

Äidinkielen opetus

tä kiinteästi täydentävä esimerkkiaineisto vaikuttavat ratkaisevasti siihen, mikä tieto ja minkälaisena omaksutaan. Näitä seikkoja pyrin seuraavassa esittelemään peruskoulun yläasteen äidinkielen oppikirjasarjojen ja erityisesti kielentuntemuksen lohkon kannalta. Mukana tarkastelussa ovat seuraavat sarjat: Kielentaito, Matka kieleen,¹ Oma kieli ja Toisin sanoen.

Oppikirjan tehtävänä on välittää tiettyjen tavoitteiden mukaista tietoa. Keskeinen arviointikriteeri on tällöin asiatietojen virheettömyys ja paikkansapitävyys. Tästä taas seuraa, että oppikirjan kieliainekselta odotetaan mahdollisimman suurta selkeyttä, täsmällisyyttä ja johdonmukaisuutta. Epätarkkuus ei voi lisätä oppikirjan käytökelpoisuutta silloinkaan, kun pyritään tavoittelemaan vastaanottajan oletettua tietoa ja omaksumiskykyä vastaavia ilmauksia. Opetettavan aineksen perillemenon helpottamiseksi peruskoulun oppikirjan tekijä joutuu varmasti pohtimaan eksaktien ilmausten jonkinvertaista yksinkertaistamista, mutta opetettavan asian oikeisuudelle ei silti saa tehdä väkivaltaa.

Se kieliaines, mikä oppikirjoissa on tekijän omaa, on funktioltaan lähinnä kolmenlaista: opetettavan aineksen havainnointiin johdattelevaa ja samalla esittelevää, opettavan ilmiön määrittelevää sekä sen käyttöön ohjaavaa. Kiintoisa alue on myös tehtävämäärittelyn kieli, jonka tulisi olla yksiymmärteistä ja sillä tavoin itse tehtävään sidoksissa, että ratkaisu on toimeksiannon pohjalta sekä mahdollinen että mielekäs.

Esitystavan yleispiirteitä

Käsiteltävänä olevissa oppikirjoissa asioiden yleinen esittämistapa poikkeaa melko selvästi toisistaan. KT sisältää vähiten asiaan johdattelevaa, valmistelemaa tekstiä. Siinä lähdetään liikkeelle suoraan opettavan ilmiön määrittelystä, tunnistuksen

Oppikirjojen kieli ja esimerkkiaineisto

Muuan käsiteltävänä olevista kirjasarjoista määrittelee oppikirjan tärkeimmäksi opiskeluvälineeksi. Kielen osuutta ihmisten keskeisessä kommunikaatiossa tähdentävät taas kaikki. Erityisen merkittävä kielen osuus on oppikirjoissa, joiden rooli on yksisuuntainen tiedonvälittäjän rooli. Esim. kuvitus, värit, kaaviot ja muu typografia ovat vain keinoja, joiden avulla herätetään ja vahvistetaan oppimismotivaatiota, tähdennetään keskeisiä asioita ja havainnollistetaan oppiainesta, jotta päästäisiin mahdollisimman hyvin tavoitteeseen. Varsinainen tieto välittyy kuitenkin kielen kautta. Esitystapa ja ilmausten valinta sekä näi-

¹ Matka kieleen -sarjasta oli käytössäni vain osa 9 (1977), joten sen osalta en voi esittää kokonaisarviointia.

Äidinkielen opetus

kannalta keskeisten piirteiden esittelystä. Ilmaukset ovat pelkistettyjä, lyhytvirkkeisiä. Esitystä leimaa pitkälti luettelomaisuus. Puhumisen, kirjoittamisen ja kuuntelemisen lohkoilla ovat yksikön 2. persoonassa etenevä kieli ja käskyloseet ilmauksille luonteenomaisia. Kielentuntemuksen loholla määritelmiin liittyvä havainnollistava esimerkkiaines on niukkaa. Nimenomaan ne määrittelyn piirteet, jotka viittaavat kieleniemiön käyttöön, jäävät varsin usein vaille esimerkkiaineiston tukea. Olisi esim. paikallaan havainnollistaa esimerkiksi *tekemisen* ja *tapahtumisen* eroa. Eri osien lopussa olevan ydinkieliopin irralliset verbimuodot eivät tilannetta selvennä. Täysin avoimeksi jätetään myös se, millaista on paikallissijojen »monia muita asioita» kuin paikallisuutta ilmaiseva käyttö (ks. esim. KT 7 s. 113—117), sillä myös lisäharjoitus 1 (s. 117) keskittyy paikallissijojen tunnistamiseen. Kieleniemiön käyttöä valaisevan esimerkkiaineiston niukkuus tai suoranainen puuttuminen saa selityksensä pyrki- myksestä ilmiön tunnistamiseen, mihin usein riittävät muodolliset kriteerit. Määritelmätekin nojalla on kuitenkin lupa odottaa, että myös käyttöä valaistaisiin esimerkein.

TS lähestyy opetettavaa kieleniemiötä usein todellisista elämäntilanteista. Havainnollistava esimerkkiaines on sijoitettu esittelevään tekstiin — ei siis näytteenomaisesti esittelyn jälkeen —, ja sen avulla kiinnitetään lukijan huomio erilaisiin käyttötapoihin. Eri vaihtoehtojen välillä tehdään vertailuja, ja ikään kuin vaivihkaa päädytään nimityksiin ja olennaisten piirteiden toteamiseen. Nimitykset ja ominaispiirteiden toteaminen ovat osa, useimmiten päätös, selostavaa tekstiä, josta ne tosin erottuvat erilaisen kirjasinlajin perusteella. Puh- taasti määritelmätyyppistä tekstiä on TS:ssä vähiten, selostava aines taas on runsainta. Tähdentävässä mielessä muusta tekstistä erilleen kehystetty sanottava korostaa sekin varsin usein kieleniemiön käyttötapoja (ks. esim. TS 8 s. 55, 93).

Edellisiin verrattuna OK noudattaa kielentuntemuksen loholla niin sanoakseni sekajärjestelmää. Tavallisinta on, että opit-

tavan pohjaksi esitetään puhekuplia, yksittäisiä esimerkkilauseita, lehtileikkeitä tai kirjallisuuslainauksia, joita oppilaan tulee tarkkailla ja havainnoida (ks. esim. OK 7 s. 82, 191; OK 8 s. 78—79, 82, 176). Toisinaan kirjantekijät kommentoivat niitä suoraan itse. Myös määritelmälähtöistä asiain esittelyä tapaa. Kunkin kielenniirte- teen yhteydessä päädytään miltei poikkeuksetta määritelmänomaiseen tekstiin, johon on koottu tunnistuksen kannalta keskeiset piirteet. Kielen käytännön tarkkai- luun pyritään aktiivisesti.

Mikäli uskallan MK:n esitystavasta yhden osan nojalla arviota lausua, se näyttäisi paljolti lähenevän KT:tä. Kielentuntemuksen osalta se kuitenkin myös eroaa muista. Se pyrkii olemaan oppilaskeskeinen mm. siten, että ohjailevan harjoitus- materiaalin pohjalta pannaan oppilas itse muotoilemaan kielenkäytön ohje tai ohjeen puolivalmis runko. Tällainen menetelmä vaatii tiukimmin opettajan kontrollia, jos halutaan varmistua siitä, että opetettava on myös omaksuttu.

Ilmausten selkeyden, täsmällisyyden ja johdonmukaisuuden näkökulmasta voi päätyä toteamaan, että kieli ei yleensä ole vaikeaselkoista. Toisaalta on kuitenkin todettava, että tekeväälle sattuu. Eniten kielen epätarkkuuksia on OK:ssa, vähiten TS:ssä. TS ei silti välttämättä ole helppotajuisin.

Lienee paikallaan esittää joitakin poimintoja. Osittain epälooginen on mm. väittäjä, jonka mukaan »kuuntelemalla voi hankkia tietoja sekä osallistua keskusteluun ja yhteisistä asioista päättämiseen» (KT 7 s. 97). Vähintäänkin epätarkka taas on seuraava ilmaus: »Esim. seuraavan sanan merkitys tai muoto muuttuu sen mukaan, miten pitkänä u, t tai a ääntyvät: muta, mutta, muuta, muuttaa, mutaa» (OK 8 s. 24). Mitä tekijät tarkoittanevat ilmauksilla »Peruskoulun aikana ei sivulauseiden määrä virkkeissä enää kasva» (OK 8 s. 71) tai »Murre-erot säilyvät yksityisten sanojen merkityksissä, vaikka murretta ei enää muuten puhuttaisikaan» (OK 7 s. 124)? Tuskinpa nimitystä *virke* on sepitetty sen vuoksi, että lauseet ovat »erilaisia raken- teeltaan» (OK 8 s. 63). Nähdäkseni ei ole

Äidinkielen opetus

neuvoa lyhentämään, jos vain viimeinen kirjain puuttuisi.

Joskus määritelmä on kovin pelkistetty. Mitä oikeastaan jää tulokseksi väittämästä »Adverbit tarkentavat sanoja tai lauseita» (KT 7 s. 55)? Vaikka jokunen adverbien ilmaustehtävä jatkossa esitelläänkin, niin varsinkin lauseenmäärittystehtävä jätetään avoimeksi myöhemminkin.

Sääntöjen ja määritelmien kieli on tiukan normatiivista, ja sellaisena se yhden-suuntaistaa varsin pitkälle ilmausten muotoilua. Näin on laita ennen muuta kielenkäytön ohjeita laadittaessa. MK 9:stä (s. 200—209) tapaa selvimmin totutusta poikkeavia oikeinkirjoitusohjeita, mutta ainakin joihinkin niistä on syytä suhtautua varauksellisesti (esim. sääntö 3 s. 206 ja sääntö 4 s. 207). KT:n, OK:n ja TS:n ohjeet kaipaavat lähinnä ilmausten tarkentamista. TS selviää vertailussa parhaiten, mutta määritelmäkielen osuus onkin vähäisempi kuin muissa.

Termistön yhdenmukaisuudesta

En ota termien käytön kysymystä esille arvioidakseni yksityiskohtaisesti, miten onnistunutta se kussakin sarjassa on, vaan se saattaa olla yleisesti kiinnostava. Voimme nimittäin kysyä, onko ja missä määrin oppikirjoilta vaadittava termistön yhdenmukaisuutta; palvelevathan peruskoulun oppikirjat kaikille yhteisiksi hyväksytyjen tavoitteiden saavuttamista.

Uuden kielitieteellisen tiedon hyödyntämisen pyrkimys on tuonut mukanaan myös paljon perinnäisestä poikkeavaa termistöä (erilaiset lausekkeet, morfeemi, upotus jne.) tai vanhaan termiin uutta sisältöä (lauseenvastike). Tässä suhteessa OK ja TS ovat menneet pisimmälle. Oppikirjantekijät ovat ilmeisesti koulukäyttöä silmällä pitäen luoneet termejä myös itse (esittelylause, TS). Kenties he ovat ehtineet omaksua niitä jo toisiltaan. Kun samaa termiä käytetään, tuntuisi luonnolliselta, että sen käyttö eri oppikirjoissa olisi yhtäläistä (peruslause, predikatiivi, upotus).

Huomioni termien tarkkailuun herätti

terminomaisesti käytetty *peruslause*. KT:ssä siitä on selvä määritelmä. Sen mukaan peruslause on lauseen subjekti- ja predikaattiosan pääjäsenistä, subjektista ja predikaattista, koostuva sanaliitto, esim. »Sari soittaa» (KT 7 s. 161—163). Terminomaisesti sitä käyttää myös TS 7 (s. 84) määritellesään peruslauseeksi yksinkertaisen lauseen, ts. lauseen, jossa on verbin persoonamuoto ja sen ympärillä yksi tai useampia nomineja (nominilausekkeita), esim. »Poika katselee lintuja kiikarilla», »Kirja on pöydällä», »Järvellä tuulee», »Yleisöä itkettiin». OK:ssa en ole havainnut peruslause-sanaa käytetyn terminomaisesti vaan ainoastaan lauseesta, joka on tarkastelun lähtökohtana (ks. OK 7 s. 228). *Peruslause* tuntuu koulukirjassa käyttökelpoiselta, ja sen käsitteistö on mahdollista yhdenmukaistaa.

Vanhastaan tutun *predikatiivin* kaikki oppikirjat määrittelevät eri tavoin. KT:n (osa 7 s. 172) ja MK:n (osa 9 s. 199) mukaan se on subjektin ja predikaatin yhteinen määrite. KT:n ydinkieliopin (osa 7 ja 8) mukaan predikatiivi liittyy *olla-* tai *tulla-*verbin välityksellä subjektiin, 9. osan ydinkieliopin mukaan taas merkitykseltään vail-linaiisiin *olla-* tai *tulla-*verbeihin. OK:ssa predikatiivi esitellään predikaattiosan sanaksi, joka *täsmentää* (osa 7 s. 229) tai *täydentää* (osa 8 s. 176) *olla-*verbiä. Edelleen sanotaan (OK 8 s. 176), että predikatiivi »kertoa aina jotakin myös subjektista». Siis subjektista kertominen on toissijaista, predikaatin täsmentäminen tai täydentäminen ensisijaista. Vihdoin TS 7 (s. 79) puheku-plasta »Minä Tarzan. Sinä Jane» liikkeelle lähtien korostaa predikatiivin ja subjektin kiinteää yhteenkuuluvuutta ja sitä, että *olla-*verbin osuutena on vain tehdä aineksista kokonainen lause, jossa jälkimmäistä, subjektista kertovaa nominilauseketta sanotaan predikatiiviksi (vrt. myös TS 9 s. 36).

Eri tasoilta lähtevä määrittely johtaa helposti sekavuuteen. Lauseen hyvämuotoisuuden kannalta predikatiivi on pakollinen jäsen, *täydennysjäsen*. Kokonaan toinen asia on se, *täsmentääkö* predikatiivi jollakin tavoin predikaattina olevaa, semanttisesti tyhjää *olla-*verbiä, joka toimii vain kopulana. Täsmennystä ja yhdenmukaisuutta

määrittelyn vaikeudesta huolimatta sen sijaan kaippaa predikatiivin esittely.

Havaintoja esimerkkiaineistosta

POPS II (s. 57) tähdentää kielentuntemuksen lohkokolla runsaiden esimerkkien varaan rakentuvaa esitystä, samoin harjoitustehtävien runsasta käyttöä. Kielellisten ongelmakategorioiden yhteydessä olisi esitettävä myös katkelmia eri tekstilajeista, jotta äidinkielen opetuksen eri lohkot eivät eroaisi kovin paljon toisistaan.

Kirjasarjojen esimerkkiaineisto voittaneen jakaa kahtia: havainto- ja harjoitus-esimerkkeihin. Esimerkkiaineiston tehtävänä kielentuntemuksen osa-alueella on paitsi havainnollistaa oppiainesta ja harjoituksin vahvistaa sen tunnistamista myös ohjata oppilasta kielennilmiöiden monivaihteisen käytön tarkkailuun. Tässä suhteessa KT:n esimerkkiaineisto jää vaisuksi. Aineksen valintaa leimaa sattumanvaraisuus. Edellä on jo ollut puhe myös esittelevää tekstiä täydentävän esimerkkimateriaalin niukkuudesta. Miltei harjoitusten lisätehtäviä myöten aineisto on pantu palvelemaan kielenpiirteen tunnistamista: alleviivaa, nimeä, poimi. Ne lyhyehköt tekstit, joista piirteitä haetaan, vaikuttavat vartavastaisilta sepitteiltä ja ovat yksitoikkoisia; ne käsittelevät voittopuolisesti urheilua (vrt. osa 7). KT 8 on, jos mahdollista, vieläkin yksioikoisempi: sepitetty (?) harjoitustekstit käsittelevät toistuvasti Veikko Huovista, vähäiset kirjallisuuspoiminnot ovat Huovisen »Havukka-ahon ajattelijasta». Välimerkkien opastuksen yhteydessä (KT 7 s. 251–262; KT 8 s. 246–257) ovat lähinnä muut tyyllilajit kuin taideproosa edusteilla. Oppikirjan muilla lohkoilla esimerkkiaineisto täyttää tehtävänsä huo-

mattavasti paremmin; se on sekä runsasta että tyyllilajeiltaan vaihtelevaa.

Sekä OK:n että TS:n esimerkkiaine on moni-ilmeistä. Esimerkit on yleensä valittu niin, että niistä syntyy assosiaatio tuttuihin kielenkäyttötilanteisiin. Silloinkin kun esimerkit ovat tiettyyn opetustilanteeseen sepitettyjä näytteitä, aineisto on niin runsas, että se tuo nähtäväksi erilaiset kielipiillisesti mahdolliset (ja mahdottomatkin, TS) vaihtoehdot. Monipuolisinta esimerkkiaineisto näyttäisi olevan OK:ssa, varsinkin jos arviointiin otetaan mukaan sarjaan liittyvä työkirja. Tarkoituksenmukaisimmin valittua aineisto on nähdäkseni TS:ssä. Ikään kuin näytteeksi epäaidosta valinnasta mainittakoon se OK:n (osa 7 s. 126) ratkaisu, että itä- ja länsimurteiden eroa havainnollistamaan on otettu K. A. Gottlundin tekstin katkelma, jonka tekijät ovat itse muuntaneet länsimurteiseen asuun. Esimerkki ei tosin ole ainoa erontekoa selvittävä.

Oppikirjan esimerkit eivät saisi ohjata virheelliseen kielenmalliin. Otan esille joihtakin hairahduksia. Miten sopivat esim. *lumivalkoinen* ja *kivikova* esimerkeiksi yhdysadjektiiveista, jotka koostuvat adjektiiviparista (MK 9, sääntö 1 s. 207)? Ei ole oikein esittää *keho*-sanaa *kehottaa*-verbin kantana (OK 9 s. 57) eikä sijoittaa adverbia *erittäin* määrää ilmaisevien partikkelien seuraan (OK 7 s. 92). Painovirheitäkin teksteissä on. Lieneekö sellaiseksi tulkittava myös Kaarle-Herttuan iso h (OK 7 s. 49)?

Peruskoulun äidinkielen oppikirjojen uudisraivausvaihe on takanapäin. Nyt on aika paneutua siistimään jälkiä. Uusintapainoksia otettaessa on aihetta keskittyä myös kielen hienosäätöön. Vähimmällä tässä työssä näyttää selviävän TS.

AAPO TAIMINEN