilyvää niputtaen usein yhteen ”riukiukielet ja -murteet” (*ryūkyū shogo shohōgen*). UNESCOn atlaksesta valtiollinen kulttuuriasioiden virasto Bunkachō (2021) huomauttaa ”sukupuuton vaarassa olevien kielten ja murteiden” kotisivuillaan, ettei atlaksessa tehdä eroa *murteiden* ja *kielten* välillä vaan käytetään ainoastaan termiä *kielet*. Riukiukieliä opetetaan nykyisin jonkin verran paikallisesti yksittäisillä kursseilla ja projekteissa, mutta virallista kielilainsäädäntöä moninaisuuden tunnustamiseksi ei ole. Ainun kieli listataan hiljattain säädetyssä ainu-laissa yhtenä kulttuurielementtinä yhdessä perinteisen tanssin, musiikin ja käsitöiden kanssa (Kanpō 2019). Ainun kieltä voi harrastaa kulttuurina, mutta oikeuksia siihen ei liity. Ainun ja riukiukielten elvyttämiseen ja ylläpitoon on haettu mallia esimerkiksi māorista ja saamen kielistä (esim. Hammine 2020; ks. saamen kielistä Nuolijärven luku).[19]

19 Ainun kieleen liittyviä väitöskirjoja työstävät tätä kirjoitettaessa vuonna 2024 suomalaiset Saana Santalahti (Helsingin yliopisto) sekä Jussi Nurmi ja Silja Ijas (Hokkaidon yliopisto).

https://doi.org/10.21435/tl.289

Jako *kokugon* tutkimuksen (alun perin japanilaisiin klassikoihin keskittynyt *wabungaku*) ja filologiasta (*hakugengaku*) kehittyneen kielitieteen (*gengogaku*) välillä on säilynyt nykypäiviin saakka. Jälkimmäinen tieteenala tutkii japania ja sen historiaa suhteessa muihin maailman kieliin. Kokugo-tutkijat sen sijaan perehtyvät harvemmin muilla kielillä kuin japaniksi tuotettuun tutkimukseen. (Osada 2021, 51, 56–57, 61.) Viime aikojen kieli-ideologisista liikahduksista ja avoimuuden lisääntymisestä antavat kuitenkin osviittaa kielitieteellisten seurojen, instituuttien ja oppiaineiden nimissä 2000-luvulla tapahtuneet muutokset. Konservatiivisuuden ja kotoperäisen tutkimusperinteen linnakkeena tunnettu japanin kielen tutkimukseen keskittynyt seura *Kokugo gakkai* vaihtoi vuonna 2004 nimensä muotoon *Nihongo gakkai*, *The Society for Japanese Linguistics*. Samalla yhä useamman yliopiston oppiaineina opiskellaan nykyisin kansalliskielen ja -kirjallisuuden sijaan japanin kieltä (*nihongogaku*) ja kirjallisuutta (*nihon bungaku*). *Kokugo*-termin on säilyttänyt nimessään vuonna 1948 perustettu kansallinen kielentutkimuslaitos *Kokuritsu kokugo kenkyūjo.* Englanniksi se tunnetaan tätä nykyä nimellä *The National Institute for Japanese Language and Linguistics* (NINJAL). (Gottlieb 2005, 16; 2008; Ramsay 2004; Tanaka 2017.) Vaikka tutkimuslaitoksessa on myös uhanalaisiin japanilaiskieliin keskittyviä projekteja, ei ainun kieli ole systemaattisen tutkimuksen kohteena.

Kokugo Japanin ulkopuolella – sukujuuret kielenopetuksen määrittäjänä

Suunnilleen samoihin aikoihin alueellisen ekspansion aikaan 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa Japanista lähdettiin sankoin joukoin paremman toimeentulon perässä siirtolaisiksi Havaijille, (muualle) Yhdysvaltoihin ja Kanadaan sekä hieman myöhemmin Latinalaiseen Amerikkaan, erityisesti Brasiliaan, Peruun ja Meksikoon. Arviolta jopa miljoona japanilaista lähti maasta ennen toista maailmansotaa, ja pysyvästi Japanin ulkopuolelle aset-

https://doi.org/10.21435/tl.289

tuneiden japanilaisten ja heidän jälkeläistensä määrän neljänteen polveen asti arvioidaan nyt olevan vajaat neljä miljoonaa. Japanin alueellisen ekspansion myötä japanilaisia siirtyi suurin joukoin myös etenkin Korean niemimaalle, Taiwaniin ja Mantšuriaan. (Adachi 2006; Kondō-Brown, Sakamoto & Nishikawa 2019; The Association of Nikkei and Japanese Abroad 2017.)

Nykyisin Japanin ulkopuolella asuu pidempiaikaisesti yli miljoona maan kansalaista, joista kouluvelvollisuusikäisiä lapsia on yli 80 000, heistä runsaat 15 000 Euroopassa. Ekspatriaattien jälkikasvulle ja japanilaisia sukujuuria omaaville lapsille tarjoaa maailmalla japanin kielen opetusta yli kolmesataa Japanin opetus-, kulttuuri-, urheilu-, tiede- ja teknologiaministeriön alaisuuteen kuuluvaa japanilaiskoulua tai täydentävää opetusta antavaa koulua. (MEXT 2016; 2021a; 2021b.) Näiden koulujen opetuksen sisällöt perustuvat ministeriön näkemyksen mukaan ”paluulle”, vaikka vuosittain takaisin Japaniin palaa vain reilut 10 000 lasta. Niin kutsutut japanilaiskoulut (*nihonjin gakkō*) antavat japanilaisia ala- ja yläkouluja ja lukiota vastaavaa opetusta. Opetussuunnitelma ja oppimateriaalit ovat yhteneväiset emämaan kanssa (MEXT 2011), joten tutkinnot varmistavat jatko-opintokelpoisuuden lukioon ja korkeakouluihin Japanissa. Lisäksi yleensä viikonloppuisin toimivat ”täydentävään opetukseen” keskittyvät koulut (*hoshū jugyōkō*) tarjoavat paikallisia kouluja käyville japanilaislapsille lisäopetusta erityisesti äidinkieltä vastaavassa oppiaineessa (*kokugo*) ja matematiikassa. Oppimateriaalia saadaan Japanista, mutta mutkikkaan kirjoitusjärjestelmän opetteleminen edellyttää yleensä lisämateriaalien laatimista paikallisesti. Perintö- ja kotikielenä[20] japania ylläpitävien perheiden moninaisista taustoista ja lasten heterogeenisyydestä huolimatta japanin kielen oppiaine on näissäkin kouluissa *kokugo*, johon sisältyy automaattisesti oletus japanilaisuudesta ja halusta palata ”kotimaahan”.

20 *Perintökieli* on yksilön identiteetin ja kielellisen taustan kannalta merkittävä kieli, joka on muu kuin hänen arjessa käyttämänsä kieli tai kielet, *kotikieli* taasen yksilön näkökulmasta ensimmäinen, oma tai äidinkieli (Kotimaisten kielten keskus, päiväämätön).

https://doi.org/10.21435/tl.289

Suomessa on toiminut yli 40 vuoden ajan Helsingin Japanilaisen Kouluyhdistyksen ylläpitämä lauantaikoulu, jossa oli vuoden 2019 keväällä lähes 130 oppilasta, iältään 5–15-vuotiaita. Arviolta vain noin kolmasosa heistä asuu Suomessa tilapäisesti ja palaa tai muuttaa myöhemmin Japaniin. Helsingissä, kuten muuallakin maailmassa, koulussa on jatkuva pula opettajista, ja opettajaksi voidaan palkata ilman opettajan kelpoisuutta. Koulussa on iänmukaisia luokkia, ja keskeisenä opetuksen ohjenuorana käytetään Japanin valtion koulujen kokugon opetussuunnitelmia ja niiden mukaisia oppikirjoja, lisäopetusmateriaalien avulla tarvittaessa oppilaiden tasoon sopeutettuna. Japanin perustuslaki takaa 6–15-vuotiaille japanilaislapsille oikeuden ilmaiseen peruskoulutukseen. Opetussuunnitelma sisältää ajatuksen, että ”kunnon Japanin kansalaisen” voi kasvattaa myös maan rajojen ulkopuolella. Perintökielen (*keishōgo*) opetusta ohjaavat ”alkuperävaltion” hegemonia ja opetussuunnitelman äidin- tai kansalliskielen tavoitteisiin nojaava periaate. (Nakajima 2017, 23; Doerr & Lee 2013, 64–65.)

Haastavan kirjoitusjärjestelmän vuoksi taitoja kehitetään puhumisen ja kuullun ymmärtämisen ohella erityisesti lukemisessa ja kirjoittamisessa. Opetus tarjoaa myös mahdollisuuden tutustua japanilaiseen kouluelämään ja kehittää ymmärrystä ”’sisimmästä’ ja tavoista ajatella japanilaisena” (*nihonjin toshite no kangaekata ya kokoro ni fureru*) (Länsisalmi & Sōsa 2020). Näin kielellinen identiteetti ja ajattelun muodot kiedotaan deterministisesti kansalliseen identiteettiin. ”Klassisen” kielisuunnittelun ideologiasta (Otomo 2019, 305) juontuva kaavamaisuus, normatiivisuus ja Japani-lähtöisen asiantuntijuuden korostaminen ulottuvat näin yhä kielikoulutukseen – oli sitten kyse äidin- tai perintökielestä tai japanista toisena tai vieraana kielenä. Kielenpuhujan ja -oppijan itsetunnon kohottamiseen paneutumisen sijaan häntä arvioidaan kielenhallinnan ja taitotasojen näkökulmasta yksikieliseen japanilaiseen malliin verraten. Japanilaisuus näyttäytyy norminmukaisena kategoriana, johon verrattuna kahden kulttuurin

https://doi.org/10.21435/tl.289

kasvatti kutistuu 'puolikkaaksi' (*hāfu* < engl. *half*).[21] (Doerr & Lee 2013, 3–4, 11.)

Vaikka japanin ylläpitäminen perintökielenä on maailmalla laskusuunnassa, erityisesti kolmannesta siirtolaissukupolvesta alkaen (Shibuya 2022, 634), opetetaan sitä myös lukuisissa muunlaisissa koulutusorganisaatioissa, jotka tuottavat tai joita varten Japanissa tuotetaan ulkojapanilaisille tarkoitettua oppimateriaalia (esimerkiksi Japan International Cooperation Agency JICA). Suomessa japania opetetaan myös oman äidinkielen, kotikielen ja ulkomailla hankitun kielitaidon ylläpito-opetukseksi kutsuttuna kouluopetuksena.[22] Japania on viime vuosina opiskellut tällaisen opetuksen piirissä 51–76 oppilasta alle kymmenessä ryhmässä eri puolilla Suomea (Opetushallitus 2018; 2019; 2020). Suurin osa oppilaista on syntynyt Suomessa. Pääkaupunkisedun kouluissa japania opettavat äidin- ja kotikielenä virkasuhteiset kiertävät sivutoimiset tuntiopettajat, ja tehtävään voidaan palkata määräaikaisesti myös ilman kelpoisuutta.

Kouluyhdistyksen lauantaikoulun ja kaupunkien ja kuntien koulujen tarjoaman japanin opiskelun taustaideologiat poikkeavat toisistaan, mikä ilmenee suoraan myös terminologiasta. Lauantaikoulun käyttämä termi *kokugo* linkittää opetuksen viralliseen kielen opetukseen Japanissa. Koulun japaninkielinen nimi, *Herushinki nihongo hoshūgakkō*, sen sijaan sisältää japanin kieltä yleensä merkitsevän termin *nihongo* ja sen täydentävää tai ylimääräistä opetusta tarkoittavan termin *hoshū*. Vaikka japani kielipääomana onkin *nihongo*, on se oppiaineena Japanissa syntyneen, kasvaneen ja kouluttautuneen "japanilaisen äidinkielisen" veroinen virallinen *kokugo*. (Länsisalmi & Sōsa 2020.) Kielenkäyttäjien katsotaan näin automaattisesti yhdistyvän samaan ryhmään jaetun "perinnön" kautta sen sijaan, että huomioitaisiin heidän omia näkemyksiään

21 Vuonna 1997 perustettu japanilais-suomalaisten (nuorten) yhdistys käänsi arvoasetelman päälaelleen ottamalla nimekseen *Nibai* 'kaksinkertainen' (2011). Toiminnalla pyritään muun muassa "oman identiteetin vahvistamiseen ja molempien kotikielten ja kulttuurien parempaan tuntemiseen".

22 Ks. aiheesta lisää Nuolijärven luvusta.

https://doi.org/10.21435/tl.289

siihen tai muihin ryhmiin kuulumisesta. Oppijoiden toiminnan, ohjaamisen ja hyvinvoinnin tutkiminen yhtäältä *kokugo*-vetoisessa ja toisaalta kuntien tarjoamassa oman äidinkielen opetuksessa valtion ja kuntien hallinnon koneistojen, strategioiden ja käytäntöjen näkökulmasta odottaa vielä tekijäänsä. (Doerr & Lee 2013, 13–14, 38–44; Wang 2022.)

Japani vieraana kielenä – Itämaiden tutkimuksesta talouskuplaan ja pehmeään vaikuttamiseen

Jo korealaiset, portugalilaiset ja muut varhaiset Japanin-kävijät opiskelivat kieltä. Japanin siirtomaavallan aikana *kokugo*-opetus oli keskeisessä roolissa valloitetuilla alueilla ja japanin opetusta tarjottiin Venäjällä ja Euroopassa 1700–1800-luvuilla, mutta modernin japani vieraana (tai toisena) kielenä -tieteenalan (*nihongo kyōiku*) varsinainen kehittyminen ajoitetaan vasta toista maailmansotaa seuranneeseen aikaan. Sotaa edeltävinä vuosina amerikkalaisten ja brittien kiinnostus japaniin perustui ”tunne vihollisesi” -periaatteelle (Irwin & Zisk 2019, 233). Ulkomaalaisille opiskelijoille suunnattu valtion stipendijärjestelmä alkoi Japanissa sotien jälkeen vuonna 1954, ja ensimmäisiä japaninopettajia lähetettiin maailmalle vuodesta 1960 alkaen. Kun pari vuotta myöhemmin perustettiin tieteellinen seura, joka keskittyi japanin opettamiseen ulkomaalaisille, alkoi kiinnostus aiheeseen lisääntyä.

Suurta eroa *kokugo*-opetukseen ja perinteisellä tieteenalalla keskeiseen klassisen kirjallisuuden ja muiden varhaisten kirjallisten tekstien analyysiin ei aluksi kuitenkaan tehty. *Nihongo kyōikua* pidettiin pitkään epäitsenäisenä *kokugo*-tieteenalan vasallina, ja valtiollinen kulttuuriasioiden virasto Bunkachō hahmotteli sitä *kokugo*-opetuksesta erillisenä omana alanaan vasta vuoden 1996 julkaisussaan. Klassiseen kieleen ja kirjallisuuteen keskittymisen sijaan *nihongo kyōikun* piirissä alkoi kuitenkin jo paljon aikaisemmin herätä kiinnostusta esimerkiksi puhutun kielen ilmiöihin, kielenkäyttöön, vieraiden kielten opetusmetodeihin ja kulttuurienvälisen

https://doi.org/10.21435/tl.289

viestinnän teoriaan. Ulkomaisissa yliopistoissa koulutetut kielitieteilijät olivat tässä kehityksessä avainasemassa tuoden Japaniin uusia ajatuksia etenkin englannin kielen opetuksen ja pragmatiikan aloilta. (Honda ym. 2019, 5–8; Yasuda 2019.)

Siinä missä *kokugoa* (ml. *kanbun*) opiskelevat nykyisin äidinkieliset japanilaiset kielenpuhujat ja osa perintökielijapanin oppijoista, oppivat muut *nihongoa*. Japaninkielisillä verkkosivuillaan kulttuuriasioiden virasto Bunkachō (päiväämätön) tekee selväksi eron *kokugoa* ja *nihongo kyōikua* koskevan suunnittelun ja toimenpiteiden välillä. Vuonna 1972 Japanin ulkoministeriön alaisuuteen perustetun The Japan Foundationin[23] vastuualueeseen kuuluu ainoastaan japanin, *nihongon*, opetus Japanin ulkopuolella. Bunkachō keskittyy sen sijaan nykyisin *kokugon* ohella myös Japanissa asuvien ulkomaan kansalaisten kielitaidon, *nihongon*, eli japani toisena kielenä (J2) -opetuksen kehittämiseen. Jaottelussa toistuu yhä tunnetun kielitieteilijän Haruhiko Kindaichin (1913–2004) ajattelumalli, jonka mukaan japanilaisten mielissä pitäisi tehdä selväksi ero japanilaisten (*koku*) ja ulkomaalaisten asioiden välille (Gottlieb 2005, 15). *Kokugon* juuret ulottuvat syvälle japanilaiseen sieluun (Ramsay 2004, 104) ja sen omistajuus on tällä analogialla tiukasti etnisesti japanilaisten – tai sellaisiksi kuviteltujen – käsissä.

Eurooppalaisyliopistojen perinteisissä japanologian ja Itämaiden tutkimuksen oppiaineissa kieltä opiskeltiin kuitenkin pitkään – kuin 1500-luvun Rodriguesin hengessä – *kokugo*-kieliopin pohjalta klassikkotekstien kääntämiseen ja analysoimiseen keskittyen. Vaikka Rodrigues itse tunsi hyvin kielen eri rekisterejä ja vaihtelua, suositteli hän kielioppinsa toisessa painoksessa ulkomaalaisille kielenoppijoille esimerkiksi kansantarinoissa esiintyvän tuttavallisemman tyylin sijaan klassisen korkeakirjallisen kaanonin teksteihin paneutumista (Zwartjes 2011, 107–108). 1980-luvun lopun talouskuplan aikaan kiinnostus modernin ja kommunikatiivisen japanin kielen opiskeluun kuitenkin kasvoi. Kielellä nähtiin olevan myös

23 Vrt. vastaava kulttuuripoliittinen vaikuttaminen: esim. British Council, Institut français, Goethe-Institut ja Confucius Institute.

https://doi.org/10.21435/tl.289

välineellistä arvoa, sillä sen avulla oli mahdollista parantaa omia työllistymisnäkymiä. 1990-luvulta alkaen talouskuplan, *baburun* (< engl. *bubble*), puhkeamisen jälkeen kovan talouden rinnalle ja ohi on noussut pehmeämpi vaikuttaminen japanilaisten populaarikulttuurituotteiden muodossa.

Kokugon varjo on häilynyt pitkään japani vieraana kielenä -pedagogiikan yllä, jossa yleisenä mittatikkuna on ollut ”äidinkielisen” puhujan kompetenssi. Oppimateriaaleissa toistuvat piirteet ja sisällöt, jotka Heinrichin (2005, 213) mukaan johtavat väistämättä epätasa-arvoiseen valta-asetelmaan kielenoppijan ja äidinkielisen puhujan välillä. Niihin sisältyvät kohteliaat kielirekisterit, muodollisten tilanteiden korostuminen, variaation puuttuminen, sosiaalisten suhteiden ja hierarkioiden kaavamaisuus, koulutetun keskiluokkaisen urbaanin kielenkäyttäjän malli, japanin kuviteltu ”vaikeus”, epäsuoruus, itsen häivyttäminen taustalle, sanaton ymmärrys, sosiaalisten suhteiden harmonia ja perinteisenä pidetyn (stereotyyppisen ja monoliittisen) japanilaisen kulttuurin ilmiöt sekä niiden ainutlaatuisuuden korostaminen (Heinrich 2005; Liddicoat 2007; Matsumoto & Okamoto 2003). Nämä sisäänrakennetut näkökulmat, opittavan kielen ja kielenoppijoiden kuvaus sekä kielenoppijoiden ja äidinkielisten puhujien suhteiden esittäminen oppimateriaaleissa asettavat kielenoppijat asemaan, jossa heidän ponnistelujensa päämääränä on omaksua kohdekulttuurin asenteet ja kyetä kommunikoimaan japaniksi siten, että äidinkieliset puhujat voivat tuntea olonsa mukavaksi.[24] Heinrich (2005, 227) väittääkin, että *nihongoa* itse asiassa opetetaan ensi- tai kansalliskielen ideologian pohjalta sen sijaan, että opetusideologiaa olisi uudelleenarvioitu maan rajojen ulko- tai sisäpuolella asuvien kielenoppijoiden ja heidän tarpeidensa näkökulmasta. Keskeistä on vastaanottaa Japanin (valtion) välittämä viesti – ei niinkään se, että kielenoppija käyttäisi kieltä

24 Ääritapauksessa vieraan kielen oppijan kielitaitoa saatetaan arvioida jopa sen perusteella, että erityisen taitavan puhujan japania kykenisi ymmärtämään jopa ulkomaalaisiin tottumaton japanilainen. Tällainen arviointikriteeri löytyi erään pohjoismaisen korkeakoulun kurssikuvauksista, joista kirjoittajalta pyydettiin lausuntoa vuonna 2022.

https://doi.org/10.21435/tl.289

puhtaasti omiin tarkoituksiinsa omalla tavallaan, saati kriittisten näkökulmien ilmaisemiseen. Kielen opettaminen nähdään pedagogisena tehtävänä, jossa valtasuhteiden ja kielihierarkioiden pohtimiselle jää sijaa vain niukalti (Doerr & Lee 2013, 4).

Japani vieraana kielenä on valtiolle strategisesti tärkeä pehmeän vaikuttamisen väline, jonka avulla levitetään ymmärrystä Japanista ja sen ”houkuttelevasta ja kiehtovasta kulttuurista” sekä kasvatetaan ja ylläpidetään maan kansainvälistä painoarvoa (Liddicoat 2007, 15). Nykyisin pelien, *manga*-sarjakuvan, *anime*-elokuvien ja J-popin kuluttaminen alkukielellä on arkipäiväistä ja usein japanin kielen opiskelumotivaation keskeinen taustatekijä. Vaikka tällaiset tuottoisat vientituotteet kiinnostavat Itä-Aasiassa valtiollisia tahoja varsinkin taloudellisessa mielessä, tunnistetaan niiden arvo myös kansallisidentiteetin vahvistamisessa ja paikallisen kulttuurin suojelemisessa ulkomaisia vaikutteita vastaan (Otmazgin 2021, 207, 214). Kulttuurituotteita on maailmalla saatavilla alkukielellä, fanit kääntävät niitä itse ja heille on kehittynyt oma lokalisoitunut sanastonsa, jota käytetään keskusteluissa. ”[J]uuri alkuperä, japanilaisuus ja japanin kieli koetaan keskeisinä mielihyvän rakentumisen kannalta” (Nikunen 2006, 148). Näitä vaativia faneja yhdistää kulttuuristen tunnusmerkkien tiedostaminen ja ”japanilaisuuden” fanittaminen, mikä ei kosketa samalla tavalla suurempaa yleisöä, esimerkiksi Nintendo-pelifirman *Super Mario* -videopelien kaltaisia, ainoastaan nimellisesti japanilaisia globaaleja hittituotteita (Järvinen 2006, 166).

Nykyisin japania opiskelee vieraana kielenä Japanin ulkopuolella yli 140 maassa ja alueella arviolta vajaat neljä miljoonaa oppijaa, joista valtaosa toisen asteen oppilaitoksissa Itä- ja Kaakkois-Aasiassa Kiinassa, Indonesiassa ja Etelä-Koreassa. Eurooppalaisten osuus opiskelijoista on vain kolmisen prosenttia. Suomessa japania opetetaan yli sadassa oppilaitoksessa ympäri maan (JOY 2023). Japanin jatkuva suosio talouselämää enemmän kiinnostavan kiinan kustannuksella kirvoittaa toisinaan ihmetteleviä kommentteja, mutta yksi syy kielten suosion eroon löytynee nimenomaan kieleen ja kulttuuriin liittyvistä affektiivisista tekijöistä.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Monikielistyminen ja ikääntyvän kansakunnan tulevaisuus?

Vaikka japanilla on vanhastaan kotoperäisiä (autoktonisia) ja muuttoperäisiä (alloktonisia) kielikontakteja, julkaistiin ensimmäisiä kaksikielisyyttä käsitteleviä tutkimuksia vasta 1970- ja 1980-luvuilla kielentutkijoiden haettua oppia maan rajojen ulkopuolelta, erityisesti Yhdysvalloista ja Euroopasta. Yhteiskunnan monikielistymisen ja monikulttuuristumisen käsitteet sen sijaan saivat odottaa nousua puheenaiheiksi 1990-luvulle saakka (ks. esim. Sanada & Shōji 2005). Yksikielisen homogeenisen valtion myytti on yhä voimissaan, mutta kielelliset ja muut vähemmistöt sekä ulkomaalaistaustaisen väestön tarpeet ovat alkaneet saada jalansijaa virallisissakin linjauksissa.

Virallisten tilastojen mukaan Japanissa oleskelee pysyvästi tai pitkäaikaisesti noin kolme miljoonaa ulkomaan kansalaista, joiden alkuperämaiden kärkikymmenikön muodostavat Kiina (27 %), Vietnam (16 %), Etelä-Korea (15 %), Filippiinit (10 %), Brasilia (7 %), Nepal (3 %), Indonesia (2 %), Yhdysvallat (2 %), Taiwan (2 %) ja Thaimaa (2 %) (Shutsunyūkoku zairyū kanrichō 2020). Ulkomaalaisväestön virallinen osuus Japanin väkiluvusta on vain noin kaksi prosenttia, pääkaupungin Tokion asukasluvusta kymmenisen prosenttia. Suurin osa ulkomaalaisista asuu Tokion ja Osakan suurkaupunkien alueella ja muutamilla muilla suurilla teollisuuspaikkakunnilla, ja väestökato muilla seuduilla on ankaraa. Tilastot ovat toki vain hetkellisiä pysäytyskuvia, mutta samalla osoitus meneillään olevasta sosiodemografisesta muutoksesta (Coulmas 2022, 66).

Ulkomaan kansalaiset tavataan jaotella vanhoihin ja uusiin tulokkaisiin. Edellisiä edustavat erityisesti niin kutsutut vanhan polven kiinalaiset ja korealaiset. Toisen maailmansodan lopussa Japanin miehityksen päättymiseen asti korealaisia pidettiin keisarikunnan alamaisina ja pari miljoonaa tuli tai tuotiin Korean niemimaalta työskentelemään japanilaisiin hiilikaivoksiin, aseteollisuuteen ja armeijaan. San Franciscon rauhansopimuksen myötä vuonna 1952 heiltä riistettiin japanin kansalaisuus, mutta silti heistä lähes 650 000 oli päättänyt jäädä Japaniin. Vaikka monet ovat sittemmin saaneet

https://doi.org/10.21435/tl.289

japanin kansalaisuuden, muodostavat he ja heidän jälkeläisensä useassa polvessa sekä uudemmat tulokkaat maan kolmanneksi suurimman ulkomaan kansalaisten ryhmän. Ensimmäisen polven korealaiset puhu(i)vat äidinkielenään koreaa, mutta myöhemmissä sukupolvissa yhteys kieleen ja kulttuurin on ohentunut. Suurin osa lapsista käy japanilaisen koulun, vaikka Etelä- ja etenkin Pohjois-Korea-myönteiset järjestöt ylläpitävät myös etnisiksi kouluiksi kutsuttuja korealaiskouluja, joissa oppilaat oppivat virallisen opetussuunnitelman ohessa korean kieltä, kulttuuria ja historiaa. Pohjois-Korea-mieliset koulut ja niiden oppilaat ovat kohdanneet Japanissa vuosikymmenten ajan epäluuloa, vastustusta, syrjintää ja avointa vihamielisyyttä, joskin virallisten tahojen suhtautuminen on 1990- ja 2000-luvuilla hieman kohentunut. (Heinrich 2012, 163–169; Maher & Yashiro 1995.)

Kiinan kieltä on Japanissa leimannut pitkään erikoinen diglossia eli kielimuotojen eriytyneisyys. Vaikka kirjallisella klassisella kiinalla on perinteisesti ollut keskeinen asema oppineisuuden kielenä ja koululaisetkin sitä yhä opiskelevat, ei puhuttu kiina ole nauttinut vastaavaa arvostusta. Englanti on Japanissa ylivoimaisesti eniten opetettu ja opiskeltu vieras kieli, ja vasta viime aikoina Kiinan taloudellisen mahdin kasvun myötä kiinnostus mandariinikiinaan nykykielenä on alkanut kasvaa. (Kubota 2020.) Kielikontaktit kiinan ja eurooppalaisten kielten kanssa olivat pitkään pääosin epäsuoria ja oppineiden (miesten), kirjurien, aristokraattien, munkkien ja valtiomiesten käsissä (Shibuya 2022, 630), mutta harmaantuva työvoimapulasta kärsivä nyky-Japani on väistämättä muutoksen tiellä.

Monet vanhemman polven kiinalaiset puhuivat ensikielenään kantoninkiinaa, mutta suurin osa Kiinan kansalaisista lukeutuu nykyisin mandariinia ja muita kiinan kieliä puhuvien uusien tulokkaiden joukkoon. 1600-luvun lopussa noin kymmenes eteläisen Nagasakin kaupungin asukkaista oli kiinalaisia. Hongkongin, Macaon ja Shanghain kauppasuhteiden lisäksi Kiinan voimakas vaikutus näkyi – ja näkyy – Japanissa esimerkiksi uskonnossa, filosofiassa ja taiteissa ja niitä käsittelevässä kirjallisuudessa. Kauppasuhteiden perintönä muutamiin satamakaupunkeihin perustetuilla

https://doi.org/10.21435/tl.289

kiinalaisilla ”etnisillä” kouluilla on Japanissa pitkä historia 1800-luvun lopulta alkaen, ja niiden japanilais-kiinalaisiin koulutusohjelmiin on kielentutkijoiden parissa toisinaan viitattu hyvänä mallina kaksikieliselle koulutukselle. Kouluilla on yhteyksiä joko manner-Kiinaan tai Taiwaniin. Nuorella polvella japani on hallitseva kieli, mutta työmarkkinoilla japani-kiina-kaksikielisyydelle on entistä enemmän kysyntää.

Uudempien tulokkaiden määrä alkoi kasvaa huomattavasti talouskuplan myötä 1980-luvulta alkaen. Ulkomaalaisista opiskelijoista lähes puolet eli reilut satatuhatta on nykyään kotoisin Kiinasta. Seuraavaksi yleisimmät lähtömaat ovat Vietnam ja Nepal (MEXT 2023). Opiskelijoiden, tutkijoiden ja suorittavan tason työn perässä muuttaneiden lisäksi kiinalaisiin sisällytetään tuhannet ”sotaorvot” eli ne naiset ja lapset, jotka jäivät Kiinaan Japanin armeijan vetäydyttyä mantereelta Tyynenmerensodan kaoottisissa jälkimainingeissa. Japanilaisista sukujuuristaan huolimatta heitä ja heidän jälkeläisiään on palannut Japaniin kiinalaisina – usein vailla japanin kielitaitoa. Syrjäseutujen maanviljelysalueiden miehet avioituvat enenevissä määrin aasialaisnaisten eli filippiiniläisten, kiinalaisten ja korealaisten kanssa. (Heinrich 2012, 161–169; Kanno 2008, 59–82; Maher 1995, 125–138.)

Kiinalaisten ja korealaisten vanhojen tulokkaiden kielikysymykset eivät ole vaikuttaneet homogeenisyyden ja yksikielisyyden ideologiaan, sillä nuorempi polvi on omaksunut japanin kielen, ja monet pyrkivät syrjintää välttääkseen muutenkin sulautumaan valtaväestöön. Kiinan ja korean ylläpito ”etnisissä” kouluissa puolestaan rajautuu omiin erillisiin instituutioihinsa virallisen Japanin ulkopuolelle, koska kouluilta puuttuu valtion akkreditaatio. Molemmat vaihtoehdot jättävät näiden vähemmistöjen erityistarpeet katveeseen. (Heinrich 2012, 165–166.)

Tulokkaiden joukossa oman poikkeavan lukunsa monikielistymiskehityksen tarinaan kirjoittavat tuotantoteollisuuden palvelukseen saapuneet brasilialaiset, perulaiset ja muut eteläamerikkalaiset, joilla on sukulaisuuden tai avioliiton kautta japanilaisia juuria ja yhteyksiä ja joille työvoimapulasta kärsivän Japanin ovet ovat auenneet

https://doi.org/10.21435/tl.289

muita siirtolaisryhmiä nopeammin 1990-luvulta alkaen – perusteena jälleen primordialistinen ajattelu: verenperintö eli (etninen) japanilaisuus ja sukulaisuussuhteet.[25] Heistä monet eivät kuitenkaan puhu, saati lue tai kirjoita japania, eivätkä he ole assimiloituneet valtaväestöön valtion toivomalla tavalla. Heidän japanilaiset esi-isänsä emigroituivat Etelä-Amerikkaan, mutta heidän lastenlapsensa eivät ole ”palanneet kotiin” Japaniin. Brasilialaisten mukana Japaniin sen sijaan palasi yli neljän vuosisadan tauon jälkeen portugali. (Endō, 2009; Coulmas 2022, 102–103; Shibuya 2022, 639.)

Edellä hahmoteltuun kehitykseen liittyvä japani toisena kielenä (J2) on tämän kirjoituksen aikajanalla uusin virallisesti tunnistettu kielen oppimis- ja opetuskonteksti, jota kohtaan kiinnostus on varsinaisesti herännyt vasta 2000-luvun puolella Japanin laskevaan syntyvyyteen ja ikääntyvään väestöön liittyvän demografisen muutoksen myötä. J2-opetus on ollut pitkään sattumanvaraista, vailla keskitettyä kansallisen tason suunnittelua ja koordinaatiota ja pitkälti paikallishallinnon, työnantajien, koulutuslaitosten ja vapaaehtoisyhdistysten varassa (Gottlieb 2012, 1; Shibuya 2022, 639). Vuonna 2019 astui voimaan uusi laki, jonka tarkoituksena on varmistaa ja vahvistaa paitsi J2-opetusta Japanissa myös japani vieraana kielenä -opetusta Japanin ulkopuolella sekä tukea ulkomailla asuvien Japanin kansalaisten ja sinne pysyvästi asettuneiden lasten kielitaitoa ja sen kehitystä (MEXT 2020; 2022a). Uusi laki määrittelee kohderyhmäksi ”ulkomaalaiset ynnä muut, jotka eivät hallitse hyvin japanin kieltä (*nihongo*)”. Näillä ”ynnä muilla” voi olla myös Japanin kansalaisuus (Bunkachō 2019). Määritelmässä japanin osaamattomuus näyttäytyy puutteena. Ennen lain voimaan astumista lakitekstiä kommentoivat tahot (Yoshikai 2019) kritisoivat sanamuotoa ja suosittelivat sen sijaan muotoiluja kuten ”ulkomaalaiset tai Japanin

25 Kun nämä eteläamerikkalaisperäiset *nikkeijin*-maahanmuuttajat, ainut, riukiulaiset, korealaiset, kiinalaiset, kuurot ja jopa etnisesti ja kielellisesti valtaväestöstä poikkeamattomat *burakut* (lihan ja vuotien työstämisen parissa työskennellyt ”saastaisena” pidetty alaluokka) niputetaan yhteen, yleistetään samalla hyvin erilaiset ja eritaustaiset ihmisryhmät ”vähemmistöksi” (Hankins 2014, 227).

https://doi.org/10.21435/tl.289

kansalaisuuden omaavat henkilöt, joiden äidin- tai ensikieli ei ole japani (*nihongo*)".

Ero *kokugon* ja *nihongon* välillä näkyy uudemmille tulokkaille suunnatuissa valtiollisen kulttuuriasioiden viraston tuottamissa jokapäiväisen elämän J2-oppaissa (Bunkachō 2012). Opas on ladattavissa verkkosivuilta koreaksi, kiinaksi, portugaliksi, espanjaksi ja englanniksi. *Nihongo* esitetään jokapäiväisen elämän kielen hyödyllisenä sanastona ja ilmauksina, joita tarvitaan esimerkiksi maahanmuuton byrokratiassa, terveysvakuutusasioissa ja maanjäristyksen iskiessä. Aikuisille lukijoille esitellään kielenoppimisympäristönä vapaaehtoisten opettama japanin tunti. Aktiivisten toimijoiden sijaan J2-aikuiset näyttäytyvät selviytyjinä, jotka luovivat sanalistojen ja fraasien avulla jokapäiväisen elämän karikoissa. Kouluikäisten lasten vanhemmille suunnattu osio puolestaan esittelee kuvien kera japanilaiseen koulumaailmaan liittyvää sanastoa ja ilmiöitä. Alakoulujen oppiaineeseen *kokugoon* kuuluvina elementteinä kuvataan kalligrafiavälineet, japanilaisen sivellinkirjoituksen *hanshi*-kirjoituspaperi, muste, sivellin ja kiinalaisperäisten *kanji*-kirjoitusmerkkien harjoituskirja (Bunkachō 2012, 55).

Mutta muuttuuko ulkomaalaistaustainen lapsukainen *kokugo*-tunnilla jokaisella siveltimenvedolla hieman japanilaisemmaksi? Erityisohjausta japanin kielessä (*nihongo shidō*) tarvitsee valtion kouluissa nykyisin lähes 60 000 oppilasta, joista reilu kuudennes on japanin kansalaisia (MEXT 2022a). Kuluneen vuosikymmenen aikana määrät ovat olleet tasaisessa kasvussa. Ulkomailla kasvanut japanilaisoppilaskin voi tarvita lisäharjoitusta luku- ja kirjoitustaidoissa, jos hän on käynyt japanilaiskoulun sijaan kotipaikkakuntansa tavallista koulua paikallisella kielellä. Tämä todellisuus haastaa 'teoriat japanilaisista' (*nihonjinron*), joissa "japanilaisuuden ainutlaatuisuuden" ydintä on vuosikymmenten ajan teoretisoitu niin akateemisissa artikkeleissa kuin populäärikirjallisuudessa ja koulukirjoissakin. Pohdinnat ovat kohdanneet runsaasti kritiikkiä, mutta esimerkiksi niiden välittämä kuva japanin kielestä ainutlaatuisena, kirjoitusjärjestelmänsä ja monitulkintaisuutensa vuoksi lähes mahdottoman vaikeana ja muista kielistä poikkeavan "henkisenä" on

https://doi.org/10.21435/tl.289

yhä voimissaan. Ulkomaalaisten ei aina edelleenkään uskota voivan oppia syvällisesti kielen hienovaraisimpia nyansseja, sillä heiltä puuttuu syntyperäisen japanilaisen sisäsyntyinen ymmärrys. Japanilainen syntyperä, kieli ja kulttuuri kietoutuvat monisäikeisesti toisiinsa niin, että kaikki kieleen liittyvä kytkeytyy samalla myös historiallisiin, poliittisiin ja kulttuurisiin merkityksiin. (Burgess, 2012; Gottlieb 2005, 4–5; 2007, 193–194; 2008, 102–104; Maher & Yashiro 1993, 9–10.) Japanin kielipolitiikan tutkijan Nanette Gottliebin (2008, 103) mukaan valtiovallan hidas reagointi demografisiin muutoksiin selittynee ainakin osittain tätä taustaa vasten.

Kuvaava esimerkki syntyperän mukaan eriytetyistä opetuksen taustaideologioista oli ”Kielen ensiapulaukku” -niminen verkkosivusto (Kotoba no kyūkyūbako 2017), joka ohjeisti lukijoitaan jokunen vuosi takaperin *kokugon* ja *nihongon* opetuksen taustojen ja tavoitteiden eroista seuraavaan tapaan. Suppeassa merkityksessään *kokugo* tarkoittaa japanin kieltä koulujen oppiaineena, jota opiskelevat japanilaiset. *Kokugon* opettajien tehtävänä on kehittää äidinkielenään japania puhuvien oppilaiden kielellistä ajattelua. *Nihongo* sen sijaan on oppiaine kouluissa niillä, joiden äidinkieli ei ole japani ja joille *nihongo* on toinen tai kolmas kieli. He ovat ulkomaalaisia tai paluumuuttajia. *Nihongon* opettajien tehtäväksi ei luonnehdittu oppilaiden kielellisen ajattelun kehittämistä, vaan heiltä edellytettiin japanin opettamisen ”teknisiä” taitoja (*tekunikku*). Taustana tällaiselle ajattelutavalle lienee myös se, että äidinkielen, *kokugon*, opettajalta edellytetään koulutusta kielen ja kirjallisuuden opettamiseksi kouluissa, mutta *nihongoa* opettavat myös luokanvalvojat ja paikallisyhteisöjen vapaaehtoiset apulaiset (*shiensha*) vailla muodollista pätevyyttä.

Bostonin yliopiston kieltenopetuksen professori Yasuko Kanno (2008, 3) on tutkinut kaksikielisyyttä ja kielten kerrostuneisuutta (stratifikaatiota) Japanissa sekä englantia painottavissa eliittikouluissa että aliresursoiduissa J2-opetusta tarjoavissa valtion kouluissa ja kiteyttää kiertelemättä, että koulut ylläpitävät epätasa-arvoa. Koululaisten katsotaan kuuluvan institutionaalisella tasolla kuviteltuihin yhteisöihin, jotka edustavat toisistaan täysin poikkeavia yhteiskun-

https://doi.org/10.21435/tl.289

taluokkia. Nämä asenteet vaikuttavat koulujen toimintamalleihin ja käytänteisiin ja siten muokkaavat oppilaiden kaksikielisyyttä ja identiteettiä. Eliittikoululaisella on japanin ja englannin turvin täysivaltaisen yhteiskunnan jäsenen ja aktiivisen maailmankansalaisen tarvitsemaa kielellistä pääomaa. Maahanmuuttaja- ja pakolaistaustaisen lapsen sen sijaan on tärkeintä keskittyä japanin ja muiden perustaitojen hankkimiseen kyetäkseen – parhaassa tapauksessa – elämään vaatimattomasti yhteiskunnan apuun turvautumatta. Heillä ei ole varaa kaksikielisyyden kaltaiseen ylellisyyteen, vaan kaikki panokset on suunnattava hallitsevan kielen, japanin, oppimiseen.

Kielisuunnitteluun ja -politiikkaan liittyviä kysymyksiä on kansalliskielen kehittämisestä lähtien totuttu Japanissa ajattelemaan ratkaisua vaativina kansalliskielen kysymyksinä tai ongelmina (*kokugo mondai*), eikä tämä katsantokanta vaikuta suuresti muuttuneen. Yhteiskunnallisten muutosten todetaan entisestään mutkistavan 'kieliongelmia' (*language problems*), jotka liittyvät esimerkiksi kaksikielisiin lapsiin, seksuaalivähemmistöihin, vammaisiin ja (ulkomaalaisiin) teknisen alan harjoittelijoihin (NINJAL 2022).[26] Toistaiseksi on epäselvää, miten taustalla vaikuttavat kieli-ideologiat heijastuvat uuteen J2-lakiin perustuviin toimenpiteisiin ja miten eritaustaisten oppijoiden ja kielenkäyttäjien tarpeet jatkossa huomioidaan. Kielellinen nationalismi tarvitsee homogeeniseksi kuvitellun tai määritellyn puhujayhteisön, jonka kieli ilmentää yhteisön "henkeä", mutta Japanissa asuville ulkomaalaisille japanin kieli on todennäköisemmin keino omien päämäärien saavuttamiseen kuin jonkinlaisen yhdistävän kansallishengen ilmentymä (Gottlieb 2021, 6).

Jos nationalismia lähestytäänkin ajattelun, puheen ja toiminnan kautta, nousevat valtiollisen ja poliittisen eliitin oheen merkityksellisiksi toimijoiksi myös tavalliset kansalaiset näkemyksineen. 'Kansakunta' rakentuu monien käsien ja ajattelutapojen työstämänä eikä

26 NINJALin projektiryhmän nimilista on kansainvälinen, eikä projektin kuvaus täysin edusta monitieteellisen tutkijajoukon näkökulmia. Termi *mondai* käännetään usein epäonnistuneesti pelkäksi 'ongelmaksi'.

https://doi.org/10.21435/tl.289

yksinomaan tai erityisesti minkään ylhäältä ohjaavan suunnitelman mukaisesti tai yhteisin aikomuksin syvän yhteisymmärryksen vallassa. Yhdistävänä tekijänä on 'kansallisesta' edusta käytävä keskustelu (Wilson 2013, 3) – ja se, kenen ääni keskustelussa kuuluu, liittyy myös kielenopetukseen. Jos *kokugolla* kehitetään verenperinnöltään japanilaisten kielellistä ajattelua ja ilmaisua ja *nihongolla* tyydytään valmentamaan ulkomaalaisia toimimaan hyödyllisinä työelämän rattaina, jäävät jälkimmäiset vaille välineitä, joilla osallistua keskusteluun.

Ikääntyvän Japanin tulevaisuus riippuu pitkälti työvoimasta, jota ei omasta takaa riitä. Haussa ovat nyt *nihongo jinzai* eli japanintaitoiset henkilöresurssit, joita rekrytointifirmat etsivät japania ulkomailla opettavista oppilaitoksistakin Suomea myöten. Japanin hallitus välttelee termiä *maahanmuutto* ja käyttää sen sijaan *nihongo jinzain* tavoin sumeita kiertoilmauksia kuten 'ulkomaalaiset eläjinä tai asukkeina' (*seikatsusha toshite no gaikokujin*). Nähtäväksi kuitenkin jää, annetaanko japanintaitoisille (tai -taidottomille) maahan asettuville muuta arvoa kuin potentiaalinen syntyvyyden kasvun takaava paluu- tai maahanmuuttaja ja työvoimaresurssi.[27]

Lopuksi – *kokugon* pitkä varjo

Kielipolitiikka on Japanissa varsin hajallaan usean eri toimijan varassa, eikä yhtenäistä kielipoliittista toimintaohjelmaa tai -strategiaa ole laadittu. Japanin kielen virallista asemaa ei myöskään ole säädetty lailla. Japanin statusta kansallisena kielenä ei kuitenkaan ole tarpeen erityisesti perustella, sillä sen historiallinen rooli ja asema tuntuvat olevan selviö kaikille kansalaisille. Meiji-hallinnon saavutuksia ei tehokkuudessaan käy kiistäminen: kului vain runsaat 80 vuotta ja Japanista oli muotoutunut moderni valtio, jonka

27 Doerr & Lee (2013, 92) esittävät kuvaavan esimerkin täydentävää japanin opetusta (*hoshū)* antavasta yhdysvaltalaiskoulusta, jossa opettaja näkee Japanin syntyvyyden kasvun lepäävän perintökieltä opiskelevien oppilaiden harteilla.

https://doi.org/10.21435/tl.289

standardikieltä ymmärsi käytännössä sen jokainen kansalainen (Ramsay 2004, 103). Standardisointi tapahtui myös ihmisten mielissä; itsensä ja muiden käsittäminen samaa kieltä puhuviksi on osoitus kieli-ideologioiden vaikutuksesta (Doerr & Lee 2013, 33). Japanin viranomaisia ja hallitusta on yhä usein kritisoitu homogeenisen ”yksi kulttuuri, sivistys, kieli ja kansa” -ideologian (vrt. suomi Nuolijärven luvussa) ylläpitämisestä siitä huolimatta, että maassa on vanhastaan etnisiä ja kielivähemmistöjä sekä vanhempia ja uudempia maahanmuuttajayhteisöjä. Sama retoriikka on toistunut vielä 2000-luvullakin, esimerkiksi entisen ministerin Tarō Ason pitämissä puheissa (Gottlieb 2008, 1).

Jos kieli nähdään symbolisena resurssina, joka ensisijaisesti yhdistää etnisesti identtisiä, tai sellaisina pidettyjä, kansalaisia yhteisten myyttien, muistojen ja kulttuurin kautta, ei sen omistajuus hevin avaudu uusille tulokkaille. Kielikysymysten herättämät jännitteet ja niihin liittyvät ristiriitaisuudet ja epäjohdonmukaisuudet paljastavat, millaisia yleisiä uskomuksia ja asenteita japanin kieleen ja kielelliseen käyttäytymiseen liitetään (Heinrich 2005, 228). Se, miten nämä kieli-ideologiat joustavat ja muuntuvat yhteiskunnallisten, demografisten ja poliittisten muutosten paineissa, on harmaantuville kansallisvaltioille kohtalonkysymys – niin Japanissa kuin vanhalla mantereellakin.

Ihmiskunta on 2000-luvulla siirtynyt internetin myötä uudenlaiseen konnektiivisen kommunikaation ja toiminnan aikakauteen, jossa globaalit, digitaaliset verkostot ja identiteetin nopeat muutokset ja lomittaisuudet haastavat perinteisen maailmankuvan (Pakkasvirta 2019). Samalla on jälleen havaittavissa kasvavaa kiinnostusta vahvaan kansallisvaltioon. Japanin valtiollisen tason kielipolitiikassa ja -suunnittelussa tähän suuntaukseen on vastattu esimerkiksi kannustamalla ja ohjeistamalla kansalaisia kauniin ja ilmaisuvoimaisen kielen, kunnioittavien kielirekisterien käytön ja kirjoitus- ja lukutaidon hiomiseen. Kotoperäistä sanastoa on elvytetty ja länsimaalaisia lainasanoja pyritty kitkemään. Vuoden 2010 kirjoitusjärjestelmää koskevassa päivityksessä kiinalaisperäisten, yleisesti vaadittujen *kanji*-kirjoitusmerkkien määrää lisättiin ja

https://doi.org/10.21435/tl.289

perusasteen vaatimuksiin palautettiin niiden kirjoittaminen käsin (Premaratne 2015). Saavutettavuuden edistämisen sijaan lukemisen ja kirjoittamisen oppimista ja hallintaa entisestään vaikeutettiin – kielen ja kirjoitusmerkkien ja niihin sisäänrakennetun 'japanilaisen' kulttuurin ja psyyken varjelemiseksi – olkoonkin, että kirjoitusjärjestelmä ja puolet sanastosta on paradoksaalisesti kiinalaista alkuperää.

Uusnationalistiset näkemykset ovat valtaamassa alaa nyky-Japanissa. Vuoteen 2020 asti pääministerinä toimineen Shinzō Aben koulutusjärjestelmäuudistuksen myötä käsitteet kuten *isänmaanrakkaus* ja *kulttuurin ja perinteiden kunnioitus* omaksuttiin jälleen perusopetuksen ohjenuoriksi. Liikkuvuuden tutkimuksessa lisäpanostusta soisi ohjattavan vanhempiensa mukana seuraavien lasten ja nuorten läpikäymiin prosesseihin, joita he kohtaavat pyrkiessään vakiinnuttamaan monitahoisia identiteettejään Japanin maaperällä. Nähtäväksi jää, miten heidän vanhempineen käy monimuotoistuvan ja monikielistyvän yhteiskunnan tarpeiden ristipaineessa ja miltä tulevaisuuden *kokugo* näyttää ja kenelle se kuuluu.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kirjallisuus

Adachi, Nobuko 2006. *Japanese Diasporas. Unsung Pasts, Conflicting Presents, and Uncertain Futures.* Lontoo: Routledge.

Anderson, Benedict 2016 [1983]. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Tarkistettu painos. Lontoo: Verso.

Anderson, Mark 2019. Language shift in the Ryukyu Islands. Teoksessa Patrick Heinrich & Yumiko Ohara (toim.): *Routledge Handbook of Japanese Sociolinguistics.* Lontoo & New York: Routledge, 370–388.

Bunkachō (päiväämätön). *Kokugo shisaku & nihongo kyōiku* [*Kokugo*-kielipolitiikan suuntaviivat & japanin kielen opetus (japani vieraana kielenä ja J2)] https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/index.html. Katsottu 15.12.2021.

Bunkahchō 2012. *Nihongo gakushū & seikatsu handobukku.* [Japanin kielen opiskelun ja päivittäisen elämän käsikirja]. Vol. 4 Useful Japanese Expressions, Characters and Vocabulary. https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/handbook/pdf/en_04.pdf. Katsottu 16.6.2022.

Bunkachō 2019. *Nihongo kyōiku no suishin ni kansuru hōritsu no shikō ni tsuite (tsūchi)* [Japanin kielen opettamisen edistämisestä koskevan lain toimeenpanosta (tiedote)], 1:2 (2). https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/1418260.html. Katsottu 15.1.2022.

Bunkahcō 2021. *Shōmetsu no kiki ni aru gengo & hōgen* [Sukupuuton vaarassa olevat kielet ja murteet]. https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kokugo_shisaku/kikigengo/index.html. Katsottu 30.9.2021

Bunka shingikai, kokugo bunkakai 2018. *Nihongo kyōiku jinzai no yōsei & kenshū no arikata ni tsuite (hōkoku)* [Raportti japanin kielen opetuksen henkilöresurssien kouluttamisesta ja harjoittelun toteuttamisesta]. http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_01.pdf. Katsottu 17.6.2022.

Burgess, Chris 2012. 'It's better if they speak broken Japanese'. Language as a pathway or an obstacle to citizenship in Japan? Teoksessa Nanette Gottlieb (toim.): *Language and Citizenship in Japan*. New York: Taylor & Francis, 37–57.

Carroll, Tessa 2001. *Language Planning and Language Change in Japan.* Richmond: Curzon.

Carroll, Tessa 2010. Local Government Websites in Japan. International, Multicultural, Multilingual? *Japanese Studies* 30:3, 373–392.

Coulmas, Florian 2013 [2005]. *Sociolinguistics. The Study of Speaker's Choices.* 2., uudistettu painos. Cambridge: Cambridge University Press.

Coulmas, Florian 2022. *Language, Writing, and Mobility. A Sociological Perspective.* Oxford: Oxford University Press.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Doerr, Neriko Musha & Kiri Lee 2013. *Constructing the Heritage Language Learner. Knowledge, Power, and New Subjectivities.* Berliini: Walter De Gruyter.

Endō, Toake 2009. *Exporting Japan. Politics of Emigration Toward Latin America*. Urbana: University of Illinois Press.

Enäjärvi-Haavio, Elsa 1931. Kansa, jolla ei ole kerjäläisiä – kieli, jossa ei ole kirosanoja, – värikäs teatteri – ihmeellinen Japani – suomalaisen tiedemiehen voitto. *Kansan kuvalehti* 6, 16–19.

Fukazawa, Mika 2019. Ainu language and Ainu speakers. Teoksessa Patrick Heinrich & Yumiko Ohara (toim.): *Routledge Handbook of Japanese Sociolinguistics.* Lontoo & New York: Routledge, 3–24.

Fält, Olavi K. 1999 [1994]. Japani kulttuurivirtojen suvantona. Teoksessa Olavi K. Fält, Kai Nieminen, Anna Tuovinen & Ilmari Vesterinen: *Japanin kulttuuri.* 2. painos. Helsinki: Otava, 7–155.

Galan, Christian 2001. *L'enseignement de la lecture au Japon. Politique et éducation*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Gottlieb, Nanette 2005. *Language and Society in Japan.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gottlieb, Nanette 2007. Japan. Teoksessa Andrew Simpson (toim.): *Language and National Identity in Asia.* Oxford & New York: Oxford University Press, 186–199.

Gottlieb, Nanette 2008. Japan: Language policy and planning in transition. Teoksessa Robert B. Kaplan & Richard B. Baldauf Jr. (toim.): *Language Planning & Policy in Asia, Vol.1. Japan, Nepal and Taiwan and Chinese Characters.* Bristol, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters, 102–169.

Gottlieb, Nanette 2012. *Language Policy in Japan. The Challenge of Change.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hammine, Madoka 2020. *Speaking my Language and Being Beautiful – Decolonizing Indigenous Language Education in the Ryukyus with a Special Reference to Sámi Language Revitalization.* Tohtorinväitöskirja. Lapin yliopisto. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-194-1.

Hankins, Joseph D. 2014. *Working Skin. Making Leather, Making a Multicultural Japan.* Oakland: University of California Press.

Haque, Eve 2015. Language and nationalism. Teoksessa Nancy Bonvillain (toim.): *The Routledge Handbook of Linguistic Anthropology.* New York: Routledge, 317–328.

Hara, Kiyoshi & Patrick Heinrich 2015. Linguistic and cultural revitalization. Teoksessa Patrick Heinrich, Shinshō Miyara & Michinori Shimoji (toim.): *Handbook of the Ryukyuan Languages. History, Structure, and Use.* Berliini: De Gruyter Mouton, 649–665.

Heinrich, Patrick 2005. Language ideology in JFL textbooks. *International Journal of Sociology of Language,* 175/176, 213–232.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Heinrich, Patrick 2012. *The Making of Monolingual Japan. Language Ideology and Japanese Modernity.* Bristol; Buffalo: Multilingual Matters.

Heinrich, Patrick 2015a. Japanese language spread. Teoksessa Patrick Heinrich, Shinshō Miyara & Michinori Shimoji (toim.): *Handbook of the Ryukyuan Languages. History, Structure, and Use.* Berliini: De Gruyter Mouton, 593–611.

Heinrich, Patrick 2015b. Language shift. Teoksessa Patrick Heinrich, Shinshō Miyara & Michinori Shimoji (toim.): *Handbook of the Ryukyuan Languages. History, Structure, and Use.* Berliini: De Gruyter Mouton, 613–630.

Heinrich, Patrick 2018. Dialect cosplay. Language use by the young generation. Teoksessa Christian Galan & Patrick Heinrich (toim.): *Being Young in Super-Aging Japan. Formative Events and Cultural Reactions.* Lontoo: Routledge, Taylor & Francis Group, 166–182.

Heylen, Ann 2005. The legacy of literacy practices in colonial Taiwan. Japanese–Taiwanese–Chinese: Language interaction and identity formation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 26:6, 496–511.

Hobsbawn, Eric J. 2012 [1990]. *Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality.* 2. laitos. Cambridge: Cambridge University Press.

Honda, Hiroyuki, Kazunari Iwata, Mioko Yoshinaga & Tomoko Watanabe 2019 [2014]. (Kaiteiban) *Nihongo kyōiku no arukikata – Gakusha no tame no kenkyū gaido* [(Uudistettu painos) Japanin kielen opettamisen askeleet – Tutkijan opas] Osaka: Osaka daigaku shuppankai.

Huotari, Tauno-Olavi & Pertti Seppälä 1999 [1990]. *Kiinan kulttuuri.* 3., uudistettu painos. Helsinki: Otava.

Irwin, Mark & Matthew Zisk 2019. *Japanese Linguistics.* Asakura: Tokio.

JOY 2023 = Japanin kielen ja kulttuurin opettajain yhdistys ry 2023. Japania opettavat oppilaitokset 2023. https://nihongo.fi/wp-content/uploads/2023/03/Japania-opettavat-oppilaitokset2023-1.pdf. Katsottu 12.4.2023.

Järvinen, Aki 2006. Voiko peli tuoksua kulttuuriltaan? Japanilaiset videopelit globaaleilla markkinoilla. Teoksessa Katja Valaskivi (toim.): *Vaurauden lapset. Näkökulmia japanilaiseen ja suomalaiseen nykykulttuuriin.* Tampere: Vastapaino, 157–181.

Kanno, Yasuko 2008. *Language and Education in Japan. Unequal Access to Bilingualism.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kanpō 2019. *Act on Promoting Measures to Realize a Society in Which the Pride of the Ainu People Is Respected.* Act No. 16 of 2019 (Ainu Promotion Act). https://www.japaneselawtranslation.go.jp/en/laws/view/4538/en. Katsottu 15.5.2023.

Karasjärvi, Tero 2004. Gurōbaraizeeshon – Globalisaatio japanilaisesta näkökulmasta. *Ennen ja nyt* 4:3, 1–16. https://journal.fi/ennenjanyt/article/download/108254/63275. Katsottu 22.3.2023.

Kidder, Edward J. 1993. The earliest societies in Japan. Teoksessa Delmer M. Brown (toim.): *The Cambridge History of Japan. Vol. 1, Ancient Japan.* Cambridge: Cambridge University Press, 48–107.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kondō-Brown, Kimi, Mitsuya Sakamoto & Tomomi Nishikawa 2019. *Oya to ko o tsunagu keishōgo kyōiku* [Vanhempia ja lapsia yhdistävä perinnekielen opetus]. Tokio: Kurosio.

Kotimaisten kielten keskus (päiväämätön). *Kielen asemaan liittyvät termit hallinnossamme -sanasto.* https://www.kotus.fi/julkaisut/kielipolitiikkajulkaisut/kielen_asemaan_liittyvat_termit_hallinnossamme_-sanasto. Katsottu 13.3.2024.

Kotoba no kyūkyūbako [Kielen ensiapulaukku] 2017. *"Kokugo" to "nihongo" no chigai o kubetsu suru futatsu no pointo* [Kaksi *"kokugon"* ja *"nihongon"* toisistaan erottavaa tekijää]. https://99bako.com/1726.html. Katsottu 28.10.2019.

Kubota, Ryoko 2020. Foreign language education in Japan. *Oxford Research Encyclopedia of Education.* https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.835. Katsottu 9.3.2022.

Lee, Helen J. S. 2019. Cultural Assimilation in the kokugo Classroom. *Japanese Language and Literature* 53:1, 1–32.

Lee, Yeounsuk 2010 [1996]. *The Ideology of Kokugo. Nationalizing Language in Modern Japan.* Kääntänyt Maki Hirano Hubbard. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Li, David C. S., Reijiro Aoyama & Tak-sum Wong 2022. Writing-mediated cross-border communication face-to-face. Teoksessa David C. S. Li, Reijiro Aoyama & Tak-sum Wong (toim.): *Brush Conversation in the Sinographic Cosmopolis.* Oxon & New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 1–45.

Liddicoat, Anthony J. 2007. The Ideology of interculturality in Japanese language-in-education policy. *Australian Review of Applied Linguistics* 30:2, 1–20. https://doi.org/10.2104/aral0720.

Länsisalmi, Riikka & Sachiko Sōsa 2020. Pääkaupunkiseudun kielivarannon kirjoa: japani äidin-, koti- ja perintökielenä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 11:7. https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2020/paakaupunkiseudun-kielivarannon-kirjoa-japani-aidin-koti-ja-perintokielena. Katsottu 8.4.2021.

Maher, John C. 1995. The Kakyo: Chinese in Japan. Teoksessa John C. Maher & Kyōko Yashiro (toim.): *Multilingual Japan*. Clevedon: Multilingual Matters, 125–138.

Maher, John C. & Kyōko Yashiro 1995. *Multilingual Japan.* Clevedon: Multilingual Matters.

Matsumoto, Yoshiko & Shigeko Okamoto 2003. The construction of the Japanese language and culture in teaching Japanese as a foreign language. *Japanese Language and Literature* 37:1, 27–48.

MEXT 2011 = Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. *Zaigai kyōiku shisetsu no gaiyō* [Katsaus ulkomailla sijaitseviin opetuksen järjestäjiin]. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/002.htm. Katsottu 27.2.2023.

https://doi.org/10.21435/tl.289

MEXT 2020 = Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. *Nihongo kyōiku no suishin ni kansuru shisaku no sōgōteki katsu kōkateki ni suishin suru tame no kihontekina hōshin (gaiyō)* [Perussuunnitelma kokonaisvaltaisista ja tehokkaista toimenpiteistä japanin opetuksen edistämiseksi (yhteenveto)]. https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2020/mext_00250.html. Katsottu: 7.4.2021.

MEXT 2021a = Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. *Zaigai kyōiku shisetsu mirai senryaku 2030* [Ulkomailla sijaitsevien opetuksen järjestäjien tulevaisuuden strategia 2030]. https://www.mext.go.jp/content/20210607-mxt_kyokoku-000015472-2.pdf. Katsottu 27.2.2023.

MEXT 2021b = Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. *Sankō dētashū* [Referenssiaineistokooste]. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/20210616-mxt_kouhou02-4.pdf. Katsottu 27.2.2023.

MEXT 2022a = Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. *"Nihongo shidō ga hitsuyōna jidōseito no ukeire jōkyō nado ni kansuru chōsa (reiwa 3-nendo)" no kekka ga kakutei shimashita* ["Japanin kielen ohjausta tarvitsevien lasten ja oppilaiden vastaanottamisen tilanteen kartoitus (2021)" valmistui]. https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00004.htm. Katsottu 15.5.2023.

MEXT 2022b = Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. *Zaigai kyōiku shisetsu no gaiyō* [Yleiskatsaus ulkomailla sijaitseviin oppilaitoksiin]. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/001.htm. Katsottu 27.2.2023.

MEXT 2023 = Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. *"Gaikokujin ryūgakusei zaiseki jōkyō chōsa" oyobi "nihonjin no kaigai ryūgakusha sū" nado ni tsuite* [Ulkomaalaisten opiskelijoiden kirjoilla olon kartoitus ja japanilaisten ulkomailla opiskelevien määrästä] https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1412692_00003.htm. Katsottu 6.4.2023.

Moseley, Christopher (toim.) 2010 [1996]. *Atlas of the World's Languages in Danger*. 3., täysin uudistettu laitos. Pariisi: UNESCO Publishing. http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas. Katsottu 30.9.2021.

Nakajima, Kazuko 2017. Keishōgo bēsu no maruchiriterashī kyōiku – Beikoku & Kanada & EU no kore made no ayumi to Nihon no genjō (Heritage-Language-based Multiliteracy Education: Looking Back on US, Canada, EU and the Current Situation in Japan). *Bogo & keishōgo & bairingaru kyōiku (MHB) kenkyū* 13, 1–31.

Nakamura, Momoko 2014. *Gender, Language and Ideology. A genealogy of Japanese women's language.* Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Nibai ry 2011. http://nibai-ry.blogspot.com/. Katsottu 23.3.2023.

Nieminen, Kai 1999 [1994]. Japanin kieli ja kirjoitusjärjestelmä. Teoksessa Olavi K. Fält, Kai Nieminen, Anna Tuovinen & Ilmari Vesterinen: *Japanin kulttuuri*. 2. painos. Helsinki: Otava, 287–299.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Nikunen, Kaarina 2006. Animellista faniutta. Internet ja japanilaisen piirroskulttuurin fanit. Teoksessa Katja Valaskivi (toim.): *Vaurauden lapset. Näkökulmia japanilaiseen ja suomalaiseen nykykulttuuriin.* Tampere: Vastapaino, 133–154.

NINJAL 2022 = National Institute for Japanese Language and Linguistics. A Multifaceted Study of Language Problems in Multilingual and Multicultural Japan. https://www.ninjal.ac.jp/english/research/cr-project/project-4/language-problems/. Katsottu 27.2.2023.

Noguchi, Mary G. & Sandra Fotos (toim.) 2001. *Studies in Japanese Bilingualism.* Clevedon: Multilingual Matters.

Ogawa, Yoshimi 2020. *Kaiko to sensō to nihongo – Ōbei no Nihon rikai wa kōshite hajimatta* (*Silkworms, War and the Japanese Language. The Formation of Japan Images in the West*). Tokio: Hituzi.

Okamoto, Shigeko & Janet S. Shibamoto-Smith 2016. *The Social Life of the Japanese Language. Cultural Discourses and Situated Practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ōno, Tetsuhito 2022. The history and current status of the Ainu language revival movement. Teoksessa Anna Bugaeva (toim.): *Handbook of the Ainu Language.* Boston: De Gruyter Mouton, 405–442.

Opetushallitus 2018. Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2018. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/omana-aidinkielena-opetetut-kielet-ja-opetukseen-osallistuneiden-maarat-vuonna-2018_1.pdf. Katsottu: 10.6.2021.

Opetushallitus 2019. Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2019. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/omana-aidinkielena-opetetut-kielet-ja-opetukseen-osallistuneiden-maarat-vuonna-2019.pdf. Katsottu: 15.10.2022.

Opetushallitus 2020. Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Omana%20%C3%A4idinkielen%C3%A4%20opetetut%20kielet%20ja%20opetukseen%20osallistuneiden%20m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4t%20vuonna%202020.pdf. Katsottu: 15.10.2022.

Osada, Toshiki 2021. A brief history of linguistics in Japan. Teoksessa John Kupchik, José Andrés Alonso de la Fuente & Marc Hideo Miyake (toim.): *Studies in Asian Historical Linguistics, Philology and Beyond. Festschrift Presented to Alexander V. Vovin in Honor of his 60th Birthday.* Leiden & Boston: Brill, 49–64.

Otmazgin, Nissim 2021. Cultural industries and the state in East Asia. Teoksessa Seok-Kyeong Hong & Dal Yong Jin (toim.): *Transnational Convergence of East Asian Pop Culture.* Lontoo: Routledge, 207–229.

Otomo, Ruriko 2019. Language policy and planning. Teoksessa Patrick Heinrich & Yumiko Ohara (toim.): *Routledge Handbook of Japanese Sociolinguistics.* Lontoo & New York: Routledge, 299–314.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Pakkasvirta, Jussi 2019. Mitä Anderson tarkoittikaan ”kuvitellulla yhteisöllä”? Katsauksia. *Tieteessä tapahtuu* 2019/6, 49–52. https://helda.helsinki.fi//bitstream/handle/10138/308953/87248_Artikkelin_teksti_133947_1_10_20191111.pdf?sequence=1. Katsottu: 12.4.2021.

Pakkasvirta, Jussi & Pasi Saukkonen 2004. Nationalismi ennen ja nyt. Teoksessa Jussi Pakkasvirta & Pasi Saukkonen (toim.): *Nationalismit.* Helsinki: WSOY, 13–46.

Premaratne, Dilhara D. 2015. Globalisation, language planning and language rights: The recent script policy measures adopted by Japan and the People's Republic of China. *Current Issues in Language Planning* 16:4, 425–440.

Ramsay, Robert, S. 2004. The Japanese Language and the Making of Tradition. *Japanese Language and Literature* 38:1, 81–110.

Rodrigues, João 1604–1608. *Arte da lingoa de Iapam.* Nagasaki.

Sanada, Shinji & Hiroshi Shōji 2005. *Nihon no tagengo shakai* [Japanin monikielinen yhteiskunta] Tokio: Iwanami shuppan.

Sangi'in hōseikyoku (Legislative Bureau House of Councillors) 2020. *Hōritsu to "kokugo" & "nihongo"* [Laki ja *kokugo* & *nihongo*]. https://houseikyoku.sangiin.go.jp/column/column068.htm. Katsottu 25.3.2024.

Shibuya, Katsumi 2022. Language, economy and nation. Teoksessa Yoshiyuki Asahi, Mayumi Usami & Fumio Inoue (toim.): *Handbook of Japanese Sociolinguistics*. Berliini: Walter de Gruyter, 629–652.

Shutsunyūkoku zairyū kanrichō (Immigration Services Agency of Japan) 2020. *Reiwa 2-nenmatsu genzai ni okeru zairyū gaikokujin sū ni tsuite* [Tämänhetkisestä ulkomaalaisten määrästä vuoden 2020 lopussa]. https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00014.html. Katsottu 18.11.2024.

Tanaka, Lidia 2017. Japanese language research. *Kokugo* as an ideology, *nihongo* as an autonomous and global scholarship? Teoksessa Kaori Okano & Yoshio Sugimoto (toim.): *Rethinking Japanese Studies*. Lontoo: Routledge, 32–52.

The Association of Nikkei and Japanese Abroad 2017. Who are "Nikkei and Japanese Abroad"? http://www.jadesas.or.jp/en/aboutnikkei/. Katsottu 10.12.2021.

Tong, Q. S. 2008. Between knowledge and 'plagiarism', or, how the Chinese language was studied in the West. *Language Sciences* 30:5, 499–511.

Tsunemoto, Teruki 2019. Overview of the Ainu Policy Promotion Act. Foreign Press Center Japan. https://fpcj.jp/wp/wp-content/uploads/2019/11/b8102b519c7b7c4a4e129763f23ed690.pdf. Katsottu 18.3.2024.

Twine, Nanette 1988. Standardizing written Japanese. A factor in modernization. *Monumenta Nipponica* 43:4, 429–454.

Ueda, Atsuko 2021. *Language, Nation, Race. Linguistic Reform in Meiji Japan (1868–1912).* Berkeley, CA: University of California Press.

Vesterinen, Ilmari 2012. G. J. Ramstedt, Kunio Yanagita ja muurahaisten ja hämähäkkien nimitykset japanin murteissa. Teoksessa Tiina Hyytiäinen, Lotta Jalava, Janne Saarikivi & Erika Sandman (toim.): *Per Urales ad Orientem.*

https://doi.org/10.21435/tl.289

Iter polyphonicum multilingue. Festskrift tillägnad Juha Janhunen på hans sextioårsdag den 12 februari 2012. Helsinki: Société Finno-Ougrienne, 489–495.

Wang, Zi 2022. *The Role of Language in the Wellbeing of Migrants. East Asian Communities in Germany.* Lontoo: Routledge.

Whitman, John 2010. *Kokugo* versus *Gengogaku*: Language Process Theory and Tokieda's Construction of Saussure Sixty Years Later. Teoksessa Michael K. Bourdaghs (toim.): *The Linguistic Turn in Contemporary Japanese Literary Studies. Politics, Language, Textuality.* Ann Arbor: Center for Japanese Studies, University of Michigan.

Wilson, Sandra 2013 [2002]. *Nation and Nationalism in Japan.* E-kirja. Abingdon, Oxon: Taylor & Francis Ltd.

Yashiro, Kyōko 1995. Japan's returnees. Teoksessa John C. Maher & Kyōko Yashiro (toim.): *Multilingual Japan*. Clevedon: Multilingual Matters, 139–164.

Yasuda, Toshiaki 1997. "Kokugo" & "nihongo" & "tōa kyōtsūgo" ["Kansalliskieli", "japanin kieli", "Itä-Aasian yleiskieli"]. *Jinbun gakuhō* (Journal of Humanities) 80, 79–107. Kyoto University. https://doi.org/10.14989/48507.

Yasuda, Toshiaki 2003. *Setsu "nihongo" e no shiza* [Näkökulmia teoriaan "japanin kielestä"]. Tokio: Sangensha.

Yasuda, Toshiaki 2019. Japanese language spread in the colonies and occupied territories. Kääntänyt Yumiko Ohara. Teoksessa Patrick Heinrich & Yumiko Ohara (toim.): *Routledge Handbook of Japanese Sociolinguistics.* Lontoo & New York: Routledge, 339–353.

Yoshikai, Akira 2019. "Nihongo ni tsūjinai gaikokujin" no iwakan [Epämiellyttävä tunne käsitteestä "ulkomaalaiset, jotka eivät ymmärrä japania"]. *Nihongo puratto* http://www.nihongoplat.org/2019/01/03.Katsottu 15.1.2022.

Zwartjes, Otto 2011. *Portuguese Missionary Grammars in Asia, Africa and Brazil*, 1550-1800. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kielikoulutus viittomakielisten silmin

Suppean nationalistisen kieli-ideologian pyörteissä

Juhana Salonen
https://orcid.org/0000-0002-9082-0242

> Kun suunnitellaan kielikoulutusta, tulee ensimmäiseksi huomioida viiteryhmä avoimen dialogin ja itse ryhmältä tulevan konsultaation muodossa. Eihän siitä tulisi mitään, jos alettaisiin kouluttaa esimerkiksi viittomakielisiä, maahanmuuttajia tai saamelaisia ilman syvällistä kieli- ja kulttuurituntemusta. (Salonen 2019.)

Tässä luvussa esitellään viittomakielisten kielikoulutusta ja sen asemaa yhteiskunnassa erityisesti kyseisen kieli- ja kulttuuriryhmän sekä vallalla olevan kieli-ideologian näkökulmasta. Menetelminä käytetään kirjallisuuskatsausta viittomakielisten koulukokemuksista ja niihin kytkeytyvistä muista tekijöistä tehdyistä tutkimuksista sekä avainsana-analyysiä suomalaisen viittomakielen korpusaineistosta (Suomalaisen viittomakielen korpus 2019). Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan kielikoulutuksen (äidinkieli, kaksi- ja monikielisyys) ohella identiteetin käsitettä keskittyen yksilön kieli-identiteettiin ja sen myötä rakentuviin sosio-emotionaalisiin taitoihin. Teoksen pääteemaan tarkastelussa kytkeytyvät yhteiskunnan ja valtaväestön suhtautuminen viittomakielisiin ja heidän kielikoulutukseensa sekä vallitsevan nationalistisen kieli-ideologian vaikutukset harjoitettavaan kielikoulutuspolitiikkaan. Tarkemmin muotoiltuna kyse on suppeasta nationalistisesta kieli-ideologiasta, jossa eipuhutun viittomakielen tunnustaminen itsenäiseksi kieleksi omilla ehdoillaan on ollut ideologisesti vaikeaa (Branson & Miller 1998). Suppeassa nationalistisessa kieli-ideologiassa keskitytään yhteen muottiin, jossa korostetaan valtakieliä ja -kulttuureja sekä huomioidaan heikosti marginaalisempia ryhmiä, esimerkiksi lapsia ja nuoria

https://doi.org/10.21435/tl.289

(ks. myös Nuolijärvi tässä teoksessa). Kirjoituksen lopussa esitellään saadut tutkimustulokset johtopäätöksineen kielikoulutuksen kehittämiseksi purkamalla nationalistisen kieli-ideologian synnyttämiä mekanismeja, jotka haittaavat viittomakielisten kielenkäyttöä ja heikentävät heidän oikeuksiaan saada laadukasta koulutusta.

Kielikoulutuksen ja kieli-identiteetin synergiaa

Suomen perustuslaissa on tunnustettu suomen ja ruotsin kielen ohella saamelaiset alkuperäiskansana, minkä lisäksi on noteerattu romanit ja viittomakieltä käyttävät (Suomen perustuslaki 731/1999). Suomessa tuli vuonna 2015 voimaan viittomakielilaki, johon on kirjattu kaksi viittomakieltä – suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli (Finlex, viittomakielilaki 2015). Suomalaista ja suomenruotsalaista viittomakieltä äidinkielenään käyttää arviolta noin 6 000 henkilöä, joista noin 3 000 on kuuroja (Kuurojen Liitto 2024). Kuurojen ohella myös huonokuuloiset tai kuulevat voivat käyttää viittomakieltä. Viittomakielisellä tarkoitetaan henkilöä, jonka äidin- tai ensikieli on viitottu kieli (Jokinen 2002). Suomen viittomakielillä on takanaan pitkä historia (Salmi & Laakso 2005), jonka saatossa viittomakielisten oikeuksia on poljettu eri tavoin. Esimerkiksi kuurojen kouluissa ei fyysisten sanktioiden pelossa saanut käyttää lainkaan viitottua kieltä 1800-luvun lopulta aina 1960-luvulle asti. Rotuhygienian aatteelta ei myöskään vältytty: oralismin ja kuulon kuntoutuskäytäntöjen ohella muun muassa avioliitto syntyperäisten kuurojen ja myöhemmin perinnöllisesti kuurojen kesken kiellettiin vuodesta 1929 aina vuoteen 1969 saakka, ja sterilisointeja avioliiton ehtona suoritettiin kuurojen lisääntymisen pelosta (Katsui ym. 2021). Vaikka 1970-luvulta lähtien kielelliset ja ihmisoikeudelliset olosuhteet ovat tuntuvasti kohentuneet, on yhä nähtävissä viittomakieliä syrjiviä rakennetason käytänteitä – esimerkiksi puutteellisia tulkkauspalveluita ja informaation saavutettavuuden ongelmia (Rainò 2020). Täytyy tuntea historiaa, jotta kykenee ymmärtämään viittomakielten kielikoulutuksellista asemaa nykypäivänä.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Mitä todella tarkoitetaan, kun keskustellaan äidinkielen ja kaksikielisyyden opettamisesta viittomakielisille? Suomen Perusopetuslain (1998/628) 10. pykälän momentissa 1 todetaan, että koulun opetuskieli on joko suomi tai ruotsi. Näiden lisäksi opetuskielenä voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Lain 10. pykälän momentissa 2 sanotaan vielä seuraavasti: ”Saamelaisten kotiseutualueella asuvien saamen kieltä osaavien oppilaiden opetus tulee antaa pääosin saamen kielellä. Kuulovammaisille tulee tarvittaessa antaa opetusta myös viittomakielellä.”

Viittomakielisten oikeus saada äidinkielensä opetusta on ollut tähän mennessä vahvasti kytköksissä vammaispalvelulakiin, jonka perusteella kuulovammaiselle[1] lapselle on voitu myöntää viittomakielen opetusta. YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista valmistui vuonna 2006, mutta Suomi ratifioi sen vasta vuonna 2016. Sopimus korostaa kuuron lapsen oikeutta viittomakieleen ja kuuron identiteettiin sekä niiden tukemista ja edistämistä opetuksessa. Sopimuksessa painottuu myös se, että kuurojen lasten opettajiksi tulisi palkata henkilöitä, joiden viittomakielen taito on hyvä. Suomessa opetustarjonta on vaihdellut suuresti kunnittain. Vaikka Suomen viittomakielilaissa (359/2015) viittomakieltä käyttävä ei ole sidoksissa kuulovamman asteeseen, ei perusopetuslakia ole tältä osin vielä päivitetty (Jokinen, Kauppinen & Selin-Grönlund 2016). Viittomakielilain mukaan myös kuulevat henkilöt voidaan luokitella viittomakieltä käyttäviksi äidinkielensä perusteella (so. *coda* eli kuurojen vanhempien kuulevat lapset tai *soda* eli kuurojen kuulevat sisarukset). Kuurojen Liitto (2023a) uutisoi keväällä 2023, että vuosikausia valmisteilla ollut uusi vammaispalvelulaki (953/2023) hyväksyttiin viimein eduskunnan täysistunnossa. Laki vahvistaa voimaan tullessaan (syksyllä 2023 eduskunta päätti lykätä voimaantuloa vuoden 2025 alkuun) kuurojen ja kuulovammaisten lasten ja heidän perheittensä mahdollisuuksia saada viittomakielen kotiopetusta. Viittomakielen heikon lainsäädännöllisen aseman ta-

1 Kuulovammaisella tarkoitetaan lääketieteellisestä näkökulmasta kuuroa tai huonokuuloista henkilöä.

https://doi.org/10.21435/tl.289

kia moni viittomakielisistä ei ole saanut oman äidinkielensä opetusta, minkä lisäksi rannalle voivat jäädä potentiaaliset ”viittomakieliset”. Tästä ovat muutamat kansanedustajat tehneet myös kirjallisen kysymyksen (Kuurojen Liitto 2021).

”Äidinkieli” määritellään Tove Skutnabb-Kankaan (1988) mukaan alkuperän, identiteetin, käytön ja hallinnan perusteella. Äidinkieliä saattaa olla useampia. Äidinkieli voi myös vaihdella eliniän eri vaiheissa tai riippuen siitä, määritteleekö sen henkilö itse vai joku ulkopuolinen. Syntyperäisten suomalaisten viittomakielisten tai viittomakieltä käyttävien äidinkielenä voidaan siis pitää suomalaista tai suomenruotsalaista viittomakieltä, ellei huomioida muiden maiden viittomakieliä, joita esiintyy myös äidinkielen asemassa maahanmuuton seurauksena. Yli 95 % kuulovammaisista lapsista syntyy kuuleville vanhemmille, joille viittomakieli ei ole äidinkieli, joten ”alkuperä” ei aina sovi määritelmäksi. Heidän lapsillaan kyse on pikemminkin identiteetistä, käytöstä ja hallinnasta, jotka taas riippuvat paljolti kieliympäristön tarjoamien syötösten määrästä ja laadusta. Kuurojen Liiton erityisasiantuntija Selin-Grönlund (2021) on raportoinut, että viittomakielisillä ja eriasteisesti kuulovammaisilla oppilailla on käytännön ongelmia viittomakielen opetuksen saamisessa muun muassa viittomakielen opettajien vähäisyyden vuoksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2014) on kirjattu viittomakielisten tai viittomakieltä käyttävien[2] (kuurot, huonokuuloiset ja kuulevat) oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistavoitteet. Viittomakielinen perusopetus voidaan toteuttaa joko viittomakielisessä ryhmässä tai viittomakielisten ja puhuttua kieltä käyttävien sekaryhmässä. Opetussuunnitelmassa korostetaan, että äidinkielisen opetuksen tavoitteena on vahvistaa viittomakielisten oppilaiden kieli-identiteettiä ja tietoisuutta viittomakielisten omasta kulttuurista ja yhteisöstä. Erityisesti painotetaan tietoisuutta itsestä viittomakielen käyttäjänä sekä ymmärrystä kielen sosiaalisesta merkityksestä. Opetussuunnitelman perusteissa

2 Käytän *viittomakielisten* ohella myös termiä *viittomakieltä käyttävät*, koska molempia termejä käytetään eri yhteyksissä viitaten samaan viiteryhmään.

https://doi.org/10.21435/tl.289

mainitaan myös, että viittomakielen ja kirjallisuuden opetusta tarjotaan äidinkielen ja kirjallisuuden tuntimäärällä (Opetushallitus 2014). Tällainen viittomakielen äidinkielen opetus ei kuitenkaan aina käytännössä toteudu.

On myös tärkeää havainnoida, millä tavoin viittomakieliset ja viittomakieltä käyttävät on Suomen koulutuspoliittisissa teksteissä ymmärretty (Liikamaa 2014). Liikamaa soveltaa pro gradu -tutkielmassaan kriittistä diskurssianalyysiä kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä käytettyihin käsitteisiin perusopetuslaissa (1998), perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2004) ja Haukkarannan koulun (nykyään Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, Onerva) opetussuunnitelmassa (2009). Tulokset paljastavat, että viiteryhmän luokittelu perustuu enimmäkseen kuuloasteeseen. Liikamaa ehdottaakin jatkossa tutkittavaksi, kohtaavatko arjen kielenkäyttö ja sosiaaliset käytänteet koulutuspoliittisten tekstien diskursseissa (vrt. Ennser-Kanasen, Halosen ja Saarisen Suomen kielen lautakunnan kannanoton analyysi).

Laura Kannon (2016) mukaan on tärkeää huomioida, että viittomakieltä käyttävät lapset ovat todellisuudessa kaksi- tai monikielisiä, koska he omaksuvat sekä viitottuja että puhuttuja kieliä kielellisestä ympäristöstään. Ei pidä myöskään unohtaa, että kyse on kahdesta eri modaliteetista (ääniauditiivinen ja visuaalis-gesturaalinen), joten voidaan puhua kaksimodaliteettisesta monikielisyydestä (*bimodal multilingualism*). Viittomakielisten lasten kaksi- ja monikielisyyden kehityksen tarkastelussa on otettava huomioon paitsi viitotun ja puhutun kielen rinnakkainen kehitys ja eriytyminen myös niihin linkittyvä kaksimodaalinen kaksikielisyys ja kielten koodien yhdistäminen (*code-blend*).

Identiteetin rakentaminen saa vauhtia murrosiässä, josta käynnistyy suuri fyysisten ja psyykkisten muutosten vaihe. Nuoren olisi ratkaistava ikäkauteen kuuluvat keskeiset kehitystehtävät. Hän joutuu kysymään itseltään ”Kuka minä olen?” ja ”Mikä minusta tulee?”. Erik H. Eriksonin (1994) luoman psykososiaalisen kehitysteorian mukaan nuoruuden tärkeä kehitystehtävä on muodostaa ehyt identiteetti, joka voidaan jakaa kolmeen eri tasoon: 1) egon identiteetti

https://doi.org/10.21435/tl.289

(tietoisuus itsen erillisyydestä), 2) persoonallinen identiteetti (persoonallisuus, joka heijastuu muille) ja 3) sosiaalinen identiteetti (sosiaaliset roolit). Identiteetti määritellään usein kokonaisvaltaiseksi käsitykseksi itsestä fyysisine, psyykkisine ja sosiaalisine piirteineen. Käsitteenä se on kuitenkin monisyinen eri näkemyksineen ja teorioineen. Kieli ja kulttuuri nähdään yleisesti tärkeinä palasina ehyen identiteetin rakennusprosessissa. Identiteetti taas auttaa hahmottamaan omaa suhdetta ympärillä olevaan yhteisöön, kulttuuriin ja kieleen. (Vilkko-Riihelä 1999; Hall 2002; 2003.)

Identiteetti korreloi vahvasti nuoren hyvinvoinnin kanssa. Nuoruusiän kehityshaasteet eivät ole helppoja. Niinpä joka viides nuori kärsii jostakin mielenterveyshäiriöstä. Puutteet nuoren rakentumassa olevan identiteetin millä tahansa osa-alueella saattavat johtaa jopa identiteettikriisiin, joka näyttäytyy tyypillisesti ahdistushäiriöinä ja masennuksena. Ikätoverit ja sosiaalisen arvioinnin kohteena oleminen herättävät nuoressa herkästi ahdistusta. Myös alemmuuden ja erilaisuuden tuntemukset sekä itsenäistymisen pelko ovat nuoruuden kehityskaaressa tyypillisiä ja normaaleja tiettyyn rajaan saakka. Sen sijaan voimakas ja hallitsematon ahdistus sekä vaikea masennus ovat aina vakava merkki nuoren kehityksen häiriintymisestä. (Marttunen ym. 2013.) Yksi eheän identiteetin kulmakivi on hyvä itsetunto, jolla tarkoitetaan niin myönteistä kuin totuudenmukaista käsitystä omista vahvuuksista, kyvyistä ja taidoista. Hyvä itsetunto kehittyy, kun vanhemmilta tai muilta tärkeiltä aikuisilta saadaan hyväksyntää, huolenpitoa ja rakkautta. Itsetunto ei perustu siihen, millaisia nuoren ominaisuudet ovat vaan pikemminkin itsen arviointiin (Riihonen 2018). Esimerkiksi kuulovamma ei ominaisuutena aiheuta kuurolle tai huonokuuloiselle lapselle psyykkisiä ongelmia. Kyse on kommunikaatioon ja sosioemotionaaliseen toimintaan liittyvistä haasteista (Sinkkonen 1994; Salonen & Syväoja 2018). Sosioemotionaalisissa taidoissa korostuvat omien tunteiden tiedostaminen ja empatia muita kohtaan. Jorma Pollarin (2013) mukaan tunteista puhuminen on ollut Suomessa perinteisesti vaikeaa, koska kouluissa ei käsitellä riittävästi tunnekieltä. Oppilaiden tunnekieltä tulisi kehittää siten, että opet-

https://doi.org/10.21435/tl.289

tajat olisivat tunneilla enemmän läsnä aidon kohtaamisen myötävaikutuksella.

Monet kuurot käyttävät päivittäin useaa kieltä. He ovat kaksi- ja monikielisiä, jolloin heillä voi olla viittomakielen ja kuurojen kulttuurin ohella samanaikaisesti myös muita kieli- ja kulttuuri-identiteettejä. (Jokinen 2002; Salo 2004.) Subtraktiivinen kaksikielisyys, jossa viittomakieli nähdään alempiarvoisena, ei edesauta kaksi- ja monikielisyyden kokonaisvaltaista kehitystä (Salo 2004). Kuuron identiteetin rakentaminen on yksilöllinen prosessi, jossa etsitään vastauksia kuurouden merkitykselle. Kuurot voivat aluksi kokea kuuroutensa negatiivisena, johtuen esimerkiksi kielellisestä syrjinnästä (eli kuuro ei ole saanut riittävästi kontaktia viittomakieleen ja kuurojen kulttuuriin). Kuurouden hyväksyntä on mahdollista saavuttaa, jos tiedostaa sen positiiviset ulottuvuudet (Ladd 2003). Kuurouden hyväksynnän myötä identiteetti pääsee rakentumaan kuurouteen, minkä tiedetään korreloivan psyykkisen hyvinvoinnin kanssa. Tanskassa tehtyjen tutkimusten mukaan niillä kuulovammaisilla aikuisilla, jotka olivat identifioituneet kuuroiksi, kuuleviksi tai molemmiksi, psyykkinen hyvinvointi oli selkeästi parempi kuin marginaalisen identiteetin (ei kuuro eikä kuuleva) omaavilla (Chapman ja Dammeyer 2017).

Identiteetin voidaan siis todeta olevan laajakäsitteinen vyyhti (Sivonen 2019). Sitä on mahdollista lähestyä myös sekä essentialistisesta että ei-essentialistisesta näkökulmasta. Essentialismissa ajatellaan identiteetin olevan muuttumaton ja koostuvan yhteisistä tunnusmerkeistä, kuten esimerkiksi kielestä (vrt. luutuneet käsitykset kansallisvaltion symboleista). Ei-essentialismi taas näkee identiteetin olevan monikerroksinen ja alati muuttuva (Pietikäinen ym. 2002). Kaikkonen (2009) korostaa perheen ja lähiyhteisön vaikuttavan ratkaisevasti lapsen saamaan identiteettimalliin. Keskiöön nousee myös kieli. Kieli tuottaa identiteettejä, sillä se on olennainen tekijä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Erilaiset tavat käyttää kieltä muodostavat sosiaalisia kerrostumia. Kieli auttaa ihmisiä yhdistymään tai erottumaan joukosta. (Lehtonen 2000; Salo 2004.)

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kieli-identiteettiä voidaan verrata myös seuraavissa kuvissa näkyviin valkoisiin lakanoihin (kuvat 1 ja 2). Jos kieli-identiteetti on hämärän peitossa, ilmestyy yksilön eteen tyhjä verho. Ulospääsyä on vaikea löytää, eivätkä ympäristön muut yksilöt tunnista verhon takana lymyilevää yksinäistä. Kun on ensiksi löytänyt oman kieli-identiteettinsä, voi vapautua verhon kahleista ja päästä päivänvaloon – hetki, joka ei jää keneltäkään huomaamatta. (Salonen 2017.)



Kuva 1. Tyhjä kieli-identiteetti. Kuvassa Juhana Salonen. Kuva: Jussi Rinta-Hoiska.



Kuva 2. Eheä kieli-identiteetti. Kuvassa Juhana Salonen. Kuva: Jussi Rinta-Hoiska.

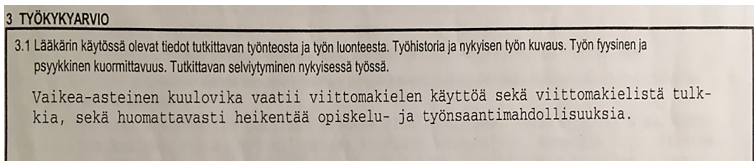
https://doi.org/10.21435/tl.289

Kieli-identiteetti sisältää yhteisten kielinormien lisäksi sanojen taakse kätkeytyviä merkityksiä ja ajattelutapoja sekä yhteisten kokemusten jakamisen (Dufva 2002). Hallin (2002; 2003) sanoin kieli, kulttuuri ja identiteetti ovat keskenään vahvasti sidoksissa. Kieli-identiteetin avulla yksilö voi siis samaistua samaa kieltä puhuviin, mutta myös erottua joukosta omien ajatustensa ja tunteidensa kautta. Kieli-identiteetti on kuin monipuolinen työväline, jolla hahmotetaan ajattelua, tuntemista, tietämistä ja vuorovaikutusta. Vähemmistökielen edustajat joutuvat pohtimaan omaa kieli-identiteettiään herkemmin, koska usein enemmistö kyseenalaistaa vähemmistökieltä, jolloin sen olemassaoloa joudutaan perustelemaan ja sen säilymisen puolesta taistelemaan. (Kaikkonen 2004.) Suppean nationalistisesti ajattelevan voi olla vaikea tiedostaa, että saman valtion sisällä on olemassa eri kieli- ja kulttuuriryhmiä, joiden yhteiskunnalliset oikeudet vaihtelevat suuresti. Kieli-ideologiat näyttäytyvät yksilöiden ja ryhmien erilaisina käsityksinä kielestä, sen arvosta, merkityksestä ja luonteesta. Viittomakieltä voi olla vaikea hyväksyä sen eri modaliteettien vuoksi. Antiikin ajoista lähtien kielikäsitykseen liittyväksi on iskostunut Aristoteleen johdolla puhtain äänten artikuloiminen, jolloin käsillä ja keholla tuotettavat eleet ja viittomat on nähty ainoastaan alempiarvoisina non-verbaalisina yksikköinä. (Branson & Miller 1998, 10.) Jantusen ja Rainòn mukaan (2022) valtavirran kielentutkimuksen näkökulmasta ei-äänellinen merkityksenvälitys ja erityisesti viittomakielet ovat edelleen kuin mustia joutsenia, kielen äänteellisyyteen kytketyn vallitsevan kielikäsityksen haastajia. Totuudenmukaisemmassa kielikäsityksessä ei-äänellisyys huomioitaisiin tasavertaisesti.

Kun tarkastellaan vallalla olevia kielikäsityksiä, voidaan todeta, että viitotut kielet ovat jollakin tavalla vieraita puhuttujen kielten edustajille. Tutkija Päivi Rainòn mukaan kielitieteen näkökulmasta mikä tahansa kieli on täysiarvoinen ja tasaveroinen. Mikään tutkimus ei ole osoittanut, että minkään luonnollisen kielen käyttö heikentäisi muiden kielten opettelua. Viitotun kielen käyttö ja omaksuminen eivät estä puhutun kielen oppimista, vaikka niin usein luullaan (Rainò 2012, 86). Juhana Salonen sai kuulovamma-

https://doi.org/10.21435/tl.289

diagnoosin ollessaan hieman alle kaksivuotias. Myöhemmin Salosen nuoruusiässä kuulonkuntoutuksesta vastannut lääkäri arvioi hänen tulevaa opiskelu- ja työkykyään kuvan 3 osoittamalla tavalla. Lausunto paljastaa, minkälaisia mielikuvia puhutun kielen valtavirtaa edustavalla lääkärikunnalla esiintyy kuulovammasta ja viittomakielestä. Suppean nationalistisia kielikäsityksiä (Anderson 1983) heijastaen puhuttu kieli nähdään ainoana varteenotettavana mittarina elämästä selviytymiseen. Samankaltainen on laajempikin yleinen käsitys yhdestä ainoasta apukielenä toimivasta maailmanlaajuisesta viittomakielestä, vaikka maailmassa arvioidaan olevan yli 200 luonnollista, itsenäistä viittomakieltä (The World Federation of the Deaf 2023). ”Jaettu kuurous” kumoaa viittomakielisten kielelliset ja kulttuuriset erot (Branson & Miller 1998, 24).



3 TYÖKYKYARVIO

3.1 Lääkärin käytössä olevat tiedot tutkittavan työnteosta ja työn luonteesta. Työhistoria ja nykyisen työn kuvaus. Työn fyysinen ja psyykkinen kuormittavuus. Tutkittavan selviytyminen nykyisessä työssä.

Vaikea-asteinen kuulovika vaatii viittomakielen käyttöä sekä viittomakielistä tulkkia, sekä huomattavasti heikentää opiskelu- ja työnsaantimahdollisuuksia.

Kuva 3. Lääkärin arvio Juhana Salosen kuulovamman vaikutuksista hänen opiskelu- ja työkykykyynsä.

Viittomakielisten kokemuksia kielikoulutuksesta Suomessa

Olen valinnut katsaustani varten kolme tutkimusta, jotka sivuavat viittomakielisten koulukokemuksia heidän omalla äänellään kerrottuna. Ensimmäinen käsittelee autoetnografista tutkimusta viittomakielisen kuuron, Juhana Salosen, koulukokemuksista, toinen Sami Salon fenomenologista tapaustutkimusta hänen kouluelämästään ja kolmas sisällönanalyysin muodossa tehtyä lapsiasiavaltuutetun toimiston tilaamaa *Hei, kato mua!* -selvitystä kuurojen ja huonokuuloisten lasten ja nuorten hyvinvoinnista koulutaipaleella. Täydennän kirjallisuuskatsausta suomalaisen viittomakielen korpusaineistossa tehdyllä avainsana-analyysillä.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Autoetnografisessa tutkimuksessa esitellään viittomakielisen kuuron, Salosen, kokemuksia kasvustaan ylpeäksi ja itsetunnoltaan vahvaksi viittomakieliseksi. Sitä ennen hän kärsi nuoruudessaan vaikeasta identiteettikriisistä ja heikoista sosioemotionaalisista taidoista. Suurimpina syinä tähän olivat kaksikielisen opetuksen heikko taso sekä viittomakielisen ympäristön puute. Autoetnografinen lähestymistapa mahdollistaa kuurojen ja huonokuuloisten lasten sekä nuorten elinympäristön ja siihen kytkeytyvien sosiokulttuuristen tekijöiden (esimerkiksi identiteetti, viittomakieli, kaksikielisyys) sekä psykiatrisen lääketieteen tekijöiden (esimerkiksi hyvinvointi, sosioemotionaaliset taidot) tarkastelun (Salonen & Syväoja 2018). Laadullisen autoetnografian avulla voidaan analysoida yksilöllisiä ja yhteisiä diskursseja etsien vastauksia kysymykseen, minkälaisena tutkittavan kohteen elämä on näyttäytynyt niin hänelle itselleen kuin muille (Chang 2008).

Salosen ja Syväojan (2018) yhteisessä autoetnografisessa tutkimuksessa paljastui, että Salonen kärsi lapsuudessaan kielellisestä ja kulttuurisesta kolonialismista. Kolonialismilla viitataan tässä yhteydessä sellaisiin opetus- ja kommunikointimenetelmiin (esimerkiksi oralistinen opetusmetodi ja viitottu puhe), jotka poissulkevat luonnollisen viitotun kielen elinvoiman (Ladd 2003). Viitotulla puheella tarkoitetaan samanaikaista puhumista ja viittomista, joka toteutuu pääsääntöisesti puhutun kielen normeilla. Bransonin ja Millerin (1998, 4, 13) mukaan nationalistisella ideologialla voi olla hallitseva vaikutus kuurojenyhteisön käyttämään viittomakieleen. Kansallisvaltion kielellisten vaatimusten myötä saattavat kirjoitettujen ja puhuttujen kielten manuaalisesti koodatut versiot kompensoida opetuksessa luonnolliset viittomakielet; viittomakielet halutaan muuntaa hallitsevien kielten muodon ja sisällön mukaisiksi. Kolonialismin ihanteiden mukaisesti kuuroon oppilaaseen iskostetaan asenteeksi se, että kuuroutta ja viittomakieltä tulee hävetä ja vieroksua (ks. kolonialistisesta ajattelusta ja kuvastosta myös Ennser-Kananen, Halonen ja Saarinen). Salonen alkoi omaksua ensimmäisenä kielenään suomalaista viittomakieltä ja toisena kielenään suomen kieltä. Avaimet viittoma- ja kaksikieliseksi kas-

https://doi.org/10.21435/tl.289

vamiselle olivat siis olemassa. Salosen lapsuuden elinpiiri ei ollut ennestään lainkaan tietoinen suomalaisesta viittomakielestä eikä kuurojen kulttuurista. Hän oli kuulevien vanhempien kuuro lapsi ja ainoa kuuro varhaislapsuudessaan. Suomessa, kuten muuallakin, valtaosa kuurojen lasten vanhemmista on kuulevia, joille viittomakieli näyttäytyy vieraana kielenä ja uutena kokemuksena. Salonen kävi tavallista päiväkotia puhutun kielen ehdoilla, kunnes siirtyi kunnalliseen erityiskouluun, kuulovammaisten kouluun. Koulun oppilaskirjo oli laaja koostuen kuuroista, huonokuuloisista ja kuulevista lapsista, joilla oli jokin kielellinen erityisvaikeus (esimerkiksi dysfasia). Opetuskielenä koulussa käytettiin suomen kieltä ja viittottua puhetta. (Salonen & Syväoja 2018.)

Suurin osa Salosen koulun opettajista ja luokanavustajista ei hallinnut suomalaista viittomakieltä niin hyvin, että oppilaat olisivat voineet kehittää kieli-identiteettiään ja äidinkieltään viittomakielen ehdoilla. Salonen sisäisti sekä päiväkodista että peruskoulusta sellaisen mallin, että viitottua kieltä tulisi hävetä – se näyttäytyi apukielenä, eikä pakollista viittomakielen oppiainetta ollut koulussa edes tarjolla. Lisäksi Salosen vuosittaiset kontrollikäynnit yliopistollisen keskussairaalan kuulokeskuksessa vahvistivat hänen käsitystään suomen kielen ehdottomasta auktoriteettiasemasta suhteessa suomalaiseen viittomakieleen. Hänen puhetaitoaan ylistettiin vuolaasti, mikä edesauttoi häntä ”hylkäämään” ensikielensä. Salosen perhe sai viittomakielen kotiopetusta kolmena vuotena ennen lapsensa kouluikään tuloa. Opetuksen jatkohakemusta luvattiin kuulokeskuksessa harkita Salosen tullessa murrosikään, jolloin kielelliset vaatimukset kommunikoinnissa kasvaisivat. Vanhempien toiveista huolimatta tämä jäi kuitenkin toteuttamatta, koska kuulokeskus ei nähnyt mitään tarvetta viittomakielelle Salosen tapauksessa. Kommunikointi vanhempien kanssa soljui pääsääntöisesti puhuen. Salosen äiti yritti myöhemminkin aina myös viittoa, vaikka poika sitä vastusti – viittomista kohtaan tuntemansa häpeän vuoksi. (Salonen 2018.)

Salonen pärjäsi koulussa murrosikään asti erinomaisesti, ja hänen sosioemotionaaliset taitonsa olivat hyvällä mallilla. Murrosiän

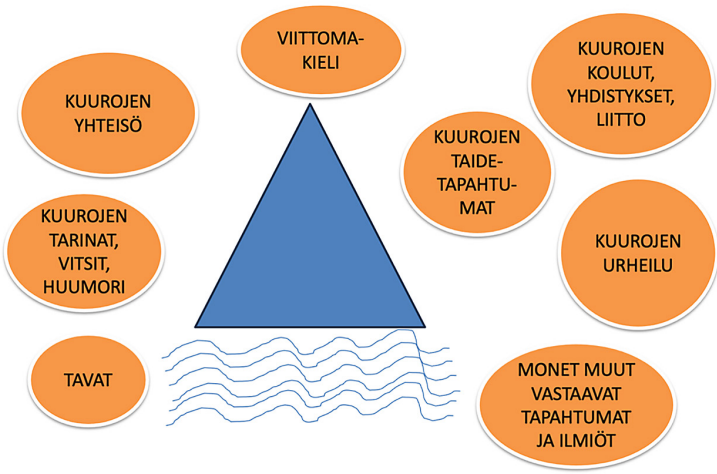
https://doi.org/10.21435/tl.289

alkaessa maailma muuttui, kun kuvioihin astuivat identiteetin ja tunnekielen pohdiskelu. Salonen havahtui siihen, ettei hänellä ollut selkeää käsitystä äidinkielestään, kulttuuristaan tai siitä, mihin yhteisöön hän kuuluisi. Teini-ikäisten kesken kielenkäyttö muuttui käsite- ja keskustelutasolla syvällisemmäksi, jolloin Salonen ei tuntenut enää pärjäävänsä kaksisuuntaisessa vuorovaikutuksessa puhuen eikä viittoen. Lähestyvä identiteettikriisi näytti ensimmäiset merkkinsä ja johti ennen pitkää vääjäämättömästi vakavaan masennukseen ja pakko-oireiseen ahdistuneisuushäiriöön sekä sosioemotionaalisten taitojen heikkenemiseen. Perheen ja lähiympäristön vahva tuki avitti Salosta eteenpäin. Kuitenkin vasta lukioaika, viittomakieliseen yhteisöön pääseminen ja kuurot roolimallit tarjosivat lopulta työkalut, joiden turvin Salonen viimein löysi tunnekielensä ja paikkansa yhteiskunnassa. Tunnekieleksi valikoitui suomalainen viittomakieli, jolla hän koki ilmaisevansa parhaiten ajatuksiaan ja tunteitaan syvätasolla. Arkaluontoisten tunteiden käsitteleminen myötävaikutti myös itsetunnon kohentumiseen. Salonen pystyi lopulta hyväksymään kuuroutensa ominaisuutena ilman stereotypioiden tuottamaa häpeää tai epävarmuutta. Suomalainen viittomakieli äidinkielenä, kuurojen kulttuurin piirteet ja viittomakielisen yhteisön kollektiivisuus voimaannuttivat häntä. Samalla hänen kielikäsityksensä toisesta äidinkielestä, suomesta, vahvistui, minkä myötä hänestä kasvoi kokonaisvaltaisesti kaksi- ja monikielinen. (Salonen & Syväoja 2018.) Salosen läpikäymä prosessi kuvastaa läheisesti Laddin (2003) käyttämää *deafhood*-käsitettä, jossa oma suhtautuminen kuurouteen muutetaan positiiviseksi voimavaraksi.

Kuvassa 4[3] esitellään vertauskuvallisesti jäävuori. Se osoittaa merenpinnan yläpuolelta katsottuna ilmiöitä, joita Salonen alkoi ensivaiheessa omaksua suomalaisesta viittomakielestä ja kuurojen kulttuurista. Jotta saavutettaisiin metakielellinen ja kognitiivinen ymmärrys, tulee siirtyä astetta syvemmälle tasolle (kuva 5). Kuvissa esiintyviä keskeisiä käsitteitä tulisi ottaa enemmän huomioon

3 Kuvien 4 ja 5 jäävuori-vertauskuvan idea on sovellettu lähteestä Weaver (1986).

https://doi.org/10.21435/tl.289



Kuva 4. Jäävuori vertauskuvana: merenpinnan yläpuolella.



Kuva 5. Jäävuori vertauskuvana: merenpinnan alapuolella.

https://doi.org/10.21435/tl.289

viittomakielisten kielikoulutuksessa äidinkielen opetuksen, viittomakielisen ympäristön saavutettavuuden sekä lasten ja nuorten haavoittuvan aseman parantamiseksi. (Salo 2004; Widberg-Palo 2012.)

Sami Salon (2004) tapaustutkimus omasta itsestään on toteutettu fenomenologisella otteella tavoitellen vastausta kysymyksiin, miten hän löysi todellisen identiteettinsä ja mitkä tekijät auttoivat häntä voimaantumaan. Nuoruudessaan Salo tunsi, ettei hän tiedostanut, kuka oli, ja mikä tulisi olemaan hänen paikkansa yhteiskunnassa. Vasta varhaisaikuisuuden kynnyksellä hän tuli sinuiksi itsensä kanssa – prosessissa auttoivat opiskelu sekä kuurojen kansanopistossa että Jyväskylän yliopistossa ja kansainvälinen verkostoituminen kuurojen tapahtumissa. Salon aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuloksista voitiin päätellä yhteiskunnan hänelle tarjoaman pohjakoulutuksen olleen riittämätöntä. Hän joutui kokemaan, ettei yhteiskunta tukenut hänen kehitystään viittomakielen käyttäjänä eikä kuurojen kulttuurin tuntijana. Yhteiskunnan edustama suppea näkökanta kuulemisen ja puhumisen ylivertaisuudesta (ks. Branson & Miller 1998, 4 koskien kansallisvaltion kielellisiä vaatimuksia) luokitteli hänet puutteelliseksi ja vammaiseksi. Salo tulkitsi, että hänen 'puutteitaan' tuli korjauttaa kuntoutuksen keinoin sekä yhteiskunnan asettamien kriteerien mukaisesti – nämä toimenpiteet näyttivät todellisen luonteensa kuulovammaisten lasten erityiskoulussa.

Salon tutkimus valottaa, kuinka valtavirran hallitsema kielikäsitys voi ratkaisevalla tavalla vaikuttaa kenen tahansa lapsen käsitykseen omasta itsestään – erityisesti kieli- ja kulttuurivähemmistön näkökulmasta. Suomi on demokraattinen valtio, jossa kaikilla on yhtäläiset oikeudet esimerkiksi opiskella tai ilmaista mielipiteitään. Mutta kun kääntää katseen kieleen ja kulttuuriin, ei voi välttyä näkemästä eriarvoistavia rakenteita, joiden taustalla vaikuttavat nationalistiset kieli-ideologiat. Salo (2004) vertaa itseään jamaikalaiseen kulttuurintutkija Stuart Halliin, joka koki samanlaisia epävarmuuden tunteita muuttaessaan tummaihoisena nuorena Englantiin. Hän pääsi eroon fragmentaarisista tunnetiloista vasta osallistuttuaan identiteettiä koskevaan keskusteluun. Hallin keskeiset identiteettiä koskevat kirjoitukset on koottu ja julkaistu suomennosvalikoima-

https://doi.org/10.21435/tl.289

kirjana *Identiteetti* (2002). Salon analyysi osoittaa, miten tärkeää on opettaa viittomakielistä lasta tuntemaan omat juurensa, erityisesti historian ja kulttuurin. Vasta tällöin voidaan kenties havaita ristiriitoja ja epäkohtia, joita lapsi on aiemmin joutunut kohtaamaan tiedostamattomasti. Salo kuvailee kuuron identiteetin jakautuvan kahteen ryhmään: kulttuurivähemmistöä edustavat kuurot ja patologisuuden astetta edustavat kuurot. Viittomakielisyys, kuurojen yhteisön normit ja arvot näyttäytyvät vahvemmin edellä mainitussa ryhmässä. Kuuron identiteetti muodostuu yhteisöllisyyden ohella myös yksilöllisestä prosessista. Salo nostaa esille koulutuksen merkityksen identiteetin rakentajana.

Salo (2004) pohtii koulumaailman kasvatuksellisia elementtejä audismin, lingvisismin, normalisoivan kasvatuksen ja subtraktiivisen kaksikielisyyden näkökulmista. Audismissa korostetaan kuuloa ja puhetta itseisarvoina, jolloin viittomakieli nähdään vähempiarvoisena. Tämä taas heijastuu lingvisismin puolelle siten, ettei kuurolle lapselle haluta opettaa viittomakieltä. Skutnabb-Kangas (1988) tuo tässä yhteydessä esille kielellisen kansanmurhan käsitteen. Normalisoivassa kasvatuksessa ollaan lähellä integraation ja inkluusion toteutustapaa, jossa kuurot yritetään mukauttaa tiettyyn valtaväestön määrittelemään muottiin. Subtraktiivinen eli vähentävä kaksikielisyys ei taas tunnusta toista kieltä, tässä tapauksessa viittomakieltä, yhdenvertaiseksi puhutun kielen kanssa. Tällaisten ajattelumallien vallitessa kuuron lapsen on vaikea voimaantua, saati kasvaa viittomakieliseksi.

Sekä Salo että Skutnabb-Kangas painottavat rikastusteoriaa monikulttuurisen opetusfilosofian ytimessä. Skutnabb-Kankaan (1988, 197) mukaan kaksikielisyys kuluttaa enemmän energiaa, mutta samalla rikastaa vähemmistöön kuuluvan yksilön elämää. Rikastusteoriassa huomioidaan paremmin lähtökohdat eri kieli- ja kulttuurivähemmistöjen olosuhteille ja identiteeteille. Talib (1999) esittää monikulttuurisen kasvatuksen tarjoavan työvälineet, joiden turvin lapsi voi tulla tietoiseksi omista oikeuksistaan, kyseenalaistaa auktoriteetteja, hyväksyä erilaisuuden ja peräänkuuluttaa toimivaa opetusjärjestelmää. Salo (2004) kuvaa myös postmodernin kuuron

https://doi.org/10.21435/tl.289

käsitystä itsestään. Käsitykseen sisältyy Salon mukaan tietoisuus siitä, että henkilö edustaa itseään (itseyden representaatio). Myös tietoisuus kuuron identiteetistä (yksilöllinen identiteetti) on tärkeää. Henkilö etsii elämäntarkoitustaan ja osaa olla itsekriittinen. Hän on tietoinen olemassaolostaan (oman itsensä toteuttaminen, liberalismi) ja haluaa menestyä sekä kuurojen että kuulevien maailmassa. Edelleen Salo näkee postmodernin kuuron transnationalistina (so. globaali identiteetti eri kansakuntien välillä), jonka elämä on tasapainossa globalisoituneessa maailmassa. Näitä edellä mainittuja aihepiirejä tulisi Salon mukaan opettaa kuurolle kulttuurivähemmistöä edustava näkökulma huomioiden.

Hei, kato mua! -selvityksessä haastateltiin henkilökohtaisesti yhteensä 62:ta 3–17-vuotiasta viittomakielistä ja viittomakieltä käyttävää lasta ja nuorta. Joukko koostui kuuroista, huonokuuloisista ja sisäkorvaistutetta käyttävistä. Heitä haastateltiin neljästä pääteemasta: kasvu- ja kouluympäristö, vapaa-aika ja sosiaaliset suhteet sekä saavutettavuus ja tiedonsaanti. Kasvuympäristössä korostui kodin ja perheen merkitys. Haastateltavat pitivät viittomakieltä tärkeänä yhteisenä kielenä perheen kesken. Jos vanhemmat eivät osanneet viittoa, sen koettiin haittaavan yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Widberg-Palo 2012.)

Vastauksista ilmeni, että moni lapsi kokee huolta viittomakielisen ympäristön puuttumisesta. Suurin osa, yli 95 %, kuulovammaisista (so. kuuro tai huonokuuloinen) lapsista syntyy perheisiin, joissa vanhemmat ovat äidinkieleltään puhekielisiä. Vain murto-osa vanhemmista on entuudestaan viittomakielisiä tai viittomakielen taitoisia. Selvityksen perusteella Suomessa lasten kuulovammojen diagnostiikka ja kuntoutus on keskitetty erikoissairaanhoitoon, toisin sanoen yliopisto- ja keskussairaaloiden kuulokeskuksiin. Kun lapsen kuulovamma diagnosoidaan, saavat vanhemmat ensitietoa kuulon kuntoutuksen mahdollisuuksista sekä kielivaihtoehdoista kuulokeskuksista. (Widberg-Palo 2012.)

Yliopisto- ja keskussairaaloiden kuulokeskusten osastonylilääkäreille ja kuntoutusohjaajille tehtiin myös pienimuotoinen kysely,

https://doi.org/10.21435/tl.289

jossa kartoitettiin, millaisia vuorovaikutuksen tukimuotoja lapsiperheille tarjotaan. Vain yksi kuulokeskus mainitsi viittomakielen. Kuulokeskukset eivät tuoneet vastauksissaan esille kaksikielisyyden (so. puhuttu ja viitottu kieli rinnakkain) näkökulmaa. Yhtenä perusteluna oli, että kaksikielisyyden vaatimus on useille lapsille liian vaativa heikentäen lapsen mahdollisuuksia toisen tai molempien kielten hyvään hallintaan. Viittomia tai viittomakieltä suositellaan perheelle vasta sitten, kun puhekieli ei kehity, tai kun pienen lapsen kuulovamma on vaikea-asteinen. (Widberg-Palo 2012.) Perustelut kaksikielisyyden vaativuudesta ovat tutkija Päivi Rainòn (2012, 86) mukaan ristiriitaisia, sillä mikään tutkimus ei ole osoittanut, että viitotun kielen omaksuminen tai käyttäminen estäisi puhutun kielen oppimista. Näin kuitenkin väitetään vanhemmille yhä tänä päivänä ”asiantuntijoiden” toimesta.

Sisällönanalyysin tuloksista voitiin havaita, kuinka tärkeänä viittomakieliset lapset ja nuoret pitävät kielikoulutusta omalla äidinkielellään. Suurin osa, 66 %, selvityksen osallistujista kävi koulua erityiskoulussa, tuttavallisemmin ”kuurojen koulussa”, jossa opettajat osasivat viittomakieltä vaihtelevasti ja luokassa oli vähintään yksi viittova oppilas. Vastauksista oli selkeästi havaittavissa opettajan viittomakielen taitojen merkitys lapsille. Myös yleisopetuksen puolella oli vaihtelua. Kaikissa kouluissa ei ollut saatavilla viittomakielistä opetusta tai ympäristöä. Kaikista vastauksista ilmeni sama ajatus: jos lapsella on mahdollisuus käyttää viittomakieltä tai viittomia, hän tuntee kuuluvansa paremmin joukkoon. (Widberg-Palo 2012.)

Lapset pitivät erityisen tärkeänä opettajien asennetta. Opettajan tulee hallita kuurojen ja viittomakielisten historiaa ja kulttuuria. Lapset toivoivat opettajan hyväksyvän heidät sellaisinaan ja arvostavan heidän kieltään ja kulttuuriaan (vs. episteeminen nationalismi; ks. Ennser-Kananen, Halonen & Saarinen tässä teoksessa). Näin ei aina tapahtunut; eräs lapsi kertoi opettajansa pakottavan hänet puhumaan. (Widberg-Palo 2012.)

https://doi.org/10.21435/tl.289

> Haluaisin (kouluun) sellaisia opettajia joilla on riittävän hyvä viittomakielentaito ja jotka ymmärtävät myös meitä kuuroja ja kuurojen maailmaa. – poika 16 v.

> Joidenkin opettajien asenteet ärsyttävät. Jotkut tuntuvat ajattelevan sillai että me kuurot ollaan tyhmiä, emmekä osaa mitään. Mun on vaikea selittää tuota... Musta vaan tuntuu niin... Jotenkin opettajien piilovihjeistä tai käyttäytymisestä huomaa... Jotkut eivät tunnu ymmärtävän mua, kuuroa ihmistä... Ne eivät huomaa mua kuurouden takaa. Mä oon niille 'joku kuuro tyttö', enkä tavallinen tyttö. – tyttö 16 v.

> Opettajani osaa kyllä viittoa, mutta hän vaatii mua puhumaan. Mä en aina jaksa puhua, haluan mieluummin viittoa. Ope käskee mua kuitenkin puhumaan. Hän sanoo aina 'puhu nyt, sä osaat kyllä puhua. Puhu nyt, puhu, puhu.' Se on joskus ärsyttävää. Mä haluan itse päättää. – poika 9 v.

Näistä esimerkeistä voidaan havaita, miten suppea nationalistinen kieli-ideologia vaikuttaa viittomakielisten lasten ja nuorten kielikoulutukseen ja hyvinvointiin. Lapset toivoivat, että koulu huomioisi paremmin heidän viittomakielisyyttään etenkin yleisopetuksessa. Ei riitä, että pelkästään kuuloon liittyviä (esimerkiksi luokan istumajärjestely ja opettajan sijoittuminen) seikkoja huomioidaan. Yleisopetuksessa ei viittomakielen opetustakaan järjestetä aina, vaikka kyse olisi oppilaan äidinkielestä. Opetusta saattaa antaa lapsen viittomakielen tulkki tai avustaja, ei varsinainen viittomakielen opettaja. (Widberg-Palo 2012.)

> Siellä ei esimerkiksi koskaan oteta esille sitä, että osaan viittomakieltä. Viittomakieli ei näy missään, ei edes äidinkielen opetuksena. Olisi mukava jos olisi myös viittomakielen tunteja. Muillekin oppilaille olisi hyötyä saada tietää viittomakielestä ja yleensä kuurojen kulttuurista. Viittomakieltä voisi jotenkin nostaa esille, se on kuitenkin yksi kieli muiden joukossa. – tyttö 15 v.

> Koulussani ei ole viittomakielen opetusta. Mulla on suomi toisena kielenä ja siinä on ylimääräisiä tunteja. Mulla on suomi toisena kielenä sen takia kun viittomakieli on äidinkieleni. Musta olisi kiva saada myös viittomakielen opetusta. – poika 11 v.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Selvityksessä oli aistittavissa myös haastateltavien yksinäisyys. Haastatteluista kävi ilmi, että lapset viihtyvät pääsääntöisesti sellaisten ihmisten kanssa, jollaisiksi he ovat määritelleet myös itsensä. Tällöin he hakeutuvat niin sanotusti omankaltaiseensa seuraan. Selvityksessä mukana olleet lapset, jotka hallitsevat molemmat kielet (viittomakieli ja suomi/ruotsi) yhtä hyvin, viihtyvät sekä viittovien että puhuvien ihmisten seurassa. Eräs huonokuuloinen lapsi totesi, että vaikka hän on huonokuuloinen, hän viihtyy enemmän kuurojen kanssa. Toinen huonokuuloinen lapsi puolestaan viihtyi ainoastaan huonokuuloisten seurassa. (Widberg-Palo 2012.)

Vastaukset paljastavat, että lapsilta vaaditaan paljon oma-aloitteisuutta ylläpitää viittomakielisiä kaverisuhteita. Kuulovammaisalan järjestöjen organisoimat leirit ovat monille tärkeitä. Usein leirit ovat ainoa paikka, jossa lapset voivat tavata vertaisiaan. Jotkut menevät leirille vain kavereiden takia, vaikka itse leirin teema ei kiinnostaisi. Samaiset lapset kertovat kuurojen tapahtumien olevan yksi esimerkki tilaisuuksista, joissa lapsi näkee muita viittovia ihmisiä. Lapset toivovat koulun huomioivan myös nämä tapahtumat. (Widberg-Palo 2012.)

Yllä piirtyvä kuva täydentyy Suomalaisen viittomakielen korpuksen avainsana-analyysin avulla. Korpus perustuu multimodaaliseen aineistokokonaisuuteen videomateriaaleineen ja niihin ajallisesti sidottuine koneluettavine annotaatioineen ja metatietoineen (Salonen ym. 2019). Korpuksesta, jossa on julkaistuna noin 14 tuntia annotoitua videomateriaalia 21 suomalaista viittomakieltä äidinkielenään käyttävältä kielenoppaalta eli informantilta, suoritettiin avainsana-analyysi käsitteillä *identiteetti* ja *yhteiskunta*.

Avainsana-analyysi, jonka avulla voidaan hahmottaa kulttuurisia ja yhteiskunnallisia piirteitä käsitteiden takaa (Kyröläinen & Laippala 2020, 495), paljastaa, että korpusaineistossa mukana olleet kielenoppaat kokivat yhteiskunnan suhtautumisen kuuroihin ongelmalliseksi. Eräs kielenopas totesi (Suomalaisen viittomakielen korpus 2019):

https://doi.org/10.21435/tl.289

> Kuurot yritetään väkisin vääntämällä sopeuttaa yhteiskuntaan. Yhteiskunta haluaa kaikki normaaleiksi.

Identiteetti- ja *yhteiskunta*-avainsanahaun tuloksista voidaan päätellä, että useat kuurot kokevat tärkeäksi oman identiteettinsä tiedostamisen etsiessään paikkaansa yhteiskunnassa.

Yksi kielenoppaista kertoo, että hän identifioitui alusta pitäen paremmin kuurojen kuin kuulevien maailmaan. Hän ei osannut heti viittoa kunnolla, mutta vähitellen taitojen karttuessa hän tuli yhä tietoisemmaksi todellisesta identiteetistään. Esimerkiksi puhutun kielen vitsit olivat tuottaneet hänelle aiemmin päänvaivaa, minkä vuoksi niille oli ollut vaikeaa nauraa muiden mukana. Vaikka hän koki kärsivänsä, hänen oli pitänyt näytellä sulautuvansa joukkoon. Kriisit vähenivät, kun hän huomasi kuuluvansa kuurojen maailmaan ja löytäneensä identiteettinsä sieltä.

Toinen kielenoppaista on sitä mieltä, että kuuroja yritetään sopeuttaa yhteiskuntaan väkisin vääntämällä. Hän vertaa tätä 1800- ja 1900-luvulla esiintyneeseen nationalistiseen ajattelutapaan, jolloin sovitettiin yhtä kieltä ja kulttuuria kaikille (ks. tarkemmin Nuolijärvi tässä teoksessa). Kuurojen viittomakieltä ja kulttuuria ei voitu hyväksyä niiden erilaisuuden vuoksi. Kuuroja tuli muokata oralismin keinoin eli opettaa heitä puhumaan suomen kieltä. Nykyään on vallalla kaksi rinnakkaista maailmaa – kielellinen (viittomakielisyys) ja vammaisuuteen nojaava (lääketieteellinen) lähestymistapa. Tästä syystä kielenoppaan mukaan on toisinaan vaikeaa hahmottaa kumpaan identifioitua. Kolmas kielenoppaista toteaa, että viittomakieliset tuntevat olevansa kotonaan samankaltaisten ihmisten kanssa, mikä on hyväksi.

Edellä esitetyt kielikoulutuksen kokemukset kuvasivat epäkohtia, joita monet viittomakieliset ja viittomakieltä käyttävät ovat kohdanneet ja kohtaavat yhä tänäkin päivänä. Nationalistisessa ajattelussa viittomakielten on ollut vaikeaa päästä samalle viivalle valtakielten rinnalle, ja viittomakieliset ovat vuosisatoja olleet kielellisen imperialismin kohteena ”normalisoinnin” valeasussa (Branson & Miller 1998, 27). Kieli-ideologia heijastuu opettajista opetustarjontaan, mistä johtuen viittomakielet nähdään edelleen ”outolintuna” (ks.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Jantunen & Rainò 2022). Kuten tämän teoksen johdannossa ja monessa luvussa todetaan, on koululaitos keskeisessä roolissa nationalistisen kieli-ideologian välittämisessä ja opettamisessa oppilaille. Helposti käy niin, että tietyn yhteisön vallitseva ideologia muokkaa ihmisten kielikäsitystä, jollei sitä kyseenalaisteta. Viittomakielisten ja viittomakieltä käyttävien tulisi itse päästä kouluttamaan ja kehittämään opetussuunnitelmia niin omalle viiteryhmälleen kuin myös valtaväestölle (ks. Ennser-Kananen, Halonen ja Saarinen, koulutuksen paradigmanmuutos).

Suppean nationalistisen kieli-ideologian vaikutus haavoittuvassa asemassa oleviin kieliin

Suomessa on tehty korkean tason selvityksiä, joista paljastuu suppean nationalistisen kieli-ideologian vaikutus yliopistollisten keskussairaaloiden kuulokeskusten, muiden kuulon kuntoutuspaikkojen ja viranomaisten asenteisiin viitottuja kieliä kohtaan. Monet kokevat, että he eivät ole saaneet riittävästi tietoa viittomakielistä, tukea viittomakielen opiskeluun, eivätkä edes hyväksyntää viittomakielen käytölle. Hallituksen kertomuksessa kielilainsäädännön soveltamisesta (Valtioneuvoston kanslia 2017) todetaan, että sisäkorvaistutteen saaneen lapsen kuntoutuksessa perhettä on saatettu kehottaa lopettamaan viittomakielen käyttö. Viittomakielen on nähty olevan tarpeeton ja hidastavan puhutun kielen oppimista, vaikka tutkimukset kertovat päinvastaista. Useissa kunnissa käytäntönä on ollut, että vasta puoltavan lääkärinlausunnon kanssa on voitu hakea viittomakielen opetusta (Kuurojen Liitto 2023b). Toukokuussa 2018 järjestettiin oikeusministeriön (2018) ja lapsiasiavaltuutetun toimesta yhteinen pyöreän pöydän keskustelu. Esille nousi tapauksia, joissa kuulokeskuksissa ei ollut saanut käyttää viittomakieltä. Muistioon kirjattiin, että tämä ei ole vallitseva käytäntö. Syksyllä 2022 yhdenvertaisuusvaltuutettu laati samasta aiheesta tehdyssä kanteluasiassa kuulokeskuksille suositukset viittomakielen aseman edistämiseksi osana kuulon kuntoutusta (Yhdenvertaisuusvaltuutettu 2022).

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kansanedustaja Mikaela Nylander (2019) teki kirjallisen kysymyksen (678/2018 vp) sisäkorvaistutteen saaneiden lasten ja nuorten viittomakielen saavutettavuudesta. Kysymyksessään Nylander toteaa, että sisäkorvaistutteen saaneiden lasten ja nuorten nykytilanteesta sekä tarpeista tulisi tehdä selvitys. Etenkin heidän kokemuksiaan identiteettikysymyksissä olisi kuunneltava. Saatujen tulosten perusteella pitäisi laatia toimenpideohjelma viittomakielisten kielellisten oikeuksien toteutumisen seuraamiseksi ja parantamiseksi koko maassa.

Silloisen oikeusministerin Antti Häkkäsen antamassa vastauksessa Nylanderin kirjalliseen kysymykseen korostuivat viittomakielilaki, jonka tarkoituksena on edistää viittomakieltä käyttävien kielellisten oikeuksien toteutumista, ja sen toteutumisesta vuonna 2020 tehtävä arviointi. Lisäksi Häkkänen mainitsi seuraavan hallituksen kielikertomuksen syntyvän vuonna 2021 (Nylander 2019). Viittomakielilain toimivuuden arviointi ei ole vielä kirjoitushetkellä valmistunut, ja vuoden 2021 kielikertomuksessa todettiin jälleen aiemmat epäkohdat. Selvityksiä on tehty ja tullaan siis tekemään myös jatkossa, mutta muutosten konkretisoituminen ruohonjuuritasolla perheiden arjessa jää nähtäväksi. Huolestuttavan suuri joukko sisäkorvaistutteen käyttäjistä, joille ei ole suotu viittomakielen oppimisen mahdollisuutta, jää helposti paitsioon lakikiemuroiden ja hitaan muutosprosessin keskellä. Suurimpana ongelmana on se, etteivät tehdyt selvitykset ja tutkimukset, kuten eivät myöskään viittomakielen tehtävää ja merkitystä puolustavien tahojen (yksittäiset kokemusasiantuntijat [esim. Juhana Salosen mielipidekirjoitus[4]], perheet, viittomakielinen yhteisö ja järjestöt) kannanotot ole jalkautuneet kuulokeskuksiin eivätkä muihin kuulon kuntoutuspaikkoihin. Tavoittamatta on jäänyt myös iso joukko viittomakielisiä palveluita järjestäviä viranomaisia. Ennen kuin päästään konkreettisesti Nylanderin ehdottamaan järjestelmälliseen kartoitustutkimukseen ja sen pohjalta laadittuun toimenpideohjelmaan, lukuisat perheet, jotka haluavat käyttää viittomakieltä lastensa kanssa, joutu-

4 *Keskisuomalainen* 15.4.2019, Jokaisella on oikeus viittomakieleen.

https://doi.org/10.21435/tl.289

vat kärsimään. Salonen tapasi vuonna 2017 erään äidin, joka kertoi lääkärin uhanneen lastensuojeluun ilmoittamisella, jos perheessä käytettäisiin viittomakieltä. Vastaavanlaisia perheiden kokemuksia lapsensa kuulon kuntoutuksesta on tullut esiin eri asiantuntijaselvityksissä sekä sosiaalisessa mediassa.

Tehdyt selvitykset koskevat suurimmaksi osaksi kieli-ideologisia (suppea nationalismi) ja kielipoliittisia näkemyseroja aikuisten (esimerkiksi vanhempien, kuntouttajien ja viranomaisten) välillä. Vanhempien kokemuksia kuulovammaisten lastensa kieli- ja kouluvalinnoista (esim. Sume 2008; Seilola 2018) sekä aikuisten viittomakielisten kuurojen omia kokemuksia (Luukkainen 2008) on myös tutkittu. Lasten ja nuorten kokemuksia ja näkökulmia tulisi jatkossa tutkia enemmän.

Kun yhdistetään perheiden tiedonpuute ja taistelu viittomakielestä, viranomaisten vaihtelevat asenteet, lainsäädännön monitulkintaisuus ja oppilaiden hajanaisuus kouluissa, voidaan todeta, että viittomakielen opetus on nykyäänkin haavoittuvassa asemassa. Samanaikaisesti siitä on tullut ”villiä länttä” muistuttava kenttä, jossa ei systemaattisesti valvota, ketkä opettavat mitäkin kohderyhmää. Äidinkieleltään viittomakielisiä opettavat esimerkiksi taustaltaan vieraskieliset ja henkilöt, joilta puuttuu riittävä viittomakielen taito, lingvistinen ja pedagoginen koulutus sekä säännöllinen kontakti viittomakieliseen yhteisöön (De Weerdt ym. 2016). Maailman 70 miljoonasta kuurosta kymmenisen prosenttia on saanut jonkinlaisen koulutuksen, ja heistäkin vain alle kaksi prosenttia viittomakielellä (The World Federation of the Deaf 2021).

Haavoittuvassa asemassa olevan kielen ja sen viiteryhmän parissa toimivilla korostuu myös eettinen vastuu. Toista vähemmistöä edustava saamelaisaktivisti Petra Laiti (2019) on kirjoittanut saamelaisten artefaktien kulttuurisesta omimisesta. Kulttuurisessa appropriaatiossa valtaväestön edustaja käyttää hyväksi marginaalissa elävän vähemmistön kulttuuria, mikä voi tapahtua myös tiedostamattomasti. Tällaisessakin kontekstissa valtaväestön on usein vaikeaa ymmärtää vähemmistön näkökulmaa, jollei ole itse kokenut kulttuurissaan vastaavaa syrjintää, rasismia tai väkivaltaa. Valta-

https://doi.org/10.21435/tl.289

väestö ei useinkaan käsitä, millaisia seurauksia teosta voi olla vähemmistölle. Mitkä tahansa – pienimmätkin – vähemmistön arvoja syrjivät lausumat tai teot saattavat olla kohtalokkaita. Samalla tavoin korvalääkärit eivät välttämättä tunnista, miten heidän lausuntonsa vaikuttavat viittomakieliin ja niitä käyttäviin yhteisöihin (Sivunen 2020). Viittomakielen väheksyntään liittyy oletus, että kuurot eivät ole yhteisö vaan pikemminkin hajanainen joukko 'vammaisia' yksilöitä (Branson & Miller 1998, 13).

Kulttuurinen appropriaatio on noussut viime aikoina myös viittomakieliseen keskusteluun – viittomakielen tultua liitetyksi valtaväestön piirissä jonkinlaiseen eksotiikkaan. Suomalainen vaateyritys Vimma käytti hiljattain viittomakielen sormiaakkosia Play-kuosissaan. Viittomakielisten kuurojen Maija Koiviston ja Outi Toura-Jensenin (2017) puuttuminen Vimman toimintaan synnytti vilkasta keskustelua sosiaalisessa mediassa. Koivisto ja Toura-Jensen ottivat kantaa siihen, ettei Vimma ollut esittänyt tietoa viittomakielestä tuotesivuillaan, vaikka se käytti hyväkseen viittomakielen kulttuurista pääomaa. He peräänkuuluttivat viittomakielen omistajuutta ja kritisoivat sen hyödyntämistä ilman kontaktia viittomakieliseen yhteisöön. Sosiaalisessa mediassa aihetta tuntemattomat arvostelivat Koivistoa ja Toura-Jenseniä kovin sanoin, koska heidän näkemyksensä mukaan apukielen asemassa olevan viittomakielen pitäisi kuulua kenelle tahansa. Kulttuurisen appropriaation kokemukset koskevat niin saamelaisia ja viittomakielisiä kuin muitakin kieli- ja kulttuurivähemmistöjä.

Kesällä 2020 vastaavaa tapahtui Australiassa, jossa muusikko Andy Dexter esiintyi väittämänsä mukaan australialaisella viittomakielellä Voice-musiikkiohjelmassa. Ongelmallista esiintymisessä oli se, että hän säesti itseään viittomilla, joita australialaiset viittomakieliset eivät käytä. Lisäksi hän julisti edustavansa koko australialaista viittomakielistä yhteisöä. Dexterin taiteelliset ratkaisut tekivät suuren vaikutuksen yleisöön, joka sai samalla vääristynyttä tietoa Australian viittomakielisen yhteisön todellisesta kielestä ja kulttuurista. Yhteisön lukuisten kannanottojen mukaan Dexter ei edes ollut kontaktissa viiteryhmään. (Lloyd 2020; Sherrie 2020.)

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kulttuurinen appropriaatio on vältettävissä, jos kieli- ja kulttuurivähemmistön kanssa tehdään ”YYA-sopimus” kielen tai kulttuurin hyödyntämisestä. Hyvänä esimerkkinä tästä on viittomakielen käyttö vauvaviittomisena (so. *babysign*). Kristin Snoddonin (Bauman & Murray 2014, 146–158) mukaan vauvaviittomisen suuri suosio Yhdysvalloissa perustuu tutkimustuloksiin, jotka osoittavat sen parantavan perheen välistä vuorovaikutusta ja edistävän lapsen myöhempää luku- ja kirjoitustaitoa. Vauvaiässä ääntä muodostavat elimet eivät ole vielä riittävästi kehittyneet, jotta vanhemmat voisivat ymmärtää vauvan tarpeita. Jokellus elein ja viittomin mahdollistaa viestin perillemenon paremmin. Tutkimusten mukaan viittominen vahvistaa myös kuulevien lasten visuaalisia taitoja. Viittomakielen käyttö hyödyttää siis kaikkia kuulotaustaan katsomatta.

Pohdinta – Kuinka kielikoulutus tulisi huomioida viittomakielisten silmin?

Viittomakielisten koulukokemukset (Salonen 2018; Salo 2004; Widberg-Palo 2012; Suomalaisen viittomakielen korpus 2019) kuvasivat lasten ja nuorten tuntoja kielen, kulttuurin ja identiteetin näkökulmista. Moni viittomakielinen koki, ettei hänen äidinkieltään huomioitu koulussa tarpeeksi. Viittomakielisen opetuksen saavutettavuus ei ole vielä tänäkään päivänä itsestäänselvyys Suomessa (Selin-Grönlund 2021), minkä seurauksena äidinkieleltään viittomakieliseksi on vaikeaa kasvaa. Monikielisyys koetaan vaaraksi (Tapio & Takkinen 2012; Nikula 2015; Takkinen ym. 2023). Suomessa on aikojen saatossa ollut mutkikasta tulla viittomakieliseksi koulutus- ja kuntoutustahoilta juontuvien rakenteellisten esteiden johdosta (Takkinen ym. 2023).

Tarvitsemme avointa dialogia siitä, miten viittomakielisen kielikoulutusta voidaan kehittää kieli-identiteetin ja sosioemotionaalisten taitojen vahvistumisen ehdoilla. On ensiarvoisen tärkeää ymmärtää vanhempien ja ympäristön merkitys lapsen ja nuoren kielellisen ja kulttuurisen identiteetin kehityskaaressa. Liikamaan

https://doi.org/10.21435/tl.289

(2012) mukaan lääketieteeseen sisältyy vahvasti mielikuva kuuroudesta fyysisenä vammana, joka tulee parantaa. Sosiokulttuurinen ulottuvuus, jossa huomio keskittyy kuurojen kielelliskulttuurisuuteen ja yhdenvertaisiin ihmisoikeuksiin, unohtuu helposti. Molempia näkökulmia kuitenkin tarvitaan, kun tarkastellaan viittomakielen merkitystä lasten kieli-identiteetin ja sosioemotionaalisten taitojen rakentumisessa. Lasten oikeus viittomakieleen on yhteiskunnassamme edelleen aiheena tabu, jonka murtamiseksi sosiokulttuurisen ja lääketieteellisen näkökulman välistä yhteistyötä tulee kehittää. Molemmilla on yhtäläinen tavoite: lapsen ja nuoren kokonaisvaltainen hyvinvointi, johon koko laajan kuulovamma-alan sekä yhteiskunnan tulisi keskittyä. (Salonen 2018.)

Maarit Lasasen väitöskirja (2017) on ensimmäinen suomalainen tutkimus lasten vertaistuesta heidän omasta näkökulmastaan ja tuo esille kuulovammaisten lasten ja nuorten vertaistuen merkityksen. Lasanen on tutkinut Pohjois-Suomessa asuvien kuulovammaisten lasten (16 pohjoissuomalaista 7–17-vuotiasta lasta) kokemuksia vertaisryhmätoiminnasta, jollaiseen heillä ei ollut aikaisemmin ollut mahdollisuutta. Etnografisessa tutkimuksessa havaittiin, että lapset rohkaistuivat kertomaan kuulovamman tuomista pulmista ja keinoista haasteiden voittamiseksi. Vertaistukiryhmätoimintaan osallistuminen vahvisti lasten sosiaalisia, tiedollisia, toiminnallisia ja emotionaalisia taitoja. Tutkimustulokset osoittivat vertaisryhmätoiminnan vaikuttaneen kuulovammaisten lasten arkeen positiivisesti.

Ruotsissa on tehty vastaava tutkimus 13–17-vuotiaista kuuroista ja huonokuuloisista, jotka käyvät lähikoulua inkluusioperiaatteen mukaisesti. Moni heistä koki toiseuden tunteita koulussa, koska muiden silmissä heidän identiteettinsä oli muokkautunut marginaalikeskiöiseksi ja ei-hyväksyttäväksi. Apuvälineet ja muut tukitoiminnot eivät takaa eheää identiteettiä oppilaille, jos he joutuvat käymään koulua yksin ilman todellista viittomakielistä ympäristöä sekä vertaistukea. On tärkeää rakentaa positiivinen minäkuva, joka edistää sosiaalista hyvinvointia ja vahvistaa itsetuntoa. Tässäkin tapauksessa tulee kuunnella enemmän lapsia ja heidän kokemuksiaan. (Andersson & Lyngbäck 2022.)

https://doi.org/10.21435/tl.289

Termillä *nationalismi* on tässä luvussa kuvatun kieli- ja kulttuuriryhmän koulukokemuksissa huono kaiku. Äärinationalismin (ksenofobia ja vähemmistöjen syrjintä) sijaan nationalismia voidaan kuitenkin lähestyä Benedict Andersonin (1983) määritelmän mukaisesti myös positiivisemmasta näkökulmasta. Siinä ihmisten ajatellaan kuuluvan sellaisiin kansakuntiin, joissa he pääsevät ilmaisemaan omaa minuuttaan. Kun nationalistista kieli-ideologiaa tarkastellaan lähemmin, voidaan havaita kielikäsityksen sijaitsevan kahdella eri tasolla: yleismaailmallisesti jaettuina kielikäsityksinä ja rajatusti kutakin kansallista kieltä koskevana käsityksenä.

Suppeassa nationalistisessa kieli-ideologiassa keskitytään useimmiten yhteen muottiin, jossa korostetaan valtakieliä ja -kulttuureja sekä yhteistä päämäärää. Esimerkiksi integraation tai inkluusion ajattelumalli on perua siitä, että valtavirran näkemyksen mukaisesti eritaustaiset oppilaat tulisi sijoittaa samaan paikkaan. Kuten edellä esittelemäni tutkimukset selkeästi osoittivat, oppilaiden näkökantoja ei ole tässä yhteydessä kuultu tarpeeksi. On myös aiheellista tarkastella, millä tavoin viittomakieliä opetetaan. Viittomakielinen opetuskenttä muistuttaa erehdyttävästi ”villiä länttä” (De Weerdt ym. 2016). Muun muassa suomenruotsalaista viittomakieltä käyttävät ovat joutuneet heikon kielikoulutuksen takia muuttamaan Ruotsiin ja vaihtamaan toiseen viittomakieleen (Hoyer 2013; Lindberg 2021). Jotta moniarvoisempi ajatusmalli voisi jalkautua, olisi ensiarvoisen tärkeää kuunnella viiteryhmää.

Hallituksen uusi kielikertomus valmistui vuonna 2021 (Valtioneuvoston kanslia 2021). Siinä todetaan, että viittomakielisten kielellisten oikeuksien toteutumisen seurannassa on tapahtunut edistystä muun muassa viittomakielibarometri-selvityksen, viittomakieliasioiden neuvottelukunnan perustamisen ja viittomakielellä tapahtuvan tiedottamisen myötä. Kuitenkin kansanedustaja Nylanderin peräänkuuluttama kartoitustutkimus sisäkorvaistutteen saaneiden lasten ja nuorten nykytilanteesta sekä heidän tarpeistaan puuttuu yhä. Näen tässä jälleen suppean nationalistisen kieli-ideologian ja episteemisen nationalismin (ks. Ennser-Kananen, Halonen & Saarinen tässä teoksessa) piirteitä byrokratian muodossa. Viittoma-

https://doi.org/10.21435/tl.289

kielisistä on kyllä tehty lukuisia selvityksiä, mutta harvat niistä ovat koskeneet viittomakielisiä tai viittomakieltä käyttäviä lapsia ja nuoria. Erityisen huolestuttavaa on se, että viimeisimmässäkin selvityksessä heistä (Selin-Grönlund 2021) esiin nousevat edelleen samat ongelmakohdat. Näin ollen lainsäädännöllisellä ja yhteiskunnallisella tasolla ollaan vielä kaukana lasten ja nuorten elämänpiiristä, heidän tarpeistaan, niiden kuulemisesta ja niihin vastaamisesta viittomakielisten ehdoilla.

Lopuksi

Tutkimukset osoittavat, miksi viittomakielisten kieli-identiteetin tarkastelu on tärkeää. Keskiöön nousee laadukas kielikoulutus. Viittomakielet ovat maailmalla vähemmistökieliä, ja tiedon sekä palvelujen saatavuus viittomakielellä on hyvin usein heikkoa. Jos viittomakieliset eivät tiedosta kielellisiä ja kulttuurisia oikeuksiaan valtaväestön keskuudessa, seuraukset voivat olla heille jopa tuhoisia.

Syvällisempää keskustelua tarvitaan siitä, kuinka tiettyyn kieli- ja kulttuuriryhmään kuuluvan kieli-identiteettiä ja -koulutusta voitaisiin kehittää. Autoetnografinen tutkimusmenetelmä on yksi varteenotettava keino, jolla moninaisuutta korostavaa, yhteiskunnan marginaalissa elävien näkökulmaa on mahdollista onnistua viemään myös valtaväestön tietoisuuteen. Lisäksi tarvitaan tehokkaampia välineitä laadukkaan kielikoulutuksen takaamiseksi. Haasteeseen on vastannut muun muassa VIKKE (2023), joka on Jyväskylän yliopiston viittomakielen keskuksessa käynnistynyt kolmivaiheinen hanke. Hankkeessa on keskitytty lasten suomalaisen viittomakielen kielitaidon ja sen kehityksen arviointiin. Siinä kartoitettiin yli sadan lapsen suomalaisen viittomakielen taitoa, laadittiin tukitoimenpiteitä ja rakennettiin Suomesta aiemmin puuttunut viittomakielinen perheopetus- ja kuntoutusmalli. Tietopaketin avulla voidaan jatkossa tukea perheiden suomalaisen viittomakielen kehitystä. Yhdenvertaisuusvaltuutettu on myös ryhtynyt toimenpiteisiin antamalla sairaaloiden kuulonkuntoutukselle suosituksia

https://doi.org/10.21435/tl.289

kuurojen ja kuulovammaisten lasten kaksikielisyyden tukemiseksi (Kuurojen Liitto 2022).

Kieli-ideologioita tulee katsoa uusin silmin – kuten tämän luvun kontekstissa viittomakielisten silmin – ja paljastaa suppean nationalistiset käsitykset, joilla voi olla syrjiviä vaikutuksia. Viittomakieliset muodostavat rikkaan kieli- ja kulttuuriperinnön koko Suomelle. Tämän soisi näkyvän paljon selvemmin myös ruohonjuuritasolla. Positiivisempaa ja avarakatseisempaa kieli-ideologiaa mukaillen samassa kansakunnassa eri kieli- ja kulttuuriryhmät elävät tasaveroisessa asemassa suhteessa valtavirran harjoittamaan kielikoulutuspolitiikkaan.

Andersonin (1983) mukaan kansakunta koostuu pienemmistä, välittömistä yhteisöistä sekä niiden muodostamasta kuvitellusta, laajemmasta yhteisöstä. Kuviteltu kansakunta, jonka jäsenet eivät käytännössä tunne toisiaan, rakentaa yhteistä identiteettiään kielellisten, etnisten ja jaettuun historiaan perustuvien elementtien avulla. Nämä elementit ovat toistuneet läpi tämän teoksen, ja niitä on käsitelty monipuolisesti erilaisissa poliittishistoriallisissa ja kielellisissä konteksteissa. Tässä viimeisessä luvussa palasimme takaisin Suomeen, josta katsauksemme nationalismin ja kielen suhteeseen alkoi. Lopuksi voimme todeta, että tämän suhteen lähempi tarkastelu ja syvällinen ymmärtäminen auttavat myös pienempiä yhteisöjä – mukaan lukien viittomakieliset – pääsemään irti suppean nationalistisen kieli-ideologian pyörteistä.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Lähteet

Lait ja sopimukset
L476/1983. Peruskoululaki.
L731/1999. Perustuslaki.
L953/2023. Vammaispalvelulaki
L359/2015. Viittomakielilaki.
YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen lisäpöytäkirja. 2009. Suomen YK-liitto.

Kirjallisuus

Anderson, Benedict 1983. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism.* Lontoo: Verso.
Andersson, Sara & Liz Adams Lyngbäck 2022. 'But I feel more at home in the Deaf world even if I can talk': D/deaf adolescents' experiences of transitioning from a mainstream school to a Deaf school in Sweden. *Deafness & Education International* 24:3, 249–266.
Bauman, H.-Dirksen L. & Joseph J. Murray (toim.) 2014. *Deaf Gain. Raising the Stakes for Human Diversity.* Minneapolis: University of Minnesota Press.
Branson, Jan & Don Miller 1998. Nationalism and the Linguistic Rights of Deaf Communities: Linguistic Imperialism and the Recognition and Development of Sign Languages. *Journal of Sociolinguistics* 2:1, 3–34.
Chang, Heewon 2008. *Autoethnography as Method*. Walnut Creek: Left Coast Press.
Chapman Madeleine & Jesper Dammeyer 2017. The Significance of Deaf Identity for Psychological Well-Being. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 22:2, 187–194.
De Weerdt, Danny, Juhana Salonen & Arttu Liikamaa 2016. Raising the Profile of Sign Language Teachers in Finland. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 7:2. https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2016/raising-the-profile-of-sign-language-teachers-in-finland. Katsottu 18.3.2024.
Dufva, Hannele 2002. Dialogia suomalaisuudesta. Teoksessa Sirkka Laihiala-Kankainen, Sari Pietikäinen & Hannele Dufva (toim.): Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 21–38.
Erikson, Erik H. 1994 [1968]. *Identity. Youth and Crisis*. New York: Norton.
Hall, Stuart 2002. *Identiteetti.* Toimittaneet ja suomentaneet Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Suomennosvalikoima. Alkuperäiset englanninkieliset artikkelit julkaistu 1988–1996. Tampere: Vastapaino.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Hall, Stuart 2003. Kulttuuri, paikka ja identiteetti. Suomentajat Riitta Virkkunen ym. Englanninkielinen alkuteksti 1995. Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.): *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 85–128.

Hoyer, Karin 2013. Suomenruotsalainen viittomakieli – attritiosta ahdinkoon. Teoksessa Kimmo Granqvist & Päivi Rainò (toim.): *Rapautuva kieli. Kirjoituksia vähemmistökielten kulumisesta ja kadosta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 232–251.

Jantunen, Tommi & Päivi Rainò 2022. Viittomakielet – Kielentutkimuksen mustajoutsen. *Tieteessä tapahtuu* 40:3, 24–28. https://www.tieteessatapahtuu.fi/numerot/3-2022/viittomakielet-kielentutkimuksen-mustajoutsen. Katsottu 18.3.2024.

Jokinen, Markku 2002. Viittomakieliset – Yksi suomalaisista kielellistä identiteeteistä. Teoksessa Sirkka Laihiala-Kankainen, Sari Pietikäinen & Hannele Dufva (toim.): *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 65–89.

Jokinen, Markku, Liisa Kauppinen & Pirkko Selin-Grönlund 2016. Viittomakielen ja viittomakielisten huomioinen opetuksessa. Teoksessa Marjatta Takala & Helena Sume (toim.): Kieli, kuulo ja oppiminen, kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura, 237–249.

Kaikkonen, Pauli 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kaikkonen, Pauli 2009. Kieli, kulttuuri ja identiteetti – ei yhtä ilman toista. Tempus 44:4, 16–18.

Kanto, Laura 2016. *Two Languages, Two Modalities. A Special Type of Early Bilingual Language Acquisition in Hearing Children of Deaf Parents*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.

Katsui, Hisayo, Maija Koivisto, Suvi-Maaria Tepora-Niemi, Niina Meriläinen, Pauli Rautiainen, Päivi Rainò, Merja Tarvainen & Heikki Hiilamo 2021. *Viitotut muistot. Selvitys kuuroihin ja viittomakielisiin Suomen historiassa 1900-luvulta nykypäivään kohdistuneista vääryyksistä sekä niiden käsittelyyn tarkoitetun totuus- ja sovintoprosessin käynnistämisen edellytyksistä.* Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Keskisuomalainen 15.4.2019. Jokaisella on oikeus viittomakieleen. Juhana Salonen. Pääkirjoitus & mielipide. https://www.ksml.fi/mielipide/mielipidekirjoitus/Jokaisella-on-oikeus-viittomakieleen/1357908. Katsottu 30.10.2024.

Koivisto, Maija & Outi Toura-Jensen 2017. Sosiaalinen media on tehokas, mutta ärhäkkä kanava. Blogikirjoitus ja -video 8.5.2017. https://kuurojenliitto.fi/sosiaalinen-media-on-tehokas-mutta-arhakka-kanava/. Katsottu 18.3.2024.

Kuurojen Liitto 2021. Kirjallisia kysymyksiä viittomakielen opetuksesta ja tulkkauspalveluista. Tiina Vihra. Uutiset 29.11.2021. https://kuurojenliitto.fi/ajankohtaista/kirjallisia-kysymyksia-viittomakielen-opetuksesta-ja-tulkkauspalvelusta/. Katsottu 30.10.2024.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kuurojen Liitto 2022. Yhdenvertaisuusvaltuutettu: Sairaaloiden tuettava kuuron lapsen kaksikielisyyttä. Tiina Vahra. Uutiset 6.10.2022. https://kuurojenliitto.fi/ajankohtaista/yhdenvertaisuusvaltuutettu-sairaaloiden-tuettava-kuuron-lapsen-kaksikielisyytta/. Katsottu 30.10.2024.

Kuurojen Liitto 2023a. Uusi vammaispalvelulaki vahvistaa oikeutta viittomakielen kotiopetukseen. Netta Keski-Levijoki. Uutiset 3.3.2023. https://kuurojenliitto.fi/ajankohtaista/uusi-vammaispalvelulaki-vahvistaa-oikeutta-viittomakielen-kotiopetukseen/. Katsottu 30.10.2024.

Kuurojen Liitto 2023b. Uuden vammaispalvelulain on turvattava lapsille viittomakieli. Uutiset 23.2.2023. https://kuurojenliitto.fi/ajankohtaista/uuden-vammaispalvelulain-on-turvattava-lapsille-viittomakieli/. Katsottu 30.10.2024.

Kuurojen Liitto 2024. Viittomakieliset. https://kuurojenliitto.fi/viittomakieliset/. Katsottu 18.3.2024.

Kyröläinen, Aki-Juhani & Veronika Laippala 2020. Määrällinen korpuslingvistiikka. Teoksessa Milla Luodonpää-Manni, Markus Hamunen, Reetta Konstenius, Matti Miestamo Urpo Nikanne & Kaius Sinnemäki (toim.): *Kielentutkimuksen menetelmiä II. Aineistonkeruusta analyysiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 487–556.

Ladd, Paddy 2003. *Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Laiti, Petra 2019. Tämä hattu ei ole aito. Blogikirjoitus 25.2.2019. Avainsana: Kulttuurinen omiminen. https://petralaiti.com/tag/kulttuurinen-omiminen/. Katsottu 18.3.2024.

Lasanen, Maarit 2017. *”Ei tarvi pelätä, että ois erilainen”. Etnografinen tutkimus pohjoissuomalaisten kuulovammaisten lasten vertaistukiryhmätoiminnasta*. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lehtonen, Mikko 2000 [1996]. *Merkitysten maailma*. 3., uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Liikamaa, Arttu 2012. Kuuro – vammainen? Teoksessa Tiina Oikarinen & Hannaleena Pölkki (toim.): *Näkökulmia vammaisuuteen*. Helsinki: Vammaisfoorumi, 75–83.

Liikamaa, Arttu 2014. *Kuulovammaiset ja viittomakielen käyttäjät Suomen koulutuspoliittisissa teksteissä.* Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto. http://www.urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201406232117

Lindberg, Hanna 2021. Kohti sivistystä – suomenruotsalaisten kuurojen maastamuutto Ruotsiin 1900-luvun loppupuolella. Teoksessa Miika Tervonen & Johanna Leinonen (toim.): *Vähemmistöt muuttajina. Näkökulmia suomalaisen muuttoliikehistorian moninaisuuteen*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 203–224. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7399-10-1.

Lloyd, Karen 2020. Oh Andy! *Life and Deaf.* Blogikirjoitus 14.7.2020. https://lifeanddeaf.net/2020/06/14/oh-andy/. Katsottu 18.3.2024.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Luukkainen, Minna 2008. *Viitotut elämät. Kuurojen nuorten aikuisten kokemuksia viittomakielisestä elämästä Suomessa*. Helsinki: Kuurojen palvelusäätiö.

Marttunen, Mauri, Taina Huurre, Thea Strandholm & Riitta Viialainen (toim.) 2013. *Nuorten mielenterveyshäiriöt – Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Nikula, Karoliina 2015. *Lapsen hyvää edistämässä. Syntymäkuurojen lasten sisäkorvaistutehoitokäytännön sosiaalieettistä tarkastelua*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/157048/Lapsenhy.pdf?sequence=1. Katsottu 18.3.2024.

Nylander, Mikaela 2019. Kirjallinen kysymys selvityksestä sisäkorvaistutteen saaneiden lasten ja nuorten nykytilanteesta ja tarpeista. Eduskunta, KK 678/2018. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Kysymys/Sivut/KK_678+2018.aspx. Katsottu 18.3.2024.

Oikeusministeriö 2018. Lapsiasiavaltuutetun ja oikeusministeriön pyöreän pöydän keskustelu sisäkorvaistutteen saaneiden lasten oikeudesta viittomakieleen. Muistio. https://lapsiasia.fi/documents/25250457/37291777/Muistio.pdf/203cdfaf-dfbe-3ec8-81d2-7b5a4de24445/Muistio.pdf?t=1540200567000. Katsottu 18.3.2024.

Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Katsottu 18.3.2024.

Pietikäinen, Sari, Hannele Dufva & Sari Laihiala-Kankainen 2002. Kieli, kulttuuri ja identiteetti. Ääniä Suomenniemeltä. Teoksessa Sirkka Laihiala-Kankainen, Sari Pietikäinen & Hannele Dufva (toim.): Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 9–18.

Pollari, Jorma 2013. Kohtaamattomuudesta vuorovaikutukseen – tunnekielinen toimintakulttuuri antaa yhä odottaa tuloaan. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4:5. https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kohtaamattomuudesta-vuorovaikutukseen-tunnekielinen-toimintakulttuuri-antaa-yha-odottaa-tuloaan. Katsottu 18.3.2024.

Rainò, Päivi 2012. Kommenttipuheenvuoro: Kaksikielisyys on todellisuutta. Teoksessa Johanna Kiili & Kirsi Pollari (toim.): *Hei, kato mua! vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä*. Jyväskylä: Lapsiasiavaltuutetun toimisto.

Rainò, Päivi 2020. *Viittomakielibarometri 2020 – Tutkimusraportti*. Helsinki: Oikeusministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162839. Katsottu 18.3.2024.

Riihonen, Riikka 2018. Pää pystyssä – hyvän itsetunnon ja minäkuvan jäljillä. *Satakieliseminaari* 2018. Kokkola: Satakieliohjelma.

Salmi, Eeva & Mikko Laakso 2005. *Maahan lämpimään. Suomen viittomakielisten historia*. Helsinki: Kuurojen liitto.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Salo, Sami 2004. Tapaustutkimus kuuron omasta identiteetistä sekä voimaantumisesta. Teoksessa Jaana Keski-Levijoki (toim.): *Opettajankoulutus yhteisön luovana voimana – näkökulmia suomalaisesta viittomakielisestä ja viittomakielisten koulutuksesta.* Jyväskylä: TUOPE, 109–118.

Salonen, Juhana 2017. *Viiton – olen olemassa.* Helsinki: BoD – Books on Demand.

Salonen, Juhana 2018. Kokemuksia viittomakielen merkityksestä identiteetin rakentamisessa. Satakieliseminaari 2018. Satakieliohjelma.

Salonen, Juhana 2019. Kielipolitiikka viittomakielisen silmin. Abstrakti. https://youtu.be/dbnjSYI8alY. Katsottu 18.3.2024.

Salonen, Juhana, Anna Puupponen, Ritva Takkinen & Tommi Jantunen 2019. Suomen viittomakielten korpusta rakentamassa. Teoksessa Jarmo Harri Jantunen, Sisko Brunni, Niina Kunnas, Santeri Palviainen & Katja Västi (toim.): Proceedings of the Research data and humanities (RDHUM) 2019 conference. Data, methods and tools. Oulu: Oulun yliopisto, 83–98. http://urn.fi/urn:isbn:9789526223216.

Salonen, Juhana & Sisko-Margit Syväoja 2018. Viittomakielen merkitys eheän identiteetin rakentamisessa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 9:2. https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/viittomakielen-merkitys-ehean-identiteetin-rakentamisessa. Katsottu 18.3.2024.

Seilola, Irja 2018. ”Ei mun lapsen tarvii vain pärjätä – hän saa loistaa”. Kuulovammaisten lasten vanhempien kokemuksia koulun aloittamisen nivelvaiheesta. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Selin-Grönlund, Pirkko 2021. Viittomakielisten oppilaiden kokemuksia koulumaailmasta. Teoksessa Elina Pekkarinen & Anton Schalin (toim.): Vammaisuus ja lapsen oikeudet. Lapsen elämää vamman kanssa. Jyväskylä: Lapsiasiavaltuutettu, 116–135. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163568/Vammaisuus%20ja%20lapsen%20oikeudet.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Katsottu 18.3.2024.

Sherrie 2020. Deaf stuff. Kirjoitus blogissa I Sign. I Wander. https://isigniwander.com/why-deaf-people-need-allies/. Katsottu 18.3.2024.

Sinkkonen, Jari 1994. Hearing impairment, communication and personality development. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Sivonen, Laura 2019. Aikuisena sisäkorvaistutteen saaneen kieli-identiteetistä. Maisterintutkielma. Oulun yliopisto. http://jultika.oulu.fi/Record/nbnfioulu-201911143084. Katsottu 18.3.2024.

Sivunen, Ulla 2020. Lääketieteen ja kuntoutuksen sananvastuu kuulovammaisia koskevassa diskurssissa. Viittaajat. Blogikirjoitus 8.2.2020. https://viittaajat.home.blog/2020/02/08/laaketieteen-ja-kuntoutuksen-sananvastuu-kuulovammaisia-koskevassa-diskurssissa/. Katsottu 18.3.2024.

Skutnabb-Kangas, Tove 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.

Sume, Helena 2008. Perheen pyörteinen arki. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Suomalaisen viittomakielen korpus 2019. http://urn.fi/urn:nbn:fi:lb-2019012321.
Takkinen, Ritva, Karoliina Nikula & Juhana Salonen 2023. Suomen viittomakielten käyttäjien osallisuus ja haavoittuvuus 1850-luvulta nykypäivään. Teoksessa: Jenny Paananen, Camilla Lindholm, Meri Lindeman & Milla Luodonpää-Manni (toim.): Kieli, hyvinvointi ja haavoittuvuus.: Kkohti kielellistä osallisuutta. Helsinki: Gaudeamus, 56–72.
Talib, Mirja-Tytti 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa: Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
Tapio, Elina & Ritva Takkinen 2012. When one of your languages is not recognised as a language at all. Teoksessa Jan Blommaert, Päivi Pahta, Sirpa Leppänen & Tiina Virkkula (toim.): Dangerous multilingualism. Basingstone: Palgrave Macmillan, 284–308.
Valtioneuvoston kanslia 2017. Hallituksen kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2017. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-463-4.
Valtioneuvoston kanslia 2021. Hallituksen kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2021. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-963-2.
VIKKE-hanke 2023. https://vikke.nmi.fi/. Katsottu 18.3.2024.
Vilkko-Riihelä, Anneli 1999. Psyyke. Psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY.
Weaver, Gary 1986. Cultural ”iceberg”. Teoksessa R. Michael Paige (toim.): Cross-Cultural Orientation. New Conceptualizations and Applications. Roman & Littlefield. Historical Society of Pennsylvania. Lanham: University Press of America. https://hsp.org/sites/default/files/legacy_files/migrated/culturaliceberg2.pdf. Katsottu 18.3.2024.
Widberg-Palo, Maarit 2012. Hei, kato mua! Viittomakielisten ja viittomakieltä käyttävien lasten hyvinvointi ja oikeuksien toteutuminen Suomessa. Teoksessa Johanna Kiili & Kirsi Pollari (toim.): Hei, kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä. Jyväskylä: Lapsiasiavaltuutetun toimisto.
The World Federation of the Deaf 2023. https://wfdeaf.org/. Katsottu 18.3.2024.
Yhdenvertaisuusvaltuutettu 2022. Yliopistosairaaloiden täytyy mahdollistaa viittomakielen oppiminen kuulovammaisille lapsille. Uutiset 12.10.2022. https://yhdenvertaisuusvaltuutettu.fi/-/yliopistosairaalat-eivat-riittavasti-mahdollista-viittomakielen-oppimista-kuulovammaisille-lapsille. Katsottu 30.10.2024.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kirjoittajat

Lotta Aunio (FT) toimii bantukielten vanhempana yliopistonlehtorina. Hän on erikoistunut fonologiaan ja kielipedagogiikkaan ja opettaa Helsingin yliopistossa swahilin kieltä sekä kursseja kielitieteistä ja kielten oppimisesta.
https://orcid.org/0000-0003-2261-8699

Mikko Autere (FT) työskentelee Etelä-Aasian tutkimuksen yliopistonlehtorina Helsingin yliopistossa. Hän opettaa hindiä, urdua ja persiaa sekä näillä kielillä kirjoitettuun kirjallisuuteen, suufilaisuuteen ja sosiolingvistiikkaan liittyviä kursseja. Tutkimuksessaan hän keskittyy suufilaiseen runouteen sekä kielenkäyttöön ja elettyyn uskontoon varhaismodernissa islamilaisessa Intiassa.
https://orcid.org/0000-0002-3362-3170

Johanna Ennser-Kananen on englannin kielen apulaisprofessori ja akatemiatutkija Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitoksella. Hänen työnsä keskittyy kielellisesti ja kulttuurisesti kestävään kieli- ja opettajankoulutukseen, erityisesti episteemiseen oikeudenmukaisuuteen kasvatustilanteissa. Tämä merkitsee valkoisten, eurokeskisten ja antroposentristen normien purkamista ja kestävämpien ja yhteisöllisten tapojen etsimistä akateemiseen työhön. Muita hänen kiinnostuksensa ja asiantuntemuksensa alueita ovat kriittinen valkoisuus, ympäristön ja kielellisen oikeudenmukaisuuden risteyskohdat sekä dekolonialistiset lähestymistavat siirtolaistutkimukseen.
https://orcid.org/0000-0002-7746-0182

https://doi.org/10.21435/tl.289

Mia Halonen on yliopistotutkija Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa ja suomen kielen dosentti Helsingin yliopistossa. Nationalismiin liittyviä kysymyksiä hän on tutkinut muun muassa vieraiden aksenttien arviointia koskevassa johtamassaan Suomen Akatemian rahoittamassa hankkeessa *Rikkinäistä suomea* ja historiallisemmasta näkökulmasta yhteistutkimuksissaan nk. ”helsinkiläisen ässän” mielikuvia ja käsitteen syntyä ja kehitystä.
https://orcid.org/0000-0002-1590-7495

FT Oksana Kanerva on ukrainan ja venäjän kielten yliopistonlehtori Helsingin yliopistossa. Kanerva on kotoisin Kiovasta ja on kiinnostunut ukrainan ja venäjän vertailusta ja Ukrainan kielitilanteesta.
https://orcid.org/0000-0001-7309-0623

Riikka Länsisalmi (D. Lit.) on japanin kielen vanhempi yliopistonlehtori ja Japanin-tutkimuksen dosentti Helsingin yliopistossa ja työskenteli aiemmin mm. Kansallisessa etnologian museossa Japanissa ja Leidenin yliopistossa Alankomaissa. Hän on kiinnostunut japanin kieleen ja monikielisyyteen liittyvistä kysymyksistä sosiolingvistiikan, diskurssitutkimuksen ja kielen opettamisen näkökulmista.
https://orcid.org/0000-0001-9928-643X

FT Pirkko Nuolijärvi on professori emerita, joka on työskennellyt Kotimaisten kielten keskuksen johtajana, ja hän on Helsingin yliopiston dosentti. Hän on tutkinut suomen kielen vaihtelua ja muutosta erilaisten aineistojen valossa, puhutun kielen esittämistä kaunokirjallisuudessa ja kirjoittanut kielten asemasta ja kielipolitiikasta.
https://orcid.org/0000-0002-9688-6314

Irina Piippo, dosentti, on sosiolingvisti ja arabian kielen tutkija. Piippo on tehnyt tutkimusta niin Lähi-idässä kuin suomalaisissa koulutusinstituutioissa. Tällä hetkellä hän johtaa Koneen Säätiön rahoittamaa monitieteistä Maahanmuutto, ylirajaiset koulutuspolut ja diasporinen monikielisyys -hanketta (MIGDIA) ja tarkastelee

https://doi.org/10.21435/tl.289

omassa tutkimuksessaan monikielisyyttä ja sen reunaehtoja arabian oman äidinkielen opetuksessa.
https://orcid.org/0000-0002-9149-9462

Taina Saarinen on korkeakoulututkimuksen tutkimusprofessori ja Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen johtaja. Hänen taustansa on soveltavassa kielentutkimuksessa, ja viime vuosina häntä ovat kiinnostaneet nationalismin ja uusnationalismin teemat korkeakoulutuksessa ja sen kielipolitiikassa. Saarinen on julkaissut aiheesta lukuisia artikkeleja sekä kirjan *Higher Education, Language and New Nationalism in Finland: Recycled Histories* (2020, Palgrave).
https://orcid.org/0000-0002-5117-2756

Juhana Salonen (FM, suomalaisen viittomakielen aineenopettaja) työskentelee projektitutkijana Jyväskylän yliopiston viittomakielen keskuksessa. Hänen työhönsä kuuluvat Suomen viittomakielten (suomalainen ja suomenruotsalainen) korpustyö, koulutus ja viittomakielisten identiteetistä luennointi. Hän on kirjoittanut omaelämäkerrallisen teoksen *Viiton – olen olemassa*, jossa tarkastellaan identiteetin, kielen ja kulttuurin suhdetta viittomakielisen näkökulmasta.
https://orcid.org/0000-0002-9082-0242

Eeva Sippola on iberoamerikkalaisten kielten ja kulttuurien professori Helsingin yliopistossa. Hänen erikoisalansa on kielikontakti ja kriittinen sosiolingvistiikka lusohispaanisessa maailmassa. Hän tehnyt tukimusta kielten, monikielisyyden ja sosiaalisten ilmiöiden suhteista muun muassa Argentiinassa ja Filippiineillä.
https://orcid.org/0000-0001-6414-8723

Riikka Tuori on juutalaisen kulttuurin dosentti ja yliopistonlehtori Lähi-idän ja islamin tutkimuksen opintosuunnassa Helsingin yliopistossa. Tuori on opettanut nykyhepreaa ja juutalaisuuteen liittyviä kursseja Helsingin yliopistossa vuodesta 2008. Lisäksi hän on tutkinut Suomen juutalaisen yhteisön historiaa sekä hepreankielistä varhaismodernia kirjallisuutta.
https://orcid.org/0000-0002-2272-6131

https://doi.org/10.21435/tl.289

FT Johanna Viimaranta on venäjän kielen professori ja kielten osaston johtaja Helsingin yliopistossa. Hän on kiinnostunut slaavilaisten kielten vertailusta ja pyrkii edistämään ukrainan ja valko-venäjän kielten opetusta ja tutkimusta Suomessa.
https://orcid.org/0000-0002-9640-3394

https://doi.org/10.21435/tl.289

Abstract

Nationalism and language

This book looks at the relationship between nationalism and language through a theoretical introduction and case studies focusing on Eastern Europe, the Middle East, Africa, and Asia. It encourages readers to reflect on language-related phenomena and their own language attitudes – and at the same time reconsider concepts such as "mother tongue" and "national language" that guide language policies and debates on language issues. The scholarly knowledge of the history of language, language learning, the relationship between language and the production of knowledge that the authors highlight is often at odds with how nationalist narratives frame the status of language and guide language policies and education. The book is useful for students and professionals working with language: language teachers, researchers, language planning authorities and experts in multilingualism. It provides food for thought for all those interested in the relationship between language and society.

https://doi.org/10.21435/tl.289

Henkilöt ja organisaatiot

abbasidit 286
Abe, Shinzō 349
Afrikan Unioni 213, 215
Afrikan yhtenäisyysjärjestö (OAU) 211–212
Agricola, Mikael 91
al-Nāṣer, ʿAbd (Abdel Nasser) 284
Aleksanteri II 86
Aleksanteri III 136
Alī, Muḥammad 282
Alueiden välinen kielikomitea (Itä-Afrikka) 33, 201
Anarâškielâ servi ry 96
Anderson, Benedict 10, 15–19, 31, 42–43, 59, 174, 225–226, 245, 249, 274, 281, 385–387
Armfelt, G. M. 83
Aso, Tarō 348
Atatürk, Mustafa Kemal 168, 179

Baath-puolue 284
Bahar, Mohammad-Taqi 177–178
Benjamin, Walter 31
BJP-puolue 11
Bobrikov, Nikolai 87
Bopp, Franz 321
Brahman, Chandar Bhan 166
Breuilly, John 10, 25, 36
Buddha 15
Būlāq-kirjapaino 282

Chamberlain, Basil Hall 322

Dar ol-fonun 175–176
Dexter, Andy 382

eduskunta 360
Euroopan neuvosto 97, 151–152
Euroopan unioni 44, 79, 94, 144
Farhangestan-e zaban-e farsi (Persian kielen akatemia) 180
Ferdowsi 176, 179
Fichte, Johann Gottlieb 33

ghaznavidit 161–164
Giellagas-instituutti 96
Gobineau, Arthur de 21

Heiden, F. L. 87
Helsingin Japanilainen Koulu-yhdistys 334
Helsingin Juutalainen Koulu 258

https://doi.org/10.21435/tl.289

Helsingin yliopisto 7–8, 62, 86–87, 243, 257, 263, 316
Herder, Johann Gottfried 21, 175
Herzl, Theodor 246, 261
Hoffman, Johan Joseph 315
Humboldt, Alexander von 321

Inarinsaamen kielen yhdistys 96
Institut français 337
Inter-Territorial Language Committee (Alueiden välinen kielikomitea) 201
Intian kauppakomppania 169–170, 315

Jah, Sir Asman 172
Jamia Osmania 172
Janukovytš, Viktor 141
Japan International Cooperation Agency (JICA) 335
Jewish Agency 250
Jones, Sir William 21

Kansainvälinen olympiakomitea 44
Kansainvälinen tuomioistuin (ICJ) 44
Kansallinen kieli-instituutti (Filippiinit) 228
Kansallinen swahilineuvosto 205
Kenyatta, Jomo 192
Kermani, Mirza Aqa Khan 176–177
Khomeini, Ajatollah 181
Khosrow, Amir 164
Konfutse-instituutti 52, 337
Kotimaisten kielten keskus 33, 94, 114
Kulttuuriasioiden virasto Bunkachō (Japani) 33, 331, 336–337, 344
Kuurojen kansanopisto 372
Kuurojen Liitto 359–361

Leidenin yliopisto 315
Locke, John 20
Luther, Martti 81

Maailman kauppajärjestö (WTO) 44
Macauley, Thomas 170
Magufuli, John P. J. 215–216
Malcolm, John 176
Mannerheim, C. E. 83
Mirza, Jalaloddin 176–177

Newsweek 214
Nihongo gakkai (The Society for Japanese Linguistics) 332
Nezami 159, 178–179
NINJAL (National Institute for Japanese Language and Linguistics) 332
Norjan arktinen yliopisto 96
Nyerere, Julius Kambarage 60, 189–190, 193–197, 204–206, 214–216

Pahlavi, Mohamad Reza 180

https://doi.org/10.21435/tl.289

Pahlavi, Reza Shah 179
Pershad, Maharaja Sir Kishen 158–160, 168, 172
Perussuomalaiset 90, 101
Porthan, Henrik Gabriel 82
Profeetta Muhammed 287
Putin, Vladimir 151

Qajar-dynastia 173–175, 179
Qing-dynastia 39, 169

Ramstedt, Gustaf John 316
Rizal, José 225–230
Romanovit 24–25, 33, 136, 169
Rumi 159, 178

Saamelaisalueen koulutuskeskus 96
Saamelaiskäräjät (Sámediggi) 95–97
Saamelaisten totuus- ja sovintokomissio 97
safavidit 159, 164–165, 173–174, 178
saffaridit 161
Said, Edward 27
sasanidit 160–161, 175
Snellman, J. V. 85–86
Stalin, Josif 138
Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 83, 92–93
Suomen kielen lautakunta 57, 107, 114–116, 121, 125

Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö (OECD) 44
Tang-dynastia 316
Tçuzu, Tçûzzu 313
The Japan Foundation 337
Thiong'o, Ngũgĩ wa 28
timuridit 163–164
Tokugawa-šogunaatti 315, 318
Topelius, Zacharias 85
Turun Akatemia 82

Ueda, Kazutoshi 322–323, 326, 328
umaijadi-dynastia 286
UNESCO 331

Vaasa, Kustaa 81
valtioneuvosto 50, 110

Yhdistyneet kansakunnat (YK) 44, 96, 277, 360
YK:n ihmisoikeuskomitea 96

Zelensky, Volodymyr 149

https://doi.org/10.21435/tl.289

Paikannimet

Addis Abeba 215
Afganistan 159–161, 182–183
Aleppo 283
Algeria 288

Bagdad 278
Bangladesh 36
Beersheva 268
Beirut 278, 283
Berliini 179
Bukhara 161

Damaskos 278
Delhi 158–159, 160–171
Delhin sulttaanikunta 164, 171

Egypti 282–284, 288–289
Eilat 268
Espanja 19, 60, 224–227
Etelä-Korea 339–340
Etiopia 260

Filippiinit 219–237
Formosa 313

Gaza 243, 247–248, 263, 268
Gazan kaistale 265

Haifa 248, 264
Helsinki 101, 334
Hokkaidō 323, 327
Hongkong 341
Honshū 327
Hyderabad 158–159, 165, 168, 171–172

Intia 11, 15–16, 29–30, 35–40, 158, 164–166, 169–173
Intian valtameri 63, 161, 190, 199, 275
Irak 276, 286, 289
Iranin islamilainen tasavalta 181
Irkutsk 315
Isfahan 162, 165
Iso-Britannia 25, 26, 41, 245
Israel 62, 243–269
Itävalta-Unkari 41

Jerusalem 247, 265, 267
Jordania 248
Juudea 247
Kairo 278, 282

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kamerun 191
Kenia 191–192, 200, 213
Khorasan 161
Kioto 318
Kiova 143
Kiovan Venäjä 135
Krimin autonominen tasavalta 143
Kuollutmeri 288
Kyūshū 327

Levantti 283

Macao 341
Manila 220, 222, 228–230, 232
Marokko 276, 287
MENA-alue 254
Mindanao 229
Mogadishu 198

Nablus 265
Nagasaki 313, 315, 341
Nairobi 213
Negev 248
Neve Shalom 267

Okinawa 323, 327, 331, 338
Oman 190, 192, 199

Pakistan 27, 30, 30–37, 161, 172–173
Palestiina 245–250, 252, 255, 260, 262–263, 269, 276, 299
Pohjois-Korea 46, 341

Rabat 299
Ruotsi 79, 81–83, 384, 385
Ruotsi-Suomi 98

Sansibar 190, 192, 199, 201, 203, 204
Saudi-Arabia 25
Shanghai 341
Shikoku 327
Somalia 198
Suomi 7–9, 33, 35, 40–41, 44, 46, 49–50, 54, 56–57, 77–95, 97–102, 107–110, 113–117, 122, 125–126, 153, 256–258, 276, 302, 315, 334–335, 339, 359–363, 367, 374, 377, 379, 383, 386–387
Suur-Iran, Iran-e-Bozorg 177–178, 183
Suur-Itä-Aasian vaurausalue 329
Syyria 265, 282–284, 286

Tadžikistan 159, 182–183
Taiwan 313, 327, 239, 333, 340, 342
Tansania 21, 35, 59–60, 189–196, 200–201, 204, 206–208, 210–216
Tanska 82, 364
Teheran 175, 179
Thaimaa 25, 172, 340
Tokio 318, 323–324, 328, 340
Turkki 25, 159
Turku 81

Ukraina 58, 120, 132–154, 207
Ukrainan Sosialistinen Neuvostotasavalta 137, 139–140
Uzbekistan 161

Venäjä, Venäjän federaatio 24, 26,

https://doi.org/10.21435/tl.289

58, 83, 87–88, 120, 132–133, 135–137, 148, 150–151, 153, 173, 315, 324, 336
Venäjän keisarikunta 135–136
Viipuri 82
Viro 89
Yamanote-alue 324
Yhdysvallat 7, 12, 60–61, 111, 132, 181, 195, 227–228, 231, 246, 252, 257, 331–332, 340, 383

https://doi.org/10.21435/tl.289

Asiasanat

aasialaistaminen 230
abjad 291, 296–297
afrikkalainen nationalismi 211–212
afroamerikkalaiset 60, 213
Ainu Culture Promotion Act 328
ainut 328
aitojapanilaisuus 328
aitosuomalaisuusideologia 78
alueellinen kieli 141, 213, 221, 233, 319
antisemitismi 244–245, 252–253
antisionismi 252–253
antropologia 41
apartheid 255–256
arabinationalismi 274–276, 280–285, 302
arjalaisuus 175–177, 179
arkeologia 317
aškenasijuutalaiset 246, 265
assimilaatio 89, 328, 343
audismi 373

balutšit 177, 182
Bongo flava -musiikki 210
brittimandaatti 248
byrokraattinen nationalismi 87

coda 360
covid-19-pandemia 35

dekolonialismi 29, 212, 330
demokratia 62, 99, 102, 181, 248, 253
determinismi 38, 334
devanagari 37
diakroninen kielipolitiikka 329
dialektologia 288
diaspora 23, 52, 179. 193, 245, 250, 276, 303
digitalisoituminen 301
diglossia 65, 275–280, 290–293, 301–302, 314, 341
diskursiivisuus 274
dysfasia 369

Edo-kausi 312, 317–318, 326
egon identiteetti 362
ei-essentialismi 364
ei-kotoperäiset kielet 57, 276
ei-äänellisyys 366
eliitti 23, 25, 27–28
empiirinen tutkimus 63, 292, 301
ennakkoluulot 77, 100
ensikieli 40, 44, 48, 50–51, 60, 79, 199–200, 233, 286, 300

https://doi.org/10.21435/tl.289

ensimmäinen maailmansota 25, 111, 200, 245
episteeminen kolonialismi 117
episteeminen yksikielisyys 111
erontekemisen ideologia 43
essentialismi 364
esteettinen kosmopolitismi 53
etnisyys 19, 46, 59, 112, 166, 182, 226, 237
etnografinen tutkimus 291, 367–368, 384
etnokratia 248
etnolingvistinen nationalismi 323
Eurooppalainen kielitaidon viitekehys (CEFR) 39
eurosentrismi 174, 260

farisealaiset 260
fennofilia 82
fennomania 35, 82, 85
fenomenologia 368
feodaalihallinto 318
filologia 12, 32, 315
fiqh 164
funktionaalinen oppimiskäsitys 47

globaali etelä 29
globaali kommunikaatiokultturi 55
globaali pohjoinen 47

hallintokieli 24, 162, 170, 200
hallintonationalismi 83
Hei, kato mua! -selvitys 367, 374
hindunationalismi 11, 29
hiragana 322
historiografia 261
holokausti 138, 244, 261
homoglossia 162
hovi 24, 40, 161–162, 314

ikonisaatio 52
identiteetti
  enemmistöidentiteetti 80
  etninen identiteetti 178
  kansallinen 8, 23, 28, 35, 38, 206, 225
  kielellinen 21, 37, 40–42, 202, 228, 334
  sosiaalinen 363
imperialismi 150, 378
informaatiosota 151
inkluusio 373, 384–385
internet 55, 90, 348
intertekstuaalisuus 115
Iranin perustuslaillinen vallankumous 175
Iranin islamilainen vallankumous 181
irtolaisuus 98
Israel-Palestiina-konflikti 262
Israelin palestiinalaiset 248, 254–255
itsemääräämisoikeus 27, 34, 60, 97, 193, 284
itseorientalisaatio 27–28
itseyden representaatio 374

J-pop 339
jaettu kuurous 367
japanilaistaminen 311, 327, 329

https://doi.org/10.21435/tl.289

Japanin siirtomaavalta-aika 313, 336
Japanin-Venäjän sota 324
japanologia 337
jesuiitat 64, 312–313
juutalaiset, juutalaisuus 62, 166, 244–261, 263, 265, 267, 269
juutalainen kansallisuusaate 243
jälkikansallinen vaihe 109
jälkikolonialismi 27, 29, 212

kaksikielisyys 58, 109, 116, 124, 138, 146–147, 153, 255, 267, 340, 342, 345–346, 360, 362, 364, 368, 373, 375
kaksimodaliteettinen monikielisyys 362
kana-merkit 322
kanbun-tekstit 317
kanji-merkit 320, 322, 324
kansainvälistyminen 109, 111
kansa, kansallinen
herääminen 84
identiteetti 13, 23, 38, 60, 133, 135, 147, 174, 219, 224, 230, 334, 339
kansallisaate 13, 312
kansalliset kertomukset 31–33, 35, 37
kansalliskieli 7, 32, 44, 46–47, 50, 53, 83, 88, 113, 117, 120, 145, 2+1, 228–229, 233, 289, 319
kansallismielisyys 13, 89, 330
kansallisromantiikka 47
kansallistunne 133, 135, 319, 325
kansallisuusaate 13, 63, 80, 83, 92, 102, 112, 219, 225–226, 236, 275, 281, 298
kansankieli 18, 108, 320, 322, 326
kansanperinne 21, 23, 133, 135
kansanrunous 82
tietoisuus 18, 23, 25, 84–85, 281
yhtenäisyys 35, 48, 60, 145, 150, 160, 181, 189, 214, 220, 228–229, 235, 323, 325
kantakieli 21
katakana 322
kaupungistuminen 24, 173, 283
keskiluokka 24, 283, 309
khanqah 162, 171
kibbutsikulttuuri 260
kielellinen
asiantuntijuus 49, 334
diversiteetti 45, 276
indeksi 299
identiteetti 8, 21, 37–39, 40–42, 149, 202, 228, 334
kansanmurha 373
kielelliset
ihmisoikeudet 152
oikeudet 359
vähemmistöt 22, 35, 59, 152, 181
kielen
omistajuus 39, 54, 147–148, 166, 299, 337, 348, 382
puhdistaminen 77, 134, 142, 159, 177
standardisointi 11, 43, 108, 348
variaatio 48, 93, 137
-huolto 92–94
-ohjailu 93, 286

https://doi.org/10.21435/tl.289

-tutkimus 11–12, 50, 115, 122, 125, 134, 275, 280, 301, 366
-vaihto 95
-ylitys 50
kieli
-ideologiat 12–15, 19–20, 22, 25, 32, 37–39, 42–43, 56–57, 65, 81, 117, 133, 147–148, 160, 171, 231, 256, 274, 276, 279–280, 289–291, 301, 346
-asenteet 58, 221, 231, 331
-hierarkia 28, 54, 65, 224, 227, 339
-julistus 86
-kato 47
-keskustelu 7, 56, 116, 286, 295
-kompetenssi 146
-kontakti 53, 311, 313, 315, 340–341
-koulutus 10, 39, 42–43, 51, 53–54, 61–63, 66, 122, 153, 274, 276, 290, 312, 334, 358–359, 367, 372, 375–376, 378, 383, 385–387
-lainsäädäntö 9, 14, 57, 58, 132, 135, 138–139, 151, 153, 328, 331, 379
-laki 79–80, 87–88, 97, 99, 134, 141
-politiikka 8–9, 14, 21, 34, 58, 61–62, 81, 109, 112–114, 132–134, 136, 141, 144, 147–148, 150–153, 181, 190, 197–198, 200, 203, 207–208, 219, 221–222, 224, 227, 236–237, 253, 284, 288, 329, 345, 347–348
-reformi 168, 179, 295, 319, 324
-regiimi 42–43
-rekisteri 46, 55, 64, 209, 277–280, 285–302, 337–338, 348
-reskripti 86
-sukulaisuus 21–22, 98
-suunnittelu 8, 312, 319, 322–226, 334, 346
-säätely 20, 42, 58, 123, 132, 139, 144, 152
-tiede 12, 21, 41, 47, 50–51, 117, 205, 257, 321–322, 332, 366
-tietoisuus 50–51, 64, 100, 300–301
-varanto 53, 123
-ympäristö 81, 234, 361
kielten
elvyttäminen 96–97, 123, 328, 331
haltuunotto 123
kodifiointi 32–33, 60–61, 78, 91, 285
monimuotoisuus 35, 46, 61, 63, 113, 224, 226, 230, 236–237, 301
-opetus 43–44, 47, 50–51, 53–55, 61, 345
Kiinan-Japanin sota 313, 323
kikujut 191, 213
kilugha (pikkukieli) 203, 207
kirjallisuuden kaanon 48, 163
kirjapaino 18, 174, 281–283
kirjapainokapitalismi 18, 26, 174, 283
kolonialismi 26–27, 29, 55, 62, 66, 117, 119, 189, 192, 194, 196, 198, 211–212, 252, 255, 284, 368
kompromissikieli 91
konservatismi 90, 286, 295, 319, 332

https://doi.org/10.21435/tl.289

koodien yhdistäminen 362
koodinvaihto 50, 209, 222
Koraani 53, 162, 277, 285, 290
korkeakoulupolitiikka 112
kosmopoliittisuus 20, 59, 160, 166–169, 177–179, 183–185
kotikieli 41, 44, 190, 207, 224, 276, 328, 333
kotoperäiset kielet 50, 56–57, 80, 329
koulutuslaitos 14, 42, 379
koulutuspolitiikka 51, 55, 63, 79, 119, 235, 362, 387
ksenofobia 13, 385
kulttuurivähemmistöt 372–374, 382–383
kulttuurinen appropriaatio 66, 381–383
kulttuurinen kolonialismi 49, 55, 66
kuurous 364, 367–368, 384
kylmä sota 16
kyläläistäminen 197
kyrillinen kirjaimisto 169, 182
käyttökieli 44

lainasana 122–123, 132, 150, 162, 177, 182–183, 202, 209
lappalaiset 142, 199, 201
latinalainen kirjaimisto 321–322, 324
liberalismi 374
limittäiskieleily 50
lingua franca 24, 46, 65, 110, 189, 199–200, 208, 313, 318, 327, 328
lingvistinen antropologia 274
litografia 158, 171
lukutaidottomuus 137
lukutaito 136–137, 174, 197, 234, 291–292, 296

maahanmuutto 90, 121, 215, 248, 250–251, 260, 347, 395
maahanmuuttokriittisyys 90
maailmankieli 45, 276–277
maapalloistuminen 47
madrasa 162, 165
makrokieli 275, 293
manga 339
marginalisointi 29, 95, 126, 263
Mau mau -liike 191, 203
Meiji-kausi 65, 318–319, 321, 328
melting pot -ideologia 265
metakielelliset valmiudet 51
metalingvistinen tietoisuus 64, 300
mielenterveys 363
mizrahijuutalaiset 246
modaliteetti 362, 366
modernisaatio 28, 65, 159, 170, 223, 312, 318
moguli-imperiumi 39, 159, 165–166
monarkia 24–25,181, 192
monarkistinen lojalismi 83
monietnisyys 46
monikansallisuus 45, 55
monikielinen kompetenssi 46, 50
monikielinen pedagogiikka 64, 276, 297, 300, 302–303
monikielisyys 8, 36, 43, 51, 54, 61,

https://doi.org/10.21435/tl.289

77, 99, 126, 168, 201, 202, 207, 219, 222, 224, 232–237, 257, 267, 276, 296–297, 358, 362, 364, 383
monikulttuurisuus 46, 54–55, 62, 90, 153, 220, 266–268, 340, 373
MTB-MLE (mother-tongue based multilingual education) 234
munshit 166
muunkielisyys 84, 111, 144, 152
muuttoliikkeet 24, 174, 221

nahḍa 283
nakba 248
nasserismi 284

nationalismi
diskurssit 62, 64, 309
episteeminen 107, 121, 125, 375, 385
etninen 22, 25, 30, 32–33, 25, 281
identiteetti- 283
iranilainen 59, 173–176, 181, 184
kulttuuri- 22–23, 32
liberaali- 20–22, 30, 84
metodologinen 13, 15–16, 34, 319
synty 10, 18–19, 26, 173–174
tutkimus 12, 112, 223, 225
nationalistinen historiakäsitys 32
nationalistinen paradigma 47
neuvostoaika 58, 139–140, 182
nihongo kyōiku 336–337
normatiivisuus 48, 53, 122, 278, 292, 314, 321–322, 334
normittaminen 91
nykykieli 22, 44, 289, 319, 341

oikeistosionismi 247
oikeuslaitos 9, 171–172
opetuskieli 51, 80, 144, 171–172, 181, 189, 204–205, 207–209, 213, 231, 233, 360, 369
opetussuunnitelma 12, 50–52, 54, 66, 119, 124, 301, 333–334, 361–362
oralismi 359, 378
oralistinen opetusmetodi 66, 368
orientalismi 21, 26, 27–29, 288
orjakauppa 190
ortografia 91, 291, 296–297
osmani-imperiumi 39, 165, 275, 281

pakkokollektivisointi 138
pakolaisuus, pakolaiset 29, 346
pakolaisyhteisöt 29
panafrikkalaisuus 14, 60, 193–194, 211, 284
panarabialaisuus 211, 284, 288
pankulttuurinen ideologia 47
paštut 177
patriotismi 226
perennialistit 10-11
periferia 35, 317
perintökieli 44, 54, 64–65, 309, 311, 334–335, 337
persialais-arabialainen kirjoitus 37
persoonallinen identiteetti 363
perusopetuslaki 80, 360, 362
Perusopetussuunnitelma 99
pluralismi 166
plurisentrismi 160, 165, 167, 278
poistamisen prosessi 51

https://doi.org/10.21435/tl.289

poliittiset ideologiat 193, 283
politiikantutkimus 10
populismi 49
postmodernismi 38, 373–374
postnationalismi 45
preskriptivismi 12, 314
prestiisikieli 33, 61, 134, 146, 161, 232
prestiisivariantti 33, 311
primordialismi 11, 18, 343
propaganda 145, 151
protektionismi 116
psykososiaalinen kehitysteoria 362
pyyhkiytymisen prosessi 51, 290

Raamattu 18, 91, 247, 256–258, 261, 265
rabbiininen kirjallisuus 261
rakenteelliset vastinparit 52
Ranskan vallankumous 19–20, 24, 223
rasiolingvistinen ideologia 124
rasismi 85, 95, 270, 381
reformaatio 18, 81
rekisterivaihtelu 278–279, 301
revitalisaatio 96
rikastusteoria 373
rinnakkaiskielisyys 55, 101, 126
romanikulttuuri 98
romanipolitiikka 98
romantiikka 21–22, 32, 82
rotuhygienia 359
rotuoppi 245
rotuteoriat 21
russifikaatio 136, 149

saamelaisyhteisö 95, 98
Saamen kielilaki 80, 95
sakoku 315
samurailuokka 317–318
seksuaalinen identiteetti 38
seksuaalivähemmistöt 346
sekulaari sionismi 246
selkokieli 102
separatismi 36, 82, 153
siirtomaahallinto 26–28, 33, 60, 163, 192, 194, 200, 202–205, 219, 224, 236
siirtomaaimperiumi 19, 25, 27, 224–225
sionismi 62, 243–249, 251–253, 255–256, 258, 261–262, 265, 269
sivistysnationalismi 83
soda 360
sopeuttamispolitiikka 98
sosiaalinen media 15, 17, 279, 381–382
sosiaalinen todellisuus 14, 325
sosioemotionaaliset taidot 363, 368–370, 383–384
sosiolingvistiikka 12, 138, 255, 278–279, 288
standardikieli 12, 20, 43, 52, 64, 78, 91, 134, 189, 201, 209, 275, 278–280, 286–302, 310–311, 323–326, 328, 330–331, 348
standardisaatio 11, 43, 108, 348
standardisoitu kielimuoto 274, 289
stratifikaatio 345
subtraktiivinen kaksikielisyys 364, 373

https://doi.org/10.21435/tl.289

sukupuoli-identiteetti 38
sulauttamispolitiikka 97
suomalaistaminen 92
Suomen perusopetuslaki 99, 109, 116, 359
Suomen suuriruhtinaskunta 83–84, 86–87
suomenmielisyys 82–83
suržyk 146–147, 149
Suur-Suomi 89
svetisismit 93, 321

tansanialainen nationalismi 192
tekoäly 55
teollistuminen 26, 173, 223, 326
terakoya-temppelikoulut 317
toimijalähtöisyys 279
toinen kieli 44, 79, 93, 121, 373
toinen maailmansota 25, 44, 95, 97, 109, 111, 138, 176, 191, 313, 331, 340
transkielisyys, translanguaging 113
transnationalismi 374
transnationalistinen paradigma 49
tunnekieli 9, 363, 370
tutkijalähtöisyys 279–280
tyhjä kieli -identiteetti 365
tyylittely 50

uhanalaiset kielet 47, 97, 124, 210, 221, 331-332
ujamaa-politiikka 60, 189–190, 193, 195–198, 204–207, 209–214
ukrainalaistamispolitiikka 137–138
ulpan-koulut 250
ultranationalismi 237
ʿumma 277
uskonnollinen sionismi 247
uusnationalismi 17, 78, 89, 125–126, 349

valtionhallinto 360
vammaispalvelulaki
variaatio 12, 48, 93–94, 137, 177, 208–209, 211, 290, 310, 331
vauvaviittominen 383
veljeskieli 147
venäläistämispolitiikka 138–139
vertaileva kielitiede 21, 321
vieras kieli 38–39, 44–47, 54, 64, 118, 172, 293, 309–312, 334, 336, 338–339, 341, 343, 369
Viittomakielilaki 80, 99, 359–360, 380
VIKKE-hanke 386
virallinen kieli 44, 132, 136, 172, 213, 276, 236
visuaalis-gesturaalinen modaliteetti 66, 362
väestönlaskenta 26, 41, 113, 137, 139, 224
vähemmistö
-identiteetti 80
-kielet 8, 36, 42–43, 46–47, 50, 66, 78–79, 99–100, 133–134, 141, 143–144, 151–153, 162, 232, 235, 254, 276, 366, 386
-politiikka 98

äidinkieli
Filippiineillä 219, 221, 233–235

https://doi.org/10.21435/tl.289

Japanissa 338, 345
käsitteenä 7, 9, 40, 44, 54, 108, 113, 117–118, 124–125, 134
Ukrainassa 137, 139, 143–144, 148–151
viittomakielet 359–362, 369–370, 375–376, 381, 383
äidinkielinen ideologia 113
äidinkielinen puhuja 362
ääniauditiivinen modaliteetti
äärinationalismi 49, 313, 385

https://doi.org/10.21435/tl.289

Kielet

afroaasialaiset kielet 191
agglutinoivat kielet 123, 323
ainukielet 323, 328
arabia 25, 34, 37, 40, 44–45, 61–65, 161–165, 168, 173, 177, 179–181, 183, 199, 201–204, 209, 221, 248–249, 253–255, 257, 267, 269, 274–303
  al-fuṣḥā 275, 282, 288–289, 293, 299
  klassinen 63, 285–287, 289
  standardiarabia 276–280, 288–290, 292–295, 302
  puhekieli 63, 275, 277–279, 286–292, 295–296, 300–302
arjalaiset kielet 22, 176–177, 323
azeri 34, 181

balutši 181
bantukielet 191, 198, 202, 209

dari 161, 182–183
dravidakielet 29

englanti 7, 25, 28–29, 32, 35–36, 41, 44–46, 49–50, 53, 55, 57, 60–61, 79, 109–111, 121–123, 126, 146–147, 168, 170–171, 203–211, 213, 219, 221–222, 227–228, 230–237, 267, 276–277, 289, 324, 337, 344–346
espanja 44–45, 49–50, 61, 111, 122, 219, 220–221, 224–231, 236, 277, 344
eteläniloottiset kielet 191

farsi 45, 161, 183
filipino 55, 61, 219–221, 228, 230–237
filippiiniläiset kielet 220, 226, 228–231

heprea 22, 49, 61–63, 165–166, 243, 249–250, 253–263, 265, 267–269, 296, 314
hindi 11, 29, 36–37, 159, 171, 173, 199

inarinsaame 50, 80, 95–96
isoloivat kielet 321
  itäslaavilaiset kielet 132

japani 22, 32, 44–45, 49, 53, 61, 64–

https://doi.org/10.21435/tl.289

65, 230, 309–348
futsūgo 328
hyōjungo 326, 328
kokugo 65, 312–313, 322–329, 332–337, 344–347, 349
kokugogaku 325
kyōtsugo 326
nihongo 64–65, 312, 327, 329, 335–338, 342–345, 347
toisena kielenä 309–311, 337, 343
vieraana kielenä 309, 336, 338, 343
jiddiš 50, 138, 141, 249

kantoninkiina 46, 341
karjala 50, 56–57, 78, 81–83, 97
khoisankielet 191
kiina 33–34, 40, 44–46, 49, 52–53, 64–65, 159, 169, 220, 226, 277, 311–312, 315, 317–322, 324, 326, 329–330, 339, 341–344, 348–349
guoyu 52
klassinen 33, 321
mandariini 45–46, 52, 276, 341
putonghua 52
wenyan 311
kikuju 28, 213
kirkkoslaavi 146
kiunguja 199, 201, 209
koltansaame 50, 80, 95
kopti 287
korea 53, 341–342, 344
kreikka 47, 81, 141, 165, 314
krimintataari 141, 143
kurdi 181, 249

kuušilaistet kielet 191

latina 18, 21–22, 34, 47, 59, 81, 91, 293, 311, 314
länsislaavilaiset kielet 132

malajilais-polynesialaisaet kielet 220
mantšu 40
māori 331

nigeriläis-kongolaiset kielet 191
niililäis-saharalaiset kielet 191
niloottiset kielet 191

osmaniturkki 165, 169

persia 16, 22, 31–34, 39–40, 49, 59, 158–173, 175–185, 199, 249, 257
nykypersia 34, 159, 161, 166, 180, 183
puola 50, 78, 82, 98–99

ranska 20, 24, 44–45, 48, 82, 223, 277, 293, 315
riukiukielet 331
romanikieli 50, 78, 82, 98–99
ruotsi 35, 49–51, 56–57, 60, 79–89, 91–92, 94, 99, 108–109, 111, 113, 115, 118, 122, 148, 153, 207, 359–360

saame, saamelaiskielet 35, 49–50, 56–57, 78–81, 94–97, 360
saksa 41, 44–45, 82, 91, 111, 138, 200

https://doi.org/10.21435/tl.289

sanskrit 21–22, 37, 40, 173, 311
seemiläiset kielet 22, 254, 257, 297
serbia 34
sheng 213
suomen kieli 25, 33, 49–51, 56–57, 60, 77–89, 91–94, 97–102, 107–111, 113–116, 118, 121–126, 142, 148, 153, 207, 359–361, 368–370, 372, 378, 385
  itämurteet 91
  länsimurteet 91
swahilin kieli 34–35, 60, 189–190, 193–195, 197–211, 213–214, 216, 229, 257

tadžikki 182
tagalog 220–222, 226, 228–230, 232, 239
taglish 222
tataari 50
tšagataiturkki 165
turkki 34, 40, 159, 168–169, 173

ukraina 58, 120, 132–154, 207
  standardiukraina 146
urdu 36–37, 159, 165, 169–173

valkovenäjä 132, 135, 141–142
venäjä 44–46, 50, 58, 82, 87–88, 120, 132–134, 136–153, 159, 165, 182, 207, 245, 277, 296, 315
  standardivenäjä 133, 137, 146
viittomakielet 50, 55–56, 61, 66, 80, 83, 97, 99, 124, 358–362, 364, 366–370, 372–387
  suomalainen 368–369, 370, 377
  suomenruotsalainen 80, 99, 359, 361, 385

https://doi.org/10.21435/tl.289

Tietolipas-sarja

200 Tom Sjöblom *Druidit*
201 Maija-Leena Hänninen & Maijastina Kahlos toim. *Roomalaista arkea ja juhlaa*
202 Maarit Knuuttila ym. toim. *Suulla ja kielellä*
203 Sari Katajala-Peltomaa & Raisa Maria Toivo *Paholainen, noituus ja magia*
204 Riku Hämäläinen toim. *Pohjois-Amerikan Intiaaniuskonnot*
205 Outi Fingerroos toim. *Uskonnon paikka*
206 Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski toim. *Referointi ja moniäänisyys*
207 Pirjo Lyytikäinen ym. toim. *Lajit yli rajojen*
208 Helena Saarikoski *Leikkikentiltä*
209 Eija Timonen *Perinteestä mediavirtaan*
210 Marja-Leena Sorjonen & Liisa Raevaara toim. *Arjen asiointia*
211 Jaana Hallamaa ym. toim. *Etiikkaa ihmistieteille*
212 Tuomas Martikainen toim. *Ylirajainen kulttuuri*
213 Anne Mäntynen ym. toim. *Genre – tekstilaji*
214 Outi Fingerroos ym. toim. *Muistitietotutkimus*
215 Tapani Lehtinen *Kielen vuosituhannet*
216 Marjo Mela & Pirjo Mikkonen *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*
217 Satu Grünthal & Elina Harjunen toim. *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*
218 Heikki Pihlajamäki ym. *Keskiajan oikeushistoria*
219 Hanna Lappalainen & Liisa Raevaara toim. *Kieli kioskilla*
220 Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila *Nuoret kielikuvassa*
221 Terhi Ainiala ym. *Nimistöntutkimuksen perusteet*
222 Toni Lahtinen & Markku Lehtimäki toim. *Äänekäs kevät*
223 Tuomas Martikainen ym. *Islam suomessa*

https://doi.org/10.21435/tl.289

224 Sirpa Leppänen ym. toim. *Kolmas kotimainen*
225 Jari Niemelä *Talonpoika toimessaan*
226 Samuli Hägg ym. toim. *Näkökulmia kertomuksen tutkimiseen*
227 Jyrki Kalliokoski & Lari Kotilainen *Kielet kohtaavat*
228 Anna Idström & Sachico Sosa toim. *Kielissä kulttuurien ääni*
229 Vesa Heikkinen toim. *Kielen piirteet ja tekstilajit*
230 Maarit Grahn & Maunu Häyrinen toim. *Kulttuurituotanto*
231 Lars Levi Laestadius *Lappalaisten mytologian katkelmia*
232 Veikko Anttonen *Uskontotieteen maastot ja kartat*
233 Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola toim. *Maahanmuutto ja sukupolvet*
234 Irja Seurujärvi-Kari ym. toim. *Saamentutkimus tänään*
235 Maria Laakso ym. toim. *Tapion tarhoista turkistarhoille*
236 Siru Kainulainen ym. toim. *Työmaana runous*
237 Antti Salminen ym. toim. *Kirjallisuus ja filosofia*
238 Aino Mäkikalli & Liisa Steinby *Johdatus kirjallisuusanalyysiin*
239 Kaisa Ahvenjärvi & Leena Kirstinä *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*
240 Anna Rastas toim. *Kaikille lapsille*
241 Anneli Kauppinen toim. *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*
242 Aino Koivisto & Elise Nykänen toim. *Dialogi kaunokirjallisuudessa*
243 Outi Tuomi-Nikula ym. toim. Mitä on kulttuuriperintö?
244 Pirjo Kristiina Virtanen ym. toim. *Alkuperäiskansat tämän päivän maailmassa*
245 Marleena Mustola toim. *Lastenkirja. Nyt*
246 Johanna Isosävi & Hanna Lappalainen toim. *Saako sinutella vai täytyykö teititellä?*
247 Johanna Ahonen & Elina Vuola toim. *Uskonnon ja sukupuolen risteyksiä*
248 Simo Häyrynen *Kulttuuripolitiikan liikkuvat rajat*
249 Elina Vuola toim. *Uskonto ja kehitys*
250 Jukka Kortti *Mediahistoria*
251 Harri Kalha toim. *Kummat kuvat*
252 M. A. Castrén *Luentoja suomalaisesta mytologiasta*. Toim. ja suom. Joonas Ahola
253 Jari Kupiainen & Liisa Häkkinen toim. *Kuvatut kulttuurit*
254 Mikko Kauko & Marko Lamberg toim. *Naantalin luostarin kirja*
255 Outi Fingerroos ym. toim. *Yhteiskuntaetnologia*

https://doi.org/10.21435/tl.289

256 Anneli Sarhimaa *Vaietut ja vaiennetut*
257 Terhi Utriainen *Enkeleitä työpöydällä*
258 Maunu Häyrynen & Antti Wallin toim. *Kulttuurisuunnittelu*
259 Pilvi Hämeenaho ym. toim. *Soveltava kulttuurintutkimus*
260 Toini Rahtu ym. toim. *Kirjoitettu vuorovaikutus*
261 Harri Mantila ym. toim. *Oulu kieliyhteisönä*
262 Lari Kotilainen ym. toim. *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*
263 Arja Nurmi ym. toim. *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki*
264 Aila Viholainen ym. toim. *Kuvittelu ja uskonto*
265 Elina Vuola toim. *Eletty uskonto*
266 Sulevi Riukulehto & Ari Haasio *Virtuaalinen kotiseutu*
267 Irmeli Hautamäki toim. *Avantgarde Suomessa*
268 Ulla-Maija Peltonen & Outi Hupaniittu toim. *Arkistot ja kulttuuriperintö*
269 Laura Assmuth ym. toim. *Arjen turvallisuus ja muuttoliikkeet*
270 Titus Hjelm toim. *Uskonto, kieli ja yhteiskunta*
271 Maija Saviniemi toim. *Kalle päätalo tutkijoiden silmin*
272 Sari Kivistö & Sami Pihlström *Toista ajatellen*
273 Tapio Nykänen *Lapin ihminen*
274 Outi Fingerroos & Konsta Kajander ym. toim. *Kulttuurien tutkimuksen menetelmät*
275 Tiina Mahlamäki & Minna Opas toim. *Uushenkisyys*
276 Asta Kihlman toim. *Tekstin nautinnosta*
277 Mikko Kauko *Pyhän Mechtildin ilmestykset*
278 Jyrki Siukonen *Humpuukia ja hulluutta*
279 Kaarina Koski & Tuomas Hovi toim. *Kansanperinne 2.0*
280 Yrjö Varpio *Elää, kokea, ymmärtää*
281 Jyrki Siukonen *Ensimmäinen*
282 Ulla Piela *Toiveiden maa*
283 Soile Veijola toim. *Matkailunkestävä Suomi?*
284 Johanna Isosävi *Miten tutkia kohteliaisuutta?*
285 Margit Rahkonen *Margaret Kilpinen*
286 Hanna Korsberg ym. toim. *Vieraita näyttämöllä*
287 Hanna Meretoja ym. toim. *Lähestymistapoja kirjallisuuteen*
288 Aino Mäkikalli ym. toim. *Miten luemme?*
289 Mikko Autere & Riikka Länsisalmi toim. *Nationalismi ja kieli*

https://doi.org/10.21435/tl.289