

## Kielenkuvauksen mallit ja niiden käyttö äidinkielen oppikirjoissa

### Kielioppi ennen ja nyt

Vuonna 1976 julkaistu kouluhallituksen muistio »Äidinkieli: ehdotus äidinkielen perustavoitteiksi ja perusoppiaineeksi peruskoulussa» (tuonnempana »Äkke») sisällyttää yleistavoitteisiinsa kieliopin laajassa mielessä. Viimeaikaisen käsityksen mukaan kyseessä on neljä lingvistiikan aluetta tai tasoa: 1) kielen äännesysteemi (fonologia), 2) sananmuodostus ja lauserakennesysteemi (morfologia ja syntaksi), 3) merkityssuhteiden kenttä (semantiikka)

ja 4) inhimillinen kanssakäyminen kielen avulla (pragmatiikka). Näin kielioppi kuvaisi yhtenäisesti tietyn kielen koko säännöstön.

Kaksi ensimmäistä aluetta käsittelevät kieltä struktuurina, neljäs toimintana. Kolmas alue on vanhastaan rajoitettu kielen yksikköjen (lähinnä sanaston) ja kielenulkoisen todellisuuden, esineiden ja asioiden, välisten suhteiden tarkasteluun. Myöhemmin on merkityksen piiriin katsottu kuuluvan myös kielen yksikköjen ja rakenteiden merkitys kielenkäyttötilanteessa, ts. niiden suhde käyttöön ja käyttäjiinsä.

Koska kielioppi totunnaisessa mielessä on paljon ahtaampi käsite (sisältää kielen morfologisen ja syntaktisen kuvauksen), on uusiin opetussuunnitelmiin hämmennyksen välttämiseksi omaksuttu termi *kielen-tuntemus*.

Tapoja kuvata kieltä on ruvettu kutsuamaan malleiksi. On selvää, että esim. struktuuria ja toimintaa ei voi kuvata samalla mallilla. Malli määräytyy sen mukaan, mitä kielen puolta tarkastellaan. Itse asiassa koko kielen käsitteen määräytyy kulloisenkin mallin mukaan. Kieli on esimerkiksi määritelty sekä merkkijärjestelmäksi, jonka aineellisena ilmentymänä ovat puhutut tai kirjoitetut »tekstit», että inhimillisen ajattelun ja ihmisten välisen kanssakäymisen välineeksi.

Merkkijärjestelmänä kieltä voidaan tarkastella siltä kannalta, miten se on järjestyntä kielen yksiköistä (taksonominen tarkastelutapa) tai siltä kannalta, miten tämä järjestelmä toimii erilaisten rakenteiden tuottamiseksi (generatiivinen tarkastelutapa) tai miten järjestelmä toimii kielenkäyttäjien tarkoituserien toteuttamiseksi (funktionaalinen tarkastelutapa).

Eri kieliopit liikkuvat kuvauksessaan eri abstraktiotasolla. Sääntöjä on kuitenkin aina verrattava aistimin havaittavaan kieleen, siis teksteihin; muustahan meidän ei ole mahdollista tehdä havaintoja. Taksonominen tarkastelu kohdistuu siihen, mitä ja millä tavoin järjestettyjä osia tekstit sisältävät, generatiivinen tarkastelu siihen, minkälaisien sääntösarjojen tuloksena ne

on saatu aikaan, funktionaalinen siihen, miten teksti tai sen osa vaikuttaa kielenkäyttötilanteessa.

Kielen struktuurin kuvaamista varten kehitettyjä malleja on ollut tapana kutsua *kielioppimalleiksi*. Kaikentyyppisissä kieliopissa luetellaan kielen yksiköt ja luokitellaan niitä. Luokittelussa on kielioppien välillä eroja; esim. ns. perinteellisen kieliopin perustava yksikkö on sana, struktuurialikielioppien taas morfeemi (jonka yhtä luokkaa sanan katsotaan edustavan), matta, tehdään pääasana—määrite-suhteen perusteella, rajoittuu tekstin käsittely

Perinnäisessä kieliopissa keskeistä on lauseenjäsenen nimeäminen. Koska tämä, subjektia ja predikaattia lukuun ottamatta, tehdään pääasana—määrite-suhteen perusteella, rajoittuu tekstin käsittely kahden sanan välisten suhteiden toteamiseen. Lause voidaan tällöin analysoida sarakejärjestelmällä siten kuin koululauseenjäsenyyksessä on ollut tavallista.

Taksonominen struktuurialinen kielioppi kiinnitti huomiota siihen, että sana ei useinkaan ole tekstin luontainen syntaktinen yksikkö. Lauseenjäsenen nimeämistä tärkeämpänä pidetään sen tarkastelemista, millaisiin luonteviin komponentteihin lause jakaantuu. Struktuurialikieliopin anti kieliopilliseen käsitteistöön oli lausekkeen käsite. Lauseanalyysin tehtävänä on lausekkeensisäisten ja lausekkeiden välisten suhteiden paljastaminen. Suhteet kuvataan tavallisesti ns. struktuuripuuna (puudiagrammi). Tällöin lausekkeen asema puussa paljastaa samalla sen aseman lauseessa eikä lauseenjäsenien nimiä ole välttämätöntä ollenkaan käyttää.

Lausekkeensisäisten, välittömästi yhteen kuuluvien ja välillisesti yhteen kuuluvien komponenttien määrittely on auttanut havainnollistamaan varsinkin pitkien attribuutti- ja adverbiaalirakenteiden sisäisiä suhteita.

Lauseensisäisen hierarkian hienosäätöä ovat jatkaneet ns. valenssi- eli dependenssi- (riippuvuus)kieliopit. Vaikka valenssi-kieliopit pyrkivät kuvaamaan kielen kunkin sanan pakolliset ja valinnaiset määritteet ja niiden muodon, on käytännössä mielen-

kiinnon kohteena ollut verbisyntaksi. Tämä malli on tuottanut tietoa verbin määritteiden keskinäisistä suhteista. Riippuvuussuhteiden tarkastelun avulla olisi käsittääkseni mahdollista havainnollistaa oppilaille, miksi lause ei selvyden kärsimättä siedä liian suurta määrää verbin määritteitä ja lauseen adverbiaaleja. Tekniikan opittuaan voisi oppilas ehkä itsekin ainakin lukiossa päätellä, mistä liian monimääritteisen lauseen määritteistä olisi syytä tehdä erillinen, uusi lause.

Generatiiviset kieliopit pyrkivät kuvaamaan niitä sääntöjä, joiden avulla kieltä tuotetaan. Keskeisiä käsitteitä ovat transformaatio ja upotus. Generatiivisen mallin käytännöllinen anti on ollut se, että se on selvittänyt niitä säännönmukaisuuksia ja yhteyksiä, jotka vallitsevat samaa asiaa ilmaisevien erilaisten rakenteiden välillä.

Tekstin rakentamisen tekniikkaa valaistessa tämä malli on havainnollinen, koska se kuvaa, miten yksinkertaisista peruslauseista lähtien voidaan luoda rakenteellisesti yksinkertaista tekstiä liittämällä lauseita peräkkäin tai mutkikkaampaa tekstiä upottamalla niitä toistensa lausekkeisiin. Transformaatioilla kuvataan niitä muutoksia, joita peruslauseisiin täytyy tehdä, että saataisiin tekstin kannalta oikeita rakenteita. Tekstin kuvauksissa eniten käytettyjä transformaatioita ovat korvaus, poisto ja siirto.

Semanttisen näkökulman lisääminen lauseopilliseen tarkasteluun on synnyttänyt malleja, ns. sijakielioppeja, joissa sanan syntaktisia rooleja lauseessa eli lauseenjäsenyyttä verrataan sanan semanttiseen rooliin. Saman semanttisen roolin eli semanttisen sijan voi ilmentää useanakin lauseenjäsenenä, sen mukaan mitä puhuja tai kirjoittaja haluaa rakenteessa tähdentää.

Semanttisia rooleja ovat esimerkiksi »agentti» eli »tekijä», »kokija», »väline», »paikka». Roolit korreloivat toisaalta substantiivien semanttisiin ryhmiin, sellaisiin kuin esim. »elollinen», »eloton», »inhiillinen». Semanttisten piirteiden kuvaamiseksi on kehitelty semanttisen komponenttianalyysin malli, joka paljastaa ja

luokittelee merkitysrakenteita ja niiden hierarkioita.

Roolia vastaa lauseessa yleensä tietynlainen verbi, esim. agenttia toimintaa ilmaiseva verbi, kokijaa tapahtumista ilmaiseva verbi taikka toimintaa ilmaiseva silloin, jos lauseessa on kokijan ohella agentti jne. Näin verbejä voidaan luokitella myös niiden roolin perusteella, joita kuhunkin verbiin liittyy. Itse asiassa malli onkin semanttinen muunnos syntaktisesta valenssimallista, joka luettelee kuinka monta ja minkä muotoista määritettä verbi tyypillisesti saa.

Tässä mainitut kielioppimallit käsittelevät lauseen ilmiöitä. Lauseiden liittyyssä toisiinsa tekstiksi esiintyy myös sellaisia ilmiöitä, jotka kyllä näkyvät lauseessa mutta joita on mahdotonta selittää yksityisestä lauseesta käsin. Tällaisia ovat esimerkiksi monet pronominkäyttöä koskevat seikat (pronominkorvaus). Sekin, minä lauseenjäsenenä jokin semanttinen rooli esiintyy lauseessa, määräytyy vain osittain lauseensisäisestä tekijöistä. Usein se informaatio, joka on annettu edellisissä lauseissa, määrää minä lauseenjäsenenä ja missä järjestyksessä seuraavan lauseen sanat esiintyvät. Kielioppimalleista ns. teema—reema- eli funktionaalinen kielioppi on keskittynyt tällaisten ilmiöiden kuvaamiseen.

Ns. tekstilingvistiikka on syntynyt nimenomaan tarpeesta kuvata lauseen yli ulottuvia ilmiöitä, jotka lauseensisäisessä kuvauksessa jäävät satunnaisen ja siten epätydyttävän käsittelyn varaan. Kuvauskeinoina tekstilingvistiikka käyttää pääasiassa eri kielioppimallien metodeja mutta soveltaa niitä silmällä pitäen tekstikokonaisuutta ja sen vaikutusta lauseisiin ja lausetta laajempiin tekstin osiin.

Tekstilingvistiikka on sovellettavissa kahteen tarkoitukseen: voidaan analysoida valmiista teksteistä tekstuaalisia piirteitä ja tämän harjaannuksen pohjalta korjata täsmällisesti perustellen tekstin rakenteiden ja koheesion (yhtenäisyyden) virheitä. Uskoinin tällaisen harjoittelun kantavan hedelmää myöhemmin lukiossa. Viime aikoihin astihan opettajat ovat joutuneet

turvautumaan korjauksia perustellessaan sellaisiin epämääräisiin huomautuksiin kuin »luonnoton t. väärä sanajärjestys», »suomen kielessä on suora sanajärjestys», »epäloogisesti t. hämärästi t. epämääräisesti t. epäselvästi sanottu», jotka huomautukset eivät oppilaita auta.

Tekstilingvistiikka käsittelee tekstiä itsenäisenä objektina suhteuttamatta sitä systemaattisesti kielenkäyttäjään ja kielenkäyttötilanteeseen (satunnaisestihan on aina jouduttu turvautumaan milloin mihinkin kielen tasoon toisen tason ilmiötä kuvattaessa, kun mallin oma »kuvausvoima» ei ole riittänyt).

Nimenomaan tekstin (kielen) ja kielenkäytön välisiä suhteita tarkastelee pragmalingvistiikka. Siinä missä tekstilingvistiikka hyödyntää erilaisia kielioppimalleja, ovat nykyiset perustavat kielenkäyttöä kuvaavat mallit peräisin filosofeilta. Näitä ovat ns. puheaktiteoria ja keskustelumaksiimien malli.

Keskustelumaksiimit kuvaavat lähinnä niitä odotuksia, joita kielenkäyttäjät liittävät asiallisiin keskusteluihin (informatiiviseen kielenkäyttöön), kuten: puhujan tulee esittää asiansa mahdollisimman lyhyesti, selvästi ja johdonmukaisesti, pysyä totuudessa jne.

Puheaktien malli tarkastelee tekstejä kielellisinä suorituksina, joita havainnollistetaan ns. performatiiviverbien avulla. Sen mukaan minkä tahansa lauseen eteen voidaan panna jokin performatiiviverbi — *vaitän, käskän, toivon, kysyn, ilmoitan* jne. — ja paljastaa sen avulla lauseen tarkoitus eli funktio puhujan kannalta, olkoonpa lause muodoltaan funktiotaan vastaava (esim. käsky- tai kysymyslause) tai ei.

Kielellinen suoritus eli puhuminen tai kirjoittaminen tähtää tekijänsä jonkin tarpeen tyydyttämiseen. Tällaisia tarpeita ovat esim. ihmisten välinen kommunikatio (tahdonilmaukset; toisten käytöksen ohjailu, käskyt, kiellot; ihmisten välinen vuorovaikutus; tietojen esittäminen) ja ihmisen ajattelu (minä-tietoisuuden kehittäminen; tietojen hakeminen, kysely; leikki kielen avulla, loruilu).

Eri tarpeiden perusteella syntyy erilaisia

tapoja käyttää kielellisiä ilmauksia. Näiden tapojen kuvauksia on kutsuttu *kielen malleiksi*. Esimerkiksi M. A. K. Halliday on erottanut seuraavat kielen mallit: 1) välineellinen eli instrumentaalinen malli, 2) säätelevä eli regulatorinen malli, 3) kanssakäymisen, yhteydenpidon eli interaktionaalinen malli, 4) persoonallinen, minäkeskeinen malli, 5) tietoa hakeva, kyselevä eli heuristinen malli, 6) keksivä, imaginaatiivinen eli mielikuvitusmalli, 7) esittävä eli representationaalinen malli.

Kielellisen suorituksen muoto määräytyy paitsi sen tehtävän eli funktion perusteella myös kielenkäyttäjän kielenkäyttötottumusten eli kielenparren mukaan. Kielenparsien syntyä ja taustatekijöitä valaisee sosiolingvistiikka.

Tavallisesti puhuja hallitsee useamman kuin yhden kielenparren. Tällöin esimerkiksi kielenkäyttötilanteen virallisuusaste (virallisuus tai epävirallisuus) määrää käytetystä kielenparresta.

Epäviralliset kielenkäyttötilanteet ja niissä käytetyt strategiat ja kielen (kielenmallit ja -parret) lapsi yleensä hallitsee jo kouluun tullessaan; näistä voidaan siis tehdä huomioita lapsen oman tietämyksen pohjalta, jos katsotaan tarpeelliseksi. Sen sijaan virallisesta kielenparresta ja sen käytöstä lapsella ei ole vielä paljonkaan kokemusta. Siksi koulun tehtävänä on paljolti »virallisen» kielenparren eli yleiskielen opettaminen ja lapsen perehdyttäminen sen käyttöön sellaisissa sosiaalisissa tilanteissa, joissa sitä odotetaan.

#### Kielentuntemuksen osa-alue opetussuunnitelmassa

»Äkkessä» hahmotetaan kielentuntemuksen hierarkia kielellisten struktuurien ja kielen tehtävien perusteella seuraavanlaisiksi:

1. Äänne ja kirjain
2. Morfeemi
3. Sana, sanasto
4. Lause
  - 4.1. Lauseke
  - 4.2. Yhdyslause ja virke

## 4.3. Upotettu lause

## 5. Teksti

## 6. Tilanne ja kielenkäyttötapa

6.1. Tilanteiden hierarkia: a) läheiset kokemustilanteet, b) epäviralliset puhe- ja kirjoitustilanteet, c) yhteydenpitotilanteet erilaisten vastaanottajien kesken (erilaiset puhujan ja puhuteltavan roolit, myöhemmin kirjoittajan roolit; asioivat puhe- ja kirjoitustilanteet), d) muodolliset puhe- ja kirjoitustilanteet

6.2. Kielenkäyttötavat: a) kyselevä kielenkäyttö, b) sääntelevä kielenkäyttö, c) yhteydenpidon kieli, d) esittävä, tiedottava kielenkäyttö, e) leikkivä, kuvaileva ja taiteellinen kielenkäyttö.

Semantiikan asema määritellään seuraavasti: »Merkitysoppi (semantiikka) käy läpi kielentuntemuksen alueen.» Tämä merkitsee sitä, että kunkin kielentason yksiköille (taivutus-, johdinaines, sana, lause) on tarkoitus määritellä paitsi itsenäinen eli »varsinainen» merkitys myös merkitys kielen hierarkian seuraavien tasojen osana eli se merkitys, joka syntyy tekstiyhteyden (kielellisen kontekstin) ja kielenkäyttötilanteen (praktisen kontekstin) perusteella. Kunkin kielentason yksikkö tulisi siten käsitellyksi muodon, merkityksen ja käytön kannalta sekä myös tekstin osana.

Kielentuntemuksen osuus ja painopiste täsmennetään »Äknessä» seuraavaksi: a) tieto kielenkäytöstä erilaisissa tilanteissa, tieto kielen funktioista ja toiminnasta, b) erittelevä tieto kielestä (1. rakenteista, 2. sanojen merkityksestä, sanakentistä, käsiteketjuista, 3. rakenteen ja lauseyhteyden vaikutuksesta merkitykseen), c) yleisivistävä tieto kielestä (1. kielen synnystä, 2. kielen merkityksestä ihmiselle, 3. eri kielistä ja suomen kielen asemasta muiden kielten joukossa, 4. suomen kielen ominaislaadusta).

»Äknessä» (s. 76) huomautetaan, että oppiainesluettelo on tosin sangen rakennevaltainen, mutta korostetaan sitä, että opetuksessa rakenteen tarkasteluun on liitettävä kielen käytön tarkastelu.

Yläasteen oppisisällöt määritellään seu-

raavasti:

»7. luokka: Kielen rakenteen erittely keskittyy lausetason sekä nomini-, verbi- ja partikkeli-käsitteiden tarkasteluun. Lause-tasolla tarkkaillaan uudelleen lauseen pääjakoa ja pääjakoon liittyen objektia sekä subjektittomuutta. Havainnoidaan lauseen rakenteen ja merkityksen yhteyksiä ja sitä, miten rakenne auttaa paljastamaan merkityksen. Harjoitellaan lauseiden yhdistämistä sekä lauseen upottamista (piilottamista) toisen sisään. Tarkkaillaan kysymyslauseityyppejä ja harjoitellaan kysymyslauseiden laatimista puhuen ja kirjoittaen.»

»Sana- ja morfeemitasolla opetellaan ymmärtämään nomini-, verbi- ja partikkelikäsitteitä liittyen alakäsitteet/yläkäsite-tarkasteluun. Harjoitellaan aktiivin ja passiivin käyttöä; tehdään selväksi, että aktiivisuus—passiivisuus on verbien ominaisuus. Tarkkaillaan vertailumuotoja ja havaitaan, että niissä taipuminen on ominaista adjektiiveille. Astevaihteluun tutustutaan vain käytännön kannalta.»

»8. luokka: Lauseetasolla tarkastellaan lauseen pääjakoa ja siihen liittyen predikaatiivia sekä adverbialia ja attribuuttia. Voidaan käyttää paitsi nimikkeitä subjekti ja predikaatti myös termejä nominilauseke ja verbilauseke. Tarkastellaan myös sanajärjestystä ja sen muuttumisen vaikutusta lauseen merkitykseen. Sana- ja morfeemitasolla kiinnitetään huomiota sanojen pää- ja sivumerkitykseen ja täsmälliseen merkitykseen.»

»9. luokka: Lauseetasolla tarkastellaan niitä lausekeinoja, joita käytetään virallisissa teksteissä ja ohjailukielessä: lauseenvastikkeita, nominaalimuotoja, upotuksia. Lauseenrakenneosista perehdytään sivulauseeseen lauseenjäsenenä; samalla kertaantuu entinen tieto lauseen rakenteesta. Sana- ja morfeemitasolla tuodaan uudeen esiin sanojen yhdistäminen ja johtaminen. Tähän yhteyteen liitetään uudissanojen, lainasanojen sekä suomen kielen aseman ja ominaispiirteiden tarkastelu. Lisäksi pohditaan sanojen pää- ja sivumerkityksiä, merkityksen muuttumista.»

## Peruskoulun yläasteen äidinkielen oppikirjat ja opetussuunnitelma

Seuraavassa tarkastelen, millä tavalla neljä äidinkielen oppikirjasarjaa toteuttavat peruskoulun yläasteen opetussuunnitelmaa sellaisena kuin se on esitetty »Äk-kessä». Käsiteltävinä ovat Kielentaito (KT), Matka kieleen (MK), Oma kieli (OK) ja Toisin sanoen (TS).

Tarkastelussa keskityn ensinnäkin siihen, mitä kielenkuvausmalleja on käytetty hyväksi ja miten niitä on käytetty hyväksi: onko mallista omaksuttuja käsitteitä määritelty ja nimitetty, onko mallia sovellettu materiaalin käsittelyyn ja millä tavalla. — Ennen kaikkea koetan selvittää, palveleeko mallin käyttö johdonmukaisesti kielenkuvausta vai jääkö mallin sovellus irralliseksi, ts. missä määrin ehjän kuvan oppilas oppikirjan perusteella saa asioista opetussuunnitelman mukaisen kielenkäsitteiden ja kielenkäytön alanmäärittelyn pohjalta.

*Kielentaito.* KT edustaa tarkastelemistani kirjoista puhtaimmin vanhaa koulukielioppia. Esitystapa on määritelmäkeskeinen.

Kielen aineiden ja rakenteiden käyttöä koskevia huomautuksia on vain sellaisissa kohdin kuin niitä on vanhoissa koulukieliopissa. Esim. KT 7: »Pronomineja käytetään toisten nominien ja sanaryhmien asemesta», »Niitä [partikkeleita] käytetään toisten sanojen apuna». Sijoista on tilastollinen huomautus, että jotkut sijat ovat käytössä harvinaisia.

KT:n tekijöiden käyttämien lähteiden vanhentuneisuutta osoittaa mm. se, että partitiivin määritelmänä on vielä vuonna 1981 ilmestyneessä KT 7:ssä: »Partitiivi ilmaisee usein osaa kokonaisuudesta» (s. 108), kun Osmo Ikola on osoittanut jo parikymmentä vuotta sitten, että tämä partitiivin historiallinen merkitys on periferinen nykykielessä. Samasta syystä on yleisesti hylätty sellaiset nimitykset kuin osasubjekti ja osaobjekti; KT:ssa niitä käytetään.

KT:stä puuttuu sanaston semanttinen tarkastelu, kuten opetussuunnitelmassa

mainitut alakäsitteet ja yläkäsite, pää- ja sivumerkitys. Merkitystä käsitellään vain samassa mielessä kuin vanhoissa kieliopissa: sanojen jakautumista kuuteen sanaluokkaan sen perusteella, mitä ne »ilmaisevat».

Sanajärjestyksestä mainitaan KT 7:ssä, että se voi olla suora tai käänteinen, 9:ssä että sanajärjestyksellä voidaan painottaa lauseen merkitysvaihteita. Mainitaan esimerkkejä suorasta ja epäsuorasta sanajärjestyksestä mutta ei selvitetä, miten sanajärjestys vaikuttaa »merkitysvaihteisiin».

Nojautuminen vanhoihin kielioppiin on tässäkin kohdassa uittanut mukaan vanhentuneita käsityksiä. Jälkilauseiden ja lainausta seuraavan johtolauseen sanajärjestys ei suomen kielessä suinkaan ole jäykästi suora, kuten joskus on väitetty, vaan vaihtelee tekstuaalisista syistä. Parasta olisi olla puuttumatta koko asiaan, ettei oppilaille tule virheellisiä käsityksiä.

Vertaamalla tämän yksityiskohtaisemmin KT:tä ja opetussuunnitelmassa esiintyviä periaatteita totean, että KT edustaa varsin yksityiskohtaisesti »setäläläistä mallia». Se sisältää myös luvattoman paljon vanhentuneita käsityksiä, mikä osoittaa, että tekijät eivät ole tutustuneet Setälän jälkeiseen fennistiikkaan.

Uudempien kielenkuvausmallien soveltamista koskevat opetussuunnitelman kohdat on jätetty joko huomiotta tai määritelmän varaan. Esim. upotus on esitetty seuraavasti: »Sivulauseiden avulla voidaan päälauseeseen liittää eli *upottaa* täydentäviä ja tarkentavia ajatuksia.» Esi-merkkeinä on kaksi joka-lausetta, yksi koska-lause, yksi että-lause, kaksi agentti-partisiippi-rakennetta ja yksi partisiippi-attribuuttirakenne sekä yksi verbaali-substantiiviin perustuva rakenne, huom. 7. luokalla! Upotuksen tekniikkaa ei esitetä, ei ole edes osoitettu millään tavalla, mikä kohta esimerkiksi olisi upotusta.

Kokemattomuus lingvistisen aineksen käsittelyssä näkyy siinäkin, että uusissa käsitteissä on sattunut virheitä. Esim. KT 7:ssä s. 163 sanotaan: »Lauseen predikaattiosan pääjäsen on *predikaatti*, subjektiosan pääjäsen on *subjekti*. Pääjäsenet muodosta-

vat *peruslauseen*. Lauseen muut sanat ovat määrittäviä.» — Peruslause tarkoittaa yksinkertaista lausetta, jossa on lausetyypin mukaiset perusjäsenet, esim. Tuulee, Leena syö puuroa, Ovenraosta livahti Musti, Ikkunat ovat etelään.

*Matka kieleen.* MK 7 kuvaa kieltä »kielen avaruudeksi», mikä johtaa ajatukset kolmiulotteiseen, opetussuunnitelman perusteella ehkä akseleilla rakenne—merkitys—käyttö liikkuvaan kuvukseen. Asioiden käsittely edustaa kuitenkin lähinnä perinnäistä kielioppia. Yhtä määritelmäkeseinen MK ei ole kuin Kielentaito. KT:n kaava on aloittaa määritelmällä, MK:ssa teetetään ensin harjoituksia.

Lausekkeen ja upotuksen käsitteitä MK ei ole omaksunut lainkaan. Sanaston luokittelusta on MK 7:ssä harjoitus, jossa tehtävänä on annettusta käsitteestä kirjoittaa mahdollisimman monta alakäsitettä. Substantiivien ja adjektiivien semanttista luokittelua ei ole käsitelty, sen sijaan implisiittisiä viitteitä verbiluokkien olemassaolosta on harjoituksissa, joissa on keksittävä synonyymejä *sanoa*-verbille sekä erilaisia kulkemista kuvaavia ja eläinten ääntelyä kuvaavia verbejä.

Harjoitusten tarkoituksena ei kuitenkaan ole valaista sanojen merkitysstruktuuria ja hierarkioita vaan johdattaa synonyymien, nimenomaan värikkäiden ilmausten keksimiseen. Sanaluokkaharjoitukset tähtäävätkin yksinomaan ilmeikkääseen sanontaan: »värikkäitä verbejä», »tehokkaita adjektiiveja ja substantiiveja».

Semanttista komponenttianalyysiä on käytetty hyväksi ikään kuin väärin päin: lueteltujen piirteiden perusteella pitää keksiä vastaava sana, esim. ohut jääkuori = *riite*. Harjoituksena tämä tehtävä edustaa sanastonrikastamisohjelmaa, sillä tarkoitettut sanat ovat harvinaishekoja ja melkein kaikki vanhempaa sanastoa; sanauutuuksia ei ole tällä tavalla esitelty, vaikka se olisi täysin mahdollista.

Tällaista harjoittelua ei ole muissa kirjasarjoissa, sen sijaan kyllä tiivistysharjoituksia, joissa lapsille tuttuja puhekielisiä, analyttisiä verbi-ilmauksia pyritään

korvaamaan yleis- tai kirjakielillä »nasevilla» verbeillä, esim. panna kiinni = *sulkea*.

MK 7:ssä opetetaan käsitteet perusmerkitys (sanakirjamerkitys) ja sivumerkitys; MK 8:ssa on merkityspiirteiden kuvausta havainnollistettu ns. tunnusmerkkisyyden teoriasta omaksutuilla matemaattisilla symboleilla + ja —. Plussanoilla tarkoitetaan sanoja, joihin liittyy miellyttäviä tunteita, miinussanoilla vastakohtaa. MK 9:ssä esitetään käsite »sanan viitekehys» ja tarkastellaan sen vaikutusta sanan merkitykseen. Käsitellään myös ihmisen tunteenomaista suhtautumista asioihin ja sen ilmenemistä sanastossa (mm. arvotavat adjektiivit).

Modusten käsittelyssä on oppikirjoille harvinainen pragmaattinen näkökulma (MK 8). Samaan tahtomuslauseeseen nimittäin sijoitetaan vuorotellen eri moduksissa olevat verbit ja katsotaan, miten lauseen sävy muuttuu. Hyvästä ideasta huolimatta johdetaan pragmaattisesti virheelliseen tulokseen. Saadaan mm. lause »Pekka, lähtenät heti kotiin» ja käsitellään sitä, niin kuin se olisi käyvä yleiskielinen tahtomuslause.

Sanajärjestyksestä MK käsittelee monipuolisemmin kuin KT. Sanajärjestyksessä jaetaan »tavalliseen sanajärjestykseen» eli suoraan sanajärjestykseen ja »tähdentävään sanajärjestykseen».

Tavallisen sanajärjestyksen kohdalla käsitellään ilmiöitä, joita kielitieteellisessä kirjallisuudessa on ollut tapana kutsua kieliopilliseksi sanajärjestykseksi. Suomen kannalta tähän ilmiöön kuuluu se, että tietyissä tapauksissa esim. ruotsin kielessä on suora sanajärjestys tai käänteinen sanajärjestys, suomessa taas tyypillisesti suora. Tästä yleisestä huomiosta johdetaan siihen erheelliseen käsitykseen, että suomessa poikkeuksetta on tällaisissa tapauksissa suora sanajärjestys. Tapaukset ovat »sivulause on päälauseen edellä», »lause alkaa verbinmääritteellä» ja »johtolause seuraa lainausta». Todellisuudessa näissäkin tapauksissa sanajärjestys usein määräytyy tekstuaalisten seikkojen perusteella ja on milloin suora, milloin käänte-

nen. Ainoa MK:n esimerkeistä, jonka sanajärjestys vaatisi korjaamista, on »Illalla silmäili hän vielä läksyjään». Eikä tämäkään käsittääkseni ole nykynuorten vaan tyypillisesti vuosikymmenten takaisten tekemä virhe, joten se tuskin ansaitsisi käsitelyä kieliopissa, jossa voidaan esitellä vain keskeisiä asioita.

Ei olisi ollut tarpeen viipyä äskeisissä esimerkeissä niin kauan, ellei niihin sisältyisi vakava periaatteellinen seikka, nimittäin se että kielioipista toiseen siirtyä väärää tietoa tai harhaanjohtavia puolitotuuksia hämmästyttävän sitkeästi.

Valitettavaa on, että vanhentuneet käsitykset tavallisesti tulevat esitellyksi oikeakielisyyssääntöinä (kuten käsiteltävä kohta Kielentaidossa ja Matkassa kieleen); valitettavaa siksi, että opettajat pyrkivät tiettenkin juuri nämä kohdat painamaan oppilaiden mieleen. Tekisi mieli heittää sanan kielenhuoltajille ja lauseopintukijoille: oikeakielisyyssääntöjen lauseopillinen osa pitäisi tutkia uudelleen laajempaa syntaktista ja tekstuaalista taustaa vasten, jotta saataisiin selville, mitkä perintötavarana saaduista käsityksistä todella pitävät paikkansa siinä muodossa kuin ne on totuttu esittämään.

Oma kieli ja Toisin sanoen ovat ne kirjasarjat, joissa näkyy tietoinen pyrkimys soveltaa eri mallien avulla saatua tietoa kielen ja kielenkäytön tarkasteluun.

*Oma kieli.* OK esittää sanojen merkityshierarkioita monipuolisemmin kuin mikään muu kirjasarja. Sanan merkityksen ja kontekstin suhdetta havainnollistetaan koon, lämpötilan ja arvottavien adjektiivien avulla, muodostetaan »sanapyramideja», ja abstraktien ja konkreettisten substantiivien käsite havainnollistetaan selkeästi.

Verbeistä esitetään liikkumis- sekä puhumis-, havaitsemis- ja muita mentaali-verbjejä. Omalaatuinen sanallinen ratkaisu on tehty, kun verbien *ajatella*, *haluta*, *pyrkii* ja *luota* yläkäsitteeksi on merkitty *toimia*. Käsky »toimikaa» tuskin tuo kenenkään mieleen mainittujen verbien toimintaa. Paljon ei asiaa selvitä selitys »verbillä kuvataan toimintaa, joka ei näy».

Luvussa »Sanaluokkien ryhmiä lauseessa» on sovellettu valenssimallia (OK 7). Verbikeskeiset riippuvuuspuut on varustettu selityksellä »Lauseen ydin on verbi. Siihen voi liittyä yksi tai useampia nomineja tai partikkeleita». Toisaalla verbin toiseksi tuntomerkeiksi taivutuksen lisäksi on otettu seuraava: »Verbi on lauseen tärkein sana», vieläpä (s. 101): »Ilman verbiä on mahdoton muodostaa lausetta.» Myös Toisin sanoen korostaa verbin keskeistä osuutta: »Verbin persoonamuoto — lauseen välttämätön osa».

Olen monesti ihmetellyt, mitä syytä opetuskieliopeissa on korostaa näin kategorisesti lauseen verbikeskeisyyttä. Mitä mieltä on sanoa, että ilman verbiä on mahdoton muodostaa lausetta, kun pian joudutaan käsittelemään vaillinaisia lauseita, joissa se on täysin mahdollista, ja vieläpä ilmauksia, joissa ei ole verbiä ja joita ei pidetä vaillinaisina lauseina mutta joita kuitenkin kutsutaan lauseiksi? Vrt. OK 8 s. 60: »Lauseet ovat rakenteeltaan erilaisia. Ne voivat olla *yksinäislauseita* 1. Hei! 2. Konserttiin menet? 3. Konserttiin.» Näistä 3. lausetta käsitellään vaillinaisena lauseena, 1:stä muunlaisena yksinäislauseena.

Hämmennystä saattaa aiheuttaa myös se, että lause hetken kuluttua jaetaan kahtia: verbi ei ole enää struktuuripuussa ylimpänä vaan riippuu kiltisti nominin rinnalla, vieläpä on riippuvainen nominin luvusta ja persoonasta (»mukautuu» niihin). OK 7 kuvaa tällöin lausetta näin: »Eri kielioipit kuvaavat lauseen rakennetta eri tavoin. *Havainnollisin* tapa [harv. minun] on lähteä liikkeelle lauseen kokonaisuudesta ja jakaa se kahteen pääosaan.»

Lause-käsitteen tarkastelu on itse asiassa kaikkien kielioppien heikko kohta, liikutaanhan milloin kielisysteemin abstraktin »laajimman kieliopillisen» yksikön, milloin konkreettisen tekstin yksikön alueilla, jotka eivät läheskään aina ole yhteneväiset. Kielioppien lauseen ja virkkeen määritelmät ovat monesti sisäisesti ristiriitaisia.

OK 7 määrittelee upotuksen ja lausekkeen käsitteen. Lausekkeen tunnistamiseksi esitetään klassinen strukturalistinen



keino: lausekkeen sanat liikkuvat siirretäessä yhdessä.

Subjektiosan ja predikaattiosan kuvauksessa on ristiriitaisuutta (OK 7 s. 194–200). S. 194 lauseissa, joissa subjektia edustaa pelkkä persoonapäätte, edustaa subjektiosaa puukuvaimessa vastaava persoonapronomini sulkuihin pantuna; s. 200 ei sulkuja ole vastaavanlaisessa lauseessa. Passiivilauseen subjektiosaa taas edustaa struktuuripuussa Ø, vaikka toisaalla verbintaivutusta tarkasteltaessa passiivin *n* on määritelty persoonapäätteeksi niin kuin muutkin persoonapäätteet.

Toisin sanoen 7 esittää tämän saman asian subjektiosaa ja predikaattiosaa kuvaavien laatikoiden avulla. Aina milloin erillistä subjektia ei ole, subjektilaatikko on tyhjä, niin lauseessa »Teen sen mielelläni» kuin »Asiasta kerrottiin uutisissa». Pitäisin tätä koulussa havainnollisempaan tapaan; ei tarvitse selittää, miksi joskus on jotain suluissa, joskus taas nolla.

Tässä kuvastuu se kaikissakin kirjasarjoissa ilmenevä ymmärrettävä seikka, että kielentutkimuksessa relevanttia tarkastelun hienosyisyyttä ja opetuskieloppien karkeistamisen, »kansanomaistamisen», tarvetta ei aina ole saatu tasapainoon. Tarvitaan useiden painosten tuoma kokemus, ehkä uuden teoreettisen tiedon vakiintumistakin, ennen kuin saadaan todella hyvin toimivia koulukielioppeja.

OK:ssa on käytetty lähes kaikkia niitä kielenkuvausmalleja, joita alussa esittelin. Käsittelyssä on kuitenkin sellainen löyhyyden tuntu, kuin tekijät eivät olisi syventyneet pohtimaan oppiaineksen sisäistä yhtenäisyyttä. Pelkään että OK:ssa esitetty lingvistinen tieto, niin hyvällä tyylillä ja sujuvasti kuin se on kirjoitettukin, jää oppilaalle aika lailla abstraktiksi. Esimerkiksi viittaaminen »kielioppeihin» (tarkoittaa kielioppimallia) eräissä yhteyksissä ei tunnu asianmukaiselta vaan pikemminkin kielitieteelliseltä krumeluurilta. (Ks. edellä esimerkkiä lauseen pääjaosta. Vrt. myös seuraavaa otsikkoa ja luvun alkua: »Uusi käsite morfeemi [missä suhteessa uusi?]. Eri kielten kielioppeissa selitetään, että sana muodostuu morfeemeista. Morfeemit ovat

sanavartalo – → (OK 9, s. 76).

*Toisin sanoen* on kirjasarjoista ainoa, joka johdonmukaisesti noudattaa opetussuunnitelman ohjeita, että kielen aineksia ja rakenteita tulisi valaista muodon, merkityksen ja käytön kannalta. Kirjasarjan tekstilingvistinen ja pragmaattinen ote (verrataanpa vaikka kysymyslauseiden ja sanajärjestyksen käsittelyä eri kirjasarjoissa) tähtää kielen keinojen käytännölliseen hallintaan. Sarjan tyyli muistuttaa hyvää ohjekielitä; asiat esitetään nähdäkseni tarpeeksi yksinkertaisesti ja havainnollisesti, niin että lukija ymmärtää, mitä on tehtävä ja mistä syystä (poikkeuksiakin kyllä on: selittämättä ei ole selvä, mitä varten pitää tarkastella »suomenkielisiä» hölynpölylauseita). Impressionistinen esitystapa saattaa olla viehättävämpää kuin kädestä pitäen ohjaava tyyli mutta saattaa jättää asian myös helposti abstraktiksi.

TS:stä ilmenee todella vankka lingvistinen asiantuntemus. Joskus se tosin saattaa kääntyä itseään vastaan. TS 7 s. 79 johdattelee predikatiivi-käsitteeseen näin: »Aivan kuten edellä olevat Tarzanin repliikit [Minä Tarzan. Sinä Jane] seuraavat ilmaukset ovat ymmärrettäviä, vaikka niissä ei ole verbiä: leipä homeista, koira (meidän) naapurin, kirja kiinnostava, pusero puhdasta uutta villaa.»

Jokainen suomalainen tietää, että viimeistä esimerkkiä lukuun ottamatta näin voisi sanoa vain ulkomaalainen tai Tarzan. Sivulla 58 taas riippuu verbistä ilmaus »vedessä on pullo», joka voi suomalaisessa tekstissä todella esiintyä ilman verbiä eikä vain olla ilman verbiä ymmärrettävissä: pullo vedessä.

En usko, että tekijät olisivat tulleet valinneeksi tällaisen johdannon predikatiivin esittelyyn, ellei kielitieteellisessä traditiossa olisi tapana esittää lausetyyppi nominijäsenistä käsin ja nimittää sitä nominaalilauseeksi. Suomen kielen pintarakenteiden kannalta esitys ei ole havainnollista, päinvastoin kuin kielissä, joissa nominaalilauseessa ei todellakaan ole verbiä.

Sanaston semanttisen rakenteen ja

## Äidinkielen opetus

hierarkioiden kuvaus ei TS:ssä ole saman veroinen kuin OK:ssa. OK:n abstraktien verbien ja substantiivien havainnollista esittelyä pidän erityisen tarpeellisenä siksi, että niitä lasten on vaikea hahmottaa. Tämähän on opettajille tuttua sanaluokkakokeiden virhejakaumasta. Kuitenkin niissä tilanteissa, joissa käytetään yleiskieltä, joudutaan paljon tekemisiin abstraktien käsitteiden kanssa.

Ylipäänsä TS on onnistunut sulattamaan tieteellisen tiedon käytännön tarpeisiin; luottamusta sarjaa kohtaan herättää se, että siinä näkyy viime vuosina ja vuosikymmeninä tehdyn fennistisen tutkimuksen tuntemus. Muissa kirjasarjoissa juuri tässä kohden tuntuu aukko. Jää vaikutelma, että on pyritty suoraan yhdistämään vanha koulukielioppiperinne ja uudet kielenkuvauksen mallit, ilman tietoa soveluksista suomen kieleen.

Lopuksi toivomuksia uusia painoksia varten. Pitäisi pyrkiä eliminoimaan selityksittä tehdyt hyypyt mallista toiseen ja abstraktiotasolta toiselle ja harkitsemaan, mikä on käytännöllisyyden vuoksi tarpeellista. Lisäksi toivoisin uusiin painoksiin vähäistä attribuuttien ja adverbiaalien hierarkkista kuvausta käytännön tarpeisiin. Jossain vaiheessa on näet opeteltava, milloin pilkku pannaan attribuuttien väliin, milloin ei; se saattaa hahmottaa merkityksenkin toisin. Adverbiaalien hierarkian tajuamisen tarpeeseen viittasin jo johdannossa. Valikoiduille suomen kielen opiskelijoillekin sattuu tämän tästä, että heiltä valahtaa tekstiin adverbiaaliryäs, jota on varsin vaikea selittää perustellen ilman opettajan ja oppilaan yhteistä tietoa. Luulisin, että tällaisesta tiedosta olisi hyötyä lukiossakin.

*Valma Yli-Vakkuri*