

**KIELEN KUVALLISUUDEN OPETUS  
YLÄASTEEN JA LUKION  
ÄIDINKIELEN OPPIKIRJOISSA  
1980- JA 1990-LUVUILLA**

Suomen kielen  
pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopistossa  
tammikuussa 1999

Johanna Kilpisaari

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos Suomen kielen laitos
Tekijä Anu <u>Johanna</u> Kilpisaari	
Työn nimi Kielen kuvallisuuden opetus yläasteen ja lukion äidinkielen oppikirjoissa 1980- ja 1990-luvuilla	
Oppiaine suomen kieli	Työn laji pro gradu -tutkielma
Aika tammikuu 1999	Sivumäärä 76 sivua
<p><b>Tiivistelmä - Abstract</b></p> <p>Pro gradu -tutkielmassa <i>Kielen kuvallisuuden opetus yläasteen ja lukion äidinkielen oppikirjoissa 1980- ja 1990- luvuilla</i> selvitetään, mikä on kielikuvien opetuksen funktio äidinkielen oppikirjoissa. Tutkimusaineistona on 31 äidinkielen oppikirjaa, joista 14 on yläasteen oppikirjoja ja 17 lukion oppikirjoja.</p> <p>Johdannossa kerrotaan, mitä kielikuvilla ja etenkin metaforalla tarkoitetaan. Tarkoitus on tuoda esille se seikka, että kielikuvat ovat hyvin yleisiä kielessä. Kielen kuvallisuus ei siis ole pelkästään lyriikan omaisuutta, vaan arkikielessäkin esiintyy paljon kielikuvia. Johdannossa esitetään myös tutkimustehtävä ja -aineisto.</p> <p>Luvussa kaksi kerrotaan, millaisia tutkimustuloksia on saatu aikaisemmista oppikirjatutkimuksista. Luvussa kolme puolestaan selvitetään pääpiirteittäin, mitä tarkoitetaan konstruktiiivisella oppimiskäsityksellä. Konstruktiiivisen oppimiskäsityksen ideat tehokkaasta oppimisprosessista liittyvät olennaisesti tutkimukseen, sillä oppikirjoja arvioidessa konstruktiiivisen oppimiskäsityksen toteutuminen tai toteutumatta jääminen on yhtenä kriteerinä. Luvussa neljä tarkastellaan vuosien 1985 ja 1994 peruskoulun ja lukion valtakunnallisia opetussuunnitelmia äidinkielen opetuksen osalta. Tarkoitus on selvittää, mitä opetussuunnitelmissa sanotaan kielikuvien opetuksesta. Koska valtakunnallisten opetussuunnitelmien ohjeet opetukseen ovat hyvin yleisluontoisia, niin kielikuvistakaan ei sanota mitään suoraan, vaan kielikuviiin liittyvät ohjeet on luettava niinsanotusti rivien välistä.</p> <p>Luku viisi kattaa varsinaisen tutkimuksen. Kielikuvien opetusta tarkastellaan ensinnäkin viiden eri opetuskokonaisuuden yhteydessä, jotka ovat lyriikka, kielikuvien opetus omana kokonaisuutena, kirjoittajan tyyliseikat, retoriikka ja/tai argumentointi sekä kielikuvat muissa yhteyksissä. Tarkoitus on selvittää, missä yhteydessä tai yhteyksissä kielikuvia opetetaan yleisimmin. Lisäksi tutkimuksessa vertaillaan yläasteen ja lukion kielikuvien opetusta toisiinsa sekä sitä, eroaako 1980-luvun oppikirjojen opetus paljon 1990-luvun oppikirjojen opetuksesta.</p> <p>Kuudes luku on tiivistelmä tutkimustuloksista. Lisäksi lopussa pohditaan, mihin suuntaan kielikuvien opetusta tulisi viedä jatkossa.</p>	
<b>Asiasanat</b>	
<b>Säilytyspaikka</b>	
<b>Muita tietoja</b>	

## TIIVISTELMÄ

Pro gradu -tutkielmassa *Kielen kuvallisuuden opetus yläasteen ja lukion äidinkielen oppikirjoissa 1980- ja 1990- luvuilla* selvitetään, mikä on kielikuvien opetuksen funktio äidinkielen oppikirjoissa. Tutkimusaineistona on 31 äidinkielen oppikirjaa, joista 14 on yläasteen oppikirjoja ja 17 lukion oppikirjoja.

Johdannossa kerrotaan, mitä kielikuvilla ja etenkin metaforalla tarkoitetaan. Tarkoitus on tuoda esille se seikka, että kielikuvat ovat hyvin yleisiä kielessä. Kielen kuvallisuus ei siis ole pelkästään lyriikan omaisuutta, vaan arkikielessäkin esiintyy paljon kielikuvia. Johdannossa esitetään myös tutkimustehtävä ja -aineisto.

Luvussa kaksi kerrotaan, millaisia tutkimustuloksia on saatu aikaisemmista oppikirjatutkimuksista. Luvussa kolme puolestaan selvitetään pääpiirteittäin, mitä tarkoitetaan konstruktiiivisella oppimiskäsityksellä. Konstruktiiivisen oppimiskäsityksen ideat tehokkaasta oppimisprosessista liittyvät olennaisesti tutkimukseen, sillä oppikirjoja arvioidessa konstruktiiivisen oppimiskäsityksen toteutuminen tai toteutumatta jääminen on yhtenä kriteerinä. Luvussa neljä tarkastellaan vuosien 1985 ja 1994 peruskoulun ja lukion valtakunnallisia opetussuunnitelmia äidinkielen opetuksen osalta. Tarkoitus on selvittää, mitä opetussuunnitelmissa sanotaan kielikuvien opetuksesta. Koska valtakunnallisten opetussuunnitelmien ohjeet opetukseen ovat hyvin yleisluontoisia, niin kielikuvistakaan ei sanota mitään suoraan, vaan kielikuviin liittyvät ohjeet on luettava niinsanotusti rivien välistä.

Luku viisi kattaa varsinaisen tutkimuksen. Kielikuvien opetusta tarkastellaan ensinnäkin viiden eri opetuskokonaisuuden yhteydessä, jotka ovat lyriikka, kielikuvien opetus omana kokonaisuutena, kirjoittajan tyyliseikat, retoriikka ja/tai argumentointi sekä kielikuvat muissa yhteyksissä. Tarkoitus on selvittää, missä yhteydessä tai yhteyksissä kielikuvia opetetaan yleisimmin. Lisäksi tutkimuksessa vertaillaan yläasteen ja lukion kielikuvien opetusta toisiinsa sekä sitä, eroaako 1980-luvun oppikirjojen opetus paljon 1990-luvun oppikirjojen opetuksesta.

Kuudes luku on tiivistelmä tutkimustuloksista. Lisäksi lopussa pohditaan, mihin suuntaan kielikuvien opetusta tulisi viedä jatkossa.

# SISÄLLYS

<b>1. JOHDANTO</b>	
1.1 Kielikuvista	1
1.1.1 Metaforasta	1
1.1.2 Arkikielen metaforat	2
1.1.3 Erilaisia metaforia	3
1.1.4 Metonymia, synekdokee ja personifikaatio	4
1.1.5 Kielikuvat retoriikassa ja argumentoinnissa	5
1.2 Tutkimustehtävä ja -aineisto	9
<b>2. AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA OPPIKIRJOISTA</b>	12
<b>3. KONSTRUKTIIVISEN OPPIMISKÄSITYKSEN PERUSAJATUKSIA</b>	14
<b>4. MITÄ OPETUSSUUNNITELMAT SANOVAT KIELIKUVIEN OPE- TUKSESTA?</b>	17
<b>5. KIELIKUVIEN OPETUS YLÄASTEEN JA LUKION ÄIDINKIELEN OPPIKIRJOISSA</b>	19
5.1 Kielikuvien opetus viiden eri opetuskokonaisuuden yhteydessä	19
5.2 Kielikuvien opetus lyriikan yhteydessä	19
5.2.1 Yläasteen oppikirjat	19
5.2.1.1 Päätelmiä yläasteen oppikirjoista	27
5.2.2 Lukion oppikirjat	28
5.2.2.1 Päätelmiä lukion oppikirjoista	31
5.3 Kielikuvien opetus omana kokonaisuutena	32
5.3.1 Yläasteen oppikirjat	32
5.3.1.1 Päätelmiä yläasteen oppikirjoista	36
5.3.2 Lukion oppikirjat	38

5.3.2.1 Päätelmiä lukion oppikirjoista	47
5.4 Kielikuvien opetus kirjoittajan tyyliseikkojen yhteydessä	49
5.4.1 Yläasteen oppikirjat	50
5.4.1.1 Päätelmiä yläasteen oppikirjoista	51
5.4.2 Lukion oppikirjat	51
5.4.2.1 Päätelmiä lukion oppikirjoista	56
5.5 Kielikuvien opetus retoriikan ja/tai argumentoinnin yhteydessä	58
5.5.1 Päätelmiä	61
5.6 Viittaukset kielikuviin muissa yhteyksissä	62
5.6.1 Päätelmiä	65
<b>6. TIIVISTELMÄ OPPIKIRJOJEN SISÄLTÄMÄSTÄ KIELIKUVIEN OPETUKSESTA</b>	67
6.1 Opetusjaksot, joissa kielikuvien opetusta esiintyy	67
6.2 1980-luvun kielikuvien opetus oppikirjoissa verrattuna 1990-lukuun	68
6.2.1 1980-luvun oppikirjat	68
6.2.2 1990-luvun oppikirjat	69
6.3 Lopuksi	71
<b>LÄHTEET</b>	74
<b>LIITTEET 1—3</b>	

# 1. JOHDANTO

## 1.1 Kielikuvista

Ihmiselle on tyypillistä havainnollistaa abstraktisia asioita konkreettisin esimerkein, koska silloin vaikeakin asia tulee helpommin ymmärrettyä. Kielikuvat ja kielikuvista etenkin metafora mahdollistaa hyvin tämän asioiden konkretisoinnin. Pentti Leino (1983:191) sanookin, että tällainen kielen vakiintuneiden leksikaalisten yksikköjen käyttö epätavallisessa kontekstissa tai kokonaan uudessa yhteydessä kuuluu säännölliseen kielenkäytön strategiaan. Se ei ole siis pelkästään esimerkiksi runouden ilmiö tai muullakaan tavalla tunnusmerkkinen asia.

Metafora on kiinnostanut jo vuosisatoja mm. filosofeja, kirjallisuudentutkijoita ja kielitieteilijöitä. Metaforia käytetään kaikissa kulttuureissa, mutta eri kulttuurien metaforat voivat olla erilaisia. Kaikille kulttuureille on kuitenkin yhteistä ihmisten taipumus ajatella metaforisesti. (Harvilahti ym.1992: 7.)

### 1.1.1 Metaforasta

Varsinaisessa vertauksessa verrattava ja vertailukohde pysyvät erillisinä olioina (esimerkiksi *tyttö on kuin ruusu*), mutta metaforassa verrattavien välinen raja häivytetään, ja ne sulautuvat yhdeksi kokonaisuudeksi (esimerkiksi *tyttö on ruusu*). Metaforan voidaankin sanoa olevan ns. lyhennetty vertaus. Metaforasta puuttuu *kuin*-sana tai *niin kuin* -sanat, jotka paljastavat vertailun. Tämän vuoksi vertailun sanotaan olevan metaforassa implisiittistä eli epäsuorasti ilmaistua (Elovaara 1992: 9—14). Keskeinen metaforan kriteeri on, että se yhdistää kahta eri käsitteistyksen alaa. Metaforan avulla kytketään kaksi käsitettä toisiinsa siten, että käsitteiden välille syntyy rakenteellinen samankaltaisuus, mutta metaforinen vastaavuus on kuitenkin aina vain osittaista, ei siis identtistä. Metaforan voidaankin sanoa olevan yksi analogian muoto. (Onikki 1992: 34—37.) Jotta metafora voisi onnistua, täytyy metaforan kohteen skeemasta löytyä riittävän monta analogiaa, jotka voivat mahdollistaa kuvauksen (Nikanne 1992: 63).

Koski (1992: 13—14) esittää seuraavanlaisen metaforan semanttisen kaavan:

X on ikään kuin Y, suhteessa Z.

Tässä kaavassa X on puhujan tarkoittama kategoria, ja Y on se kategoria, johon X:ää verrataan. Z taas tarkoittaa sitä suhdetta, millaisten piirteiden vuoksi näin verrataan. Yleensä X ja Y kuuluvat eri käsitekenttiin, mutta on olemassa myös sellaisia metaforia, joissa X ja Y kuuluvat samaan käsitekenttään.

### 1.1.2 Arkikielen metaforat

Metaforat eivät ole vain kirjallisuuden kieleen kuuluvia tyylikeinoja ja tehoavia ilmauksia, vaan metaforilla on myös vankka asema arkikielessämme. Kognitiivinen kielioppisuuntaus onkin korostanut 1980-luvulta saakka metaforan yleisyyttä (Onikki 1992: 33). Lakoff ja Johnson ovat esittäneet metaforateorian, joka painottaa juuri metaforien yleisyyttä arkikielessämme. He vierastavat sellaista ajatusta, että metaforat kuuluisivat jollakin tavalla poikkeavaan diskurssiin. Lakoffin ja Johnsonin metaforakäsitys on niin laaja, että sen mukaan metaforia ovat myös sellaiset konventionaaliset ilmaukset, joita emme edes huomaa metaforiksi. (Mustaparta 1996: 169.)

Metaforien voidaan katsoa olevan eräs tapa tulkita arkikokemuksiamme. Lakoffin ja Johnsonin metaforateorian mukaan ymmärrämme maailmaa metaforien kautta, ja etenkin vaikeita ja abstrakteja asioita on helpompi hahmottaa konkreettisten esimerkkien avulla. (Mustaparta 1996: 170). Lakoffin mukaan konkreettiset esimerkit ovat kenties ainoa tapa, jolla pystymme kielentämään ja hahmottamaan vaikeita, abstrakteja asioita (Onikki 1992: 33). Fiskin (1993: 126) mukaan arkikielen metaforat eroavat jonkin verran kirjallisista metaforista, sillä arkikielen metaforat ovat usein salakavalialia, eli niitä ei tiedosteta helposti. Metaforien välittämästä maailmankuvasta tulee yhteiskunnan ns. arkijärkeä ja samalla itsestäänselvyys. Tällainen arkijärki on aina kuitenkin tuotettu yhteiskunnassa ja se on ideologistakin. Mustaparran (1996: 170—171) mukaan se, että metaforat voivat olla tiedostamattomia, tekee niistä erityisen tehokkaita. Voimme käyttää esimerkiksi väittelystä puhuessamme sodankäynnin termejä ja samalla myös kognitiivisesti hahmotamme väittelemisen ikään kuin sodankäyntinä. Emme välttämättä edes huomaa puhuvamme sodan termein, vaan pidämme termejä aivan neutraaleina. Voidaan ajatella, että metafora peräti määrää käyttäytymistämme ja havaintojamme, sillä elämme sen mukaan, millaisia metaforia olemme omaksuneet, vaikka voisimme elää toisellakin tavalla, jos omaksuimme metaforat olisivat erilaisia. Lisäksi metaforilla voidaan katsoa olevan suuri merkitys kulttuuriin, koska ihmisten kommunikoidessa he samalla levittävät

käyttämään metaforia toisilleen, jolloin osa metaforista muuttuu konventionaaliseksi. Toisin sanoen kulttuurit eroavat toisistaan sen mukaan, millaisia metaforia ne ovat konventionaalistaneet. (Nikanne 1992: 64.)

Metaforista puhuttaessa voidaan käyttää termejä *lähdealue* ja *kohdealue*. Lähdealue tarkoittaa aihepiiriä, jonka termejä metaforassa käytetään, ja kohdealue tarkoittaa sitä asiaa tai ilmiötä, josta puhutaan. Lakoffin ja Johnsonin teorian mukaan kohdealueen ilmiöt myös ymmärretään lähdealueen termien tavoin. ”Lakoffin ja Johnsonin mukaan metaforat ovat strukturoituneita, eli erilliset kielen tasolla esiintyvät metaforat perustuvat samalle käsitteelliselle metaforalle.” Strukturoituminen ei ole kuitenkaan kokonaisvaltaista, sillä koko lähdealueen termistöä ei voi luonnollisesti käyttää kohdealueesta puhuttaessa. Uusia, innovatiivisia metaforia syntyy, kun käytetäänkin lähdealueen käyttämättä jääneitä termejä. Ajan kuluessa tällaiset innovatiiviset metaforat muuttuvat taas konventionaaliseksi tullessaan tutuiksi ja yllätyksettömiksi. Konventionaalisten ja innovatiivisten metaforien välillä vallitsee toisin sanoen eräänlainen jatkumo. (Mustaparta 1996: 170—172.)

### 1.1.3 Erilaisia metaforia

Metaforat eivät muodosta millään tavalla yhtenäistä luokkaa kielijärjestelmässä. Joissakin metaforan määritelmässä ei ole välitetty metaforien erilaisuudesta, ja sen vuoksi onkin muodostunut määritelmiä, jotka eivät lainkaan sovi tiettyihin metaforatyyppeihin. Tärkeä seikka metaforaa määriteltäessä on se, perustuuko metaforan käyttö yksinkertaiseen vai komplisoituun kategoriointiin. (Koski 1992: 30.)

Jotkut metaforat ovat luonteeltaan affektiivisia, osa taas ei ole. Affektiivisilla metaforilla pyritään arvottamaan asioita ja olioita. Etenkin ihmisistä käytettävät eläinten tai kasvien nimet ovat affektiivisia metaforia (esim. aasi, porsas, ruusu). Monet ihmisistä käytettävät eläinmetaforat ovat monissa kielissä hyvin samantapaisia, ja osa tällaisista metaforista on taas hyvin kielikohtaisia. Osaa eläinmetaforista käytetään lähes yksinomaan miehistä puhuttaessa ja osaa vastaavasti naisista puhuttaessa. Esimerkki ei-affektiivisestä metaforasta on hevonen voimistelutelineen nimenä. (Koski 1992: 21—25.)

Kosken (1992: 22—23) mukaan metaforat voivat olla myös joko luokittavia tai kuvailevia. Termiäyntyneitä metaforia, jotka perustuvat objektiiviseen kategoriointiin, voidaan käyttää joko luokasta tai luokan yhdestä yksilöstä. Luokkaan viittaavasta metafo-



rasta Koski antaa esimerkiksi ilmaisun *jänikset eivät ole aina köyhiä* puhuttaessa salamatkustajista. Yksilöön viittaava metafora olisi vastaavasti ilmaisu *laivasta löytyi jänis*. Ensimmäisessä esimerkissä nimetään siis salamatkustajien luokka ja toisessa esimerkissä nimetään yksi kyseisen luokan yksilö. Subjektiiiviseen kategoriointiin perustuvat metaforat ovat puolestaan kuvailevia, ja niitä ei voi käyttää luokittavassa merkityksessä, vaan ainoastaan yksilötarkoitteisesti. Esimerkiksi arasta ihmisestä voidaan käyttää kuvailevaa metaforaa *jänis*. Toisin sanoen ”luokittava metafora ilmaisee, mikä X on, kuvaileva ilmaisee, millainen X puhujan mielestä on (Koski 1992: 23).”

Omana pragmaattisena metaforaryhmänä Koski (1992: 24) mainitsee hellittelymetaforat, joita käytetään lähinnä puhekielessä. Etenkin äidit käyttävät pienistä lapsista hellittelymetaforia, samoin rakastuneet toisistaan. Tyypillisiä esimerkkejä ovat pikkulintumetaforat *kyyhkyinen, varpunen, äidin pieni lintu* jne.

Kielitieteessä käytetään termiä *kieliopillinen metafora*. Kieliopillisessa metaforassa poiketaan jonkin kieliopillisen kategorian tunnusmerkittömästä tehtävästä. Toisin sanoen kun yleensä käytetään esimerkiksi verbiä toiminnan tai tapahtumien ilmaisussa (*poimia, ratsastaa*), niin kieliopillisessa metaforassa poiketaan tästä yleisestä käytöstä, ja toimintaa voidaan ilmaista substantiivin avulla (*poimiminen, ratsastaminen*). Kieliopillisessa metaforassa siis muoto ja tehtävä eivät vastaa toisiaan, eli ilmaukset eivät ole kongruentteja. Kieliopillisen metaforan avulla ilmauksista tulee abstraktisempia sekä geneerisempiä, ja etenkin tieteellisessä tekstissä sitä esiintyy paljon. (Karvonen 1991: 148—149.)

#### 1.1.4 Metonymia, synekdokee ja personifikaatio

*Metonymiaa* voidaan pitää yhtenä metaforan alalajina, mutta metaforaa ja metonymiaa kuvataan usein erillisinä ilmiöinä. Perusmääritelmän mukaan metonymiassa osa edustaa kokonaisuutta (Fiske 1993: 127). Voimme esimerkiksi sanoa kuuntelevamme mielellämme Sibeliusta, kun tarkoitamme Sibeliuksen teoksia. Kun metafora perustuu samankaltaisuuteen, niin metonymian voidaan katsoa olevan läheisyyteen perustuva siirtymä. Metonymia on siis luonteeltaan indeksikaalinen, kun taas metaforan luonne on lähinnä analoginen. (Onikki 1992: 39.) Fiskin (1993: 128) mukaan metonymiat välittävät erittäin tehokkaalla tavalla todellisuutta, koska niiden voidaan katsoa toimivan samalla tavalla kuin indeksit; Metonymiat ovat osa sitä, mitä ne merkitsevät. Metonymian valinta on

kuitenkin hyvin harkinnanvaraista, joten se eroaa siinä suhteessa luonnollisista indekseistä. Esimerkiksi mainoksissa käytetyn metonymian valinta on äärimmäisen harkinnanvaraista, koska mainostajat haluavat antaa tuotteestaan luonnollisesti parhaan mahdollisen kuvan.

*Synekdokee* on yleinen metonymian tyyppi (ja samalla siis yksi metaforan erikoistunut laji). Siinä kokonaisuus ymmärretään sen osan kautta ( Onikki 1992: 39). *Synekdokee*ssa asialle voidaan antaa tavallista laajempi tai suppeampi merkitys, esimerkiksi ryhmää voidaan ilmaista yksilöllä, lajia sen alalajilla, esinettä sen jollakin osalla jne. (Kupiainen 1972, 61) Esim. ”Suomen poika on sisukas” (pro suomalaiset).

*Personifikaatiolla* eli elollistamisella tarkoitetaan sitä, että jokin esine tai asia saa ominaisuuksia, jotka kuuluvat elollisille olennoille, esim. ihmisille. Esimerkiksi pakkane voi paukkua tai vatsa huutaa tyhjiyttään. *Personifikaatio* on myös yksi metaforan alalajeista ja sitä esiintyy erityisen paljon lyriikassa.

### 1.1.5 Kielikuvat retoriikassa ja argumentoinnissa

Retoriikka on oppi siitä, kuinka asia voidaan esittää vakuuttavasti ja suostuttelevasti puhutun sanan keinoin. Antiikin aikana retoriikka keskittyi puhetaidon ja suostuttelun opettamiseen, ja nimenomaan antiikin Ateenassa retoriikka sai vahvan aseman filosofien ja sofistien myötä. (Haapanen 1996: 23.) Keskiajalla myös kirjoitettu teksti pääsi retoriikan tutkimuskohteeksi (Leiwo, Luukka ja Nikula 1992: 10) ja etenkin nykyisen vuosisadan uusi retoriikka on pitänyt myös kirjallisia tekstejä tärkeinä retoriikan tutkimuskohteina (Kajaste 1996: 184).

Retoriikkaa on luokiteltu sen mukaan, mihin kielenkäytön tasoon huomio on suunnattu. Kielikuvien eli trooppien retoriikka on yksi kolmesta retoriikan tasosta, ja kaksi muuta ovat puheiden eli esitysten retoriikka sekä argumentoinnin retoriikka. Trooppien retoriikka voidaan nähdä esim. argumentoinnin välineenä tai viestijän taitona ilmaista jokin asia kauniisti, mutta se saattaa paljastaa myös jonkin tekstin, kirjoittajan tai aikakauden tyypillisiä tyyllisiä keinoja tai erilaisia ajatuskuvioita. (Palonen ja Summa 1996: 10.)

Puhetaito-opin järjestelmä esitettiin viisiosaisena: suostuttelevan aineksen keksiminen eli *inventio*, aineksen järjestäminen puheeksi eli *dispositio*, aineksen muokkaus ja puheen tyyli eli *elocutio*, kootun ja suunnitellun muistaminen eli *memoria*, puheen esittäminen eli

actio. (Haapanen 1996:29.) Kielikuvat liittyvät puhetaito-opin järjestelmässä olennaisesti puheen tyyllisiin keinoihin. Antiikin aikana korostettiin kaunista ja hyvää puhetta ja huomiota kiinnitettiin etenkin kolmeen osa-alueeseen ilmaisun teknisiä keinoja pohdittaessa. Nämä kolme tärkeää keinoa olivat sanat, niiden järjestys sekä ajatus- ja kielikuviot. Aristoteles on korostanut etenkin ”siirretyn sanan” eli metaforan kiehtovuutta, koska sen avulla voidaan sekä kaunistaa kieltä että suunnata kuulijoiden ajatuksia ja arviointeja. Myös Cicero on tunnustanut metaforan ansiot esim. käsitellyn asian selvittämisessä sekä kuulijoiden miellyttämisessä. (Haapanen 1996: 39.) Cicero on myös sanonut, että ”oikea kauneus nousee kaiken perimmäisen ykseyden oivaltamisen kautta, ja puheen tyyli on eri elementeistä koostuva kokonaisuus. Vain ajatusten ja tietojen rikkaus voi tuottaa oivallisen ilmaisun.” (Haapanen 1996:38—39.) Kielikuvat ovat yksi keino kauniiseen ilmaisuun.

Runas kielikuvien käyttö kuului antiikin retoriikassa vakiintuneista puheen tyyllilajeista painokkaaseen ja ylevään tyyliin (kaksi muuta tyyllilajia olivat suora, yksinkertainen tyyli sekä painokkaan ja yksinkertaisen tyylin välimuoto). Painokasta tyyliä käytettiin etenkin kansalle suunnatuissa puheissa. Puhe oli tällöin mahtipontista, ankaraa, vuolassanaista ja se sisälsi paljon retorisia kuvioita. Ciceron mukaan juuri painokkaan tyylin käyttäjiä on ihailtu kansan keskuudessa kielen rikkauden vuoksi eniten, ja tällaisesta kaunopuheisuudesta tuli Rooman tasavallassa suuri mahti. (Haapanen 1996: 39—40.)

Uuden ajan retoriikan teoreetikoista kannattaa mainita Kenneth Burke, Chaim Perelman ja Stephen Toulmin, koska he kaikki ovat olleet palauttamassa retoriikkaa keskustelun aiheeksi 1950-luvulla, jolloin retoriikka nähtiin yleisesti hieman kielteisessä valossa. Perelman ja Toulmin ovat tutkineet argumentointia, ja he ovat pyrkineet esittämään kattavan teorian, jonka avulla voisi analysoida argumentoivaa tekstiä tai puhetta sekä arvioida niiden pätevyyttä. Burke taas on ollut kiinnostunut retoristen ilmiöiden laajemmasta merkityksestä inhimillisessä toiminnassa. Burke ei siis ole keskittynyt argumentointiin ja sen tekniikoihin siinä mielessä, että ne olisivat tietoista vakuuttamiseen pyrkivää kielen käyttöä. (Summa 1996: 51—52.)

Kielikuvien tarkastelun kannalta mielenkiintoinen edellä mainituista retoriikan tutkijoista on Burke. Summan (1996:53—54) mukaan retoriikan osalta Burken kiinnostavin teos on *A Rhetoric of Motives*, jonka retoriikan näkökulman hän suhteuttaa edellisen teoksen *A Grammar of Motives* ja suunnittelemansa seuraavan teoksen *A Symbolic of Motives* näkökulmiin.

GM-teoksessa Burke esittelee ajatuksensa neljästä perustroopista, jotka hänen mukaansa ovat metafora, metonymia, synekdokee ja ironia. Kielikuvat eivät ole hänen mielestään ainoastaan kielellisiä ilmiöitä, jotka kuvittavat ja kaunistavat ilmaisua, vaan niiden avulla voidaan päästä myös ajattelun ja ymmärtämisen tasolle. *Metaforan* Burke sanoo tarkoittavan jonkin asian ymmärtämistä toisen asian kautta. Eli ihmiset tekevät havaintoja ympärillä olevasta maailmasta ja huomaavat joissakin asioissa tiettyjä yhtäläisyyksiä. *Metonymiassa* Burken mukaan jokin abstrakti ei-materiaalinen asia ilmaistaan jonkin konkreettisen, materiaalisen asian kautta. *Synekdokeessa* kahden toisiinsa liittyvän asian jokin ominaisuus edustaa koko ilmiötä, esim. osa kokonaisuutta tai muoto sisältöä. *Ironiassa* Burken mukaan kyseenalaistetaan se, että jokin yksi näkökulma voisi edustaa kokonaisuutta, eli toisinsanoen ironia on synekdokeen vastinpari tässä jaottelussa. On huomattava, että Burken kielikuvien jaottelussa ajatusmuodot ovat jonkin verran päällekkäisiä. (Summa 1996: 54—55.)

*Identifikaatio* eli samastaminen on Burken retoriikkateoriassa erittäin keskeinen ja tärkeä termi, sillä identifikaation avulla Burken mukaan pyritään vakuuttamaan yleisö. Burken mielestä identifikaatio on käsitteenä merkittävämpi kuin klassisen retoriikan tärkeä käsite ”suostuttelu”. Identifikaation avulla esim. tunnistetaan jokin ilmiö ja tämä ilmiö voidaan määrittää myös joksikin toiseksi. Burke käsittää identifikaation myös trooppien ja yleensäkin tyyllillisten keinojen selitykseksi. (Summa 1996: 56—58.)

Perelman on tutkinut mm. retoriikkaa argumentaationa ja selviteltyt, millaisista aineksista argumentoivan tekstin vakuuttavuus koostuu. Perelmanin erityisenä ansiona voidaankin pitää sitä, että hän on tuonut retoriikan tutkimuksen takaisin perinteiseen yhteyteensä, eli päättelyn ja vakuuttamisen tutkimukseksi. Perelman ei siis ole hyväksynyt retoriikkaa pelkkänä kaunopuheisuuden tutkimuksena. Perelman pitää puheen tai kirjoituksen muotoa ja sisältöä toisiinsa kietoutuneina päättelyn ja vakuuttamisen elementteinä, kun taas modernissa kielenkäytössä retoriikka on yhdistetty puheen tai kirjoituksen ulkoiseen muotoon, jota on pidetty sisällön vastakohtana. Perelman luokittelee esim. kielikuvat, asioiden esittämisjärjestyksen tai korostamisen vakuuttamisen keinoiksi ja argumenttien sisällöllisiksi puoliksi, vaikka kyseiset elementit on aiemmin käsitetty kielenkäytön ulkoisiksi muodoiksi. (Summa 1996: 64—65.)

Perelmanin argumentaatioteoriasta suurin osa käsittelee niitä keinoja, joilla saadaan väitteisiin uskottavuutta. Vakuuttamisen keinojen systematiikka jakaantuu Perelmanilla kahteen pääosaan, jotka ovat argumentoinnin lähtökohdat ja varsinaiset argumentoinnin

tekniikat. (Summa 1996: 69.) Tässä on mielekästä puuttua argumentoinnin tekniikoihin, jotka ovat sellaisia kielen voimavaroja, joiden avulla väitteiden uskottavuutta parannetaan. Perelman ei tyydy pelkästään logiikkaan perustuvaan argumentaation tutkimukseen, joka erittelee argumentista premissit, johtopäätöksen ja näiden välisen päättelysuhteen. Itse asiassahan väitteisiin saadaan uskottavuutta mitä moninaisimmilla asioiden kytkennoillä, vertauksilla, analogioilla, esimerkeillä ja vastakkainasetteluilla. Tärkeää vakuuttavuuden kannalta on se, miten yleisö hyväksyy puhujan esitykseensä valitsemat esimerkit, rinnastukset, metaforat jne. Pelkkä argumentin looginen rakenne ei siis tee siitä vakuuttavaa. (Summa 1996: 69 —71)

”Argumentaatiotekniikoiden jäsentelyn pääkohtia on neljä: kvasiloogiset argumentit, todellisuuden rakenteeseen (kuten kausaalisuhteen olemassaoloon) nojautuvat argumentit, todellisuuden rakennetta määrittävät argumentit (joita ovat esimerkit, analogiat ja metaforat) sekä vastakkainasettelut ja erottelut.” Kolme ensimmäistä tyyppiä ovat assosiatiivisia eli erilaisia asioita yhdistäviä tekniikoita. (Summa 1996: 71.)

Kielikuvat liittyvät hyvin läheisesti assosiatiivisiin argumentoinnin tekniikoihin. ”Kvasiloogisissa argumenteissa pyritään antamaan kuva ”laboratorio-olosuhteista” ja sulkemaan pois inhimilliseen toimintaan erottamattomasti kuuluvat kilpailevat tulkinnat, yksilölliset arviointiperusteet ja muuttuvat ympäristötekijät.” Esimerkki kvasiloogisesta argumentoinnista on kahden erillisen tapahtuman vertailu ja siihen perustuva vaatimus samanlaisesta kohtelusta. (Kuusisto 1996: 280.)

Todellisuuden rakenteeseen perustuvat argumentit puolestaan luovat yhteyksiä todellisuuden elementtien välille. Sitten jokin yksittäistapaukseen liittyvä argumentti perustetaan näihin siteisiin. Esimerkiksi kausaalisuhteen olemassaolon näyttäminen tai henkilön ja hänen tekemisiensä yhdistäminen ovat todellisuuden rakenteeseen perustuvia argumentteja. (Kuusisto 1996: 282.)

Assosiatiivisen argumentoinnin kolmas muoto eli todellisuuden rakennetta muokkaava argumentointi liittyy läheisimmin kielikuviin. Tässä argumentointitekniikassa käytetään jotain yksittäistapausta esimerkkinä tai havainnollistajana, tai käytetään analogista päättelyä. Analogisen päättelyn tiiveimpänä mahdollisena muotona pidetään metaforaa, jonka avulla osoitetaan kahden eri ”sfääreissä” olevan asian suhde toisiinsa. (Kuusisto 1996: 284.)

Stephen Toulminin argumentaatioteoriassa ei käsitellä kielikuvia, joten en puutu tässä hänen teoriaansa.

Etenkin politiikkaan kielellä vaikuttaminen kuuluu hyvin olennaisella tavalla, sillä poliitikon on pystyttävä tekemään kuulijansa vakuuttuneeksi omista näkemyksistään mm. suostuttelun avulla. Yhtenä tehokkaana vaikuttamisen keinona voi pitää metaforien käyttöä. Poliitiikan kielessä metaforia käytetään, kun halutaan herättää tunteita tai korostaa joitakin näkökulmia. Lisäksi metafora voi olla myös oivallinen keino saattaa vastustaja naurun alaiseksi. (Mustaparta 1996: 168.)

## 1.2 Tutkimustehtävä ja -aineisto

Opetusministeriön valitsema kielioppityöryhmä (1996: 135) on todennut, että koulukieliopin eräs ongelma on ollut se, että kieli on määritelty hyvin suppeasti, jolloin monet kielessä olevat tyypillisetkin piirteet ovat jääneet vaille huomiota. Kielioppityöryhmän mukaan koulun kieliopin tulisi olla pedagogista, mikä tarkoittaa, että koulussa tulee opettaa sellaista kielitietoa, joka harjaannuttaa opiskelijat tarkkailemaan kieltä tietoisesti ja arvioimaan kielellistä viestintää kriittisesti. Äidinkielen pedagogisen kieliopin opetussisältöihin tulisi kuulua sellaista opetettavaa ainesta, jota voitaisiin käyttää hyväksi ajattelun, metalingvistisen päättelyn sekä luku- ja kirjoitustaidon kehittämisen apuna. (Hakulinen ym. 1996: 136—137.)

Yksi tällainen kielen yleinen piirre, joka ainakin omilla kouluajoillani 1980-luvulla jäi hyvin vähäiselle opetukselle, jos opetusta sitten oli lainkaan, on kielikuvat ja niiden käyttö. Kielikuvien ei mielestäni tarvitse olla mikään etäinen tai vaikea asia, joka koskettaa ainoastaan kielitieteilijöitä tai vaikkapa runoilijoita, vaan kuvakielen käyttö tulisi tehdä tutuksi jokaiselle jo peruskoulussa, koska kaikki me käytämme kuvasanontoja teksteissä tai suullisessa ilmauksessa. Käsitteenä kielikuva ei liene sen vaikeampi ymmärtää kuin vaikkapa verbi tai substantiivi, eikä termi *metaforakaan* ole yhtään vaikeampi sana ja käsite kuin opiskelijoiden oppimat muut äidinkielessä esiintyvät termit. Tärkeää on se, että käsitteet ovat helposti havainnollistettavissa ja että esimerkit ovat yksinkertaisia sekä helppoja muistaa (Hakulinen ym. 1996: 136). Nämäkin kriteerit ovat helposti täytettävissä kielikuvien opetuksessa, kun muistetaan lähteä liikkeelle arkikielen metaforista, jotka ovat helpoimpia ymmärtää.

Oikeastaan on hyvin vaikea keksiä mitään pätevää syytä, miksei kielikuvakäsitettä opetettaisi jo peruskoulussa. Opiskelijalle on varmasti hyötyä oppia ymmärtämään sekä tuottamaan kielikuvia, sillä esimerkiksi kirjallisuuden lukemiseen ja tulkintaan saattaa

tulla aivan uudenlaisia elämyksiä, kun opitaan ymmärtämään kielikuvia. Lisäksi opiskelijoiden omat tekstit tai puheilmaisuudet voivat kehittyä vaikuttavimmiksi ja tehokkaammiksi ansiokkaiden kuvailmausten myötä.

Tässä työssäni lähdän selvittämään, miten 1980- ja 1990-lukujen yläasteen ja lukion äidinkielen oppikirjoissa opetetaan kielen kuvallisuutta. Tutkimusaineistoni koostuu 31 äidinkielen oppikirjasta, joista 14 on yläasteen ja 17 lukion kirjoja. Tutkimusaineistoon kuuluu myös seitsemän työkirjaa, jotka kaikki ovat yläasteelle tarkoitettuja. Lisäksi olen tarkastellut kirjasarjojen opettajien oppaita, mikäli niitä yleensä on ollut saatavilla. Läheskään kaikkiin kirjasarjoihin opettajan materiaalia ei sisälly, koska aineenopettajille on haluttu antaa mahdollisimman suuri vapaus opetuksessa. Opettajien oppaiden avulla pyrin selvittämään, mihin suuntaan kielikuvien opetusta tahdotaan viedä.

Tutkimuksessani pyrin selvittämään kielikuvien opetuksen funktiota äidinkielen oppikirjoissa. Haluan selvittää, onko kielikuvien opetuksen funktio kirjoissa lähinnä sellainen, että opiskelijoiden tulee ainoastaan oppia nimeämään ja tunnistamaan kielikuvia muiden kirjoittamista teksteistä, vai päästäänkö opetuksessa syvemmälle. Selvitän, annetaanko opiskelijoille kaikki tiedot valmiina, vai saavatko opiskelijat olla aktiivisesti mukana tietojen ja taitojen hankinnassa. Nähtäväksi jää myös se, annetaanko oppilaiden aikaisemmille kokemuksille ja tiedoille arvoa. Tärkeää on lisäksi se, millaisia metaforakäsityksiä kirjat välittävät opiskelijoille. Toisin sanoen selvitän, onko kielikuvat rajoitettu ainoastaan runouteen ja tyyllisiin keinoihin vai käsitetäänkö ne laajemmin, eli käsitelläänkö missään oppikirjassa esimerkiksi arkikielen metaforia. Näissä kysymyksissä käytän apunani myös konstruktivisen oppimiskäsityksen ajatuksia oppimisesta, vaikka työni painopiste onkin kielitieteellinen. Mielenkiintoista on lisäksi nähdä, millaisen painoarvon kielen kuvallisuuden opetus on saanut muun opetettavan aineksen joukossa. Lisäksi tahdon selvittää, kuinka paljon yläasteen ja lukion kielikuvien opetus eroaa toisistaan, jos se yleensä eroaa.

Tutkittavaan aineistooni tulen suhtautumaan kriittisesti ja erityistä huomiota aion kiinnittää kielen kuvallisuuden opetukseen liittyviin tehtäviin, koska ne paljastavat mielestäni hyvin sen, mitä oppikirjojen tekijät oppilailta odottavat. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole kuitenkaan missään nimessä arvottaa oppikirjoja paremmuusjärjestykseen, sillä yhden opetettavan asian perusteella se ei luonnollisesti ole edes mahdollista.

On kuitenkin huomattava, että oppikirjojen opetus ei ole läheskään aina sama asia kuin se, mitä luokkahuoneessa tapahtuu, sillä jokainen opettaja määrää lopulta itse, miten

minkäkin asian opettaa. Tämä tutkimus ei siis voi vastata kysymykseen, millaista kielikuvien opetus todella on, vaan tarkoituksena on etsiä vastausta siihen, millaista opetusta äidinkielen oppikirjat välittävät kyseisestä aiheesta. Totuushan on kuitenkin se, että varsin usein opettajat ovat oppikirjasidonnaisia opetuksessaan, jolloin oppikirjat sanelevat opetuksen suunnan (ks. Lahdes 1997: 236). Kuitenkin juuri aineenopettajille, joita yläasteen ja lukion opettajat useimmiten ovat, oppikirja voi olla ainoastaan pelkkä työväline, ei niinkään opetuksen perusta. Toisin sanoen, kun tässä työssä arvioidaan kielikuvien opetuksen tasoa, arvioidaan ainoastaan oppikirjojen opetuksen tasoa, ei sitä, mitä luokahuoneessa todella opetetaan kielikuvista ...tai jätetään opettamatta.



## 2. AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA OPPIKIRJOISTA

Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat ovat opetuksessaan oppikirjasidonnaisia (Lahdes 1997: 236), joten se, mitä oppikirjat opettavat kustakin asiasta on myös hyvin pitkälle sitä, mitä oppilaat saavat asiasta tietää. Oppikirjojen merkitystä opetuksessa ei voi siis lainkaan vähätellä. Oppikirjojen tasoa on kuitenkin arvosteltu paljon. Eräässä oppikirjatutkimuksessa löydettiin melkoisia puutteita mm. biologian, maantiedon ja historian 3.—9. luokan oppikirjoista (Lahdes 1997: 238), mutta tulokset ovat yleistettävissä varmasti muihinkin oppiaineisiin, myös äidinkieleen.

Oppikirjatekstit ovat useimmiten sellaisia, että niissä korostuu enimmäkseen lauseen looginen sisältö, ja oppilaan kielen omakohtainen käyttö jää aivan toissijaiseksi. Kirjat eivät siis pysty puhuttelemaan oppilasta siten, että oppilas voisi reagoida vastaan. (Leiwo ym. 1987: 15.) Yleisesti ottaen kirjat eivät perehdytä opiskelijoita kyseisen oppiaineen taustalla olevan tieteenalan perussisältöihin, eivätkä liioin tiedontuottamistasoihin. Opiskelijoiden ennakkotietoja aiheesta aktivoidaan hyvin harvoin, eikä lukijalle esitetä yleensä minkäänlaista ongelmatilannetta, johon voisi etsiä vastausta, vaan tiedot annetaan valmiina. (Lahdes 1997: 238.) Oppikirjoissa korvataan siis yleensä oppilaiden omat kokemukset niiden verbalisoinnilla. Yleensäkin koulussa pyritään verbalisoimaan kaikki tieto, eli koulu on ikään kuin sitoutunut tietäntyyppiseen intraverbaaliseen kielenkäyttöön. (Leiwo ym. 1987: 16.) Karvosen (1995: 214) mukaan oppikirjateksti ei yleensä mahdollista sitä, että opiskelija itse voisi aktiivisesti osallistua merkitysten luomiseen, tietojen soveltamiseen tai hankintaan. Karvonen (1995: 213) on sanonut seuraavasti:

Oppikirjatekstien implisiittisen kuvan mukaan oppiminen on määritelmien omaksumista. Se ei ole määritelmien luomista tai päättelyä, sillä tekstit lähtevät valmiista määritelmästä. Konkreettiset tai kokemuksesta tutut esimerkit eivät ole päättelyn ja abstrahoinnin välineenä vaan valmiin määritelmän selittäjiä, sillä ne kerrotaan yleensä vasta määritelmän ja yleistyksen jälkeen.

Välttämättä ei ole lainkaan tehokasta oppimisen kannalta, että tutut esimerkit esiintyvät vasta yleistyksen jälkeisissä esimerkeissä, koska opiskelijan on siinä tapauksessa ensin omaksuttava valmis käsitteistö tai yleistys, ja konkreettinen, ymmärrettävä esimerkki tulee ikään kuin muistin tueksi. Oppikirjoissa ei siis toteudu sellainen tehokas oppiminen, jossa opiskelijat voisivat käsitteellistää arkihavaintojaan tieteellisen tiedon käsitteistöllä. (Karvonen 1995: 214—215.)

Mikkilän vuonna 1992 tekemässä tutkimuksessa tyypillisiä kuhunkin aiheeseen liittyviä tehtäviä olivat tunnistamis- nimeämis ja pintatason määrittelytehtävät. Tehtäviä, jotka vaativat syvällistä pohdintaa ja perustelua, oli vain harvoin. Lahdes (1997: 239) on esittänyt Mikkilän vuonna 1992 tekemän hahmotelman siitä, kuinka tehtävien avulla voitaisiin päästä oppimisessa syvemmälle tasolle. Ensinnäkin keskeisten käsitteiden perusrakenne selviää opiskelijoille helpoimmin perustehtävien avulla, millä tarkoitetaan juuri tunnistamis- ja nimeämistehtäviä. Kuitenkin tarvitaan myös tehtäviä, joissa mennään syvemmälle aiheessa. Tehtävät, joissa tulee selvittää tietyssä kokonaisuudessa sekä sisällöllisiä että käsitteellisiä yhteyksiä, ovat sitä varten. Hyviä ovat myös tehtävät, joissa irrottaudutaan pelkästä ”koulutiedon” kentästä, eli joissa vastaukset löytyvät muualta kuin suoraan kirjasta. Tehtävien tulisi myös herättää opiskelijoiden halua kysymyksien asettamiseen ja ongelmien ratkaisemiseen. (Lahdes 1997: 239.) Tehtävillä on siis suuri merkitys oppimisessa, joten niiden laatimisessa tulisi nähdä vaivaa ja käyttää mielikuvitusta, jottei oppiminen jäisi pelkäksi pinnalliseksi asioiden ja ilmiöiden tunnistamiseksi ja nimeämiseksi.

### 3. KONSTRUKTIIVISEN OPPIMISKÄSITYKSEN PERUSAJATUKSIA

Ennen varsinaista tutkimusta on tarpeen selvittää konstruktiiivisen oppimiskäsityksen peruslähtökohtia, sillä oppikirjojen opetuksen tasoa arvioidessa juuri konstruktiiivisen oppimiskäsityksen toteutuminen tai toteutumatta jääminen on yhtenä kriteerinä tutkimuksessani. Erkki Lahdes on kiteyttänyt konstruktiiivisen oppimiskäsityksen lähtökohtia teoksessaan *Peruskoulun uusi didaktiikka* (1997), jota käytän tässä lähteenäni.

Konstruktiiivisen oppimiskäsityksen perusajatus on se, että oppiminen on oppilaan oman toiminnan tulosta, jolloin tämän prosessin tai toiminnan ohjaaminen on tärkein seikka opetuksessa. Tärkeintä olisi saada oppilas ymmärtämään, mistä oikein on kysymys ja mihin tulisi pyrkiä. Konstruktiiivinen oppimiskäsitys korostaakin juuri *ymmärtämistä*. Tavoitteena olisi tehdä oppilas tietoiseksi omista tulkintatavoistaan ja siitä, kuinka nämä tulkintatavat oikein toimivat. Opetuksen tulisi tarjota myös erilaisia tapoja toimia ja perustella näiden vaihtoehtoisten tapojen käyttökelpoisuutta. Rauste-v. Wright ja v. Wright (1994) ovat tulleet siihen tulokseen, että konstruktiiivinen oppimiskäsitys johtaa väistämättä siihen, että opetuksessa korostetaan oppilaan omia valmiuksia. Tällöin vain tavoitteiden ja suunnitelmien pääperiaatteet voivat olla kaikille yhteisiä. (Lahdes 1997: 93—94.)

Rauste -v. Wright ja v. Wright (1994) ovat esittäneet käsityksensä konstruktivismiin ja didaktiikan suhteesta, mistä Lahdes (1997: 92—93) on kirjoittanut seuraavan kaltaisen tiivistelmän:

1. Uutta tietoa omaksutaan aiemmin opittua käyttämällä. Kommunikointi ei edellytä siis ainoastaan yhteistä kieltä vaan myös yhteistä viitekehystä, jonka puitteissa viestit tulkitaan. Opettajan tulisi ymmärtää oppijan tapaa tarkastella todellisuutta.
2. Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Tähän liittyy se, hahmottaako oppija itsensä toimijaksi, subjektiksi vai muiden ohjaamaksi sekä katsooko hän olevansa itse vastuussa oppimistoiminnastaan vai odottaako hän muiden ohjaavan häntä.
3. Ymmärtämisen painottaminen edistää mielekäästä tiedon konstruointia. Oppija pyrkii tiedostamaan, mitä hän opittavasta asiasta tietää tai osaa, tai ei ymmärrä tai osaa, mikä taas auttaa järkevien tietojen ja kysymysten asettamista. Tässä siis tullaan oppijan metakognitioihin.
4. Sama asia voidaan tulkita tai käsittää monella eri tavalla. Oleellista on kyseisen alan keskeisten käsitteiden ymmärtäminen: miten niitä olisi tulkittava ja käytettävä.
5. Oppiminen on aina konteksti- ja kulttuurisidonnaista. Oppimista ei voi myöskään tutkia erillään sen sisällöstä.
6. Opitun siirtovaikutus uusiin tilanteisiin riippuu tietojen ja taitojen organisaatiosta. Asiantuntijoiden valmius tiedon laajaan käyttöön perustuu pitkälti heidän tiedonrakenteidensa välisiin rikkaisiin yhteyksiin. Siirtovaikutusta voidaan lisätä kytkeväällä tiedolla moneen kontekstiin ja painottamalla yleisiä periaatteita ja kokeilemalla niitä erilaisiin yksityistapauksiin.

7. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa. Oppiessaan käyttämään kieltä kommunikaation välineenä lapsi samalla sosiaalistuu tiettyyn kulttuuriin ja sille ominaisiin merkitysten rakenteisiin.
8. Tavoitteellinen oppiminen on taito, jota voi oppia. Keskustelua on tässä syntynyt siitä, kuinka spesifejä tai yleisiä oppimaan oppimisen taidot ovat ja onko olemassa yleistä oppimaan oppimisen taitoa.
9. Oppimista voidaan evaluoida monin kriteerein. Oppimistulos riippuu olennaisesti oppimisprosessin luonteesta. Edettäessä eri reittejä samaan tavoitteeseen opitaan yleensä laadullisesti eri asioita. Oppijan kannalta ennakoitujen oppimiskriteerien monipuolisuus tukee hänen itsereflektiivisiä valmiuksiaan.
10. Opetussuunnitelmien tulisi olla joustavia ja ottaa huomioon niin oppijan valmiudet kuin tiedon suhteellisuus ja muuttuvuus.

Konstruktiivinen oppimiskäsitys tulisi näkyä myös oppikirjoissa, koska oppikirjat ovat tärkeä osa opetusta. Jos konstruktivisuus ei tule esille kirjoissa, saattaa pahimmissa tapauksissa käydä niin, että konstruktivinen oppimiskäsitys ei toteudu myöskään luokahuoneessa, jos opettajan opetus perustuu pääosin oppikirjaan. Opettajan ohella myös oppikirjoissa tulisi ottaa huomioon se, mitä aiheesta on aikaisemmin opetettu ja mitä oppilaat tietävät aiheesta ennalta. Esimerkiksi kieliopissa tulisi ottaa huomioon oppilaiden metalingvistiset intuitiot ja lähteä perustamaan opetusta sitä kautta. Kielikuvien opetus puolestaan voitaisiin aloittaa arkikielen kielikuvista, mikä olisi oppilaiden kannalta luonnollisin ja helpoin tapa aloittaa kyseisen aiheen käsittely.

Erittäin tärkeä seikka Lahdeksen (1997: 92—93.) esittämässä tiivistelmässä konstruktivisen oppimiskäsityksen peruslähtökohdista on se, että oppilaan olisi saatava tuntee itsensä aktiiviseksi toimijaksi oppimisprosessissa. Myös oppikirjoissa tulisi ottaa tämä seikka huomioon. Kirjoissa ei tarvitse eikä tulisi antaa kaikkea tietoa valmiina, vaan oppilaille tulisi jättää varaa omiin päätelmiin ja pohdiskeluun. Monipuoliset ja pohdiskelua vaativat tehtävät ovat tärkeä apu siinä, että oppilas voi tuntee itsensä aktiiviseksi toimijaksi. Myös ymmärtämisen painottaminen oppimisessa tulisi näkyä oppikirjoissakin. Esimerkiksi kielikuvien opetuksessa oppilas tulisi tehdä tietoiseksi siitä, että kielikuvia käytetään myös arkikielessä. Tämän seikan ymmärtäminen helpottaa vaikeampien eli esimerkiksi runojen kielikuvien tulkintaa ja ymmärtämistä, sillä perusrakenne arkikielen kielikuvilla ja kirjallisuuden kielikuvilla on aivan sama. Tähän liittyy myös se, että oppikirjoissa tulisi selvittää tarkoin keskeiset käsitteet esimerkiksi erilaisten prototyyppien avulla, mikä helpottaa ymmärtämistä. Kielikuvien kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että keskeiset termit, kuten metafora, vertaus ja personifikaatio tulisi selvittää helppojen esimerkkien avulla. Arkikielen kielikuvaesimerkit ovat varmasti helpoimmin ymmärrettäviä, eli niitä voisi

käyttää prototyyppeinä. Kun termit on ymmärretty helppojen esimerkkien avulla, voidaan siirtyä vaikeampiin kielikuviin, jolloin tulkintakin tulee enemmän mukaan.

Opitun siirtovaikutus tulisi myös ottaa huomioon oppikirjoissakin. Tietoa tulisi liittää mahdollisimman moneen erilaiseen kontekstiin, mikä takaisi tiedon laajemmat yhteydet ja todellisen ymmärtämisen. Kielikuvia on mahdollista kytkeä moneen äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueeseen. Kun oppilaille on ensin annettu yleistä tietoa kielikuvista, voidaan tietoa käyttää hyväksi omassa kirjoituksessa, puheessa, lukemisessa ja kuuntelemisessa. Kun tietoa kytketään moneen erilaiseen kontekstiin, opittava asia jää paremmin mieleen ja oppilaiden on helpompaa alkaa tehdä omia tuotoksiaan. Esimerkiksi kielikuvien osalta on antoisaa huomata, miten moneen kielen osa-alueeseen ne liittyvät.

Työssäni pyrin arvioimaan tutkimusaineiston oppikirjojen kielikuvien opetusta konstruktivisen oppimiskäsityksen perusteella. Koska mitään mittaria arviointiin ei ole, käytän omia mielipiteitäni, joita yritän perustella parhaani mukaan.

#### 4. MITÄ OPETUSSUUNNITELMAT SANOVAT KIELIKUVIEN OPETUKSESTA?

Oppiaineena äidinkieli on sekä tieto- että taitoaine ja toisaalta myös taideaine. Tämä sama pätee myös kielikuvien opetukseen. Voidaan ajatella, että oppilaat tarvitsevat tietoa siitä, mitä kielikuvat ovat, jotta asia tulisi ymmärretyksi. Sitä paitsi metaforakäsitteen ymmärtäminen kuuluu yleissivistykseen, etenkin, kun metafora tuntuu olevan nykyään lähes muotiasia. Kielikuvien käyttö omissa kirjoituksissa vaatii taitoa, ja parhaimmillaan esimerkiksi runoissa kielikuvat ovat suurta taidetta.

Olen tarkastellut yläasteen ja lukion valtakunnallisia opetussuunnitelmia vuosilta 1985 ja 1994 sillä silmällä, josko sieltä löytyisi mitään kielikuvien opetuksesta. Valtakunnalliset opetussuunnitelmat ovat kuitenkin hyvin tiiviitä, eli mitään yksityiskohtaisia ohjeita ei anneta mistään opetettavista asioista, joten myöskään kielikuvien opetuksesta ei varsinaisesti sanota mitään. Kuitenkin jos miettii opetussuunnitelmissa olevia äidinkielen opetuksen tavoitteita, tulee väistämättä mieleen, että kielikuvien opetusta ei ainakaan sovi unohtaa. Olen koonnut niitä äidinkielen opetuksen tavoitteita, joiden perusteella myös kielikuvien opetus kuuluu opetettavien asioiden joukkoon. En lähde erittelemään yläasteen ja lukion opetuksen tavoitteita, koska tavoitteet ovat hyvin samanlaisia, vaikkakin lukiossa opetuksessa on luonnollisesti päästävä syvemmälle kuin yläasteella.

Vuoden 1985 lukion valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa sanotaan, että yhteiskunta edellyttää jäseniltään yhä parempaa kielenkäyttötaitoa ja että ihmisten on ymmärrettävä monimutkaisiakin sanomia ja tehtävä itsensä ymmärretyksi. Samaisessa opetussuunnitelmassa jatketaan vielä, että oppilaat ovat tekemisissä kulttuurin yhden perustekijän kanssa, kun he perehtyvät kielen tehtäviin sekä sen keinoihin ja mahdollisuuksiin. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985: 50.) Jo näiden kahden virkkeen perusteella kielikuvien opetus olisi välttämätöntä koulussa, koska kielikuvat liittyvät läheisesti lauseiden sisältöihin.

Varsinaisista opetuksen tavoitteista kielikuvien opetuksen voisi kuvitella sisältyvän ainakin seuraaviin:

- Oppilas luottaa omaan ilmaisukykyynsä ja osaa puhua ja kirjoittaa luontevasti, selkeästi ja tilanteeseen sopivasti (esim. lukion OPS 1985: 51).
- Oppilas osaa yhdistellä havaintojaan, mielipiteitään ja tietojaan johdonmukaisiksi kokonaisuuksiksi (esim. lukion OPS 1985: 51).
- Oppilas kehittää mielikuvitustaan ja kykyä uuden hahmottamiseen (esim. lukion OPS 1985: 51).
- Oppilas on kiinnostunut kielen eri ilmenemismuodoista ja arvostaa kielitaitonsa kehittämistä ja sanataidetta (esim. peruskoulun OPS 1985: 65).
- Opiskelijan ajattelu- ja ilmaisutaidot kehittyvät ja opiskelija omaksuu yhteiskunnassa tarvittavia kielen, kirjallisuuden ja viestinnän taitoja (esim. lukion OPS 1994: 37).
- Oppilaan itseluottamus sekä ilmaisuhalu ja -rohkeus vahvistuvat, ja hän kehittyy taitavaksi viestijäksi (esim. peruskoulun OPS 1994: 42).
- Oppilaan kielellinen tietoisuus syvenee ja hän osaa käyttää kieltä tehtävän ja tilanteen mukaan (esim. peruskoulun OPS 1994: 42).
- Oppilas tiedostuu vaikutusmahdollisuuksistaan (esim. peruskoulun OPS 1994: 44).
- Oppilas pystyy lukemaan ja tulkitsemaan erilaisia tekstejä (esim. peruskoulun OPS 1994: 44).

Opetuksen tavoitteiden perusteella uskoisi kielikuvia opetettavan kirjoittamisen, lukemisen ja myös suullisen ilmaisun yhteydessä, sillä kielikuvien hallinta liittyy näihin kaikkiin alueisiin. Kielikuvien avulla voidaan esimerkiksi rikastuttaa niin kirjallista kuin suullista ilmaisua ja kielikuvat saattavat olla lukukokemuksissa tulkinnan kannalta avainasemassa. Lisäksi kielikuvat ovat olleet jo klassisessa retoriikassa yksi kielellisen vaikuttamisen keino sekä samalla tyylikeino. Samoin, jos tavoitteena on saada oppilaat ymmärtämään kielen olemusta ja piirteitä, niin kielikuvat eivät ole vähäisessä asemassa. Myös ajattelutaidon ja uuden hahmottamisen kannalta kuvallisten sanontojen käyttö on hyvä apukeino.

## 5. KIELIKUVIEN OPETUS YLÄASTEEN JA LUKION ÄIDINKIELEN OPPIKIRJOISSA

### 5.1 Kielikuvien opetus viiden eri opetuskokonaisuuden yhteydessä

Tutkimusaineiston äidinkielen oppikirjoista on löydettävissä viisi erilaista opetuskokonaisuutta, joiden yhteydessä opetetaan kielikuvia. Kyseiset opetuskokonaisuudet ovat lyriikka, kielen kuvallisuus omana kokonaisuutena, kirjoittajan tyyliseikat sekä retoriikka ja argumentaatio. Viides ryhmä, jossa kielen kuvallisuutta käsitellään, muodostuu kahden oppikirjan sisältämistä viittauksista kielikuviin muissa kuin edellisissä neljässä yhteydessä. Opetuskokonaisuudet, joissa kielikuvia käsitellään, eivät ole millään tavalla yllättäviä, kun ajatellaan kielikuvien esiintymistä kielessä. Yllättävämpää on se, että kaikki näistä ryhmistä lukuunottamatta runouden ryhmää ovat suhteellisen pieniä. Seuraavaksi esittelen kunkin viiden ryhmän oppikirjojen kielikuvien opetusta siten, että käsittelen jokaisessa ryhmässä yläasteen ja lukion oppikirjat erikseen. Oppikirjojen esittelyn jälkeen teen päätelmiä yläasteen ja lukion kirjojen kielikuvien opetuksen tasosta.

### 5.2 Kielikuvien opetus lyriikan yhteydessä

Kielikuvista opetetaan lyriikan yhteydessä kymmenessä tutkimusaineiston oppikirjassa 31:sta eli 32 % oppikirjoista. Tämä ryhmä on suurin niin kuin oli odotettavaakin, koska lyriikassa kuvakieli on juuri omimmillaan. Kymmenestä oppikirjasta kahdeksan on yläasteen ja kaksi lukion oppikirjaa, joten etenkin yläasteella kielikuvien opetus lyriikan yhteydessä tuntuu olevan hallitsevaa. Toisaalta taas se, että lukion oppikirjoista vain kahdessa opetetaan kielikuvista lyriikan yhteydessä, oli yllättävää.

#### 5.2.1 Yläasteen oppikirjat

Yläasteen oppikirja *Äidinkielen avain 7* (1985) ei varsinaisesti opeta kielikuvista mitään, mutta kirjassa kuitenkin mainitaan runojen käyttävän paljon kuvakieltä jaksossa *Runo - pieni taideteos*, kappaleessa *Runon kieli* (s. 119). Hämmästyttävää on se, että kirjassa ei



selitetä lainkaan, millaista tämä kuvakieli on. Välttämättä seitsemäsluokkalaiselle ei ole selvää, mitä kuvakielellä tarkoitetaan, joten selitys olisi paikallaan. Muita runon kielelle tyypillisiä piirteitä kirjan mukaan ovat rytmi, sanojen sointuvuuden hyväksi käyttö, toiston käyttö tehokeinona, lauseiden vaillinaisuus ja tiiviys sekä välimerkkien käyttö vapaalla tavalla. (Koskipää ym. 1985: 119.) Mainittuja muitakaan runon kielelle tyypillisiä piirteitä ei selitetä sen enempää kuin kuvakielen käyttöäkään, joten opettajan tehtäväksi jää kyseisten asioiden tarkempi kuvaus, koska samalla sivulla 119 on tehtävä, jossa oppilaiden tulee etsiä Eino Leinin runosta *Nocturne* runokielen ominaisuuksia. Tehtävä on ainoa runon kieleen liittyvä harjoitus, joten opetus runon kielestä jää laihaksi. Kielen kuvallisuuden osalta voi sanoa sen verran, että se jää oppimatta, jos opettaja ei puutu asiaan tarkemmin kuin kirja.

Saman kirjasarjan osa *Äidinkielen avain 9* (1991) sisältää samankaltaisen ”heiton” kielikuvista kuin seitsemäs luokkalaisille tarkoitettu kirja. Tällä kertaa maininta kielikuvista esitetään *Kalevalan* kielestä puhuttaessa ja se kuulu seuraavasti: ”Kansanrunot ovat täynnä kielikuvia: vertauksia, luonnon elollistamista ja kiertoilmauksia” (Koskipää ym. 1991: 104). Kun kirjasarjan osa *Äidinkielen avain 8* (1986) ei myöskään opeta mitään kielikuvista, voi todeta, että tämän kirjasarjan lukijat eivät ole saaneet opetusta kielikuvista, jos opettajakaan ei ole asiaa selvittänyt. Tällaiset ilmaan heitetyt toteamukset, että jokin teksti on täynnä kielikuvia saattaa herättää opiskelijoissa hämmennystä, jos kielikuvan käsite ei ole tuttu. Ainakin käsite tulisi selittää muutaman helposti ymmärrettävän esimerkin avulla, jos halutaan oppilaille jäävän edes jonkinlainen käsitys asiasta.

Yläasteen oppikirja *Oma kieli 9* (1986) ei myöskään painota opetuksessaan kielen kuvallisuutta, sillä kirja mainitsee kielikuvat vain lyriikan yhteydessä jaksossa *Sanan taitoa ja taidetta*, osiossa *Kaunokirjallisuuden lajeja*. Kirjassa puhutaan *runon kuvista*, sanaa kielikuva ei mainita kertaakaan. Myöskään ei tarkasti kerrota, mitä sana kuva oikein tarkoittaa. Opiskelijoiden tulee siis osata lukea rivien välistä runon kuvien merkitys. Kirjassa kerrotaan mm. seuraavasti:

”Jokainen kirjailija työskentelee sanojen merkityksen parissa. Sellainen kirjailija, joka kuvaa asiansa runon kautta, pysähtyy sanoihin niin kuin maalari väreihin tai säveltäjä ääniin. Hän voi nähdä sanan kuvana, ei merkinä jostain muusta.”

Edellisen vaikeasti ymmärrettävän määritelmän lisäksi kerrotaan etenkin modernien runojen käyttävän paljon melko itsenäisiä kuvia, mutta nämä runon kuvat eivät ole yksinään

tärkeitä, vaan ne kertovat sanottavansa vasta runon kokonaisuudessa. (Johansson ym. 1986: 241—242.)

Muuta ei sitten kerrotakaan, vaan opiskelijoiden tulisi edellisen perusteella ymmärtää, mitä runon kuvilla tarkoitetaan. Tehtävänä on etsiä samaisen aukeaman runoista eri kuvia ja pohtia, mitä nämä kuvat kertovat. Vaikka tehtävän funktio onkin ainoastaan tunnistaa kielikuvia, niin se ei ole helppoa esitetyn teoriaosuuden perusteella. Esimerkiksi kielikuvien nimeäminen on aivan mahdotonta, koska mitään jaottelua kielikuvista ei ole esitetty. Oppikirjan harjoituskirjasta löytyy vielä kaksi tehtävää, jotka liittyvät runon kuviin. Kummassakin tehtävässä tulee etsiä esimerkkirunoista kuvailmauksia (Johansson ym. 1986: 172—174), joten kirjantekijät eivät ole päässeet aiheessa yhtään syvemmälle harjoituskirjassa kuin varsinaisessa oppikirjassakaan. Toisin sanoen sen lisäksi, että opiskelijalle voi jäädä kirjan esityksen perusteella sellainen käsitys, että kielen kuvallisuus liittyy ainoastaan runouteen ja vieläpä lähinnä moderniin runouteen, on aiheesta tehty myöskin turhan vaikea ja tehtävien ansiosta peräti tympeä.

Kirjassa herättää myöskin huomiota se, että esim. *Kalevala*-jaksossa ei mainita kielikuvista mitään, vaikka *Kalevalan* runon muodosta on oma kappaleensa (Johansson ym. 1986: 202). Myöskään tyylikeinojen yhteydessä ei mainita kuvakielen käytöstä, vaikkakin siihen suuntaan hieman vihjaillaankin, kun puhutaan kaunokirjallisen ja runollisen tekstin rakentumisesta. Näiden tekstilajien sanotaan rakentuvan pitkälti mielikuvien varaan, mikä voisi tarkoittaa myös kielikuvien käyttöä. (Johansson ym. 1986: 176.)

Yläasteen oppikirja *Uusi Kielentaito 9* (1986) kertoo kielen kuvallisuudesta lyriikan jakson yhteydessä (s. 282—298), mutta opetus on kovin vähäistä, sillä kirjan tekijät kiteyttävät kuvakielen opetuksen kahteen virkkeeseen. Kirjassa kerrotaan pienessä kehystetyssä laatikossa seuraavasti:

Kuvallisuus on lyriikan tyypillisimpiä piirteitä. Runo käyttää vertauksia, jotka tunnustaa kuin-konjunktioista, mutta myös metaforaa, lyhennettyä vertausta, jossa kuin-sanaa ei ole. (Hirvi ym. 1986: 286.)

Kirja ei selitä vertausta tai metaforaa tämän enempää, joten kirjan pohjalta opetus on vähäistä. Edellisiin kirjoihin verrattuna on kuitenkin se edistys, että termit vertaus ja metafora edes mainitaan. Opettajan tehtäväksi jää kuitenkin termien varsinainen syvälinen opetus. Kielen kuvallisuuteen liittyviä tehtäviä on peräti viisi lyhyestä kirjallisesta osuudesta huolimatta. Kirja siis painottaa selvästi tehtävien osuutta, mikä varmasti toi-

miikin yläasteella. Jo edellämainitun niukan tiivistelmän jälkeen oppilaiden oletetaan osaavan etsiä esimerkkirunoista vertauksia ja metaforia. Ensimmäisessä kielen kuvallisuuteen liittyvässä tehtävässä tulee yksinkertaisesti etsiä vertaukset, jotka kuvaavat heilaa Larin-Kyöstin runossa *Heilani on kuin helluntai* (Hirvi ym. 1986: 286). Tehtävän funktiona on siis ainoastaan tunnistaa runosta vertaukset. Ensimmäiseksi tehtäväksi tällainen tunnistamistehtävä sopiikin yläasteella, etenkin kun vertauksista ei annettu tiivistelmässä minkäänlaisia esimerkkejä.

Toinen harjoitus on pitkälti ensimmäisen tehtävän kaltainen. Oppilaiden tulee nimittäin etsiä metaforat Sarkian runosta *Viaton*. Tehtävänannossa käsketään myös miettiä, mihin kohtaan voisi laittaa *kuin*-sanan sekä sitä, mitkä metaforat ilmentävät parhaiten viattomuutta ja mitkä metaforat ovat perinteisiä puhtauden vertauskuvia (Hirvi ym. 1986: 287). Näillä lisäkysymyksillä vältytään siltä, että tehtävän funktio olisi puhtaasti metaforien tunnistaminen runosta. Oletettavasti opettajan täytyy kyllä selittää metaforaa oppilaille ennen tehtävää, koska kirjan määritelmä lyhennetystä vertauksesta on vähintäänkin suppea.

Kolmas tehtävä on jo oppilaan kannalta mielekkäämpi, sillä siinä oppilas saa tulkita apukysymyksien avulla Aaro Hellaakosken runoa *Hauen laulu*. Kysymykset viittaavat kuvakieleen ja ne ovat seuraavat:

- Minkä eläimen rooliin hauki on siirtynyt?
- Mikä saa sen puhkeamaan lauluun?
- Mitenkä kilpailijat suhtautuvat siihen?
- Mikä tämä laulava hauki voisi olla ihmismaailmassa?
- Millaisen tunnelman hauen laulu virittää?
- Mitä lyriikan keskeistä aihetta se sivuaa?
- Minkä kuva on punainen käpy?
- Kuka hauki itse asiassa on? (Hirvi ym 1986: 288—289.)

Kysymykset sopivat yläasteelle vaikka ovatkin helpohkoja, koska runon tulkinta itsessään ei välttämättä ole kovin helppoa yläasteen oppilaille. Tällainen tehtävä on antoisampi oppilaan kielellisen ajattelun kannalta kuin esim. pelkkä vertauksien tai metaforien etsintä.

Kirjan sivulla 289 ennen neljättä harjoitusta opetetaan personifikaatio yhdellä virkkeellä: ”Runon kuvallisuuteen kuuluu myös luonnonilmiöiden personoiminen, ihmisen kaltaiseksi tekeminen” (Hirvi ym. 1986: 289). Liasta lavertelusta ei oppikirjan tekijöitä voi tässäköön kohtaa syyttää, mutta personifikaatiotakin pyritään selventämään tehtävän

avulla. Kirjan tekijät ovat valinneet esimerkikirunoksi Einari Vuorelan runon *Pakkanen*, mikä on onnistunut valinta, sillä kyseisessä runossa on erittäin paljon personifikaatiota.

*Pakkanen*

Pihalla pakkanen huopakengissä liikkuu,  
tikapuun puolalla kiikkuu  
nurkkiin pyssynsä laukoo,  
huuruten ovia aukoo.  
Hämärä vaappuu varjosta riihen  
vitkoin pihaan.  
Pakkanen hihkuu sen hihaan,  
painaa jäiset kasvonsa ruutuun  
ja katsoo valkeaa vasten  
päitä lukevain lasten.

Runoa seuraa kolme kysymystä, joten viimeistään opettajan avustuksella personifikaatio selvinnee oppilaille. Tämän erinomaisen esimerkikirunon ansiosta personifikaation opetusta voi pitää ansiokkaana.

Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että oppikirja *Kielen taito* 9 painottaa kuvakielen opetuksessaan enemmän tehtäviä kuin teoriaa, mikä varmasti toimiikin yläasteella, mutta silti kielikuvia voisi tässäkin kirjassa selittää huomattavasti laajemmin. Pelkän kirjan perusteella oppilaille voi jäädä ajatus, että kuvakieli kuuluu ainoastaan lyriikkaan, koska muussa yhteydessä kielikuvista ei kerrota lainkaan. Vaikkakin tässä oli kyse lyriikan jaksosta, olisi kirjan tekijät voineet mainita esim. arkikielen kielikuvista sekä muiden kirjallisuuden lajien kuin lyriikan kielikuvista. Vaarana on se, että oppilaat kuvittelevat kielikuvien olevan runoilijoiden yksityisomaisuutta, jos opettajakaan ei kerro kielikuvien laajemmasta käytöstä.

Kirjasarja *Hyvä suomi* sisältää ainoastaan maininnat kielikuvista lyriikan opetuksen yhteydessä. *Hyvä suomi* 7 (1986) mainitsee kappaleessa *Runon keinoja* (s. 102—103) kielikuvista seuraavasti: ”Runo suosii myös vertauksia: sydän on kuin lukkoviiallinen käsilaukku, ja kielikuvia: mieli on valunut sateenpiiskaamana viemäriin” (Kytöharju ym. 1986: 103). Kielen kuvallisuudesta ei kerrota tämän enempää, joten varsinaisesta opetuksesta ei voi puhua, sillä opetus jää vain maininnan asteelle. Esimerkiksi termiä *kielikuva* olisi pitänyt tarkentaa, koska esitetyn perusteella asia tuskin selviää seitsemäsluokkalaiselle. Lisäksi aivan turhaan on varottu mainitsemasta termiä *metafora*.

*Hyvä suomi 9* (1988) ei pääse kielikuvien opetuksessa syvemmälle kuin kirjasarjan ensimmäinen osakaan. Maininta kielikuvista löytyy kirjan jaksosta *Tiivistä kirjallisuutta*, kappaleesta *Aforismeja ja runoja* (s. 129—136). Yhdeksi runojen keinoksi mainitaan kielikuvien käyttö. Kielikuvan sanotaan olevan pitkälle kehitetty vertaus, ja kielikuvan pohjana on ilmaus, jossa käytetään kuin-sanaa suorasanaaisessa asiatekstissä. (Kytöharju ym. 1988: 129.) Tässä kohtaa ei anneta edes esimerkkiä kielikuvasta, joten asia tuntuu oppilaasta luultavasti mahdollisimman hankalalta ymmärtää. Itseasiassa tällainen toteamus kielikuvasta ei kerro siitä yhtään mitään, ja eikö suorasanaaisessa asiatekstissä voi sitten käyttää kielikuvia? Etenkin tässä yhdeksännen luokka-asteen oppikirjassa olisi aivan hyvin käyttää termiä *metafora*, kun puhutaan kielikuvista.

Kirjasarjan tehtäväkirjojen kielikuvatehtävät jäävät lähinnä kielikuvien tunnistamisen asteelle. Yhdeksännen luokan omatoimikirjassa kaikki tehtävät (yhteensä kuusi tehtävää), jotka liittyvät kielikuviin ovat puhtaasti kielikuvien tunnistamista (Kytöharju ym. 1988: 208—219). Seitsemännen luokan omatoimikirjasta löytyy yksi kielikuvien tunnistamistehtävä sekä kaksi sellaista tehtävää, joissa opiskelijat saavat tuottaa omia kielikuviaan. Sivun 169 tehtävässä 10 opiskelijat saavat miettiä, mihin he vertaisivat rakkautta, ja seuraavalla sivulla on tehtävä, jossa opiskelijoiden tulee kirjoittaa omia runoja ja käyttää niissä mm. kielikuvia. (Kytöharju ym. 1986: 166—171.) Yllättävää, että yhdeksännen luokka-asteen omatoimikirjassa tehtävien funktio jää pelkäksi tunnistamiseksi, kun seitsemännen luokan kirjassa opiskelijat saavat harjoitella omien kielikuvien tuottamista.

*Hyvä suomi* -kirjasarjaan kuuluu myös opettajan kansio, mutta kansiossa ei anneta minkäänlaisia ohjeita kielikuvien opetukseen, itse asiassa niistä ei mainita mitään. Opettajan kansio tarjoaa runokappaleiden yhteydessä lähinnä lisämateriaalia, eli runoja ja aforismeja opetukseen (ks. Poukkula ym. 1992: 145—147, 186—190). Opettajan vastuulle siis jää, käsitteleekö hän runouden yhteydessä kielen kuvallisuutta vai ei.

Yläasteen oppikirja *Kielen tiet 7 - 9* (1994) sisältää takakantensa esittelytekstin mukaan yläasteen keskeisimmät asiat. Kielikuvat eivät näytä kuuluvan näihin keskeisimpiin asioihin, sillä kielikuvien opetus jää kirjassa maininnan asteelle. Opetuskokonaisuudessa *Kertomusta kaikki tyynni*, lyriikan osiossa (s. 121—126) on kappale *Kuvia mieleen ja kieleen* (s. 124), jossa mainitaan kielikuvista.

Kappaleen alussa kerrotaan runojen luovan kuvia vetoamalla lukijan eri aisteihin ja

tästä esimerkkinä on kirjan edellisellä aukeamalla oleva Saima Harmajan runo *Rannalla*. (Ahonen ym. 1994: 124.) Tämän jälkeen sanotaan, että runoilille on myös ominaista kielen tiivistäminen kielikuvien avulla. Vertaus, metafora ja personifikaatio selitetään edellisen aukeaman runojen antamien esimerkkien avulla. Esimerkiksi metafora selitetään seuraavalla tavalla: ”Aaro Hellaakoski rinnastaa runossaan *Sade* kaksi asiaa suoraan toisiinsa. Hän ei kuitenkaan käytä vertausta ”akkuna on kuin silmä”, vaan puhuu ”akkunan silmästä”. Tällaista ilmausta sanotaan metaforaksi.” (Ahonen ym. 1994: 124.) Tällaisenko hyvin yksipuolisen määritelmän jälkeen oppilaiden pitäisi ymmärtää metaforan olemus? Jos opettaja ei perehdytä oppilaitaan yhtään syvällisempään metaforan tarkasteluun, niin hyvin oletettavaa on, että metafora ja yleensä muutkin kielikuvat jäävät oppilailta ymmärtämättä. Positiivista on kuitenkin se, että on jo uskallettu siirtyä puhumaan kielikuvatermeistä niiden oikeilla nimillä, koska asiaan saadaan jo syvällisempi ote, kun käytetään aihealueen oikeaa sanastoa ja erotetaan selvästi vertaus ja kielikuva.

*Kielen tiet harjoituskirja 1* sisältää lyriikan jaksoon liittyviä tehtäviä, ja tässä harjoituskirjassa myös kielen kuvallisuus on päässyt opettavien asioiden joukkoon, vaikka teoriakirjassa kielikuvien käsittely onkin vähäistä. Harjoituskirja 1:ssä on tehtäväkokonaisuus nimeltään *Oma runo* (s. 126—129), jonka ensimmäinen tehtäväsarja on *kieliverryttelyä*. *Kieliverryttely*-tehtävät ovat samalla kielenkuvallisuuteen liittyviä tehtäviä, vaikka kirjassa ei niin sanotakaan. Opiskelijoiden tulee sivulla 126 mm. keksiä vertauksia, joissa he käyttävät kuin-sanaa ja täydentää valmiiksi annettuja vertauksia, esim. *Rakkaus on kuin ...* tai *Elämä on kuin...* Tehtävässä 1.C opiskelijoiden tulee miettiä *millä muulla kuin ihmisellä tai eläimellä voi olla jalka, korva, suu* jne. Tehtävässä 1.D puolestaan sanotaan, että *veitsi ja kieli voivat olla teräviä. Mitkä voivat olla a) konkreettisesti b) abstraktisesti tylsiä, valoisia, valkoisia, kuumia tai kovia?* Tämän jälkeen on vielä kolme samantapaista tehtävää. (Ahonen ym. 1994: 126.) Mielestäni tällaiset tehtävät sopivat erinomaisesti pohdittavaksi yläasteen oppilaalle. Tehtävät ovat lyhyitä ja selkeitä ja niiden funktio on saada opiskelijat miettimään kielen ilmaisumahdollisuuksia. On helpottavaa huomata, että vaihteeksi on keksitty muitakin kuin pelkkiä kielikuvien tunnistamistehtäviä. Mielestäni ei haittaa mitään, ettei tehtävissä ole mainittu esim. metaforan tai personifikaation termejä, vaikka termejä käsiteltiinkin jo teoria osuudessa, vaan tärkeämpää on saada opiskelijat pohtimaan, kuinka kieltä käytetään ajattelun ja ilmaisun välineenä.

Yläasteen oppikirja *Sanavalmis 2* (1998) käsittelee kielikuvia kolmannessa jaksossaan, jonka pääotsikkona on *Muotoja, rakenteita, merkityksiä*. Kyseiseen jaksoon kuuluu myös osio *Runojen maailma*, ja kielikuvista kerrotaan kappaleessa *Runon keinoja* (s. 278—283). Kielikuvista kerrotaan kappaleessa hyvin nopeasti ja ehkä pinnallisestikin, mutta on otettava huomioon, että kirjasarjan ensimmäisessä osassa *Sanavalmis 1*:ssä on kappale kielen kuvallisuudesta, joten tämän kirjasarjan lukijoille kielikuvat on tehty tutuiksi jo seitsemännellä luokalla.

Kirjassa sanotaan kielikuvien olevan runojen ominta ilmaisutapaa. Runoilijoiden sanotaan pyrkivän tuoreeseen ja aistivoimaiseen ilmaisuun rikkomalla sanojen merkitysten rajoja. Kirjassa sanotaan myös, että perinteisen runon kielikuvat ovat nykylukijan helppo ymmärtää. Esimerkeiksi annetaan ihmisen elämän vertaaminen taloon, pitkään tiehen tai merellä seilaavaan laivaan. Nykyrunon taas sanotaan yhdistelevän eri aihealueita yllättävällä tavalla toisiinsa ja synnyttävän samalla lukijassa uusia ajatuksia. Nykyrunossa ihmiselämää voidaan verrata esimerkiksi roskaruokaan tai bensa-asemaan. (Grünn ym 1998: 279—280.) Kun ajattelee yläasteen oppilaita, niin välttämättä perinteisen runon kielikuvat eivät tunnu yhtään sen helpommilta kuin nykyrunonkaan, vaan asia saattaa olla aivan päinvastoin. Positiivista on se, että kielikuvat on liitetty osittain myös semantiikkaan. Opiskelijoiden muistin virkistykseksi on vielä annettu tiivistelmän muodossa termin vertaus, metafora ja personifikaatio määritelmät esimerkkien valossa. Esimerkit ovat täsmälleen samat kuin *Sanavalmis 1*:ssä, mikä kertonee lievistä mielikuvituksen puutteista.

Pelkistä kielikuvista ei tämän kappaleen yhteydessä ole tehtäviä, mutta kielikuvat liittyvät esimerkiksi sivulla 282 olevaan tehtävään 3. Siinä pyydetään tutustumaan kyseisen aukeaman runojen keinoihin. Samalla opiskelijoiden tulee mm. pohtia, ovatko runot perinteisiä vai moderneja ja perustella näkökantansa muotoon ja sisältöön liittyvillä seikoilla. Lisäksi runoihin liittyvien projektitehtävien (s. 284—288) yhteydessä pyydetään käyttämään kielikuvia omilla runoilla.

*Sanavalmis 2*: n esitys kielikuvista ei tavoita oppilasta yhtä hyvin kuin kirjasarjan ensimmäisen osion opetus samasta aiheesta. Mielestäni oppilaita olisi voinut muistuttaa myös *Sanavalmis 2*:ssa siitä, että kielikuvat kuuluvat kaikkeen kielenkäyttöön, ei ainoastaan lyriikkaan. Lisäksi opiskelijoiden omia tietoja ja ajatuksia kielen kuvallisuudesta olisi voinut ottaa huomioon, etenkin, kun asia ei ole kyseisen kirjasarjan lukijoille enää aivan uusi.

*Sanavalmis 2:n* opettajan materiaalissa ei anneta mitään ohjeita kielen kuvallisuuden opetukseen, sillä opettajan materiaali sisältää kyseisen kappaleen kohdalla ainoastaan valmiita monistepohjia runoista, jotka voisivat olla virikerunoja, kun oppilaat kirjoittavat omia runojaan (ks. Grønn ym. 1996: 140—150).

### 5.2.1.1 Päätelmiä yläasteen kirjoista

Tämän ryhmän kuudesta 1980-luvulla ilmestyneestä yläasteen kirjasta voi sanoa, että niissä ei tavoiteta oppilasta kielikuvien opetuksessa. Yhdessäkään oppikirjassa ei oteta huomioon oppilaiden arkihavaintoja ja aikaisempia kokemuksia aiheesta, eivätkä oppilaat saa olla aktiivisia osallistujia opetuksessa. Sitä paitsi kielikuvat opetettavana aihealueena on varmasti lähes jokaiselle yläasteen oppilaalle uusi asia, joten yhden tai kahden virkkeen maininnat kielen kuvallisuudesta lähinnä hämmentävät. Pahimpia esimerkkejä ovat oppikirjat, joissa ainoastaan sanotaan, että runoissa käytetään paljon kielikuvia asiaa sen enempää selittämättä. Jää vain arvailujen varaan, mitä yläasteen oppilas ymmärtää kielikuvien olevan, jos termiä ei selitetä lainkaan. Yleensä mistään opetettavasta asiasta ei ole helppo puhua, jos ei uskalleta käyttää alan oikeaa sanastoa. Näissä 1980-luvun oppikirjoissa ikään kuin aliarvioidaan oppilaita, koska esimerkiksi termeistä metafora ja personifikaatio ei kerrota useassa kirjassa niiden oikeilla nimillä.

1980-luvun kuudesta oppikirjasta vain kahdesta kirjasta löytyy muu kuin kielikuvien tunnistamistehtävä, mikä on auttamattomasti liian vähän. Toisin sanoen kirjojen tehtävissä ei ole löydetty yhtään enempää syvällisyyttä kuin vähäisissä teoriaosuuksissakaan. Oppilas ei voi kokea itseään aktiiviseksi toimijaksi tehtävissä, joissa vaaditaan ainoastaan kielikuvien tunnistamista. Oppilas ei myöskään tunne olevansa itse vastuussa oppimistoiminnastaan, vaan saattaa ajatella muiden ohjaavan häntä, koska pelkkä kielikuvien tunnistaminen ei vaadi minkäänlaista luovaa ja pohdiskelua vaativaa toimintaa.

Kahdessa tämän ryhmän 1990-luvulla ilmestyneessä yläasteen oppikirjassa oppilas jätetään teoriaosuuksissa yhtä passiiviseksi lukijaksi kuin 80-luvun kirjoissakin. Kirjoissa ei oteta huomioon oppijoiden vähäisiä tietoja kielikuvista eikä korosteta arkihavaintoja, mikä aiheuttaa sen, että oppilaat jäävät huomioimatta. Opetettavan asian sisällön osalta 90-luvun kirjoissa päästään kuitenkin hieman syvemmälle kuin 80-luvun kirjoissa. Kielikuvatermeistä uskalletaan kertoa jo niiden oikeilla nimillä. Tehtävien osalta *Kielen tiet 7-9* on saavuttanut oppilaiden tason paremmin kuin muut tämän ryhmän kirjat. Tunnista-



mistehtävien sijaan annetaan oppilaiden luoda omaperäisiä kuvia kielen avulla, ja näin pyritään kehittämään oppilaiden ilmaisutaitoja.

Yleistäen tutkimusaineiston yläasteen oppikirjojen voi katsoa epäonnistuneen kielikuvien opetuksessa lyriikan yhteydessä, sillä kirjat eivät saavuta konstruktivisen, oppilaslähtöisen ja ymmärtämistä korostavan opetuksen tasoa. Syvällisempi kielikuvien tarkastelu runojen yhteydessä auttaisi opiskelijoita ymmärtämään runoja paremmin, eli tulkinta rikastuisi. Lisäksi kirjojen välittämä käsitys kielikuvista jää aivan liian suppeaksi, sillä ne jättävät oppilaat helposti siihen käsitykseen, että kuvalliset sanonnat eivät kuulu muuhun kuin runokieleen. Viittaukset kielikuvien yleisyydestä kaikessa kielenkäytössä olisivat olleet siis paikallaan. Tämän ryhmän kirjasarjoista ainoastaan *Sanavalmis* kertoo kielikuvista myös muussa kuin runouden yhteydessä.

### 5.2.2 Lukion oppikirjat

*Uuden lukion äidinkieli 2* (1986) sisältää lukion kurssit 4 ja 5. Kielikuvia kirja opettaa jaksossa *Kirjallisuuden lajeja*, lyriikan osiossa. Kielikuvista kerrotaan runon ilmaisukeinoista puhuttaessa kappaleessa *Kuvat* (s. 197—199). Vajaan kahden sivun mittaisessa kappaleessa kirja esittelee pääasiat kielen kuvallisuudesta. Vaikka kappale liittyykin lyriikan osioon, niin opiskelijoiden annetaan ymmärtää, että kielikuvien käyttö on ihmiskielelle ominainen piirre kaikessa kielenkäytössä, ei siis ainoastaan runoudessa. Ihmisten sanotaan nimeävän etenkin abstrakteja asioita tutuilla ja konkreettisilla nimillä, jos asiat ovat jossain suhteessa toisiinsa. Kirja mainitsee myös niistä kielen kuvista, joita emme enää tunnista kuviksi, esim. *suon silmä* ja *elämän taival*. Huomattavaa on se, että kirjassa kielikuvan yleisnimityksenä käytetään metaforaa, eli tässä metaforaa ei ymmärretä yhdeksi kielikuvien alakäsitteeksi.

Runoudessa kuvakielen käytön sanotaan olevan erikoisasemassa; runokieli pyrkii ilmaisemaan todellisuutta jatkuvasti uudella tavalla kielikuvien avulla. Symbolin kerrotaan olevan runon keskeinen kuva, joka paljastaa usein runon teeman. Symbolien sanotaan myös toistuvan runoilijalla monesti koko tuotannossa, jolloin symboli paljastaa myös runoilijan maailmankuvaa. (Linkola ym. 1986: 197—198.)

Kirjassa tuodaan esille tärkeitä seikkoja kielen kuvallisuudesta, joita opettajan johdolla voisi syventää mielenkiinnon mukaan. Opiskelijoille jäänee sellainen käsitys kirjan

esityksen perusteella, ettei kuvakieli kuulu ainoastaan lyriikkaan. Esimerkiksi metaforan käsitettä voisi kuitenkin selittää tarkemmin.

Kirjan tehtävät tuottivat pettymyksen verrattuna kuvakielestä kertovaan teoriaosuuteen, sillä kolmen aiheeseen liittyvän tehtävän ainoa funktio on kielikuvien tunnistaminen ja nimeäminen. Ensin tulee etsiä Helvi Juvosen runosta *Nautinto* personifikaatiot eli elotonta elollistavat kuvat. Runoa käsketään myös tulkitsemaan. Personifikaatiota ei ole aikaisemmin selitetty millään lailla, joten käsitettäkin pitäisi selittää tarkemmin, eli opettajan on huomattava selittää termi personifikaatio, jotta harjoituksen tekeminen onnistuisi. Toisessa tehtävässä pyydetään etsimään Paavo Haavikon runosta kuoleman kuvat ja runoa tulee myös tulkita. Kolmannessa tehtävässä tulee alleviivata seuraavan sivun kolmesta runosta runojen kuvat ja runoja pyydetään tulkitsemaan kuvien pohjalta. (Linkola ym. 1986: 198—199.) Kaikki tehtävät ovat siis funktioltaan täysin samanlaisia. Tällaiset tehtävät ovat opiskelijoiden kannalta turhauttavia ja mitäänsanomattomia. Opiskelijoiden rooli oppimisessa jää muilta osin, paitsi runon tulkinnan kohdalta, passiiviseksi.

*Lukion suomi* -kirjasarja koostuu kuudesta erillisestä kirjasta, eli jokaiselle kuudelle kurssille on tehty oma kirjansa. Tämä kirjasarja käsittelee kielen kuvallisuutta ainoastaan yhdessä kurssissa. *Lukion suomi 3* (1992) opettaa kielikuvista lyriikan jaksossa *Runon vapaus*, kappaleessa *Runon viitteellinen kieli* (s. 24—28).

Kirja lähtee liikkeelle kahdesta esimerkkirunosta, jotka ovat Eila Kivikkahon *Kansanlaulun tapaan* ja Hectorin *Lumi teki enkelin eteiseen*. Runon viitteellistä kieltä selitetään tämän jälkeen kahden ja puolen sivun verran tulkitsemalla kyseisiä esimerkkirunoja. Runoissa esiintyvien kielikuvien selittäminen kuuluu myös olennaisesti runojen tulkintaan. Niinpä kummankin runon sanotaan puhuvan kuvin. Runoista saatujen esimerkkien avulla selitetään symboli, personifikaatio, ironia, vertaus ja metafora, joista symboli saa eniten huomiota. Symbolista annetaan runojen esimerkkien lisäksi myös yleisempiä esimerkkejä. Symbolien sanotaan perustuvan yhteiseen sopimukseen, mistä esimerkkinä on se, että meillä surun väri on musta, Japanissa valkoinen. Kirjallisuuden vertauskuvista mainitaan haukan symboloivan vapautta ja kapinamieltä, talo symboloi ihmisen elämää ja ruusu rakkautta. Muut kielikuvat jäävät koko lailla maininnan asteelle, vaikkakin esimerkit ovat kuitenkin sen verran selkeät, että niiden avulla asia tulee selväksi. Metaforasta olisi kuitenkin voinut tehdä huomattavasti selkeämmänkin määritelmän. Se on selvitetty seuraavalla tavalla:

”Kirjailijat kehittävät ja kuohkeuttavat kieltä luomalla uusia kuvailmauksia. Kun Edith Södergran puhuu ”punaisesta pelottomuudestaan”, lukija saa käsityksen jostakin todella ehdottomasta eikä ryhdy pohtimaan, voiko pelottomuus olla jonkin väristä. Samoin saamme elävän kuvan, kun runoilija puhuu likinäköisestä metsästä tai säädyttömästi selällään olevasta alkukesän puutarhasta. Tällaisessa **metaforassa** luodaan uusi suhde asioiden välille. (Huhtala ym. 1992: 26—28.)

Mielestäni tämä oli niin ”taiteellinen” määritelmä metaforasta, että se jää lukiolaiselta ymmärtämättä, ainakin, jos opettajakaan ei selvitä asiaa selkeämmin. Runojen metaforien ohella kannattaisi kertoa myös arkikielen metaforista, jolloin asia tulisi opiskelijoille läheisemmäksi.

Tämän jälkeen opiskelijoita pyydetään tarkastella Pelle Miljoonan runosta *Moottoritie on kuuma* tehoavia kuvailmauksia. Etenkin, kun tehtävä jää runon viitteellisestä kielestä puhuttaessa ainoaksi, niin se osoittaa kirjantekijöiltä puuttuvan mielikuvitusta. Tehtävä, jonka ainoa funktio on kielikuvien tunnistaminen tekstistä, on liian yksinkertainen lukiolaisille, ainakin jos muunlaisia tehtäviä ei ole lainkaan. Kritiikkiä aiheuttaa tehtävänannossa myös sana *tehoavia*. Etsiikö jokainen ainoastaan mielestään tehoavat kielikuvat, ja miten nämä tehoavat kielikuvat sitten määritellään? Tehtävän ansiona voidaan pitää runon valintaa, sillä sen uskoisi vetoavan lukiolaisiin.

*Lukion suomi* -kirjasarjan esitystä kielikuvista voi pitää niukkana, koska kielikuvia ei ole liitetty mihinkään muuhun kuin runouden yhteyteen. Opiskelijoille jää tämän perusteella helposti sellainen käsitys, ettei kuvakieltä esiinny muualla kuin lyriikassa, mikä on valitettavan yksipuolinen käsitys kuvakielen käytöstä. Jokaisen opiskelijan soisi ymmärtävän, että myös hänen teksteistään löytyy mitä moninaisempia kielikuvia ja että kielikuvien käyttö kuuluu aivan jokapäiväiseenkin puheeseen ja kirjoitukseen. Kirjan opetus ei ole siis ymmärtämistä painottavaa opetusta, koska opiskelijoille ei tarjota tilaisuutta miettiä, mitä he tietävät aiheesta ennalta ja mitä he itse osaavat. Kirjan opetus kielikuvista ei ole myöskään kovin motivoivaa, koska kirjassa oppilaille annetaan mm. esimerkkirunojen tulkinnat valmiina. Opiskelijoiden oma rooli oppimisessa jää turhan passiiviseksi, sillä opiskelijan on lähes mahdotonta kokea itseään aktiiviseksi toimijaksi oppimisprosessissa, kun runojen tulkinnatkin annetaan valmiiksi, eli opiskelijat kokevat väistämättä olevansa muiden ohjailtavina. Myöskään opitun siirtovaikutus ei toteudu *Lukion suomi* -kirjasarjassa, koska kielikuvia ei käsitellä missään muussa yhteydessä kuin lyriikan yhteydessä.

### 5.2.2.1 Päätelmiä lukion oppikirjoista

Sekä *Uuden lukion äidinkieli 2* ja *Lukion suomi 3* ovat kirjasarjoissaan ensimmäiset kirjat, joissa käsitellään kielen kuvallisuutta, joten kummassakaan kirjassa ei voida pohjata kirjasarjojen aikaisempiin tietoihin kielikuvista. *Uuden lukion äidinkieli 2* pääsee lähemmäksi opiskelijaa kuin *Lukion suomi 3*, sillä kirjassa vedotaan myös opiskelijoiden kielikuviin liittyviin arkihavaintoihin viittaamalla siihen, että kaikki ihmiset käyttävät kuvallisia sanontoja ja että osaa tutuista kielikuvista emme enää tunnista kuviksi. Etenkin *Lukion suomi 3*:ssa on se ongelma, että opiskelijoille annetaan kaikki tiedot kielikuvista valmiina, jopa esimerkkirunot on tulkittu valmiiksi, joten opiskelijoille ei jää minkäänlaista ongelmaa, jota voisi ratkaista. Myöskään opiskelijoiden arkihavaintoja ei oteta millään tavalla huomioon, joten konstruktivisen oppimiskäsityksen ideat tehokkaasta oppimisesta jäävät toteutumatta. Opiskelijoita ei siis tehdä tietoiseksi siitä, mitä he jo osaavat kielikuvista, eikä oppiminen ole oppilaan oman toiminnan tulosta, jos opetus tapahtuu pelkän kirjan perusteella.

Tehtävien osalta kummassakin kirjassa on jääty pelkkien perustehtävien varaan, mikä lukioasteella on aivan liian vaatimaton perusta tehtäville. Pelkkä tunnistaminen ja nimeäminen ei johdattele opiskelijoita aiheessa syvälliselle tasolle, eikä liioin herätä opiskelijoissa halua omien kysymysten asetteluun. Opiskelija ei siis ole aktiivinen toimija, sillä häntä ohjailaan liikaa tehtävissä, jotka vaativat pelkkää kielikuvien tunnistamista ja nimeämistä. Kehittävämpiä tehtäviä opiskelijoiden kannalta olisivat sellaiset, joissa opiskelijat saisivat näyttää omia taitojaan erilaisten tuotosten avulla. Tehtävissä voisi käyttää hyväksi myös opitun siirtovaikutusta siten, että oppilaiden tuotokset voisivat olla kirjallisten esitysten lisäksi myös suullisia. Kielikuvia voisi myös tulkita mahdollisimman monenlaisista teksteistä, ei vain runoista. Näin opitulle tiedolle saataisiin laajempi perusta.

Metaforakäsitys jää etenkin *Lukion suomi 3*:ssa hyvin suppeaksi, koska kirjasarjan perusteella jää helposti sellainen vaikutelma, että kielen kuvallisuus kuuluu vain runouden kieleen. *Uuden lukion äidinkieli 2* sentään mainitsee kuvasanontojen yleisyydestä kielellemme. Lisäksi kirjasarjan seuraavassa osassa käsitellään kielikuvien käyttöä tyylikeinona, joten tämän kirjasarjan lukijoille annetaan jo laajempi näkemys kielikuvista.

### 5.3 Kielikuvien opetus omana kokonaisuutena

Viidessä tutkimusaineiston äidinkielen oppikirjassa 31:sta eli 16 % oppikirjoista kielen kuvallisuutta opetetaan omana erillisenä kokonaisuutena. Tällaisella kielikuvakokonaisuudella tarkoitan sitä, että kielen kuvallisuudesta on aivan oma kappaleensa, eli kielikuvien käsittely ei sisälly esimerkiksi runon keinojen yhteyteen. Kaksi tämän ryhmän oppikirjoista on yläasteelle ja kolme lukioon tarkoitettuja .

#### 5.3.1 Yläasteen oppikirjat

Koko yläasteen ajaksi tarkoitettu *Kielikuvia* -sarjan *Kielivihko* (1996) on sinänsä poikkeuksellinen harjoituskirja, että se sisältää sekä teoriaa että harjoituksia. *Kielivihkon* tehtäväsarjojen tarkoituksena on takakansitekstin mukaan tarkastella kielen ilmiöitä ja vahvistaa opiskelijan kielenkäyttötaitoja.

Kielikuvia opetetaan kirjan jaksossa *Sanoja tarpeen mukaan*, kappaleessa *Kielikuvista syntyy mielikuvia* (s.220—225). *Kielivihkossa* lähdetään liikkeelle siitä, että kielikuvat ovat kielen tehokeinoja. Esimerkkinä mainitaan urheiluselostukset, joissa kuvalliset sanonnat ovat tyypillisiä: *USA:n pelaajat on työnnetty jäänrakkoon. Nyt tulee kuitenkin takkiin, niin että turkki pöllyää.* (Kytömäki ym. 1996: 220.) Aloitusta voi pitää opiskelijalähtöisenä, sillä urheiluselostukset ovat varmasti jokaiselle jossain määrin tuttuja, ehkä tutumpia ja helpompia ymmärtää kuin runot, joista kielikuvaesimerkit yleensä ovat. Urheiluselostusesimerkkien jälkeen selitetään lyhyesti *vertaus*, *metafora* ja *personifikaatio*. Jokaisesta termistä annetaan selkeät esimerkit, jotka yläasteen opiskelija varmasti ymmärtää. Huomattavaa on, että kirjassa määritellään personifikaatio yhdeksi metaforan alalajiksi. Lisäksi huomautetaan, että näiden kahden termin raja ei ole selvä. (Kytömäki ym. 1996: 220.) Tätä tärkeää asiaa ei ole muissa tutkimissani oppikirjoissa selvitetty.

Vielä ennen harjoitusten alkua annetaan esimerkki *Aku Ankan* hahmojen käyttämästä kekseliäästä kielestä, mikä osoittaa, että oppilaiden mieltymykset on taas huomioitu, sillä *Aku Ankka* varmasti on ainakin jossain vaiheessa kuulunut oppilaiden lukemistoon. Tehtäväsarja 1 käsittää kolme tehtävää, joista kahdessa ensimmäisessä tulee etsiä tekstinäytteistä vertaukset, metaforat ja personifikaatiot. (Kytömäki ym. 1996: 220—221.) Vaikka näiden kahden tehtävän ainoa funktio on kielikuvien nimeäminen ja tunnistaminen, niiden olemassa oloa voi puolustaa, koska koko kielikuvajakso saattaa olla

yläasteen opiskelijalle aivan uusi asia. Näiden perustehtävien avulla opiskelijat johdattel- laan aiheeseen ja samalla selvennetään opetettuja käsitteitä.

Seuraava tiivis teoriaosuus kertoo muuttuvista kielikuvista. Opiskelijoille kerrotaan mm. siitä, että osa vanhoista kielikuvista edellyttää vanhan elämäntavan ja kulttuurin tuntemusta (esim. *riihen puiminen* ja *impivaaralaisuus*) ja osa vanhoista metaforista on jo menettänyt vertauskuvallisen luonteensa (esim. *Lähdimme kotiin illan suussa, ettem- me olisi jääneet yön selkään.*) Lisäksi mainitaan siitä, että saattaa syntyä tahatonta ko- miikkaa, jos vertauskuvalliseksi tarkoitettu ilmaus esiintyykin sellaisessa yhteydessä, joka voi laukaista konkreettisen tulkinnan (esim. *Saimaan luotsit hukkuvat töihinsä. Poltto- hautaus ei sytytä suomalaisia.*) Vielä varoitetaan siitä, että eri aloilta otettujen kielikuvi- en yhdistämisessä tai itselle vieraiden alojen kuvallisten sanontojen käyttämisessä voi olla riskinsä, joten kielikuvia on harkittava tarkkaan. (Kytömäki ym. 1996: 222.)

Vajaan sivun mittaiseen kappaleeseen on siis saatu sisällytettyä paljon tärkeää asi- aa, jota voi opettajan johdolla vielä syventääkin. Tärkeää on se, että saadaan opiskelijat ajattelemaan kielen kuvallisuudesta erilaisia ja monipuolisia näkökulmia. Kirjan hauskat esimerkit tavoittavat opiskelijoiden tason ja antavat myös ajattelun aihetta. Kirjan mai- ninnat kielikuvien muuttumisesta ja kulumisesta ovat tärkeitä, sillä oppilaiden on hyvä huomata, millainen asema kielikuvilla on sanastossamme. Kirjassa pyritään ansiokkaalla tavalla antamaan kuvallisille sanonnoille funktio.

Teoriakappaletta seuraa tehtäväsarja 1:n kolmas tehtävä, jossa opiskelijoiden tulee selittää omin sanoin yhdeksän metaforaa (esim. *jokin on selvää pässinlihaa, olla pinta- liitäjä, kupla särkyy* jne.) (Kytömäki 1996: 222). Tehtävällä on tärkeä funktio siinä mie- lessä, että on hyvä selvittää, ymmärtävätkö opiskelijat tällaisia yleisesti käytettyjä metafo- ria, jotka ovat aikuisille selkeitä. Tehtävä paljastanee sen, käyttävätkö opiskelijat näitä yleisiä metaforia, vaikka eivät aina ymmärtäisikään niiden perimmäistä tarkoitusta. Teh- tävän metaforat ovat kuitenkin sen verran tuttuja, että varmasti oikeat vastaukset saa- daan koottua opiskelijoilta.

Tehtäväsarja 2:n nimenä on *Kielikuvien tekoon*. Ensimmäisessä ja toisessa tehtä- väsarjan tehtävässä opiskelijoita pyydetään täydentämään vertaukset ja ihmistä luonneh- tivat eläinaiheiset metaforat. Esim. *väsinyt kuin ... , innokas kuin... ja ... toukka, ... lude*. (Kytömäki ym. 1996: 223.) Opiskelijan kannalta nämä tehtävät ovat antoisempia kuin pelkät kielikuvien tunnistamis- ja nimeämistehtävät, koska opiskelija saa itse tuottaa kie- likuvat. Mielenkiintoista olisi tietää keksivätkö opiskelijat kyseiseen metaforatehtävään

aivan omia metaforia vai ovatko esim. *lukutoukka* ja *linssihude* niin vakiintuneita sanontoja, että niihin on vaikea keksiä muunlaisia vaihtoehtoja.

Kolmannessa ja viimeisessä tehtävässä opiskelijoiden tulee etsiä 14 esimerkistä mielestään epäonnistuneet kielikuvat ja keksiä niiden tilalle uudet. Esim. *Kielitaito kesäterään!* (kielikurssi-ilmoitus), *Mahtavia kissoja Turun messujen houkutuslintuina*. (Kytömäki ym. 1996: 224.) Tehtävässä opiskelijat laitetaan todella pohtimaan, mikä esimerkkien kielikuvissa on vikana (kaikki esimerkit eivät ole aivan yhtä helppoja kuin edelliseltä) ja tällä tavalla opiskelijat toivottavasti osaavat myös karttaa vastaavanlaisia epäonnistuneita kielikuvia omissa teksteissään. Tällaisten epäonnistuneiden kielikuvien tarkastelu kehittää varmasti opiskelijoiden taitoa suhtautua esimerkiksi lukemaansa kriittisesti ja samalla omaa kirjoitustyyliä.

Kirjassa kerrotaan vielä kansainvälisistä kielikuvista, mitä moni muu oppikirja ei ole tehnyt. Esimerkiksi *Akilleen kantapään* tai *oraakkelimaisen* vastauksen sanotaan jäävän hämäräksi, jos ei tiedä mitään Kreikan mytologiasta. (Kytömäki ym. 1996: 225.)

*Kielikuvia*, *kielivihkon* opetusta kielikuvista voi pitää peräti edistyksellisenä ensinnäkin sen vuoksi, että vain yhdessä muussa yläasteen oppikirjassa on oma kokonaisuus kielikuvista. Lisäksi opetettavat asiat kielikuvista poikkeavat etenkin useimpien yläasteen kirjojen opetuksesta ja jopa lukionkin opetussisällöistä. Kielikuvista tuodaan esille uusia näkökulmia, eikä niiden esiintymistä rajoiteta *Kielivihkossa* ainoastaan runouteen kuuluvaksi. Kirjassa toteutuu siis opitun siirtovaikutus siten, että opetettavasta asiasta annetaan mahdollisimman laaja kuva. Itse asiassa kirjassa ei sanota runojen kielikuvista mitään, vaikkakin ensimmäisessä tehtävässä tulee etsiä kielikuvat runoesimerkistä. Kirjassa olisi voinut ehkä mainita siitä, että lyriikassa kielikuvia käytetään erityisen paljon.

Kielivihkon kielikuvatehtävät eivät jää pelkkien tunnistamistehtävien varaan, joten sitäkin voi pitää edistykseenä. Oppilasta ei jätetä tehtävissä passiiviseksi, vaan oppiminen on hänen oman toimintansa tulosta. Kirjassa painotetaan myös ymmärtämistä, sillä opiskelijat pyritään tekemään tietoiseksi siitä, että arkikielessäkin käytetään kielikuvia, eli jokainen käyttää puheessaan ja teksteissään kielikuvia. Tehtäväsarja 2:een olisi sopinut erinomaisesti tehtävä, jossa opiskelijat tutkisivat omien tekstiensä kielikuvia.

*Kielikuvia*, *opettajan vihko* noudattaa samaa rakennetta kuin perusoppikirjat *Kielikuvia 1* ja *Kielikuvia 2*, joten harjoituskirjan käyttöön siitä ei löydy minkäänlaisia ohjeita.

Toinen yläasteen oppikirja, joka sisältää oman kokonaisuuden kielen kuvallisuudesta, on seitsemännelle luokalle tarkoitettu *Sanavalmis 1* (1996). Jaksossa *Kieleni keinot* on osio *Mielikuvien kieli* ja kappaleet *Mitä on kuvakieli?* sekä *Rakkaus on...* (s. 206—208). *Sanavalmis 1*:n osuutta kuvakielestä voi pitää jonkin verran suppeampana kuin mitä *Kielikuvia*, *kielivihkon* kielikuvajakso on. Positiivisena asiana voi pitää sitä, että jo seitsemäsluokkalaisten kirjassa on kyseinen kappale.

*Sanavalmis 1* aloittaa aiheen käsittelyn tehtävällä, jossa opiskelijoiden tulee täydentää aloitukset *Aamu on...* tai *Yö on...* usealla eri tavalla (Grünn ym. 1996: 206). Tehtävän avulla johdatellaan opiskelijat siihen ajatukseen, että ihmisillä on erilaisia mielikuvia asioista ja nämä mielikuvat ovat helposti ilmaistavissa kielikuvien avulla. Lisäksi on huomattava, että opiskelijat saavat heti alussa itse osallistua opetukseen. Seuraavaksi kirjassa esitellään puolen sivun verran kielikuvia, ja vaikka teoriaosuus on lyhyt, on siihen saatu sisällytettyä pääkohdat kielikuvista. Kirja mainitsee siitä, että kielikuvat eivät ole ainoastaan kaunokirjallisuuden kielen yksinoikeutta, vaan arkikielessämme käytämme huomaamatta kuvallisia sanontoja. Esimerkkeinä ovat jo kuluneet kielikuvat *pöydänjalka*, *järvenselkä*, *lähteensilmä* ja *aallonharja*. Tämän jälkeen selitetään termit vertaus, metafora ja personifikaatio selkeiden esimerkkien avulla. (Grünn ym. 1996: 206.)

*Sanavalmis 1*:n teoriaosuus kielikuvista on seitsemäsluokkalaisille tarpeeksi kattava, koska oletettavasti ala-asteella aihetta ei ole käsitelty. Kirja tuntuu painottavan tehtävien osuutta, sillä teoriakappaletta seuraa peräti kuusi tehtävää. Sivun 206 seitsemästä tehtävästä neljä on funktioltaan kielikuvien tunnistamis- ja nimeämistehtäviä. Hyvää näissä tunnistamistehtävissä on kuitenkin se, että opiskelijat saavat etsiä kielikuvia mm. slangisanakirjasta, runoista sanomalehdistä ja arkikielestä luontoon liittyviä kielikuvia, mikä osoittanee oppilaille kielikuvien käytön monipuolisuuden. Tehtäviin olisi voinut kuitenkin sisällyttää jotain sellaista, jonka avulla tehtävässä olisi päästy syvällisempään funktioon. Oppilaat eivät ole tehtävissä aktiivisia toimijoita, kun he ainoastaan tunnistavat ja nimeävät kielikuvia. Tunnistamis- ja nimeämistehtävät eivät myöskään ole ymmärtämistä painottavia tehtäviä, eikä tällaisissa tehtävissä toteudu myöskään opitun siirtovaikutus, eli tietoa ei kytketä laajempiin kokonaisuuksiin.

Tehtävä 5 on hyvin samanlainen kuin ensimmäinenkin tehtävä: opiskelijoiden tulee keksiä tuoreita vertauksia valmiisiin lauseiden alkuihin. Tehtävä jatkuu vielä siten, että



vertaukset tulee muuttaa metaforiksi. Seitsemäs tehtävä on ansiokas. Opiskelijoiden tulee kirjoittaa lyhyitä luonnehdintoja luokkatovereistaan, ja käyttää niissä positiivisia kielikuvia. Vihdoin opiskelijoiden annetaan siis tuottaa itse kielikuvia ja vieläpä läheisestä asiasta, eli he ovat tehtävässä aktiivisia toimijoita, mikä tarkoittaa, että oppiminen on opiskelijoiden oman toiminnan tulosta. Tehtävän suuri ansio on siinä, että opiskelijoille annetaan jokin todellinen aihe, josta kielikuvat tulee keksiä. Tällöin motivaatio omaperäisten kuvasanontojen tuottamiseen on parempi kuin siinä tapauksessa, että kielikuvia tulisi keksiä ilman selkeää funktiota. Rajaus positiivisiin kielikuviin on myös hyvä huomio kirjantekijöiltä, kun ottaa huomioon opiskelijoiden iän.

Kappale *Rakkaus on...* sisältää rakkausrunoja, joita opiskelijat saavat tulkita. Tehtävissä opiskelijat saavat mm. etsiä kielikuvia ja miettiä sanaston abstraktiutta tai konkreettisuutta. Neljännessä tehtävässä opiskelijat pääsevät kirjoittamaan itse runoja rakkaudesta, ystävydestä, välittämisestä tai onnesta. Runoissa tulee käyttää kielikuvia. Lisäksi opiskelijoiden tulee kokeilla kirjoittaa hyvin abstraktinen ja hyvin konkreettinen runo. Tässäkään kappaleessa tehtävät eivät siis jää pelkkien tunnistamis- ja nimeämistehtävien varaan, vaan opetuksessa painotetaan opiskelijoiden omaa toimintaa ja luovuutta.

*Sanavalmis 1:n* opettajan materiaalissa kerrotaan kielikuvakappaleen yhteydessä ainoastaan se, että kyseisen kappaleen tarkoituksena on tutustuttaa oppilaat kielikuviin, mikä avaa samalla tien kirjassa esiintyvien runojen tulkintaan (Grünn ym. 1994: 111). Opettajia ei siis pyritä ohjaamaan oppaassa mihinkään tiettyyn opetusmalliin.

### 5.3.1.1 Päätelmiä yläasteen oppikirjoista

Sekä *Kielikuvia*, *Kielivihkon* että *Sanavalmis 1:n* osuutta kielikuvista voi pitää positiivisena kokonaisuutena verrattuna tutkimusaineiston muiden yläasteen oppikirjojen sisältämiin jaksoihin kielen kuvallisuudesta. Voi olla turhan aikaista sanoa kahden kirjan perusteella, että kielen kuvallisuusjaksosta saattaa tulla oppikirjoihin muoti-ilmiö, mutta mahdotonta se ei varmasti ole. *Kielivihkoa* ja *Sanavalmis 1:stä* voi ainakin pitää edelläkävijöinä kyseisen aiheen käsittelyssä, sillä tutkimusaineiston aikaisemmin ilmestyneissä yläasteen oppikirjoissa kielikuvakokonaisuutta ei ole. Näissä kahdessa oppikirjassa halutaan herättää yläasteen opiskelijoiden mielenkiinto kielen yhteen yleiseen piirteeseen eli kielikuviin.

Etenkin *Kielivihkossa* opetus on konstruktivistista, mutta myös *Sanavalmis 1*:ssä konstruktivisuus toteutuu varsin selvällä tavalla. *Kielivihkossa* oppilas otetaan huomioon mm. asiaa selventävissä esimerkeissä; Urheiluselostukset ja *Aku Ankka* ovat varmasti kaikille tuttuja, joten niiden sisältämät kuvalliset ilmaukset tavoittavat oppilaat. Ymmärtävän oppimisen painotusta kuvaa hyvin se, että teoriaosuudet ovat tiiviitä kokonaisuuksia, ja niitä seuraa oppilaslähtöiset tehtävät, joiden avulla asiaa pyritään syventämään. Myös *Sanavalmis 1*:ssä otetaan huomioon opiskelijoiden lähtötaso kielikuvien osalta, mikä seitsemännellä luokka-asteella lienee melko vaatimaton. Se, että lähdetään liikkeelle tutuista ja jokapäiväisistä esimerkeistä, on opiskelumotivaation kannalta tärkeää, koska silloin opiskelijat voivat tuntea itsensä asiantuntijoiksi. Myös *Sanavalmis 1*:n kielikuvakokonaisuus sisältää teoriaosuuteen verrattuna paljon tehtäviä, mikä kertoo oppilaslähtöisyydestä. Opiskelijoita ei siis jätetä passiivisiksi lukijoiksi, vaan he saavat itse osallistua opetukseen.

Opetussisältöjen puolesta *Kielivihkossa* päästään syvemmälle kuin *Sanavalmis 1*:ssä. Kuitenkin kummassakin kirjassa kerrotaan siitä, että kielikuvat kuuluvat kaikkeen ja kaikkien ihmisten kielenkäyttöön, joten kummankin kirjan voi sanoa välittävän oppilaille Lakoffin ja Johnsonin metaforateoriaa, joka siis painottaa metaforien yleisyyttä kielessä. Termit metafora, vertaus ja personifikaatio on selvitetty molemmissa oppikirjoissa oppilaille tuttujen esimerkkien avulla, mikä kertoo siitä, että oppilaiden kykyyn hahmottaa kielikuvia luotetaan. Läheskään kaikissa tutkimusaineiston oppikirjoissa ei ole käytetty esim. metafora-termiä, sillä asiaa on luultavasti pidetty liian vaikeana yläasteen opiskelijalle. Sekä *Kielivihko* että *Sanavalmis 1* antaa kielikuville oppilaiden kannalta tärkeän funktion, nimittäin kummastakin kirjasta välittyy sellainen ajatus, että opiskelijat itse voivat tehostaa ilmaisuaan kuvallisten sanontojen avulla. Kielikuvia ei siis nimetä esim. taiteilijoiden yksinomaisuudeksi.

Kummassakin kirjassa on myös hyviä tehtäviä, sillä osa tehtävistä vaatii syvällistä ajattelua. Kummassakin kirjassa on myös kielikuvien tunnistamis- ja nimeämistehtäviä — *Sanavalmis 1*:ssä näitä perustehtäviä esiintyy esim. sivulla 206 neljä seitsemästä, *Kielivihkossa* perustehtäviä ovat ainoastaan kaksi ensimmäistä. Koska kirjoissa esiintyy myös vaativampia tehtäviä, voi näiden tunnistamistehtävien paikkaa puolustaa siten, että niiden avulla oppilaiden on helpointa ymmärtää kielikuväsitteen perusrakenne. Etenkin *Kielivihkossa* oppilaat saavat tuottaa tehtävissä omia kielikuviaan, mikä kehittää oppilaiden taitoja kyseisessä asiassa ehdottomasti parhaiten. Tällaiset tehtävät korostavat

yksilöllisyyttä ja luovuutta, sillä niissä annetaan opiskelijoiden käyttää hyväksi heidän omia havaintojaan ja mielikuvitustaan jäsentäessään ajatuksiaan. Samalla irrottaudutaan ns. koulutiedosta, sillä oikeita tai väriä vastauksia ei itse asiassa löydy mistään.

Olisi toivottavaa, että yläasteen kirjojen kielikuvien opetus olisi menossa samaan suuntaan kuin *Kielivihkon* ja *Sanavalmis 1*: n opetus jo on, sillä nämä kaksi kirjaa todistavat, että kielen kuvallisuus opettavana asiana ei ole liian vaikea yläasteen opiskelijoille, kun opetus on vain suunniteltu siten, että se tavoittaa oppilaat. Tärkeää olisi rohkaista opiskelijat jo yläasteella käyttämään persoonallisia kuvasanontoja, sillä niiden avulla he voivat elävöittää tekstejään ja puheilmaisujaan hyvään suuntaan.

### 5.3.2 Lukion oppikirjat

*Äidinkielen sampo 1* (1982), joka sisältää lukion kurssit 1, 2 ja 3, on vanhin tutkimusaineistoni oppikirja, jossa on erillinen kokonaisuus kielen kuvallisuudesta. Osio kielen kuvallisuudesta on kurssissa 3, jaksossa *Mitä kaunokirjallisuus on*. Kielen kuvallisuusosion nimenä on *Kielikuvasta myyttiin* (s. 232—240) Kirja aloittaa kielikuvien käsittelyn oppilaille läheisillä esimerkeillä: *Poika lähtee heittämään limppua, pyytää rahaa uutta rautaista kiekkoa varten, vanhemmat kelaavat tyhjää*. Tämän jälkeen kerrotaan, ettei ainoastaan slangi vaan myös yleiskieli on täynnä kuvallisuutta. (Halme ym. 1982: 232.) Erikoista tässä on se, että heti aluksi kerrotaan slangin sisältävän paljon kuvallisuutta, sillä yleensä oppikirjat viittaavat lyriikan kielikuviiin, kun pohditaan sitä, missä kielikuvia esiintyy eniten. Ehkäpä juuri slangiin viittaaminen onkin nuorille läheisempi tapa aloittaa kielen kuvallisuuden käsittely, koska esimerkiksi runojen kielikuvat ovat usein vaikeita ymmärtää, eivätkä ne välttämättä aina kosketa oppilaita samalla tavalla kuin slangikielen hauskat ilmaukset.

Seuraavaksi kirjassa kerrotaan, miten monenlaisissa teksteissä ja arkisessa puheessamme esiintyy kuvallisia sanontoja. Kirjassa huomautetaan myös kielikuvista, joita emme osaa edes ajatella kielikuviksi, esimerkiksi *järven selkä, kuun sirppi, kallion kuve* jne. (Halme ym. 1982: 232.) Kirjassa aloitetaan mielestäni juuri niistä asioista, jotka kielikuvien käsittelyssä ovat tärkeitä, ja opiskelijat saadaan heti aluksi ajattelemaan sitä, että kielikuvat kuuluvat kaikkeen kielenkäyttöön.

Seuraava lähes kahden sivun mittainen osuus kertoo metaforasta ja personifikaatiosta. Termit käsitellään esimerkkien avulla, ja nämä esimerkit ovat kaikille läheisiä ja

tuttuja, joten asia menee varmasti perille. Yhtenä esimerkkinä käytetään kirjallisuudesta tuttua metaforaa: *nainen on kissa*. Hyvänä huomiona voi pitää sitä, että kun samastetaan nainen ja kissa, siirretään samalla kaikki kissaan liittyvät ominaisuudet naiseen. Lisäksi opiskelijat laitetaan pohtimaan, mitä mielikuvia tähän kissanaiseen voisi liittyä. (Halme ym. 1982: 233—234.) Tällainen opetusmenetelmä, jossa kaikkea ei anneta aivan valmiina vaan oppilaat laitetaan itse pohtimaan asioita, sopii erityisen hyvin kielikuvien opetukseen, koska niiden ymmärtäminen vaatii opiskelijan omaa ajattelua. Oppiminen on tällöin oppilaan oman toiminnan tulosta, eli oppilas ei ole oppimisprosessissa täysin muiden ohjailtavissa, vaan hän saa kokea itsensä aktiiviseksi toimijaksi. Myös ymmärtämisen painottaminen toteutuu, eli oppilaalle annetaan mahdollisuus tiedostaa se, mitä hän tietää opittavasta asiasta ennalta ja mitä ei. Myös opiskelijoiden erilaisille tulkinnoille jää tilaa, kun kirjassa tulkintoja ei esitetä valmiiksi.

Ensimmäinen kielikuviin liittyvä tehtävä on tunnistamis ja nimeämistehtävä: opiskelijoiden tulee etsiä esimerkkirunoista metaforat (Halme ym. 1982: 234). Ehkäpä tehtävän avulla pyritään johdattamaan opiskelijat tunnistamaan metaforia, mutta siltikin tällaisia tunnistamistehtäviä olisi syytä välttää etenkin lukioasteella. Tehtävän funktio paransi jo sillä, että opiskelijoita pyydetäisiin miettimään löytämiensä metaforien tarkoitusta. Toisessa ja kolmannessa tehtävässä on annettu valmiita sanoja, joille tulisi keksiä jatkoa siten, että syntyy metafora (Halme ym. 1982: 235). Näissä tehtävissä annetaan opiskelijoiden itse tuottaa omia, ehkä omaperäisiäkin metaforia, jolloin päästään ajattelussa syvemmälle kuin ensimmäisessä tehtävässä. Lisäksi opiskelijat oppivat, kuinka erilaisia asioita voi yhdistellä ja kuinka eri ihmisille herää samastakin asiasta erilaisia mielikuvia. Opitun siirtovaikutus toteutuisi, jos opiskelijat laitettaisiin vielä tuottamaan kielikuvia omassa kirjoituksessaan tai puheessaan. Tällöin opiskelijat eivät tuntisi olevansa lainakaan muiden ohjailtavissa, eli he saisivat olla aktiivisia toimijoita oppimisessa.

Kirja esittelee vielä lyhyesti symbolin eli vertauskuvan. Kirjassa aloitetaan tässäkin kohtaa oppilaille tutusta asiasta eli siitä, että symboliikkaa esiintyy paljon esim. iskelmäteksteissä; *Poika veistää puun kuoreen sydämen rakkauden merkiksi* jne. Vielä mainitaan, että symbolit kuluvat helposti, minkä vuoksi kirjailijat pyrkivät kehittämään uusia symboleja. Symboliikkaan liittyvänä tehtävänä on verrata viiden erilaisen runon symboliikkaa. Opiskelijoiden tulee miettiä mitä samaa ja mitä erilaista runoissa ja runoilijoiden käyttämissä symboleissa on. (Halme ym. 1982: 236.) Tehtävä on mielekäs, sillä runot ovat hyvin erilaisia ja eri ajoilta, joten opiskelijat pääsevät todella pohdiskelemaan runo-

jen tarkoitusta. Hyvää tehtävässä on nimenomaan se, ettei siinä ainoastaan pyydetä tunnistamaan runojen symboleja vaan johdatellaan opiskelijat syvällisempään ajatteluun.

*Äidinkielen sampo 1:n* esittämää jakso kielen kuvallisuudesta on etenkin teoriaosuuden puolesta oppilasläheinen, koska esimerkit on valittu siten, että ne sopivat hyvin nuorten ajatusmaailmaan. Kielikuvia ei ole rajoitettu jonkin tietyn tekstilajin tai suullisen ilmaisun alueeseen kuuluvaksi, vaan opiskelijoille tehdään selväksi, että kielikuvia esiintyy kaikenlaisessa ilmaisussa. Sama oppilaslähtöisyys voisi näkyä enemmän myös tehtävissä, sillä tällaisenaan tehtävät vaikuttavat hieman mielikuvituksettomilta. *Äidinkielen sampo 1:n* kielikuvatehtävät muistuttavat nimittäin rakenteeltaan kielioppitehtäviä, joissa opiskelijoiden tulee poimia tekstistä esimerkiksi subjekteja ja predikaatteja tai adjektiiveja ja substantiiveja. Kielikuvatehtävissä tulisi painottaa ymmärtämistä ja oppilaiden omaa toimintaa, jotta päästäisiin opetuksessa toivottuihin tuloksiin. Kaipaisin etenkin sellaista tehtävää, jossa opiskelijat tutkisivat omien tekstiensä kielikuvia.

*Lukiolaisen äidinkieli 1* -oppikirjassa (1995) kielikuvia opetetaan jaksossa *Taide laajentaa kokemusta*, osiossa *Kielen kuvat*. Tämä osio kattaa sivut 118—151, joten sivumääräisesti kyse on varsin laajasta kokonaisuudesta.

Ensimmäiset kolme sivua opettavat, mitä kielen kuvallisuudella tarkoitetaan ja samalla esitellään etenkin metaforan käsitettä. Aluksi todetaan, että kielen avulla ei ainoastaan välitetä tietoa tai ”pueta ajatuksia sanoiksi” vaan kieli myös tulkitsee ja luo tilanteita tai tapahtumia. Tästä esimerkkinä on arkinen sanonta *aurinko laskee*. Jokainen tietää, että maa kiertää aurinkoa eikä päinvastoin, mutta kieli vastaa sitä, miten ihmiset näkevät asian. (Hakulinen ym. 1995: 120.) Oppikirja lähtee liikkeelle siis hyvin konkreettisesta ja jokapäiväisestä esimerkistä, joka johdattaa oppilaat aiheeseen läheisellä tavalla. Toisin sanoen kirjassa toteutuu tässä kohtaa Karvosen (1995: 214—215) esittämä tehokkaan oppimisen malli, jossa opiskelijat saavat käsitteellistää arkihavaintojaan tieteellisen tiedon käsitteistöllä.

Seuraavaksi aletaan kertoa metaforasta, jonka käsittely on kirjassa monipuolista. Kirjassa painotetaan kuvallisuuden kuuluvan kaikkeen kielenkäyttöön (Hakulinen ym. 1995:120), mikä on jo sinänsä ansiokas huomio, koska helposti kielen kuvallisuus liitetään vain esim. lyriikkaan kuuluvaksi. Metaforan selitetään olevan ilmaus, jossa jotakin asiaa kuvataan toisesta yhteydestä otetulla ilmauksella (Hakulinen ym.1995: 120). Tällainen määritelmä riittänee, koska tämän jälkeen annetaan erinomaisia esimerkkejä erilai-

sista metaforista. Ensimmäiset esimerkit ovat arkikielen metaforia, kuten *pullon suu*, *pistävä ääni* ja *naulan kantaan osuminen* (Hakulinen ym. 1995:120). Näin jatketaan sitä tärkeää ajatusta, että metaforat liittyvät kaikkeen kielenkäyttöön. Luultavasti moni oppilas ymmärtää näiden arkikielen esimerkkien avulla metaforan tarkoituksen helpommin kuin esim. lyriikan metaforien kautta. Kirjassa kerrotaan myös metaforien kulumisesta, jonka jälkeen nämä kuluneet metaforat päätyvät yleiseen sanastoon, esim. budjetin *leikkaukset* tai *kelaaminen* merkitsemässä ajattelemista (Hakulinen ym. 1995:120).

Kirjassa opetetaan seuraavaksi, että ajattelummekin on metaforista ja että etenkin affektiiviset asiat synnyttävät yhä uusia metaforia. Asiasta annetaan myös hyviä esimerkkejä. (Hakulinen ym. 1995: 121.) Loput puolitoista sivua esittelee abstraktisia asioita, joista puhuessa turvaututaan usein joiltakin konkreettisilta aloilta saatuihin kuviin. Esimerkkeinä ovat mm. aikaa ilmaisevat sanat, jotka monesti perustuvat paikan metaforiin, esim. *joulun alla*, *kaukana menneisyydessä*. Toisesta abstraktisesta käsitteestä on esimerkkinä elämä, joka käsitetään usein matkaksi, esim. *matkaan tuli mutkia*, *tie on kivikoinen* jne. Elämä voidaan käsittää kirjan mukaan myös mereksi, näyttämöksi tai liekiksi, joista annetaan myös esimerkit. (Hakulinen ym. 1995:121—122.)

Kirjan teoriaosuus kielen kuvallisuudesta on erittäin monipuolinen ja havainnollinen monine esimerkkeineen. Oppilaat saavat tietää kielikuvista perusasioiden lisäksi myös varsin spesifiä ja taiteellistakin asiaa, mikä takaa syvällisen otteen aiheeseen. Arkikielen kielikuvaesimerkit auttavat ymmärtämään myös taiteellisia kuvia, eli opetus etenee varsin loogisella tavalla.

Edellisen teoriaosuuden jälkeen seuraa kolme sivua tehtäviä, joista esittelen muutamia. Osa tehtävistä on tarkoitettu suullisiksi ja osa kirjoitustehtäviksi. Ensimmäinen tehtävä on seuraava:

Kehittele metaforaa elämän näyttämö analogioiden avulla pitemmälle. Aloita vastaamalla seuraaviin kysymyksiin:

*Jos elämä on näyttämö, kuka on sillä esitettävän näytelmän kirjoittaja? Kuka on ohjaaja? Millainen näytelmä on kyseessä: tragedia, komedia, farssi, performanssi...? Millaisia rooleja siinä on?* Jne. (Hakulinen ym. 1995: 123.)

Tämä tehtävä on siinä mielessä hyvä, että se kehittää oppilaan ajattelua metaforisesti. Ilman apukysymyksiä tehtävä olisi ensimmäiseksi tehtäväksi liian vaikea, ja kysymykset selventävät tehtävänantoa huomattavasti. Tehtävänannossa olisi ehkä voinut selvittää sanan *analogia* merkityksen, sillä se tuskin on selvä käsite kaikille lukiolaisille. Kirjantekijät ovat luopuneet siitä yleisestä tavasta, että ensimmäinen kielikuvatehtävä on tunnis-

tamista ja nimeämistä. Tehtävässä päästään heti opiskelijoiden omiin tulkintoihin, eli opiskelijoista on tehty aktiivisia toimijoita jo ensimmäisessä tehtävässä.

Eräässä suullisesti käsiteltävässä tehtävässä tulee miettiä, millä kielikuvilla ilmaistaan päänsärkyä tai kipua yleensä (Hakulinen ym. 1995: 123). Tällainen tehtävä jatkaa sitä ajatusta, että metaforat kuuluvat kaikkeen kielenkäyttöön. Oppilaat saatetaan ajattelemaan sellaisia metaforia, joita he eivät välttämättä edes miellä metaforiksi.

Erittäin ansiokas on seuraava tehtävä:

Tutki tekstivarastoasi ja kerää sieltä käyttämäsi metaforat. Tutki, mitkä niistä ovat tuoreita, osuvia ja havainnollisia, mitkä taas tavallisia. Kehittele uusia metaforia ja kokeile sopivatko ne teksteihisi. (Hakulinen ym. 1995: 123.)

Tehtävä on hyvä siksi, että se laittaa oppilaan ajattelemaan omia tekstejään ja tyyliään. Samalla oppilas huomaa, että myös hän käyttää ehkä huomaamattaankin metaforia. Tehtävä saattaa olla monelle jopa elämyksellinen.

Loput tähän osuuteen liittyvistä tehtävistä ovat lähinnä sellaisia, joissa oppilaan tulee etsiä erilaisia metaforia näyteteksteistä tai päivän lehdistä (Hakulinen ym. 1995: 124—125). Näidenkään tehtävien ainoa funktio ei ole pelkkä metaforien tunnistaminen, vaan tunnistamisen lisäksi tehtävissä vaaditaan myös ajattelua. Eräässä tehtävässä metaforien tunnistamisen lisäksi pyydetään laatimaan sanastosta merkityskenttä ja eräässä toisessa tehtävässä tunnistamisen lisäksi tulee miettiä muutamia kysymyksiä (Hakulinen ym. 1995: 124).

Seuraavaksi kirja esittelee kielen kuvallisuudesta esimerkkeinä allegorian sekä myytin lähinnä tekstinäytteiden ja niihin liittyvien tehtävien avulla. Sekä allegoriasta että myytistä on lyhyt määritelmä, joita seuraa tekstinäytteet. (Hakulinen ym. 1995: 126—133.) Tämän jälkeen aletaan kertoa lyriikan lukemisesta. Lyriikan osuus kuuluu siis samaan *Kielen kuvat* -jaksoon. Lyriikan osuus on sivuilla 134—151, joten se kattaa suuren osan *Kielen kuvat* -jaksosta. Lyriikan osuus ei kerro ainoastaan kielikuvista, vaan yleensäkin runon keinoista, sen tulkinnasta jne. Tässä keskityn kuitenkin kielikuvien opetukseen. Runon kuvista kerrotaan luvussa *Runon keinoja* (Hakulinen ym. 1995: 138—145). *Runon kuvista* on sivulla 141 tiivis vihreä laatikko, jossa kerrotaan runon metaforasta. Runon metaforan sanotaan yhdistävän kaksi erilaista asiaa, ja runon teho perustuu juuri tähän tutun ja vieraan aineksen väliseen jännitteeseen. Lisäksi runon kuvien sanotaan olevan avain runon tulkintaan. (Hakulinen ym. 1995: 141) Tämä on varsin hyvä ja tiivis selostus metaforasta, mutta ihmetystä herättää se seikka, että runon kuvien yhteydessä ei

ole mainittu mitään muista kielikuvista, kuten vertauksesta, metonymiasta, synekdokeesta jne., vaikka niitä esiintyy yleisesti runoissa. Metaforaahan käsiteltiin jo *Kielen kuvat* -jakson alussa, joten lyriikan luvussa kielikuvien käsittelyä olisi hyvinkin voinut laajentaa. Samalla sivulla 141 on lisäksi tehtävä, jossa oppilaan tulee kuvata rakkautta omasta arjestaan otettujen metaforien avulla. Tehtävän ansio on jälleen oppilaslähtöisyydessä ja ajattelun painottamisessa. Opiskelijan kannalta on huomattavasti antoisampaa luoda omia metaforia kuin etsiä niitä vaikkapa jonkun toisen runoista.

Sivuilla 144—145 on kokoavia tehtäviä runon keinoista. Tehtävissä tulee analysoida Eila Kivikkahon runoa *Lapsia* sekä Pentti Saarikosken runoa *Ommen aika*. Kumpaankin runoon annetaan täsmentäviä ja analysointia helpottavia apukysymyksiä. Näissäkin tehtävissä oppilas saatetaan ajattelemaan ja pohtimaan runon kuvia ja tarkoitusta syvästi. Tehtävät eivät ole helppoja, joten opettajana laittaisin oppilaat pohtimaan niitä pareittain tai ryhmissä.

Kaiken kaikkiaan voidaan *Kielen kuvat* -jakson perusteella sanoa, että *Lukiolaisen äidinkieli 1* kehittää oppilaan kielellistä ajattelua ja päättelyä. Oppilaita ei aliarvioida kielikuvien tunnistamistehtävillä, jotka eivät vaadi juurikaan omaa ajattelua. Kirjan tekijät ovat nähneet vaivaa etenkin juuri tehtävien suunnittelussa, vaikkakin lyriikan osuudessa mitään olennaisesti uutta ei ole keksitty. Myös teoriaosuudet ovat lukiolaisille riittävän vaativia ja kattavia, ja vieraat käsitteet on selitetty ymmärrettävästi. Esimerkit vaihtelevat tutuista kielikuvista hyvinkin taiteellisiin kuviin, jolloin opiskelijat saavat käsityksen kielikuvien monipuolisuudesta.

*Lukiolaisen äidinkieli 1*:n opettajan opas eroaa tutkimusaineiston muista opettajan oppaista siinä mielessä, että siinä selitetään kielen kuvallisuutta ja sen opetusta opettajille enemmän kuin yhdessäkään toisessa opettajan oppaassa. *Lukiolaisen äidinkieli 1*:n opettajan opas sisältää peräti 13 sivua materiaalia kielen kuvallisuudesta (sivut 70—82). Tämä materiaali koostuu erilaisista kalvo- ja monistepohjista sekä muutamista vinkeistä, joita opettajat voivat halutessaan käyttää hyväkseen opettaessaan kielikuvia. Lisäksi oppaassa annetaan tietoja kirjoista, joissa aihetta käsitellään laajemmin (Hakulinen ym. 1997: 70—82). Opettajan oppaassa ei kuitenkaan pyritä väkisin ohjaamaan opettajia juuri yhteen ja ainoaan oikeaan opettamismalliin, vaan opettajille annetaan mahdollisuus tehdä valintoja. Tämä ilmenee mm. siten, että ohjeiden ja neuvojen yhteydessä käytetään aina sanaa *esimerkiksi*. Oppaassa perustellaan myös se, miksi lyriikkakappale on sijoitettu kielikuvajakson yhteyteen. Siinä kerrotaan, että lyriikan ymmärtämisen kannalta on tär-



keää oppia lukemaan runokuvia, joten on luontevaa opettaa lyriikasta kielikuvajakson yhteydessä (Hakulinen ym 1997: 71.) *Lukiolaisen äidinkieli 1:n* opettajan opas on oiva apuväline opettajalle kielikuvien opetuksessa, koska oppaan avulla opettaja voi helposti syventää omia tietojaan ja samalla opettaja saa oppaasta helposti myös aihetta selventävää lisämateriaalia. On kuitenkin todettava se, että vaikka opas ei pyri sitomaan opettajia juuri tiettyyn opettamiseen, niin helposti saattaa käydä siten, että opettajat tarttuvat tähän valmiiseen ja ehkä hyväksi todettuun malliin.

*Kieli ja kulttuuri 1-3 - Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja* (1997) kehuu takakansitekstissään katsovansa uudennlaisella tavalla oppiaineen sisältöjä ja opettavansa äidinkieltä uusin ja vaihtelevin tavoin. Näihin uusiin suuntauksiin voidaan ainakin lukea se, että kirjassa on aivan oma kokonaisuus kuvakielestä kolmannessa kurssissa, jaksossa *Kielen kuvallisuus* (Havaste ym. 1997: 240—257).

Kirjassa lähdetään liikkeelle oppilaan omista kokemuksista, kysymällä muistaako oppilas leikkiä, jossa jokin asia täytyy selittää käyttämättä esineen nimeä (Havaste ym. 1997: 240). Näin päästään jo kuvailun ja vertailun jäljille. Aloitus on hyvä, koska se saa oppilaat ajattelemaan, että kuvakieli kuuluu myös jokapäiväiseen kielenkäyttöön. Lisäksi opiskelijat otetaan huomioon heti opetuksen alkuvaiheessa, mikä on varsin tehokas tapa aloittaa uusi asia. Seuraavaksi kirja mainitsee vanhan kansanperinteen arvoitusten kielikuvista sekä *Raamatun* käyttämästä kuvakielestä (Havaste ym. 1997: 240). Kirjassa halutaan tuoda esille, miten monenlaisissa teksteissä kielen kuvallisuutta esiintyy, ja kuinka eri tekstien kuvat eroavat toisistaan. Huomiot saattavat rikastuttaa oppilaiden käsitystä kielikuvien esiintymisestä, jos heillä sattuisi olemaan yläasteen kielikuvien opetuksen perusteella sellainen käsitys, että kielikuvat liittyvät ainoastaan lyriikkaan.

Tämän jälkeen kirjassa sanotaan ihmisten käyttävän vertailua, kun kohdataan vieraita asioita, jotka pitäisi selittää. Tästä päästään metaforiin siten, että sanotaan kuvailun menevän joskus vertailuakin pidemmälle. Esimerkkeiksi metaforasta kirjassa annetaan *helmihampaat* ja *tähtisilmät*, kun tarkoitetaan, että hampaat ovat kuin helmet tai silmät kuin tähdet. Kirja mainitsee myös kielikuvien kulumisesta, vanhenemisesta ja kuolemista sekä siitä, kuinka kielikuvien onnistuneisuus riippuu kontekstista (Havaste ym. 1997: 240—241). Nämäkin ovat oppilaiden kannalta antoisia huomioita, jotta he voisivat tarkkailla sekä omien että toisten tekstien kielikuvien onnistuneisuutta.

Kirjan esittämä johdanto kielen kuvallisuuteen on ansiokas, koska heti aluksi ei esitetä vaikeita määritelmiä esim. metaforasta tai personifikaatiosta, vaan oppilaiden annetaan ymmärtää, että kuvakieli kuuluu olennaisesti myös heidän normaaliin puhe- ja kirjoituskieleensä. Kirjan tekijät ovat onnistuneet tekemään aiheesta läheisen, ja kirjassa painotetaan siis ymmärtämistä, mikä edistää mielekästä tiedon konstruointia. Oppilaat pyritään tekemään tietoisiksi siitä, mitä he tietävät kielikuvista ennalta ja mitä eivät.

Kirjan sivuilla 242—243 on kuusi aiheeseen liittyviä tehtäviä, jotka myös ovat edistyksellisinä verrattuna monien muiden kirjojen tehtäviin. Erityisesti huomiota herättää se seikka, että kirjassa ei ole yhtään sellaista tehtävää, jonka funktio olisi yksinkertainen kielikuvien tunnistaminen ja nimeäminen, vaan jokaisella tehtävällä on jokin kognitiivisesti syvempi tarkoitus.

Ensimmäinen tehtävä kuuluu seuraavasti:

Etsikää oman paikkakuntanne kuvalliset kliseet: mitkä ovat ne ikonit, joihin teidän paikkakuntanne kiteytetään. Mitkä ovat teidän paikkakuntanne tyypilliset matkamuistot? Entä mitä matkamuistoja kotonanne on lomamatkoilta tuotuina? Mitä ne kertovat ostopaikoistaan? (Havaste ym. 1997: 242.)

Verrattuna siihen yleiseen käytäntöön, että kielikuviin liittyvät tehtävät alkavat erilaisten kielikuvien tunnistamisella ja nimeämisellä, tämän kirjan ensimmäinen tehtävä on varsin kekseliäs. Tehtävänannossa olisi kuitenkin voinut miettiä sitä, että kaikille opiskelijoille ei välttämättä ole täysin selvää, mitä tarkoittaa esim. *kuvalliset kliseet* tai *ikonit, joihin paikkakuntanne kiteytetään*. Toisaalta tehtävän loppuosa selkeyttää alkuosan vaikeita sanoja.

Kirjan neljäs tehtävä on myös maininnan arvoinen. Tehtävässä on annettu esimerkkejä eri medioissa huolimattomasti käytetyistä kielikuvista, jotka Matti Punttila on esitellyt *Kielikello*-lehdessä (1/94). Opiskelijoiden tulee keskustella ryhmissä esimerkeistä. Esimerkit ovat seuraavan kaltaisia:

Samassa veneessä työskenteleminen panee puhaltamaan yhteiseen hiileen.  
Toivotaan, että tässä ottelussa Israel ei pääse rokottamaan kylmää suihkua suomalaisten niskaan.  
Pallokentän tekonurmi vieraiden hampaissa.  
Tädin hautajaiskutsu olikin ensimmäinen elonmerkki häneltä 30 vuoteen.  
(Havaste ym. 1997: 243.)

Paitsi että esimerkit ovat hauskoja, ne ovat myös hyviä esimerkkejä opiskelijoille siitä, millaisia kielikuvia heidän tulisi varoa omissa teksteissään. Epäonnistuneet kuvalliset sanonnat aiheuttavat pahimmissa tapauksissa tahatonta komiikkaa vakaviin teksteihin tai puheisiin. Tehtävän tarkoitus on saada opiskelijat miettimään, millaisia asioita voi yleensä yhdistellä ja verrata toisiinsa, kun pyritään havainnollistamaan ilmaisua. Se, että esimerkeistä keskustellaan ryhmissä, on hyvä asia oppimisen kannalta, sillä sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa.

Kirjan kuudennessa tehtävässä opiskelijoiden tulee yrittää selittää jotain hankalaa ilmiötä, kuten *fotosynteesiä, salaman syntyä, DNA:n rakennetta, integraalilaskentaa* tai *fraktaaleja*. Kuulijoiden tulee poimia esityksestä kielikuvat ja miettiä, kuinka niitä käytettiin apuna selittämisessä. (Havaste ym. 1997: 243.) Tehtävän funktio on tehdä selväksi opiskelijoille, että vaikeita asioita on helpompi selvittää, kun käytetään konkreettisia esimerkkejä. Juuri kielikuvat mahdollistavat erinomaisesti abstraktisten asioiden konkretisoinnin. Tehtävässä on toteutettu opitun siirtovaikutusta siten, että tietoa kielikuvista siirretään puheeseen. Opiskelijat saavat olla aktiivisia toimijoita, sillä sekä ilmiöiden selittäjä että kuuntelijat ovat aktiivisesti mukana tehtävässä.

*Kielen kuvallisuus* -jakso jatkuu sivulta 244 sivulle 257 siten, että päähuomio on runoissa ja niiden tulkinnoissa. Kielikuviiin viitataan runojen tulkinnan yhteydessä. Esimerkiksi sivuilla 250—251 Dylan Thomasin runouden tulkinnan yhteydessä selitetään lyhyesti metafora, eufemismi ja symboli. Kaiken kaikkiaan jakson lyriikkaosiossa kielikuvien perusteellinen käsittely jää vähäiseksi, mutta kuuluuhan kielikuvien tulkinta olennaisena osana koko runon tulkintaan. Metaforaa olisi voinut käsitellä ainakin runouden yhteydessä syvällisemminkin. Nyt kirjantekijät eivät kerro sivulla 250 metaforasta enempää kuin aikaisemmin sivulla 240. Sivulla 250 sanotaan Dylan Thomasin käyttävän tuoreita ja omaperäisiä metaforia rinnastamalla tutun asian ja uuden kuvauksen. Esimerkiksi annetaan kuoleman metafora *hyvä yö*, jota tukevat viittaukset *vanhuuteen, valon sammumiseen, päivän päättymiseen, pimeyteen, lähtemiseen ja viimeiseen aaltoon*. (Havaste ym. 1997: 250.) Tämä ei selitä metaforan luonnetta enempää kuin aikaisemmin esitetyt *helmihampaat* ja *tähtisilmäkään*. Metaforista olisi voinut tehdä jonkin asiaa selventävän tehtävän.

Kaiken kaikkiaan *Kieli ja kulttuuri 1-3* -kirjan jakso kielen kuvallisuudesta saa hyvän arvosanan, koska siinä kielikuvien käytöstä on tuotu esille uusia näkökulmia verrattuna moniin aikaisemmin ilmestyneisiin oppikirjoihin. Kirjan erityinen ansio on siinä, että se

tarjoaa monia eri vaihtoehtoja kielikuvien tarkasteluun. Toisin sanoen opiskelijoille ei jää sellaista vaikutelmaa, että kuvalliset sanonnat kuuluisivat ainoastaan lyyrikoille.

*Kieli ja kulttuuri 1 -3:n* opettajan oppaassa johdatellaan ainoastaan opettaja aiheeseen. Ohjeita varsinaiseen opetukseen ei siis anneta. Opettajan oppaassa on samat asiat tiivistetyssä muodossa kuin varsinaisessa oppikirjassakin, joten jos opettaja haluaa syvällisempää tietoa kielikuvista kuin mitä oppikirja tarjoaa, on hänen etsittävä tiedot muista kirjoista. Ainoa ero oppikirjan välittämään tietoon on se, että kielikuvista käytetään opettajan oppaassa termiä *trooppi*. Kielikuvatehtäväksi tarjotaan sellaista, että oppilaiden tulee etsiä oppikirjan sivuilla olevista novelleista ja runoista kielikuvia ja pohtia niiden merkitystä sekä selvittää, millaiseen tulkintaan ne ohjaavat lukijaa. (Havaste ym. 1997: 72—73.) Oppikirjassa tehtävissä päästään kognitiivisesti vaativammalle tasolle, sillä opettajan oppaassa ainoastaan tehtävän lisäkysymysten ansiosta vältetään tunnistamis- ja nimeämistehtävältä. Oppikirjan tehtävissä painotetaan ymmärtämistä, oppilaan aktiivista toimintaa oppimisprosessissa sekä opitun siirtovaikutusta, joten opettajan kannattaa mieluummin käyttää oppikirjan tehtäviä kuin opettajan oppaan tehtävää, jossa oppilaan rooli jää passiivisemmaksi. *Kieli ja kulttuuri 1 - 3: n* opettajan opas ei siis tahdo sitoa opettajia johonkin tiettyyn opettamisen malliin, vaan lähinnä palauttaa opettajille mieleen, mitä kielikuvilla tarkoitetaan.

### 5.3.2.1 Päätelmiä lukion oppikirjoista

Kuten tämän ryhmän yläasteen oppikirjoissa myös lukion kirjoissa päästään kognitiivisesti vaativalle tasolle kielikuvien opetuksessa. Näyttää siltä, että kirjoissa, joissa on erillinen kokonaisuus kielen kuvallisuudesta, on aiheeseen myös paneuduttu asiaan kuuluvalla tavalla. Vaikka 1980-luvulla ilmestynyt *Äidinkielen sampo 1* sisältää kielen kuvallisuudesta kokonaisuuden, voi olettaa, että lukionkin puolella kyseinen opetuskokonaisuus on tuore ilmiö, sillä kaksi muuta tämän ryhmän kirjaa ovat ilmestyneet vuosina 1995 ja 1997.

Kaikissa tämän ryhmän oppikirjoissa kielen kuvallisuuden opetus lähtee liikkeelle arkikielen kielikuvista, mikä onkin opiskelijan kannalta läheinen tapa aloittaa kielikuvien tarkastelu. Arkikielen kielikuvien esille tuominen on tärkeää, koska ilmiö on tyypillinen kielessä, vaikka sitä ei välttämättä tule ajatelleeksi. Toisaalta arkikielen metaforia on aluksi myös helpompi oppia ymmärtämään verrattuna esimerkiksi runoilijoiden metafo-

riin, jotka saattavat vaatia kognitiivisesti vaativia ajattelutoimintoja, jotta ne osataan tulkita. *Lukiolaisen äidinkieli 1* sekä *Kieli ja kulttuuri 1 - 3*, jotka sisältävät kielikuvakokonaisuudessaan myös jakson lyriikan kuvista, ovat valinneet juuri oikean lähestymistavan opetukseen, kun runouden kielikuvista aletaan kertoa vasta tutumpien metaforaesimerkkien jälkeen.

Kaikki kolme kirjaa välittävät Lakoffin ja Johnssonin metaforateoriaa, joka siis painottaa kielikuvien yleisyyttä kaikessa kielenkäytössä. Tässä suhteessa 1980-luvulla ilmestynyttä *Äidinkielen sampo 1*:stä voi pitää edelläkävijänä, sillä muut 1980-luvun kirjat eivät painota kielen kuvallisuuden yleisyyttä kielessämme, vaan ilmiö on rajattu lähinnä lyriikan piiriin kuuluvaksi. Kuitenkin tässäkin ryhmässä myöhemmin ilmestyneet *Lukiolaisen äidinkieli 1* ja *Kieli ja kulttuuri 1 - 3* pääsevät aiheessa vielä syvemmälle kuin *Äidinkielen sampo 1*. Jo sivumääräisestikin katsottuna nämä 1990-luvun kirjat tuntuvat antavan arvoa kielen kuvallisuus -aiheelle opetettavana asiana, sillä kummassakin kirjassa aiheesta on tehty niin laaja kokonaisuus, että on vaikea uskoa opettajan sivuuttavan sitä. *Lukiolaisen äidinkieli 1* sekä *Kieli ja kulttuuri 1 - 3* antavat opiskelijoille lyhyiden kielikuvien määritelmien sijaan todellista ja syvällistä tietoa kielikuvista. Opiskelijat halutaan siis todella perehdyttää aiheeseen, mikä ilmenee esimerkiksi siinä, että vaikeitakin asioita pyritään selventämään opiskelijoille tuttujen esimerkkien avulla. Kaikissa kolmessa oppikirjassa opiskelijat saavat jonkin todellisen funktion kielikuville. Ensinnäkin kielikuvien sanotaan olevan oivallinen havainnollistamis- ja tehokeino erilaisissa ilmauksissa. Lisäksi jokaisessa kirjassa esitetään kielikuvat yhtenä taiteen, lähinnä lyriikan tehokeinona.

Jokaisessa tämän ryhmän lukion kirjassa toteutuu myös oppilaslähtöinen ja ymmärtämistä painottava opetus, sillä kaikki kirjat ottavat opiskelijat huomioon etenkin esimerkeissä, jotka painottavat opiskelijoiden aikaisempia kokemuksia ja tietoja kielen kuvallisuudesta. Samoin kirjoissa annetaan opiskelijoille teoriaosuuksissakin muutamia kysymyksiä, joihin tulee pohtia vastauksia, mikä takaa motivaation säilymisen opittavaan asiaan. Opiskelijat saavat olla siis aktiivisia osallistujia opetuksessa.

Tehtävien osalta tämän ryhmän uudemmat kirjat vaativat syvällisempää ajattelua opiskelijoilta kuin 1980-luvun oppikirja *Äidinkielen sampo 1*, jossa ainoastaan symboliikkaan liittyvä runojen vertailutehtävä vaatii opiskelijoilta todellista pohdiskelua. Kolme muuta tehtävää kirjassa jäävät pinnallisiksi, eivätkä kehitä opiskelijoiden taitoja luoda tai tulkita kuvasanontoja. *Lukion äidinkieli 1*:ssä ja *Kieli ja kulttuuri 1 - 3*:ssa on siirretty

opiskelijoiden kannalta passiivisista tunnistamis- ja nimeämistehtävistä huomattavasti syvällisempiin tehtäviin, joissa opiskelijat joutuvat todella pohdiskelemaan.

#### 5.4 Kielikuvien opetus kirjoittajan tyylikeikoista puhuttaessa

*Ylioppilasaineita 1997* -kokoelmassa on ns. kirjoittajan sanakirja, johon on koottu äidinkielen opetukseen liittyviä keskeisiä käsitteitä, joita etenkin abiturientit voivat käyttää apunaan valmistautuessaan ainekirjoitukseen. Myös *kielikuva* on hakusanojen joukossa. Kielikuvien käytön sanotaan olevan kehittyneen kirjoittajan tyylikeino, mikä vaatii kirjoittajalta kokemusta ja lukijaan luottamista. Kielikuvien tehon sanotaan perustuvan siihen, että yhdistetään kaksi sellaista asiaa, jotka eivät tavallisesti kuulu yhteen. Tällöin voidaan tuottaa elämys lukijalle. Kuluneita ja epäloogisia kielikuvia käsketään välttämään. (Pirttikoski 1997: 212.) Ohjeet ovat varsin käyttökelpoisia, mutta vaarana on se, että opiskelija ymmärtää ne siten, että kielikuvien käyttö kuuluu muiden teksteihin, ei hänen omiinsa. Opiskelija, joka ei tunne olevansa *kehittynyt* tai *kokenut kirjoittaja* voi luulla, ettei hänen kannata edes yrittää keksiä onnistuneita kuvailmauksia epäonnistumisen pelossa.

Kielikuvat mainitaan kirjoittajan sanakirjassa myös hakusanan *tyylikeino* kohdalla. Pirttikosken (1997: 216) mukaan ”joihinkin teksteihin ja joillekin kirjoittajille sopii myös tyyllillisten tehokeinojen hyödyntäminen.” Mitä ovat nämä jotkut tekstit ja kirjoittajat? Tässä on sama ongelma kuin aikaisemminkin, eli opiskelija saattaa epäillä, voiko juuri hän käyttää tällaisia tyylikeinoja lainkaan, jos ne eivät sovikaan hänelle. Kielikuvista Pirttikoski ei tässä kerro muuta kuin että ne ovat yksi mahdollinen tyylikeino.

*Ylioppilasaineita 1997* -kokoelmassa on myös YTL:n asettamat yleisohjeet äidinkielen koetta varten. Kohdassa *arvostelu* kerrotaan mm. siitä, millaista tulisi olla hyvän kirjoituksen kielen. Kielikuvat luetaan erityiseksi ansioksi teksteissä. ”Esitykselle ovat ansioksi täsmällinen ja rikas, aiheen asiantuntemusta kuvastava sanasto ja osuva sananvalinta. Hyvä sanojen ja kielikuvien valinta osoittaa ilmausten merkitysten ja sävyjen tajuaamisen kykyä.” (Ylioppilasaineita 1997: 219.)

Kielikuvien käyttöä opiskelijoiden teksteissä siis arvostetaan, jos kuvalliset sanonnat ovat onnistuneita. Tämän vuoksi olisikin tärkeää puuttua äidinkielen oppitunneilla ja oppikirjoissa kielikuvien käyttöön, jotta jokaisella opiskelijalla olisi mahdollisuus parantaa ilmaisuaan onnistuneilla kuvasanannoilla.

Kielikuvista opetetaan kirjoittajan tyyliseikkojen yhteydessä tutkimusaineiston neljässä oppikirjassa 31:sta eli 13 % oppikirjoista. Osuus on suhteellisen pieni, vaikka kielikuvia käytetäänkin paljon tyylikeinona erilaisissa kirjoituksissa. Näistä neljästä oppikirjasta yksi on yläasteen ja kolme lukion kirjaa. Esittelemääni *Ylioppilasaineita 1997* -kokoelmaa en ole luokitellut oppikirjaksi.

#### 5.4.1 Yläasteen oppikirjat

Yläasteen oppikirja *Kielikuvia 2* (1996) mainitsee kielikuvista jaksossa *Sanan voimalla*, kappaleessa *Kertoa voi monella tavalla* (s. 86—93). Tässä kappaleessa puututaan lähinnä kirjailijoiden käyttämään tyyliin, joten opiskelijoiden omissa teksteissään käyttämät kielikuvat jäävät osiossa vähäiseksi. Kirjailijoiden yhdeksi tyylikeinoksi mainitaan siis kielikuvat, joita jokainen lukija voi sitten tulkita oman mielikuvituksensa, kokemuksiensa, tietojensa ja tunteidensa avulla (Kouki ym. 1996: 87). Pidän tätä huomiota hyvänä, koska kielikuvathan eivät ole aina (etenkään kirjailijoiden teksteissä) yksiselitteisiä, vaan niiden tulkinta voi vaihdella lukijan mukaan paljon. Jo tämä seikka voi herättää opiskelijan mielenkiinnon kielikuvia kohtaan, kun ajatuksena on se, ettei niitä tarvitse vain passiivisesti lukea, vaan kielikuvien avulla voi päästä aivan omanlaiseen tekstin tulkintaan. Lisäksi oppikirjassa annetaan vielä muutamia esimerkkejä kirjallisuuden metaforista, jotka on myös selitetty opiskelijoille. Tosin termiä metafora ei kirjassa käytetä, vaan puhutaan ainoastaan kielikuvasta. (Kouki ym. 1996: 88.)

Tämän jälkeen tehtävänä on vertailla Aaro Hellaakosken runoa *Tanssilavalla* sekä Tuula Kallioniemen proosatekstiä *Toivoton tapaus* kuuden apukysymyksen avulla. Kielikuvat liittyvät etenkin runon *Tanssilavalla* tulkintaan, vaikkei niitä pyydetäkään etsimään. Selvä kielikuviin liittyvä kysymys on se, että opiskelijoiden tulee keksiä runossa olevalle ilmauksella *ison aapisen lukeminen* merkitys. (Kouki ym. 1996: 88.) Tällä kysymyksellä tahdotaan varmasti tarkistaa, onko metafora ymmärretty.

Vaikka kielikuvat eivät kyseisessä kappaleessa olekaan kovin merkittävässä asemassa, niin hyvä asia on se, että ne on huomioitu kirjoittajan tyyliseikkojen yhteydessä. On huomattava, että mm. kirjasarjan *Kielivihkossa* on oma jaksonsa kielikuvista, jossa kielikuvia käsitellään laajemmin, joten tyylikeinojen yhteydessä niiden esiintymisen yleisyys kirjailijoiden teksteissä riittänee. Olisin kuitenkin toivonut huomautusta siitä, että kielen kuvallisuuden käyttö ei ole pelkästään esim. Linnan kaltaisten suurten kirjailijoiden

yksinomaisuutta, vaan myös opiskelijat itse voisivat harjaannuttaa itsensä taitaviksi kielikuvien käyttäjiksi.

#### 5.4.1.1 Päätelmät yläasteen oppikirjoista

On valitettavaa, että tutkimusaineiston yläasteen oppikirjoissa ei opeteta oppilaille kirjoittajan tyylikeinojen yhteydessä, kuinka kielikuvia voisi käyttää tehostamaan ilmaisua. Omaperäisten kielikuvien käyttö tyylikeinona on asia, jota voisi harjoitella jo yläasteella. Tällöin kynnys kielikuvien käyttöön jatkossakin madaltuisi huomattavasti. Jo yläasteen oppilas pystyy huomaamaan, millaiset kielikuvat ovat sopivia tai sopimattomia erilaisissa teksteissä. Esimerkiksi tehtävät, joissa oppilaiden tulee pohtia erilaisten kuvasanontojen sopivuutta teksteissä tai suullisessa ilmaisussa, ovat erinomaisia jo yläasteella, sillä silloin oppilaiden kyky suhtautua kriittisesti lukemaansa harjaantuisi ja samalla he saisivat ideoita myös omia tekstejään ajatellen. Tällainen tehtävä löytyykin esim. *Kielikuvia*, *kielivihkon* kielen kuvallisuus -kokonaisuudesta.

*Kielikuvia 2:n* esitys kielikuvista kappaleessa *Kertoa voi monella tavalla* painottaa siis enemmänkin kirjailijoiden tuottamia kielikuvia kuin oppilaiden omia kuvasanontoja. Kyseisessä osiossa oppilaita ei jätetä kuitenkaan aivan passiivisiksi, sillä kirja painottaa lukijan osuutta kielikuvien tulkinnan yhteydessä. Vaikka kielikuvat eivät ole pääosassa kappaleessa, olisin toivonut huomautusta siitä, että myös opiskelijat itse voisivat värittää tekstejään kuvasanonnoilla. Huomattavaa on, että *Kielikuvia*, *opettajan vihkossa* ei mainita kyseisen kappaleen kohdalla kielikuvista mitään, minkä voisi tulkita joko siten, että opettajalle halutaan antaa mahdollisimman suuri vapaus kielikuvien opetuksessa, tai sitten aihetta ei pidetä kappaleessa kovinkaan tärkeänä.

#### 5.4.2 Lukion oppikirjat

*Uuden lukion äidinkieli 3* (1986) opettaa kielen kuvallisuudesta kahdeksannessa kurssissa jaksossa *Kieli ja kielen käyttö*, osiossa *Kirjoittajan tyylioppia*, jossa on oma kappaleensa kielen kuvallisuudesta (s. 359—365).

*Uuden lukion äidinkieli* -sarjan toisessa osassa opetettiin kielikuvista lyriikan jaksossa, mutta jo siellä painotettiin kielen kuvallisuuden liittyvän kaikkeen kielenkäyttöön.



Myös kolmannessa kirjassa aloitetaan siitä, että kielemme on täynnä kuvia ja että kielikuvien käyttö on osa kielen luonnetta, ei siis pelkästään tyylikeino. Samalla kerrotaan sanoista, joiden alkuperä on ollut hyvin konkreettinen, mutta nykyään merkitys on abstraktinen, esim. *osa, kuri, tietää, käsittää*. (Linkola ym. 1986: 359.) Kirjasarjassa halutaan tuoda selkeästi esille se, että kielikuvia käyttävät kaikki, vaikka emme edes tiedostaisi käyttämiämme kuvasanontoja. Näin asiasta tehdään opiskelijalle läheinen ja tuttu. Lisäksi opiskelijat tehdään tietoisiksi siitä, että kielemme muuttuu koko ajan, mikä ei olekaan aivan vähäpätöinen huomio.

Mielenkiintoinen huomio kirjassa on se, että ”kielikuva on yhdistelmä havaintoa, kontekstia ja kielellistä perinnettä.” Kielenkäyttäjän valitsema kuvailmaisuus perustuu siis monesti kotitaustaan, sosiaaliseen taustaan, koulutukseen, harrastuksiin ja tuttavapiirin kielimuotoon. (Linkola ym. 1986: 359.) On piristävää huomata, että kirjassa painotetaan kielikuvien persoonallisuutta käyttäjästä riippuen. Myös kielenkäyttäjien yhteisellä kulttuuriperinteellä sanotaan olevan vaikutusta siihen, millaisia kielikuvia käytetään. Esimerkkeinä mainitaan suomalaisten käyttämät kansanperinteen kuvat sekä Aleksis Kiven teksteihin pohjautuvat kielikuvat. (Linkola ym. 1986: 359.) Näissä huomioissaan kirjantekijät ovat päässeet syvälle kielikuvien maailmaan ja antavat ajattelemisen aihetta myös opiskelijalle. Kirjan tekijät ovat ottaneet huomioon opiskelijoiden aikaisemmat tiedot kielikuvista, ja opiskelijoille välitetään uutta tietoa aiemmin opitun pohjalle, mikä edistää mielekästä oppimisprosessia. Myös opiskelijoiden suomalainen kulttuuriperinne on otettu huomioon, kun viitataan esim. Aleksis Kiven käyttämiin kielikuviiin. Kirjassa painotetaan tuttujen esimerkkien avulla myös opiskelijoiden ymmärtämistä, eli opiskelijat pyritään tekemään tietoisiksi siitä, mitä he tietävät ja osaavat kielikuvista ennalta ja mikä taas on uutta tietoa.

Kirjassa puhutaan vielä mm. siitä, kuinka osa kuvasanonnoista muuttuu niin tutuiksi, ettei niitä kannata käyttää kirjoitetussa tekstissä. Hyvä huomio on se, että lehtikieli käyttää tuttujakin kuvailmaisuja keventääkseen tekstejä. Kouluaineissa käsketään tavanomaisia kuvasanontoja harkitsemaan tarkasti. (Linkola ym. 1986: 359.) Tässä kohtaa olisivat asiaa valaisevat esimerkit olleet paikallaan.

Kuten *Uuden lukion äidinkieli 2*:ssa myös tässä kolmannessa osassa kielen kuvallisuuden liittyvät tehtävät ovat vailla mielikuvitusta. Kahdessa tehtävässä opiskelijoiden tulee etsiä teksteistä kuvasanonnat, eli tehtävän funktio on yksinkertainen kielikuvien tunnistaminen. Sivulla 364 on kuitenkin tehtävä, joka vaatii kognitiivisesti vaativampaa

ajattelua. Tehtävässä esitellään epäonnistuneita kuvasanontoja, joille opiskelijoiden tulee keksiä parempi vaihtoehto. Tehtävän esimerkit ovat siinä mielessä hyviä, että opiskelija ymmärtäisi varoa epäonnistuneita kielikuvia omissa teksteissään. Sen lisäksi, että tehtävä voi kehittää opiskelijoiden omaa tyyliä, niin samalla se kehittää opiskelijoiden taitoa suhtautua lukemiinsa teksteihin kriittisesti.

*Uuden lukion äidinkieli 3* -kirjan teoriaosuus kielen kuvallisuudesta on riittävän monipuolinen, sillä se tarjoaa monia erilaisia näkökulmia kielikuvien käyttöön. Opiskelijat ymmärtävät, että jokainen käyttää puheessaan ja teksteissään kielikuvia, kuka tietoisesti ja kuka tiedostamattaan. Kirja rohkaisee opiskelijoita omaperäisten kuvasanontojen käyttöön ja varoittaa kuluneista kielikuvista. Kekseliäämmät ja monipuolisemmat tehtävät olisivat nostaneet opetuksen tasoa.

Lukion oppikirjassa *Kieli ja kirjallisuus I* (1992) kielikuvien opetus ei varsinaisesti sisälly kirjoittajan tyylikeinojen opetukseen, vaan opetus sisältyy jaksoon, jossa kerrotaan kirjoittajan ilmaisukeinoista. Liitän kuitenkin *Kieli ja kirjallisuus I*:n tähän ryhmään, sillä ilmaisukeinot ja tyylikeinot voivat usein olla hyvinkin sama asia.

Kielikuvista opetetaan siis kappaleessa *Kielikuvat — kuvia kielessä* (s. 243—245), joka sisältyy jaksoon *Kirjoittajan ilmaisukeinoja*. Aluksi kappaleessa kerrotaan deskriptiivisistä sanoista, ja siitä, kuinka kuvailevien sanojen avulla pyritään luomaan suora kuva ilmiöstä. Kielikuviin päästään, kun kerrotaan, ettei sanat aina riitä selittämään jotain asiaa, vaan tällöin voi käyttää kielikuvia. Esimerkkien avulla selitetään vertaus, metafora, personifikaatio ja metonymia. Tämän jälkeen kerrotaan, että kielikuvat perustuvat ilmiöiden välillä havaittavaan samankaltaisuuteen, joka voi olla eri aistein havaittavaa. Vielä kerrotaan siitä, kuinka osa kielikuvista on jo niin kuluneita, ettei niitä tunnisteta kielikuviksi (*ovisilmä, pöydänjalka*) ja siitä, kuinka onnistuneet kuvalliset sanonnat ovat tuoreita, eläviä sekä johdonmukaisia. Kappaleen loppuksi annetaan esimerkiksi Arvo Turtiaisen runo, jossa esiintyy paljon erilaisia kielikuvia. Runon kielikuvat myös selitetään valmiiksi. (Kirstinä ym. 1992: 243—245.)

Kappale kielikuvista jättää opiskelijan roolin oppimisessa passiiviseksi, sillä kyseisellä kolmella sivulla opiskelijalle annetaan kaikki tiedot valmiina pakettina. Opiskelijalle ei ole annettu minkäänlaista ongelmatilannetta, johon voisi etsiä vastausta. Jopa viimeisen sivun runon kielikuvat on tulkittu valmiiksi, eli opiskelija ei saa olla oppimisessa aktiivinen toimija. Opetussisällöt ovat kuitenkin riittävän laajoja, mutta konstruktivisuus op-

pimisessä jää saavuttamatta, jos opettaja pohjaa opetuksen pelkän oppikirjan varaan. Kappaleen välittämät tiedot ovat käyttökelpoisia ja hyödyllisiä, mutta se, saavuttavatko tiedot näin esitettynä opiskelijan, on eri asia.

Aiheeseen liittyvät tehtävät ovat kirjan sivuilla 282—283 ja niitä on viisi kappaletta. Tehtävissä tavoitetaan opiskelijat huomattavasti paremmin kuin varsinaisessa tekstikappaleessa, sillä opiskelijat pääsevät kehittämään omia kieli- ja ajatuskuvioitaan. Yhtään kielikuvien tunnistamis- ja nimeämistehtävää ei ole, joten kirjassa pyritään syvällisempiin tavoitteisiin. Ensimmäisessä tehtävässä opiskelijoiden tulee miettiä *millainen on mummo, jos häntä vertaa mm. katajaan, mansikkaan, hiivaan* jne. Toisessa tehtävässä opiskelijoiden tulee jatkaa annettuja lauseiden alkuja siten, että syntyy vertaus. Esim. *Lumi on kuin...* Tehtävässä kolme pyydetään miettimään *millaisilla kielikuvilla voisi ilmaista äkkinäistä rakastumista, syvää surua* jne. Neljännessä kielikuvatehtävässä on annettu lauseita, joiden selostus tulee muuttaa havainnolliseksi käyttäytymiseksi. Esim. *Eila on hermostunut. — hän käy vähän väliä pesemässä käsiä.* Mielenkiintoinen on tehtävä, joka liittyy kerrontaharjoituksiin. Opiskelijat saavat aluksi piirtää oman elämänkäärrensä kartan ja miettiä lisäksi, millä kielikuvilla heidän elämänsä voisi havainnollistaa. (Kirstinä ym 1992: 282—283.) Kaikissa tehtävissä opiskelijat saavat tuottaa itse kielikuvia, mitä pidän hyvänä asiana, sillä niitä ei opi tuottamaan harjoittelematta. Etenkin viimeksi mainitussa tehtävässä opiskelijat pääsevät pohtimaan omakohtaisia kielikuvia, sillä oman elämän pohdinta voi olla syvällistä ja antoisaa. Opiskelijat saavat siis tehtävien avulla kielikuville selkeän funktion: niitä voi käyttää rikastuttamaan omaa ilmausta. Opiskelijat ovat tehtävissä aktiivisia toimijoita, ei muiden ohjailtavissa, mikä on oppimisen kannalta tärkeää. Tehtävissä painotetaan myös todellista ymmärtämistä sekä opiskelijoiden omaa tulkintaa. Opiskelijoille on siis annettu kielikuvista prototyyppisiä, joita he saavat soveltaa käytännössä.

Lukion oppikirja *Kieli ja kirjallisuus II* (1997) on jatkoa edelliselle *Kieli ja kirjallisuus I*:lle. Toinen osa opettaa kielikuvista jaksossa *Kirjallisuus aikansa ilmentäjänä*, osiossa *Tyylien vaihtelua*. Tässä osiossa on kappale *Kielikuvia ja kuvakieltä* (s. 219—220). Kirjassa aloitetaan siitä, että hyvä kirjoittaja keksii itse kielikuvat saadakseen tyyliinsä tehoa (Kirstinä ym. 1997: 219). Vierastan tällaista aloitusta, jossa opiskelija, joka ei tunne itseään välttämättä hyväksi kirjoittajaksi, saa heti aluksi sen vaikutelman, että kielikuvat eivät voi kuulua hänen teksteihinsä. Seuraavaksi kirjassa annetaan esimerkkejä epä-

täsmällisistä, mutta uusista kielikuvista. Kirjassa kyseenalaistetaan mm. seuraavien lauseiden kielikuvien onnistuneisuus: *Julkinen byrokratia lepää kansan päällä kuin mätä lehmä. Kimmulan valtuusto kuin Halsuan sillit.* (Kirstinä ym. 1997: 219.) Tekijät ilmeisesti olettavat, että kielikuvat ovat opiskelijoiden muistissa edellisen osan jälkeen, sillä näiden esimerkkien yhteydessä ei lainkaan selitetä, mitä kielikuvilla tarkoitetaan. Asia ei välttämättä ole kaikkien muistissa, joten edes lyhyt määritelmä olisi paikallaan. Esimerkit ovat kyllä hyviä siinä mielessä, että ne opettavat opiskelijoita havaitsemaan, millaiset kielikuvat eivät ole onnistuneita. Seuraavalla sivullakaan ei anneta sen enempää selityksiä kielikuvista, vaikka termi metaforakin mainitaan. Metaforasta sanotaan sen verran, että sen pitäisi viestiä lukijoille ilman selityksiäkin (Kirstinä 1997: 220). Kuinka opiskelijat voivat ymmärtää metaforan merkityksen, jos heille ei selvitetä, mitä termillä tarkoitetaan? Kirjantekijät tuntuvat pitävän metaforaa niin itsestään selvänä terminä, että unohtavat sen, ettei termi ole välttämättä kaikkien opiskelijoiden muistissa. Asiaa ei yhtään helpota se, että metaforasta mainitsemisen jälkeen annetaan esimerkeiksi vertauksia, joissa esiintyy *kuin*-sana, eli ne eivät ole varsinaisia metaforia (*Vanhemmat ovat kuin kukkakaaleja, Aikamme on kuin silitysrauta* jne.) (Kirstinä ym. 1997: 220). Vielä mainitaan, että kielikuvien arvioinnissa ei ole yhtä ainoaa oikeaa vastausta, vaan niiden arviointi on mielipideasia (Kirstinä ym. 1997: 220).

Kirjan esittämä osuus kielikuvista jää vaisuksi ja jopa epäselväksi kokonaisuudeksi, sillä tekijät pitävät asiaa aivan liian itsestään selvänä. Kirjassa painotus on kielikuvien osalta siinä, että kielikuvien tulee olla tuoreita, jotta ne ovat tehokkaita. Jotta asiassa oltaisiin päästy syvemmälle, olisi pitänyt ottaa huomioon muitakin näkökohtia kielikuvista, sillä tällaisenaan kirjan osio kielikuvista jää sekavaksi. Ensinnäkin termi metafora tulisi kerrata ja samoin selittää metaforan ja vertauksen ero. Uusien ja tuoreiden metaforaesimerkkien ohella olisi voinut antaa opiskelijoille esimerkkejä myös arkikielen metaforista, jotta aihe olisi saatu lähemmäksi oppilaita. Opiskelijalle jää kirjan perusteella helposti sellainen vaikutelma, että kielikuvien käyttö kuuluu vain taitavien ammattikirjoittajien kieleen.

Aiheeseen liittyvä tehtävä on sivulla 280. Tehtävässä on annettu 25 esimerkkilauseetta, joissa on käytetty kielikuvia. Opiskelijoiden tehtävänä on arvioida käytettyjä kielikuvia ja etsiä niistä hyvät ja huonot kielikuvat. Esimerkit ovat seuraavan kaltaisia: a) *Turkki pyöritti Suomen koripallojoukkuetta kuin pässiä narussa.* h) *Joskus ajatukseni ovat järjestyksessä kuin kirjat hyllyssä.* y) *Horisontissa avautuu musta pilvi kuin sateen-*

*varjo*. (Kirstinä ym 1997: 280.) Kirjan teoriaosuuteen verrattuna tehtävässä vaaditaan opiskelijoilta enemmän aktiivista osallistumista. Esimerkit eivät ole yksiselitteisesti hyviä tai huonoja, vaan opiskelijat joutuvat pohtimaan ja perustelemaan näkökantojaan. Samalla opiskelijat saavat ajattelun aiheita myös omien tekstiensä tyylistä. Uskoakseni opettaja joutuu kyllä vielä tarkentamaan kielikuvien tarkoitusta, jotta opiskelijat voivat yleensä arvioida niiden onnistuneisuutta.

*Kieli ja kirjallisuus* -kirjasarjaan kuuluva opettajan materiaali sisältää ainoastaan kielenhuoltotehtävien ratkaisuja ja kommentteja, joten esimerkiksi juuri kielikuvien opetukseen opettajille ei anneta minkäänlaisia ohjeita.

#### 5.4.2.1 Päätelmiä lukion oppikirjoista

Voidaan olettaa, että lukion oppikirjoissa *Uuden lukion äidinkieli 3* ja *Kieli ja kirjallisuus I–II* on lähinnä kyse ajattelun taitojen opettamisesta kirjoittamisen yhteydessä niissä opetuskokonaisuuksissa, joissa käsitellään kielikuvien käyttöä kirjoittajan tyyliseikkojen yhteydessä. Ajattelun taitojen opetuksesta on sanottu, että opetuksen tulisi kohdistaa opiskelijoiden motivaatio tavoitteena olevaan taitoon. Opiskelijoille tulisi tehdä selväksi mitä on opittava, miksi asia on tärkeä, milloin asian osaaminen on hyödyllistä ja kuinka opittua taitoa voisi soveltaa. Kun esimerkiksi juuri kirjoittamisen yhteydessä painotetaan ajattelun taitoja, opetuksen tulisi edetä seuraavalla tavalla: 1) selitetään taito, 2) mallinnetaan sitä ja 3) varmistetaan, että taitoa harjaannutetaan ja syvennetään. (Lahdes 1997: 187–190.)

*Uuden lukion äidinkieli 3*.ssa painotetaan opiskelijoiden arkikokemuksia ja arkihaivaintoja selittämällä, että me kaikki käytämme kielikuvia. Samoin kirjassa nojaututaan opiskelijoiden aikaisempiin tietoihin (tässä tapauksessa kirjasarjan edelliseen osioon), eli tässä mielessä konstruktiivinen oppimiskäsitys toteutuu. Kuitenkin kielikuvien käytön osalta opiskelijoiden ajattelutaitojen harjoittaminen jää vähäiseksi, jos otetaan opetuksen tavoitteeksi ja kriteeriksi Lahdeksen esittämä malli. Mielestäni opiskelijoille ei kerrota riittävän tarkasti, miksi kielikuvia voisi tai kannattaisi käyttää, ei liioin anneta selkeitä malleja osuvista kielikuvista eikä varmisteta, että opiskelijoiden taidot harjaantuvat. Taitojen ei voi katsoa harjaantuvan pelkästään siten, että annetaan malleja kuluneista ja epäonnistuneista kuvasanonnoista.

*Kieli ja kirjallisuus I* opiskelijoiden ajattelutaidot kehittyvät tehtävien ansiosta, mutta teoriaosuus jättää opiskelijat passiiviseksi. Opiskelijoiden omia kokemuksia ja tietoja ei oteta huomioon, vaan tiedot annetaan aivan valmiina. Myöskään *Kieli ja kirjallisuus II*:n teoriakappaleessa ei painoteta opiskelijoiden ajattelutaitojen kehittämistä. Kirjassa ei selvitetä riittävän tarkasti, mitä kielikuvilla tarkoitetaan, eli asiaa pidetään liian tuttuna. Kuitenkin opiskelijoita yritetään motivoida siten, että sanotaan tuoreilla kielikuvilla olevan hyvä vaikutus teksteihin. Myös tässä kirjassa annetaan malleja epäonnistuneista kielikuvista, joita opiskelijoiden tulisi välttää. Opiskelijoiden omia tietoja ja taitoja kielikuvista ei oteta huomioon, vaikka kirjasarjan lukijoilla olisikin joitakin tietoja kielikuvista, koska ensimmäisessä osiossa on aihetta käsitelty.

Millainen metaforakäsitys sitten välittyy kyseisistä kirjoista? *Uuden lukion äidinkieli 3* välittää Lakoffin ja Johnsonin esittämää metaforateoriaa, jonka mukaan metaforat kuuluvat kaikkeen kielenkäyttöön. Kirjassa on pyritty tekemään kielikuva-asiasta opiskelijoille läheinen ja heitäkin koskettava asia. Suhteellisen lyhyeen kappaleeseen on koottu paljon keskeisiä seikkoja kielikuvista. Esimerkiksi kielikuvien kulttuuri- ja kontekstisidonnaisuuden huomioonottaminen on jopa harvinaista oppikirjoissa. *Kieli ja Kirjallisuus I–II*:ssa ei päästä mielestäni syvälle kielikuvien maailmaan. Asian käsittelyssä jätetään opiskelija ulkopuoliseksi siinä mielessä, että kirjojen perusteella jää vaikutelma, että kielikuvia käyttävät vain harvinaisen taitavat ja kehittyneet kirjoittajat. Arkikielen metaforat olisivat olleet hyvä perusta lähteä käsittelemään aihetta. Epäilen, että esimerkiksi *Kieli ja kirjallisuus 2*:n esittämän kielikuvakappaleen perusteella asia jää suurelle osalle opiskelijoista hämäräksi ja sekavaksi kokonaisuudeksi. Ensinnäkin kirjasta puuttuu kokonaan metaforan määritelmä, pelkät esimerkit eivät mielestäni riitä. Painotus on kielikuvien tuoreudessa, ja muut asiat on unohdettu. On vaikea edes tunnistaa tuoreita kielikuvia, jos ei tiedä, mitä termillä tarkoitetaan.

Kielikuviin liittyviä tehtäviä on *Uuden lukion äidinkieli 3*:ssa ja *Kieli ja kirjallisuus II*:ssa vähän: edellisessä kolme, jälkimmäisessä yksi. *Uuden lukion äidinkieli 3*:ssa tehtävien funktio jää lähes kielikuvien tunnistamisen asteelle, mutta *Kieli ja kirjallisuus II*:n tehtävä on jo laadukkaampi ja kehittää opiskelijoiden ajattelutaitoja. Syvällisimmät tehtävät löytyvät tämän ryhmän osalta *Kieli ja kirjallisuus I*:stä, jossa on viisi tehtävää kielikuvista, joissa kaikissa annetaan opiskelijoiden itse tuottaa kuvasanontoja. Tehtävien vaatimustaso kasvaa siten, että ensimmäinen tehtävä on helpoin ja viimeinen antaa eniten

ajattelun aihetta. Yhtään tunnistamistehtävää ei sisälly näihin viiteen tehtävään, mikä kertoo osaltaan jotain tehtävien tasosta.

### 5.5 Kielikuvien opetus retoriikan ja/tai argumentoinnin yhteydessä

Tutkimusaineiston kymmenessä prosentissa eli kolmessa oppikirjassa kielikuvia käsitellään retoriikan ja argumentoinnin yhteydessä. Kaikki tämän ryhmän oppikirjat on tarkoitettu lukioasteelle. Määrää voi pitää valitettavan vähäisenä, kun ottaa huomioon, kuinka yleisiä kielikuvat ovat retoriikan ja argumentoinnin yhteydessä. Retoriikkaa voisi mainosti käsitellä etenkin lukiossa, koska retoriikka ei ole millään tavalla kuollut. Retoriikan perustana on ollut ja on edelleen todellinen kielenkäyttö, joten esimerkiksi metaforatkin, joita retoriikassa on sitten koristeltu ja jalostettu, perustuvat arkiseen kielenkäyttöön (Hakulinen ym. 1996: 87). Jos oppikirjoissa lähdetäisiin liikkeelle juuri näistä arkikielen metaforista, ei asia tuntuisi lainkaan liian vaikealta etenkin lukiossa. Sitä paitsi retoriikan käsittely koulussa laajemminkin saattaisi herättää aivan uudenlaista kiinnostusta kieleen.

Lukion oppikirja *Äidinkielen sampo 2* (1984) sisältää lukion kurssit neljä ja viisi. Neljännen kurssin teemana on kirjassa *Kieli ja kirjallisuus vaikuttajana*. Osiossa *Vaiuttamisen keinoja* on kappale *Kielen kuvalliset vaikutuskeinot* (s. 66—67), joka nimensä mukaan kertoo kielikuvista ja siitä, miten niitä voidaan käyttää kielen vaikutuskeinoina. Kahden sivun mittaisessa osuudessa kerrotaan ydinasiat vertauksesta, metaforasta sekä personifikaatiosta. Kirjan mukaan vertauksen ja metaforan avulla voidaan vaikuttaa parhaissa tapauksissa mielipiteisiin ja valintoihin ratkaisevasti. Lisäksi mainitaan, että vertaukset ja metaforat yksinkertaistavat ja elävöittävät arkipäiväistä kielenkäyttöä ja että myös politiikan kielessä kielikuvat ovat tavallisia. (Halme ym. 1984: 66—67.)

Samalla aukeamalla on myös kaksi tehtävää aiheeseen liittyen. Ensimmäisessä tehtävässä pyydetään käyttämään vertausta tai metaforaa seuraavien nominien yhteydessä: *ahkera, laiska, iloinen, viekas, uskonnollinen, vanha vihainen* jne. Toisessa tehtävässä opiskelijoiden käsketään poimia sanomalehdestä vertauksia ja metaforia. (Halme ym. 1984: 66—67.) Vaikka opiskelijat saavat ensimmäisessä tehtävässä itse tuottaa metaforia ja vertauksia, on tehtävän taso turhan vaatimaton lukioasteella, etenkin kun kyseisen kirjasarjan lukijoille kielikuvat on tehty tutuksi jo edellisessä osassa. Tehtävä jää mekaani-

selle ja yksinkertaiselle tasolle, se ei vaadi kognitiivisesti vaativaa ajattelua. Toisen tehtävän idea etsiä sanomalehdestä kielikuvia on sinänsä hyvä kielen vaikutuskeinoista puhuttaessa, mutta tehtävään olisi pitänyt saada jotain syvempää pohdiskelua mukaan. Nyt tehtävän funktio on yksinkertainen kielikuvien tunnistaminen, eli opiskelijan rooli jätetään passiiviseksi.

Koko kappale kielen kuvallisista vaikutuskeinoista jää pinnalliseksi katsaukseksi kyseisestä asiasta. Hyvänä huomiona voi kuitenkin pitää sitä, että politiikan kielessä kielikuvat ovat tavallisia ja että myös arkikieltä voi elävöittää kuvallisilla sanonnoilla. Kyseisiä asioita olisi kuitenkin pitänyt havainnollistaa ja syventää. Erinomaista on se, että kielikuvat on edes nostettu esille vaikuttamisen keinoista puhuttaessa, sillä *Äidinkielen sampo 2* on ainoa tutkimusaineiston 1980-luvulla ilmestynyt oppikirja, jossa näin on tehty. Lisäksi on otettava huomioon, että kirjasarjan ensimmäisessä osassa kielikuvista on ollut melko kattava kokonaisuus, joten aihetta ei välttämättä tarvitsekaan käsitellä enää yhtä perusteellisesti.

*Lukiolaisen äidinkieli 2* (1996) sisältää lukion kurssin *Kielen valta*. Kirjassa on osio *Retoriikkaa ja argumentointia* (s. 56—77), jossa ensinnäkin selitetään retoriikan ja argumentoinnin käsitteet, ja sen jälkeen opetetaan, mitä nämä käsitteet sisältävät. *Lukiolaisen äidinkieli 2* on siinä mielessä poikkeuksellinen oppikirja, että se on tutkimusaineistossani ainoa kirja, jossa opetetaan klassisen retoriikan käsitteitä.

Kielikuvat jäävät retoriikan jaksossa lähinnä maininnan tasolle, mutta ne tulevat kuitenkin esille argumentoinnin kielellisistä keinoista puhuttaessa (s. 60—61). Kielikuvat liitetään argumentoinnin havainnollistamiseen. Asian havainnollistamisen sanotaan tekevän tekstistä sekä kieleltään tehokasta että sisällöltään vakuuttavaa. Jostain asiasta voidaan nostaa esille tärkeitä seikkoja metaforien, vertausten ja vastakohtien avulla, mutta toisaalta lukijaa tai kuulijaa varoitetaan siitä, että kielikuvan avulla voidaan myös peittää jotain näkyvistä. Myös personifikaation avulla sanotaan voivan joko selventää jotain asiaa tai sitten häivyttää asian jotain todellista puolta. ”Jos sanotaan esimerkiksi *markkina-voimien hermostuvan*, niin asian sanotaan siirtyvän tavallisen yksilön ulottumattomiin, koska asiaa ei voi kunnolla edes vastustaa, kun ei tiedetä ketä voisi vastustaa.” (Hakulinen ym. 1996: 61.) Huomio on tärkeä, sillä opiskelijoiden on hyvä tietää, että kielikuviiin voi ja täytyykin suhtautua joskus kriittisesti (tästä esimerkkinä vaikkapa politiikan kielikuvat).



Vaikkakin kirjasarja *Lukiolaisen äidinkieli* sisälsi ensimmäisessä osassaan aivan oman lukunsa kielen kuvallisuudesta, niin tässä toisessakin osassa olisi voinut kerrata ainakin metaforan käsitteen, koska se ei välttämättä muistu kaikille mieleen, etenkin kun käsite esiintyy uudessa yhteydessä. Myös siitä olisi voinut mainita, että havainnollistamisen ohessa kielikuvilla on argumentoinnissa tärkeä osa myös tyylikeinoina.

Havainnollistamisen ohella kirja mainitsee argumentoinnin kielellisiksi keinoiksi asioiden tai sanojen toistamisen ja luetteloinnin. Myös erilaiset vahvistussanat ja superlatiivit, liioittelu ja kärjistäminen tuovat ilmaisuun kirjan mukaan lisää voimaa. Argumentoinnin kielellisiin keinoihin luetellaan myös sanoman tiiviiksi kiteyttäminen, erilaiset iskulauseet sekä huumori ja sanaleikit. (Hakulinen ym. 1996: 61.) Esimerkiksi iskulauseet ja sanaleikit liittyvät hyvin läheisesti myös kielikuviin, mikä olisi selvinnyt opiskelijoillekin, jos asiasta olisi enemmän esimerkkejä. Nyt esimerkkinä mainitaan vain iskulause *Tupakoiden olisit jo perillä*.

Lisäksi argumentoinnin kielellisiin keinoihin sanotaan kuuluvan tunteisiin vetoaminen sanojen avulla, joihin liittyy voimakkaita konnotaatioita sekä suostuttelumääritelmä, joka ”liittää määriteltävän käsitteen johonkin uuteen yhteyteen käyttämällä ns. sopeutusanoja.” (Hakulinen ym. 1996: 61.)

Aiheeseen liittyviä tehtäviä kirjassa on vähän ja argumentoinnin kielellisiä keinoja käsitellään vain yhdessä tehtävässä. Sivulla 62 opiskelijoiden tulee etsiä näyteteksteistä argumentoinnin kielellisiä keinoja. Tehtävässä tulee siis ainoastaan tunnistaa nämä kielelliset keinot, mikä jälleen kerran on mielikuvituksetonta ja passiivista toimintaa opiskelijan kannalta. Tosin kirjantekijöiden puolustukseksi on sanottava, että edellisen kurssin kirjassa oli monipuolisia tehtäviä kielen kuvallisuudesta, joten välttämättä heti seuraavassa kurssissa ei tarvitsekaan painottaa kielikuvia tämän enempää.

Retoriikan ja argumentoinnin jakso on kaiken kaikkiaan kirjassa monipuolinen ja itse asiassa kirja on suorastaan edistyksellinen siinä mielessä, että kielikuvat on mainittu myös kyseisessä jaksossa.

*Lukiolaisen äidinkieli 2:n* opettajan materiaalissa ei anneta opettajille tarkkoja ohjeita retoriikan ja argumentoinnin opettamiseen. Nähtävästi tämäkin kirjasarja haluaa antaa opettajille mahdollisimman suuren vapauden aiheen käsittelyyn. Opettajan osuudessa huomautetaan kuitenkin mm. siitä, että oppilaat tulisi saada vakuuttuneeksi siitä, että esiintymisen ja vaikuttamisen taitoa voidaan opiskella ja että retoriikka ja argumentaatio ovat kaikkien tekstien elementtejä (Hakulinen ym. 1997: 163). Pelkästään kielikuvien

opetukseen ei anneta mitään erityisohjeita, mutta kielellisen vaikuttamisen keinojen opetuksesta huomautetaan sen verran, että niitä on helpointa ja järkevintä opettaa elävien puhe-suoritusten ja niiden analysoinnin yhteydessä (Hakulinen ym. 1997: 164). Toisin sanoen opettajan vastuulle jää se, kiinnitetäänkö oppilaiden puhe-esityksissä kielen kuvallisuuteen huomiota.

Oppikirjassa *Kieli ja kirjallisuus II* (1997) kielikuvat jäävät ainoastaan maininnan asteelle jaksossa *Miten vaikutat puhumalla?* Kappaleessa *Puheen tehokeinoja* (s. 98—99) mainitaan kielikuvat yhtenä puheen kielellisenä keinona. Kielikuvista selitetään vertaus, metafora ja personifikaatio esimerkkien avulla, mutta mitään tarkempia määritelmiä ei anneta. Esimerkiksi metaforan olemus tulisi selvittää opiskelijoille seuraavan esimerkin avulla: *Ei ihminen ole kirja, jonka kannet voi panna kiinni lukemisen jälkeen* (Kirstinä ym 1997: 99). Opettajan tehtäväksi jää siis varsinainen metaforan määrittely. Kielikuviiin liittyviä tehtäviä ei tässä yhteydessä ole, joten varsinaisesta opetuksesta ei voi kielikuvien osalta kirjassa puhua.

### 5.5.1 Päätelmiä

Ei voi suoralta kädeltä sanoa, että kielikuvien opetus vaikuttamisen keinojen yhteydessä olisi selvästi kehittynyt 1990-luvulla verrattuna edelliseen vuosikymmeneen. Kummallakin vuosikymmenellä opetus on ainakin tämän tutkimusaineiston valossa kovin vähäistä, sillä vain kahden oppikirjan yhteydessä voi puhua opetuksesta, sillä *Kieli ja kirjallisuus 2*: ssa kielikuvista ainoastaan mainitaan *Puheen tehokeinoja* -kappaleen yhteydessä.

Tämän ryhmän kirjoissa herättää huomiota se, että jälleen kielikuvista kerrotaan sellaiseen tyyliin, että ne kuuluvat pääasiassa jonkinlaisessa erikoisasemassa olevalle joukolle. Opiskelijat jätetään asian ulkopuolelle, mikä ei varmasti motivoi opiskelijoita. Jos kerran tarkoituksena on opettaa opiskelijoille kielellisiä vaikutuskeinoja, niin opetuksen olisi oltava sellaista, että opiskelijat pääsisivät harjoittamaan omia taitojaan eikä ainoastaan passiivisesti lukemaan, mistä on kysymys. Opittua tietoa tulisi siis siirtää käytäntöön, esimerkiksi kirjoitukseen ja puheeseen, jotta opetettavan asian ymmärtäminen varmistettaisiin. Ainakin juuri kielikuvien osalta opetus jää tässä ryhmässä liian passiiviseksi opiskelijan kannalta. Vaikuttamisen keinojen osalta opiskelijoilla on varmasti omakohtaisia kokemuksia esimerkiksi poliitikkojen puheista, omista kouluväittelyistä yms., joten tässä

yhteydessä voisi ja jopa tulisi ottaa huomioon nämä opiskelijoiden kokemukset ja havainnot.

Opetuksen sisältö jää kaikissa kolmessa kirjassa kielikuvien osalta pinnalliseksi katsaukseksi asiasta. Tosin kaikkien tämän ryhmän kirjasarjojen jossakin toisessa osassa kielikuvia on käsitelty laajemmin, joten on ymmärrettävääkin, että vaikuttamisen keinojen yhteydessä kielikuvat eivät ole pääosassa. Olisin toivonut kuitenkin esimerkkejä vaikkapa poliitikkojen tai muiden vaikuttajien käyttämistä kielikuvista, jotta opiskelijat huomaisivat, kuinka kielikuvien avulla vedotaan esim. tunteisiin tai saadaan vastustaja vaikuttamaan naurettavalta. Metaforat yhtenä vallankäytön keinona olisi varmasti opiskelijoistakin mielenkiintoinen ilmiö. Toisin sanoen kirjojen tulisi antaa kielikuville jokin selkeä funktio, jotta opiskelijat voisivat hyödyntää opittavaa asiaa myös omissa kirjallisissa tai suullisissa ilmauksissa.

Kielikuviiin liittyviä tehtäviä tässä ryhmässä on todella vähän, mikä osaltaan paljastaa sen, ettei kirjoissa painoteta kielen kuvallisuutta vaikuttamisen keinojen yhteydessä. Kolmesta oppikirjasta löytyi yhteensä ainoastaan kolme tehtävää, jotka liittyvät kielen kuvallisuuteen, mikä on todella vähän. Näistä kolmesta tehtävästä kaksi on funktioltaan kielikuvien tunnistamista ja kolmaskaan tehtävä ei vaadi opiskelijoilta kognitiivisesti vaativaa ajattelua, joten aihetta ei ole pyritty syventämään tehtävien avulla.

## 5.6 Viittaukset kielikuviiin muissa yhteyksissä

Tutkimusaineiston kahdessa kirjassa mainitaan kielikuvista muissa kuin edellisissä neljässä yhteydessä. Kummankaan kirjan opetusta kielikuvista ei voi siis luokitella edellisiin neljään ryhmään, joten esittelen seuraavassa kirjojen sisältämät viittaukset kielikuviiin erillisenä kokonaisuutena. Kuitenkaan näiden kahden sisältämiä osuuksia kielen kuvallisuudesta ei tule pitää vähäisempinä kuin muiden ryhmien kirjojen opetusta, sillä esimerkiksi lyriikan ryhmän yläasteen oppikirjoissa kielikuvien käsittely on huomattavasti heikompa kuin näissä kahdessa kirjassa. Oppikirjat tässä ryhmässä ovat yläasteelle kuuluvat *Kielikuvia 1* (1995) ja *Kielikuvia 2* (1997).

Seitsemännelle luokka-asteelle tarkoitettu *Kielikuvia 1* (1995) mainitsee kielikuvista jaksossa *Tekstien tekoon*, osiossa *Kerronnan keinot* (s. 93—97). Kappaleessa, jossa puhutaan kuvauksesta, kerrotaan myös kielen kuvallisuudesta. Kirjoittajan sanotaan usein käyttäytyvän kameran tavoin, eli hän kuvaa sitä, mitä näkee. Kuitenkin kielen

avulla sanotaan myös voivan kuvata hajua, makua, ääniä ja sitä, miltä jokin tuntuu. Tämän jälkeen kerrotaan kielessä olevista kuvailevista sanoista ja annetaan esimerkkejä eri sanaluokista. Myös vertaamisen sanotaan olevan yksi kuvaamisen keino. Lyhyessä kappaleessa mainitaan siitä, kuinka vanhoja vertauksia ei edes huomata, etenkin, jos niissä ei käytetä kuin-sanaa, jolloin tietysti viitataan metaforaan, vaikka termiä ei mainitakaan. Esimerkkeinä annetaan mm. *arjen harmaus, tulee kuin rasvattu salama, rimakauhu*. Lisäksi vertausten sanotaan olevan tehokkaimmillaan, kun ne ovat tuoreita. Lopuksi annetaan esimerkkejä urheilussa käytettävistä kuvailevista ilmauksista. Esim. *Litmanen survottiin nurin. Kasi raahusti kentälle...* (Kouki ym. 1995: 93—94.)

Koska kyseinen kappale kielen kuvallisuudesta on ensimmäinen viittaus aiheeseen *Kielikuvia* -sarjassa, on aloitus sopiva, kun ajattelee, että oppilaat ovat seitsemäsluokkalaisia, joille kielikuvat ovat mitä ilmeisemmin uusi asia. Välttämättä esimerkiksi termiä metafora ei tarvitsekaan mainita, kunhan asiaan jo johdatellaan. Kyseisen kappaleen perusteella oppilaat todellakin vain johdatellaan aiheeseen, mikä varmasti riittää, etenkin kun *Kielikuvia* -kirjasarja pääsee muissa osissaan syvemmälle aiheessa. Kirjantekijät ovat onnistuneet tekemään aiheesta oppilaan kannalta läheisen, sillä kappaleen perusteella oppilas tuskin ajattelee, että kielen kuvallisuus ei liity millään tavalla häneen omaan kielenkäyttöön. Vetoaminen siihen, että voimme kuvailla kielen avulla eri aistein havaittuja asioita tekee aiheesta peräti henkilökohtaisen, sillä jokainen kokee maailmaa omalla tavallaan. Lisäksi urheiluselostuksista otetut kielikuvaesimerkit tavoittavat yläasteen oppilaat varmasti paremmin kuin vaikkapa vaikeahkot runoista saadut kielikuvat.

Kuvaukseen liittyvät tehtävät viittaavat myös joiltakin osiltaan kielen kuvallisuuteen. Esimerkiksi kirjan sivulla 96 tehtävät kuusi ja seitsemän vaativat myös kielikuvien käyttöä. Oppilaita pyydetään kuvailemaan kirjan sivulla olevan kuvan vanhaa taloa sisältä päin ja samalla vetoamaan kaikkiin aisteihin. Jotta kuvaus onnistuu, tarvitaan varmasti myös vertausten käyttöä esitystä havainnollistamaan. Seitsemännessä tehtävässä oppilaiden tulee kuvailla omaa huonettaan a) omalta kannaltaan, b) äidin ja isän silmin, c) sisarten silmin, d) vieraan ihmisen silmin. Varmasti myös tässä tehtävässä oppilaat tulevat käyttämään vertauksia. Kummassakin tehtävässä oppilaat pääsevät pukemaan omia ajatuksiaan sanoiksi ja samalla luomaan omaperäisiä kielikuvia. Huomiota herättää se seikka, että yhtään kielikuvien tunnistamistehtävää kirjassa ei tässä yhteydessä esiinny, mistä voi päätellä, että kirjantekijät pyrkivät syvällisempiin ja oppilasläheisempiin tehtäviin.

Kirjassa painotetaan siis oppilaiden omaa toimintaa oppimisessa, samoin oppilaiden omat tulkinnat ja havainnot ovat tärkeässä osassa.

*Kielikuvia, opettajan vihko* ei varsinaisesti anna tämän kappaleen yhteydessä opettajille ohjeita juuri kielikuvien opetukseen, mutta vihkossa mainitaan *Kerronnan keinot* -kappaleen tarkoituksiksi saada oppilaat oivaltamaan, kuinka monella tavalla asia voidaan kertoa. Oppilaat tulisi saada tiedostumaan siitä, että kuvauksessa voi käyttää apuna aistien välittämää kokemusta, jolloin tekstien sisältöihin saadaan aivan uudenlaisia ulottuvuuksia. (Kouki ym. 1996: 54.)

*Kielikuvia 2* -kirjassa kielen kuvallisuutta käsitellään peräti kolmessa eri jaksossa, mikä on varsin harvinaista verrattuna tutkimusaineiston muihin oppikirjoihin. Ensimmäiset viittaukset kielikuvuihin olivat tyylin yhteydessä, mikä on jo käsitelty tutkimuksessa. Toisen kerran kirjassa mainitaan kielikuvista jaksossa *Mediamylly pyörii*, kappaleessa *Mainosten kieltä* (s. 136—138). Kappaleessa ainoastaan mainitaan mainoksissa esiintyvistä vertauksista ja kielikuvista, joten varsinaisesta kielikuvien opetuksesta ei voi katsoa olevan kysymys. Tärkeää on kuitenkin mainita mainosten käyttävän kielikuvia tehokeinona, sillä se on varsin yleistä. Suorastaan voi ihmetellä, että muissa kirjoissa asiasta ei edes mainita.

Mainoskappaleen tehtäviin kielikuvat liittyvät siten, että oppilaiden tulee mm. sivulla 156, tehtävässä 1 tutkia lehtien mainosten kielellisiä keinoja, jolloin kielikuvat varmasti esiintyvät yhtenä keinona. Tehtävässä irtaudutaan ns. koulutiedon piiristä, eli oppilaat pääsevät tutkimaan mainoksen kielellisiä keinoja oikeista lehdistä, ei oppikirjasta. Tehtävään on asetettu täten jokin todellinen ongelma, johon oppilaat pääsevät etsimään vastausta.

Samassa kirjassa *Kielikuvia 2* kerrotaan kielikuvista vielä jaksossa *Aidinkieli ei ole mikä tahansa kieli*, kappaleessa *Slangi yhdistää ja erottaa* (s. 188—192). Slangin sanotaan muuttuvan koko ajan, ja sen leimallisin piirre on metaforien käyttö. Esimerkkeinä mainitaan seuraavat: *rintoja* voidaan sanoa *sämpylöiksi*, *mäyräkoiraa maastonakiksi*. Lisäksi kerrotaan, että kielikuvien aiheet liittyvät slangin käyttäjien elämään. Esimerkiksi annetaan vankilaslangin sanakirjasta löydettyjä kuolemaan liittyviä ilmaisuja: *heittää lusikka murkkaan, ottaa pitkä piikki, lopettaa lusiminen*. (Kouki ym. 189.) Esimerkit ovat hauskoja ja innostavia yläasteen oppilaan kannalta, mikä tekee opittavasta asiasta motivoivan. Luultavasti käsite *metaforakaan* ei tunnu edes yläasteen oppilaasta mahdottomalta ymmärtää, kun vain valitaan osuvat esimerkit, niin kuin tässä kirjassa on tehty.

Kirjantekijät ovat jälleen onnistuneet tavoittamaan kirjan lukijoiden tason ja mielenkiinnon kohteet.

Varsinaisia kielikuvatehtäviä ei tähänkään kappaleeseen sisälly, mutta esimerkiksi sivun 190 tehtävässä yksi oppilaat pääsevät ainakin tulkitsemaan kielikuvia, sillä tehtävässä tulee muuttaa slangia yleiskieleksi. Lisäksi sivulla 191 neljännessä ja viidennessä tehtävässä oppilaiden tulee päätellä, mitä vankilaslangin ja sotilasslangin sanat tarkoittavat. Osa sanoista on selvästi kuvallisia ilmauksia, esimerkiksi *ottaa loikat = paeta, rannerenkaat = käsiraudat, kaalinlehdet = jalkarätit* (Kouki ym. 1997: 1997). Välttämättä ei todellakaan tarvitse aina etukäteen mainita, että tehtävä käsittelee kielikuvia, vaan pääasia on, että opiskelijat saavat harjaannuttaa omia kielikuvien tuottamis- tai tulkintataitojaan. Samalla uskoisi oman kielellisen ajattelun kehittyvän, kun huomataan, millaisia asioita voi kielen avulla verrata toisiinsa.

Kappaleen *Slangi yhdistää ja erottaa* yhteydessä *Kielikuvia, opettajan vihko* tarjoaa opettajille ainoastaan vinkkejä lisämateriaalien käyttöön, joten esimerkiksi kielikuvien opetukseen ei tässä yhteydessä anneta minkäänlaisia ohjeita (Kouki ym. 1996: 72–73).

### 5.6.1 Päätelmiä

*Kielikuvia* -kirjasarjan kirjoissa konstruktiiivinen oppimiskäsitys on selkeästi esillä ainakin kielikuvien opetuksen osalta, sillä aihetta käsitellään peräti viidessä eri yhteydessä, kun otetaan huomioon kirjasarjan *Kielivihkonkin* eli harjoituskirjan sisältämä osuus kielen kuvallisuudesta. Aiheen sisäistämisen kannalta on juuri tärkeää, että asiaa käsitellään mahdollisimman monessa eri yhteydessä, ja samalla opiskelijat huomaavat kielikuvien käytön laajuuden kielessä. Opetusta voidaan myös helpommin perustaa aiemmin opitun pohjalle, kun aihetta käsitellään monissa yhteyksissä. Samalla opitun siirtovaikutus toteutuu ja oppilaat pystyvät kytkemään tietoa laajempiin yhteyksiin, mikä on opittavan asian ymmärtämisen kannalta keskeistä. Kirjasarjan tekijät eivät lainkaan aliarvioi yläasteen oppilaita, vaan aloittavat kielen kuvallisuuden käsittelyn jo seitsemännen luokan kirjassa, ja vähän kerrallaan aihetta syvennetään ja laajennetaan. Kun opetusta on sopivin väliajoin ja erilaisissa yhteyksissä, on mahdollista perustaa opetus oppilaiden arkitietoihin ja aikaisempiin kokemuksiin aiheesta, kun tietoja kerran on.

*Kielikuvia* -kirjasarjan kirjoissa ei tyydytä lyhyisiin, epämääräisiin määritelmiin kielikuvista, vaan aihe on pyritty tuomaan mahdollisimman lähelle yläasteen oppilaiden

tasoa, mikä näkyy etenkin kielikuvaesimerkeissä, jotka ovat yleensä hauskoja ja motivoivat täten oppilaita. Kirjasarjan lukijoille ei jää kielikuvista sellaista yksipuolista kuvaa, että kielikuvat kuuluisivat esimerkiksi ainoastaan taiteilijoiden kielenkäyttöön, vaan aihetta on käsitelty niin monessa eri yhteydessä, että oppilaat tulevat pakostakin tietoiseksi, että metaforia käyttävät niin sotilaspojat, ”vankilakundit” kuin suuret kirjailijatkin.

Kirjasarjan tehtävät korostavat oppilaslähtöisyyttä ja ymmärtämistä, mikä takaa syvällisen otteen opetettavaan asiaan. Tunnistamis- ja nimeämistehtäviä ei liioin esiinny, vaan pääasiassa opiskelijat pääsevät itse tuottamaan kielikuvia, mikä takaa sen, että niitä opitaan ja totutaan myös käyttämään. On hienoa, että on olemassa yläasteen oppikirjoja, jotka kannustavat oppilaita tehostamaan ilmaisuaan. Kynnys kielikuvien käyttöön esimerkiksi lukiossa on huomattavasti matalampi, kun niihin on totuteltu jo peruskoulussa.

## 6. TIIVISTELMÄ OPPIKIRJOJEN SISÄLTÄMÄSTÄ KIELIKUVIEN OPE- TUKSESTA

### 6.1. Opetusjaksot, joissa kielikuvien opetusta esiintyy

Tutkimusaineiston äidinkielen oppikirjoissa kielikuvia opetetaan lyriikan yhteydessä, kirjoittajan tyyliseikkojen yhteydessä, retoriikan ja argumentoinnin yhteydessä sekä mainonnan, kuvauksen ja slangin yhteydessä. Viidessä oppikirjassa on lisäksi aivan oma kokonaisuus kielen kuvallisuudesta. Kun mietitään kielikuvien yleisyyttä kielessä, voidaan todeta, että kielikuvien käsittely sopii erinomaisesti näihin kaikkiin opetuskokonaisuuksiin, eli opetusjaksot, joissa kielikuvia käsitellään tuntuvat perustelluilta.

Oppikirjoissa käsitellään kielikuvia muissa yhteyksissä vähemmän kuin lyriikan yhteydessä, sillä peräti kymmenessä tutkimusaineiston oppikirjassa kielikuvia käsitellään runouden yhteydessä. Kielikuvia omana kokonaisuutena opetetaan yhteensä viidessä oppikirjassa, mitä voi kuitenkin pitää varsin positiivisena tuloksena kielikuvien opetuksen kannalta — etenkin, kun tämä ryhmä näyttäisi kasvavan koko ajan, sillä kyseinen opetuskokonaisuus tuntuu olevan muoti-ilmiö uusissa äidinkielen oppikirjoissa. Kirjoittajan tyylikeinojen yhteydessä kielikuvia opetetaan ainoastaan neljässä tutkimusaineiston oppikirjassa, mitä voi pitää vähäisenä määränä, koska kielikuvat olisivat oiva tyylikeino myös nuorelle kirjoittajalle. Oppilaiden olisi hyvä ymmärtää myös muiden kirjoittajien käyttämiä kielikuvia, jotta he ylipäätään voisivat tulkita erilaisia tekstejä sekä suhtautua lukemaansa kriittisesti. Retoriikan ja argumentoinnin yhteydessä kielikuvia opetetaan ainoastaan kolmessa oppikirjassa, mikä on valitettavan vähäinen määrä, kun ottaa huomioon kielikuvien tärkeän aseman kyseisessä yhteydessä. Muut opetusjaksot, joissa kielikuvia opetetaan, ovat kuvaus, mainonta ja slangi. Myös näihin kolmeen yhteyteen kielikuvien käsittely sopii erinomaisesti, ja voikin ihmetellä sitä, miksi esim. mainonnan yhteydessä kielikuvia opetetaan ainoastaan yhdessä oppikirjassa. Kielen kuvallisuushan on erittäin tärkeässä asemassa mainonnassa. Samoin slangin yhteydessä kielikuvat ovat olennaisessa asemassa, joten on valitettavaa, että vain yhdessä oppikirjassa kielikuvia opetetaan slangia käsittelevässä kappaleessa.

Hämmästyttävää on se, ettei yhdestäkään tutkimusaineiston oppikirjasta löytynyt opetusta kielikuvista esimerkiksi kansanperinteen yhteydessä. Sananlaskut ja arvoitukset



ovat täynnä kielen kuvallisuutta, ja osa niistä jopa perustuu juuri kielikuvien ymmärtämiselle. Samoin *Kalevalassa* esiintyy runsaasti kielikuvia, eli kielikuvien ymmärtäminen voisi avata aivan uudenlaisia tulkintoja *Kalevalasta*, joka joskus saattaa olla nuorille opiskelijoille aika hankalaa luettavaa. Tällä hetkellä vastuu kielikuvien opetuksesta kansanperinteen yhteydessä näyttäisi olevan ainoastaan opettajilla.

Voidaan todeta, että jo tällä hetkellä kielikuvia käsitellään oppikirjoissa juuri niille sopivissa yhteyksissä, etenkin jos käsittelyä laajennettaisiin vielä kansanperinteeseen. Olisi kuitenkin toivottavaa, että kirjasarjat eivät tyytyisi mainitsemaan kielikuvista vain yhdessä yhteydessä. Kielikuvat tulisi tuoda esille mahdollisimman monessa erilaisessa yhteydessä, jolloin opetusta voitaisiin pohjata aiemmin opitulle. Näinhän on jo tapahtunutkin muutamissa kirjasarjoissa, joista esimerkkeinä mainittakoon yläasteen kirjasarja *Kielikuvia* sekä lukion kirjasarja *Kieli ja kirjallisuus*.

## **6.2 1980-luvun kielikuvien opetus oppikirjoissa verrattuna 1990-lukuun**

Tutkimusaineiston 31 oppikirjasta 14 kirjaa on ilmestynyt 1980-luvulla ja 17 kirjaa on ilmestynyt 1990-luvulla. Tutkimusaineiston perusteella oli helpohkoa tehdä johtopäätöksiä kielikuvien opetuksen kehityksestä oppikirjoissa vuosien 1982 ja 1997 välisenä aikana. Yleistäen voidaan sanoa, että kielikuvien opetuksen taso äidinkielen oppikirjoissa on menossa jatkuvasti parempaan suuntaan, kun mennään kohti 1990-luvun loppua.

### **6.2.1 1980-luvun oppikirjat**

1980-luvun oppikirjoissa kielikuvien opetuksen pääpaino on selkeästi lyriikassa. Etenkin yläasteen kirjat ovat keskittyneet vain ja ainoastaan runouteen kielikuvien käsittelyssä, ja tässäkin yhteydessä opetus on varsin köyhää. Useimmat 1980-luvun yläasteen oppikirjat tyytyvät toteamaan, että lyriikka on täynnä kielen kuvallisuutta, mikä sinänsä voi olla totta, mutta ei kerro opiskelijalle juuri mitään kielikuvista. Myös tehtävät ovat mielikuvituksettomia 1980-luvun kirjoissa, etenkin yläasteella. Jos tehtäviä yleensä edes on, niin niiden ainoa funktio lähes jokaisessa oppikirjassa on kielikuvien tunnistaminen ja nimeäminen. Voisikin väittää, että jos opettaja ei ole syventänyt kielikuvien opetusta yhtään siitä, mitä tietoa 1980-luvun yläasteen oppikirjat välittävät, niin ainakin tämän tutkimusaineiston oppikirjojen lukijoille kielen kuvallisuus on jäänyt hyvin etäiseksi asiaksi.

1980-luvun lukion oppikirjat pääsevät syvemmälle opetuksessaan kuin yläasteella, sillä lukion oppikirjoissa kielikuvat nähdään laajemmassa yhteydessä kuin pelkästään lyriikkaan kuuluvaksi. Esimerkiksi *Äidinkielen sampo 1* sisältää oman opetuskokonaisuuden kielen kuvallisuudesta, mitä voi pitää jopa edistyksellisenä asiana 80-luvun oppikirjassa. Kyseisessä oppikirjassa tehtävätkään eivät jää pelkkien tunnistamistehtävien varaan, mutta ne eivät kuitenkaan yllä aivan samalle tasollekaan kuin parhaissa 1990-luvun oppikirjoissa. Saman kirjasarjan toinen osa *Äidinkielen sampo 2* jatkaa edistyksellisyyttä, sillä kirjassa mainitaan kielikuvista argumentoinnin yhteydessä, mitä mikään muu 1980-luvun oppikirja ei tee. Myös 1980-luvulla ilmestynyt kirjasarja *Uuden lukion äidinkieli* pääsee kielikuvien opetuksessa syvemmälle kuin 1980-luvun yläasteen oppikirjat, sillä kirjasarjassa tahdotaan välittää opiskelijoille sitä ajatusta, että kielikuvat kuuluvat kaikkien kielenkäyttöön, ei ainoastaan runouteen. Tehtävien osalta *Uuden lukion äidinkieli* jää kuitenkin lähes pelkkien kielikuvien tunnistamis- ja nimeämistehtävien varaan, joten siltä osin opetus jää pinnalliseksi.

### 6.2.2 1990-luvun oppikirjat

1990-luvun yläasteen oppikirjoissa ollaan pääsemässä yhä syvemmälle kielikuvien maailmaan. Vielä 1990-luvun alkupuolen yläasteen kirjoissa kielikuvien opetus on hyvin samankaltaista kuin 1980-luvun yläasteen kirjoissa, eli kielen kuvallisuudesta mainitaan ainoastaan lyriikan jaksossa — ja sielläkin maininnat ovat hyvin niukkoja. Kuitenkin uudet, vuonna 1996 ilmestyneet kirjasarjat *Sanavalmis* ja *Kielikuvia* osoittavat kielikuvien opetuksen suunnan olevan kohti parempaa. Kummassakin kirjasarjassa on ensinnäkin aivan oma erillinen kokonaisuus kielen kuvallisuudesta (tosin *Kielikuvia*-sarjassa osio on harjoituskirjassa), mikä jo osoittaa, että aihe on koettu tärkeäksi. Kirjat välittävät opiskelijoille sitä tärkeää ajatusta, että kielikuvat ovat yksi tärkeä ja yleinen kielen piirre, ja ne eivät ole ainoastaan arvostettujen runoilijoiden yksinomaisuutta, vaan niitä käyttävät kaikki. Kummassakin kirjasarjassa kielen kuvallisuudesta on haluttu tehdä läheinen ja opiskelijoitakin koskettava asia. Kummassakaan kirjasarjassa ei ole tyydytty kertomaan kielikuvista vain yhdessä jaksossa, vaan *Sanavalmissa* kielikuvista kerrotaan myös lyriikan yhteydessä ja *Kielikuvia* -kirjasarja mainitsee kielikuvista peräti viidessä eri yhteydessä, mikä mahdollistaa sen, että opetusta voidaan pohjata aiemmin opitulle. Voi todeta,

että etenkin *Kielikuvia* -kirjasarja ohittaa kielikuvien opetuksen tasossa monet lukion kirjatkin.

Lukion 1990-luvulla ilmestyneissä oppikirjoissa on suuria eroja kielikuvien opetuksen tasossa. Positiivista on se, että tutkimusaineiston yksikään 1990-luvun lukion kirjasarja ei ohita kielen kuvallisuutta täysin, vaan jokaisesta kirjasarjasta löytyy jotain tietoa kielikuvista. Niukinta kielikuvien opetus on 1990-luvun alkupuolella ilmestyneessä *Lukion suomi* -kirjasarjassa, jossa kielikuvista mainitaan ainoastaan lyriikan jaksossa. Kielen kuvallisuutta ei ole kytketty mihinkään laajempaan yhteyteen, joten *Lukion suomi* antaa opiskelijoille liian suppean kuvan kielen kuvallisuudesta. Kyseisen kirjan ainoa tehtävä kielikuvista vaatii opiskelijoilta ainoastaan kielikuvien tunnistamista ja nimeämistä, eli aihetta käsitellään varsin pinnallisella tasolla.

1990-luvun lukion oppikirjoista kielikuvia käsitellään laajimmin kirjoissa *Lukiolaisen äidinkieli 1* sekä *Kieli ja kulttuuri 1 - 3*. Kummassakin oppikirjassa on jo sivumääräisestikin laaja kokonaisuus kielen kuvallisuudesta, eli aihetta pidetään kirjoissa tärkeänä. Näissä kahdessa oppikirjassa lähdetään liikkeelle arkikielen kielikuvista ja vähitellen asiaa laajennetaan mm. runouteen. Voi sanoa, että kirjat välittävät Lakoffin ja Johnsonin metaforakäsitystä, jonka mukaan kielen kuvallisuus liittyy kaikkeen kielenkäyttöön. Myös tehtävät vaativat opiskelijoilta syvällistä pohdintaa kielikuvien osalta molemmissa kirjoissa, joten uskoisin opiskelijoiden saavan aiheesta paljon uutta ja syvällistä tietoa. Kirjasarja *Lukiolaisen äidinkieli* kertoo toisessa osassaan kielikuvista vielä retoriikan ja argumentoinnin yhteydessä, mutta tässä opetus jäi lähinnä maininnan asteelle.

Kirjasarjan *Kieli ja kirjallisuus* ensimmäinen ja toinen osa keskittyvät kirjoittajan tyyliseikkoihin kertoessaan kielikuvista. Kummassakin osassa kielikuvista kerrotaan mielestäni opiskelijoiden kannalta liian ulkokohtaisesti, eli opiskelijoille voi jäädä pelkän kirjan perusteella se käsitys, että kielikuvien käyttö kuuluu vain erityisen lahjakkaille kirjoittajille. *Kieli ja kirjallisuus* -kirjasarja on kuitenkin onnistunut paremmin tehtävissään, etenkin ensimmäisessä osassa, sillä tehtävät vaativat aitoa pohdiskelua, mikä on opiskelun kannalta kehittävä.

### 6.3 Lopuksi

Tässä tutkimuksessa on jo aiemmin todettu, ettei voida vetää aivan suoria johtopäätöksiä oppikirjojen kielikuvien opetuksen perusteella siitä, mitä todella tapahtuu luokkahuoneessa. Kuitenkin on myös tutkitusti todettu, että opettajat ovat varsin usein hyvin oppikirjasidonnaisia opetuksessaan, mikä tarkoittaa sitä, että opettajat opettavat oppilailleen samat asiat ja vieläpä hyvin samassa järjestyksessä kuin mitä oppikirjat opettavat. Toisin sanoen yleistäen voidaan sanoa, että hyvin usein oppikirjojen opetuksen tasolla on suuri merkitys siihen, mitä opiskelijat saavat tietää kustakin opetettavasta asiasta. Karkeasti voidaan väittää esimerkiksi kielikuvien osalta, että kun jokin 1980-luvun oppikirja on sivuuttanut aiheen lyhyellä maininnalla, niin helposti myös opettaja on kokenut aiheen vähemmän tärkeäksi muun opetettavan aineksen rinnalla. Vastaavasti nykyisissä uusimmissa oppikirjoissa kielikuvista on varsin laajojakin kokonaisuuksia, mikä tarkoittanee sitä, että myös opettajat huomaavat aiheen tärkeyden. 1980-luvulla etenkin yläasteen opettajan on täytynyt olla erityisen kiinnostunut kielen kuvallisuudesta, jos hän on opettanut kielikuvista laajempia näkemyksiä kuin pelkästään runon kuvia, sillä opetusmateriaalitkin on täytynyt tehdä itse.

Millaiseen kielikuvien opetukseen oppikirjat sitten johdattavat opettajia? Ensinnäkin voi sanoa, että tutkimusaineiston vanhimmat, 1980-luvulla ilmestyneet yläasteen oppikirjat eivät johdattele juuri minkäänlaiseen opetukseen. Jos opettajat ovat sivuuttaneet aiheen samaan tyyliin kuin oppikirjoissa on tehty, opetus on ollut mitätöntä. Oppilaiden kannalta on hämmästyttävää se, että samat oppikirjat, jotka eivät opeta kielen kuvallisuudesta käytännöllisesti katsoen mitään, sisältävät kuitenkin tehtäviä, joissa oppilaiden tulisi osata nimetä ja tunnistaa erilaisia kielikuvia. Vaikka tehtävien funktio onkin ainoastaan tunnistaa ja nimetä kielikuvia, se voi olla oppilaiden kannalta perin hankalaa ja turhauttavaa, jos asiaa ei ole edes ymmärretty. Lisäksi tällaiset tehtävät johdattelevat opettajiaakin siihen perinteiseen opetuksen malliin, jossa opettaja kysyy ja oppilas vastaa mekaanisesti. Leiwo, Kuusinen, Nykänen ja Pöyhönen ovat kritisoineet vuonna 1987 tehdyssä tutkimuksessa *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II* juuri sitä, että opetus on liian usein tällaista passiivista kuuntelemista, joka tuntuu estävän äidön kyselemisen ja pohdiskelun. Opetettavia asioita ei ole yleensä tarkoitettu itse löydettäväksi, eikä tulkinnoillekaan jätetä yleensä sijaa. (Leiwo ym. 1987: 170.) Tällaisesta

opetuksesta täydellinen esimerkki on oppikirja *Hyvä suomi 3:n* esitys kielen kuvallisuudesta, jos nimittäin opettaja on opettanut asian samalla tavalla kuin kirjassa on tehty. Kirjassa kerrotaan erilaisista kielikuvista melko perusteellisesti, vaikkakin niiden esiintyminen on rajoitettu vain runouteen. Pahinta opetuksen kannalta kirjassa on kuitenkin se, että opiskelijoille on annettu aivan kaikki tiedot valmiina, jopa esimerkkirunot on tulkittu valmiiksi, jolloin opiskelijan rooliksi jää passiivinen lukeminen. Lopuksi on tehtävä, jossa vaaditaan opiskelijalta passiivista kielikuvien tunnistamista ja nimeämistä. Jos opettaja on opettanut asian samalla tavalla kuin mitä kirjassa esitetään, niin ei olisi kovinkaan suuri ihme, jos opiskelijat kokevat aiheen perin tylsäksi. Opiskelijoille ei ole jätetty pienintäkään tilaa tiedon omakohtaiseen löytämiseen, pohdiskeluun tai tulkintaan.

Tutkimusaineistossa on kuitenkin oppikirjoja, jotka mahdollistavat paremmin oppilaiden aktiivisen osallistumisen opetukseen. Osa kirjoista pyrkii siis johdattelemaan opettajia opiskelijoiden kannalta aktiivisempaan opetukseen. Esimerkiksi yläasteen oppikirja *Sanavalmis I* aloittaa kielikuvien käsittelyn tehtävällä, jossa oppilaiden tulee täydentää aloitukset *Aamu on...* tai *Yö on ...* usealla eri tavalla, eli oppilaat pääsevät heti aluksi mietiskelemään, miten *he* kuvailisivat aamua tai yötä. Kirjassa opetus kielikuvien osalta on tämän jälkeenkin oppilaslähtöistä, sillä teoriaosuus on puristettu yhteen sivuun, ja painotus on tehtävissä, jolloin oppilaat pääsevät itse tutkiskelemaan kielen kuvallisuutta. Samoin yläasteen oppikirja tai paremminkin harjoituskirja *Kielikuvia, Kielivihko* mahdollistaa oppilaiden aktiivisen roolin oppimisprosessissa. *Kielivihkon* lyhyehköjä teoriaosuuksia kielikuvista seuraa aina joukko tehtäviä, jotka vaativat oppilailta syvällistä ajattelua ja pohdintaa. *Kielivihkossa* oppilaat pääsevät myös luomaan omia kielikuvia, mikä on varmasti oppimisen kannalta hedelmällisempää kuin passiivinen kielikuvien tunnistaminen ja nimeäminen muiden teksteistä.

Lukion uusimmissa, eli vuoden 1996 jälkeen ilmestyneissä äidinkielen oppikirjoissa teoriaosuudet kielen kuvallisuudesta ovat varsin kattavia kokonaisuuksia, ja herääkin kysymys, jättävätkö ne tilaa enää opiskelijoiden omille ajatuksille ja tulkinnoille. Toisaalta esimerkiksi kirjoissa *Kieli ja kulttuuri 1 - 3* sekä *Lukiolaisen äidinkieli 1*, jotka sisältävät erillisen kokonaisuuden kielen kuvallisuudesta, aloitetaan kielikuva-asian käsittely arkikielen kielikuvista, mikä jo sinänsä saattaa olla monelle opiskelijalle elämyksellinen asia. Varmasti monella opiskelijalla herää omia ajatuksia mm. siitä, millaisia kielikuvia he itse ovat ehkä tiedostamattaan käyttäneet. Tehtävien osalta edellä mainituissa lukion oppikirjoissa on otettu opiskelijat hyvin huomioon, sillä he pääsevät pohdiskелеmaan ja

ennen kaikkea luomaan omia kielikuviaan. Tehtävien ansioista kirjoissa vältetäänkin passiiviselta ja mekaaniselta oppimiselta. Lisäksi hyvät, ajattelua vaativat tehtävät mahdollistavat aidon keskustelun luokkahuoneessa, sillä kaikkiin tehtäviin ei välttämättä ole yhtä ainoaa oikeaa vastausta, jolloin keskustelua syntyy helposti.

Lopuksi voisikin esittää toivomuksen kirjantekijöille siitä, että yleensä kaikki opettavat asiat esitettäisiin kirjoissa siten, että asiat herättäisivät sekä opettajissa että oppilaissa aitoja kysymyksiä ja todellisia ajatuksia. Jos opettajat ovat sidoksissa oppikirjoihin opetuksessaan, tulisi oppikirjojen tekstien olla sellaista, että opettajia johdatellaan keskustelua herättävään opetustyyliin. Kaikkea ei tarvitse antaa opettajillekaan valmiiksi, jotta kysymyksiä luokassa syntyy. Lisäksi tehtävien puolella voitaisiin alkaa luopua pelkistä tunnistamis- ja nimeämistehtävistä — niiden rinnalla tulisi olla runsaasti omaa luomista, omaa kielenkäyttöä ja todellista ajattelua vaativia tehtäviä.

## LÄHTEET

### Aineslähteet

AHONEN, KAARINA — HARJUNEN, ELISA — LANGE, KAISA — LIUSKARI, HELENA — SAARINEN, ERJA — SIRVIÖ, TEIJA 1994: Kielen tiet 7 - 9. Otava, Keuruu.

GRÜNN, KARL — LÖYTTYNIEMI, MINNA — MURTO, MERVI — NAMPAJÄRVI, SISKO 1996: Sanavalmis 1. Kirjayhtymä Oy, Helsinki.

— 1998: Sanavalmis 2. Kirjayhtymä Oy, Helsinki.

— 1996: Sanavalmis 1, opettajan materiaali. Kirjayhtymä Oy, Helsinki.

— 1996: Sanavalmis 2, opettajan materiaali. Kirjayhtymä Oy, Helsinki.

HAKULINEN, AULI — KIVELÄ, RAILI — PARKO, KAIJA — RANTA, TUULA — TANI, LEENA 1995: Lukiolaisen äidinkieli 1. WSOY:n graafiset laitokset, Porvoo.

— 1995: Lukiolaisen äidinkieli 2. WSOY:n graafiset laitokset, Porvoo.

— 1997: Lukiolaisen äidinkieli, opettajan opas. WSOY, Helsinki.

HALME, SINIKKA — LAULAJAINEN, LEENA — NURMI, HELKA — RAUMALA, TAISTO — UOSUKAINEN, RIITTA 1982: Äidinkielen sampo 1. Weilin+Göös, Espoo.

HALME, SINIKKA — KOROLAINEN, TUULA — LAULAJAINEN, LEENA — NURMI, HELKA — PARKO, KAIJA — RAUMALA, TAISTO — UOSUKAINEN, RIITTA 1984: Äidinkielen sampo 2. Weilin+Göös, Espoo.

HAVASTE, PAULA — HONKA-HALLILA, ARI — KARVONEN, PIRJO — MÄKELÄ, ILKKA 1997: Kieli ja kulttuuri 1 - 3, Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja. Otava, Keuruu.

— 1997: Kieli ja kulttuuri 1 - 3, opettajan opas. Otava, Keuruu.

HIRVI, VILHO — LINNAKYLÄ, PIRJO — OLKINUORA, ASTA 1986: Uusi kielentaito 9. Otava, Keuruu.

HUHTALA, LIISI — LEINO, PIRKKO — TUURNA, MARJA-LEENA 1992: Lukion suomi 3. Otava, Keuruu.

JOHANSSON, URHO — LONKA, IRMA — VÄHÄPASSI, ANNELI 1986: Oma kieli 9. WSOY, Porvoo.

— 1986: Oma kieli 9, työkirja. WSOY, Porvoo.

KIRSTINÄ, LEENA — PANHELAINEN, IRMELI — VÄHÄPASSI, ANNELI 1992: Kieli ja kirjallisuus I. Kirjayhtymä, Helsinki.

— 1997: Kieli ja kirjallisuus II. Kirjayhtymä, Helsinki.

KOSKIPÄÄ, RITVA — NALLIKARI, PIRJO — PARKO, KAIJA — PÖNTINEN, AULIKKI 1985: Äidinkielen avain 7. Oy Weilin+Göös kirjapaino, Espoo.

- 1986: Äidinkielen avain 8. Oy Weilin+Göös kirjapaino, Espoo.
- 1991: Äidinkielen avain 9. Oy Weilin+Göös kirjapaino, Espoo.
- KOUKI, ELINA — KYTÖMÄKI, LEENA — RAJAVUORI, ULLA 1996: Kielikuvia, kielivihko. WSOY, Porvoo.
- — VILHUNEN, AIRI 1995: Kielikuvia 1. WSOY, Porvoo.
- 1997: Kielikuvia 2. WSOY, Porvoo.
- KYTÖHARJU, RITVA— POUKKULA, PIRKKO — LEIWO, MATTI — NEIMALA, KAISA 1986: Hyvä suomi 7. WSOY, Porvoo.
- 1986: Hyvä suomi 7, omatoimikirja. WSOY, Porvoo.
- 1988: Hyvä suomi 9. WSOY, Porvoo.
- 1988: Hyvä suomi 9, omatoimikirja. WSOY, Porvoo.
- — RAJANIEMI, MAISA 1986: Hyvä suomi 8. WSOY, Porvoo.
- Hyvä suomi 8, omatoimikirja. WSOY, Porvoo.
- LINKOLA, RIITTA — MÄKINEN, KIRSTI — RIKAMA, JUHA — LAMPI, INKERI 1986: Uuden lukion äidinkieli 2. WSOY, Porvoo.
- LINKOLA, RIITTA — MÄKINEN, KIRSTI — RIKAMA, JUHA 1986: Uuden lukion äidinkieli 3. WSOY, Porvoo.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985. Valtion painatuskeskus, Helsinki.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Valtion painatuskeskus Helsinki.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Valtion painatuskeskus, Helsinki.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Valtion painatuskeskus, Helsinki.
- PIRTTIKOSKI, KALEVI 1997: Kirjoittajan sanakirja. — Kalevi Pirttikoski — Paula Oilinki (toim.), Ylioppilasaineita 1997 s. 208—216. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.
- POUKKULA, PIRKKO — KYTÖHARJU, RITVA — LEIWO, MATTI — NEIMALA, KAISA 1992: Hyvä suomi 7 - 9, opettajan kansio. WSOY, Porvoo.

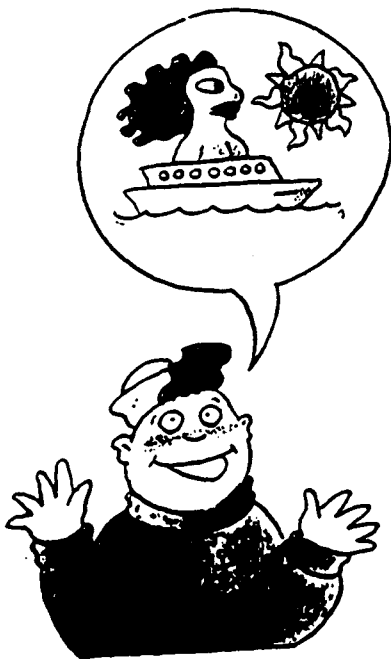
#### **Muut lähteet**

- ELOVAARA, RAILI 1992: Olen tyhjä huone. Yliopistopaino, Helsinki.
- FISKE, JOHN 1993: Merkkien kieli, johdatus viestinnän tutkimiseen. Vastapaino, Tampere.
- HAAPANEN, PIRKKO 1996: Roomalaisten korkein taito. Johdanto antiikin retoriikkaan. — Kari Palonen — Hilka Summa (toim.), Pelkkää retoriikkaa s. 23—50. Vastapaino, Tampere.



- HAKULINEN, AULI — KAUPPINEN, ANNELI — LEIWO, MATTI — PAUNONEN, HEIKKI — RÄIKKÄLÄ, ANNELI — SAUKKONEN, PAULI — YLI-VAKKURI, VALMA — ÖSTMAN, JAN-OLA 1996: Kieli ja sen kieliopit, opetuksen suuntaviivoja. EDITA, Helsinki.
- KARVONEN, PIRJO 1991: Kieliopillinen metafora ja sen vaikutukset tekstissä. — Lehtinen — Shore (toim.), *Kieli 6, kieli, valta ja eriarvoisuus* s. 149—165. Yliopistopaino, Helsinki.
- 1995: Oppikirjateksti toimintana. SKS:n toimituksia 632. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- KOSKI, MAUNO 1992: Erilaisia metaforia. — Harvilahti — Kalliokoski — Nikanne — Onikki (toim.), *Metafora* s. 13—32. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.
- KUPIAINEN, UNTO 1972: *Lyhyt runousoppi*. Porvoo, WSOY.
- KUUSISTO, RIIKKA 1996: Sodan retoriikasta — Persianlahden ja Bosnian konfliktit läntisten suurvaltajohtajien lausunnoissa. — Kari Palonen — Hilikka Summa (toim.), *Pelkkää retoriikkaa* s. 267—291. Vastapaino, Helsinki.
- LAHDES, ERKKI 1997: *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Otava, Keuruu.
- LEINO, PENTTI 1983: Ajaako suomen kieli ajattelemaan suomalaisesti? — Auli Hakulinen — Pentti Leino (toim.), *Nykysuomen rakenne ja kehitys 1*. TL 93 s. 190—208.
- LEIWO, MATTI — LUUKKA, MINNA-RIITTA — NIKULA TARJA 1992: Pragmatiikan ja retoriikan perusteita. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, Jyväskylä.
- LEIWO, MATTI — KUUSINEN, JORMA — NYKÄNEN, PÄIVI — PÖYHÖNEN, MINNA-RIITTA 1987: Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa 1. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, Jyväskylä.
- 1987: Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa 2. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, Jyväskylä.
- MUSTAPARTA, EILA 1996: Juna, jolla ei ole paluuvuoroa — ey-metaforat politiikkojen retoriikassa. — Jyrki Kalliokoski (toim.), *Kieli 9 — Teksti ja ideologia*. Kirjoituksia kielestä ja vallasta julkisessa kielenkäytössä s. 168—183. Hakapaino Oy, Helsinki.
- NIKANNE, URPO 1992: Metaforien mukana. — Harvilahti — Kalliokoski — Nikanne — Onikki (toim.), *Metafora* s. 60—78. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.
- ONIKKI, TIINA 1992: Paljon pystyssä. — Harvilahti — Kalliokoski — Nikanne — Onikki (toim.), *Metafora* s. 33—59. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.
- PALONEN, KARI — SUMMA, HILKKA 1996: Johdanto: Retorinen käänne? Kari Palonen — Hilikka Summa (toim.), *Pelkkää retoriikkaa* s. 7—22. Vastapaino, Tampere.
- YTL:n äidinkielen yleisohjeet 1997. — Kalevi Pirttikoski — Paula Oilinki (toim.), *Ylioppilasaineita* 1997 s. 208—216. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.

*Sanavalmis 1, yläasteen äidinkieli* (Kirjayhtymä, 1996) s.206



### Ryhmä- tai paritehtäviä

2. Etsikää arkikielen kielikuvia (pöydänjalka). Käyttäkää apuna tarvittaessa sanakirjoja. Esimerkiksi *Slängisanakirjasta* löytyy mielenkiintoisia kuvailmauksia. Ryhmitelkää kielikuvat lajeittain.
3. Etsikää luontoon liittyviä kielikuvia, joihin sisältyy ruumiinosan nimitys (järvenselkä).
4. Tutkikaa *Kuu*-sarjan tekstit (s. 201–203). Poimikaa kielikuvat. Ryhmitelkää ne. Pohtikaa kielikuvien vaikutusta monitulkintaisuuteen.

## Mitä on kuvakieli?

1. Valitse toinen seuraavista aloituksista ja täydennä se usealla eri tavalla:

*Aamu on...*

*Yö on...*

Mielikuvien kielen perusainesta ovat kielikuvat. Ne eivät ole kaunokirjallisuuden kielen yksinoikeus, sillä arkikielemmekin sisältää lukemattoman määrän kielikuvia. Ne ovat vain useimmiren niin kuluneita, ettemme niitä enää kielikuviksi huomaa: *pöydänjalka, järvenselkä, lähteensilmä, aallonharja*.

Kielikuva syntyy, kun vertaamme kahta asiaa toisiinsa.

Vertauksessa vertailtavat asiat yhdistetään *kuin*-sanalla toisiinsa: *Tyttö on kuin ruusu. Poika on kuin leijona*.

Metaforassa *kuin*-sana on jäänyt pois ja vertailtavat asiat liitetään tiiviisti toisiinsa: *Tyttö on ruusu. Ruusutyttö tuoksuu hyvältä*.

Personifikaatiossa eloton esine tai asia elollistetaan ja sille annetaan ihmisen ominaisuuksia: *Tuuli raupii maan selkää. Yö kuuntelee*.

5. Kehitellään tuoreita vertauksia seuraaviin alkuihin:

*Äiti on kuin...*

*Isä on kuin...*

*Kesä on kuin...*

*Koulu on kuin...*

*Sota on kuin...*

*Raha on kuin...*

*Musiikki on kuin...*

Tehostakaa vertauksia muuttamalla ne metaforiksi.

6. Tutkikaa sanomalehtiä ja poimikaa kielikuvia. Mitkä lehtijutut sisältävät runsaasti kielikuvia? Mitä kielikuvia? Ryhmitelkää kielikuvat tyypeittäin.

7. Kirjoittakaa lyhyitä luonnehdintoja luokkatovereistanne. Käyttäkää myönteisiä kielikuvia. Kirjoittakaa tekstit värillisille papereille ja liimatkaa niistä taulu.

*Hyvä suomi 9* (WSOY, 1988) s.129

*Hyvä suomi 9, omatoimikirja* (WSOY, 1988) s.213—215

9

## TIIVISTÄ KIRJALLISUUTTA

### Aforismeja ja runoja

Aforismit ovat tiiviissä ja ytimekkäässä muodossa esitettyjä ajatuksia, mieltelmiä. Niissä on elämänohjeita, totuuksia ja oivalluksia.

Muodoltaan aforismit voivat olla toteamuksia, kysymyksiä, huudahduksia tai väitteitä. Niiden tyylikeinoja ovat vastakohtat, vertaukset ja toistot. Aforismi säpsähdyttää lukijaa olemalla yllättävä mutta tosi.

\* *Se, jolla on useimmat hyveet, ei ole paras, vaan - pelottavin.*  
(Juhani Siljo)

\* *Viisaan tie on nöyrän tie.*  
(Maria Jotuni)

Monet runot ovat lyhyitä, aforismin kaltaisia. Niissä sanotaan muutamalla sanalla asia, joka proosatekstissä ilmaistaan laveammin.

Rytmi, joka yleensä liitetään musiikkiin, on myös runouden perusaineksia. Perinteisissä runoissa on säännöllinen runomitta, ja siksi niiden rytmi on helppo havaita. Nykyrunoissakin on rytmiä, mutta se on esimerkiksi puheen rytmiä, mietiskelyn rytmiä tai liikkeen rytmiä. Sitä voi tarkkailla joko seuraamalla runon sanajärjestyistä tai lukemalla runoa ääneen.

Runoille on ominaista myös kielikuvien käyttö. Kielikuva on pitkälle kehitetty vertaus: sen pohjana on ilmaus, jossa suorasana-aisessa asiatekstissä käytetään apuna kuin-sanaa.

Tärkeintä runoissa on kuitenkin sen merkityskokonaisuus, sanoma. Runoa on luettava kokonaisuutena, ei pelkkiä yksityiskohtia tuijottaen.

Runot eivät synny itsestään. Runoilija Vladimir Majakovski sanoo, että tuotantoprosessi ei onnistu odottamalla, kunnes "tai-vainen runon henki" laskeutuu maan päälle. Kirjoittajalla on oltava asia, josta kirjoittaa. Alku- ja loppusoinnut, kielikuvat, mitat, painotukset ja rytmi ovat yksilöllisiä ja niitä harjaantuu käyttämään - kirjoittamalla runoja!

Aforismit ja runot tulkitsevat ihmisen vaikeastikin ilmaistavia tunteita. Siksi ne ilahduttavat ja lohduttavat lukijaa erilaisissa elämän käännekohtissa. Niiden avulla voi selkiyttää omia kokemuksiaan ja omaa maailmankuvaansa.

Aforismin keinoja:

- vastakohtat
- vertaukset
- toistot
- yllättävyys

Runon keinoja:

- rytmi
- kielikuvat

Runojen lukemisesta

Runojen kirjoittamisesta

Omatoimikirjassa on ohje tämän jakson tehtävien tekemiseen.

Vertaa oppikirjassa olevia runoja Ensirakkaus ja Ensimmäinen suudelma toisiinsa. Millä tavoin runojen rakastuneet käyttäytyvät? Mitä samanlaista ja mitä erilaista runoissa on? 6



Mikä kielikuva sisältyy Rakel Liehun runoon? 7



*Kauan  
kielen simpukassa  
kehittyi sanahelmi  
rakkaus.*



*Nyt sen halpoja jäljitelmiä  
on kaikkialla.*

Rakel Liehu



Mitä runon keinoja on runossa Pieni laulu? 8  
Vertaa runoa jaksossa Perinteen maailmassa oleviin uudempiin kansanlauluihin. Mitä havaitset?

### *Pieni laulu*

*Illansuussa kala nappaa,  
palaa pesään kuikka.  
Rakkauden voi hyvin tappaa  
jaloviinahuikka.*

*Korkealle haukka kiipee,  
kuolee matalalla.  
Saatilla voi saada siipeen  
jos mopo vaan on alla.*

*Käärme pistää kipeästi,  
ruotonen on särki.  
Kun tyttö virnuu ylpeästi  
siitä menee järki.*

Tipo Tiipönen

## Vuodenajat

- 9 Lue oppikirjassa olevat vuodenajoista kertovat aforismit. Millaisiin mielialoihin eri vuodenaikoja verrataan? Millaista mielentilaa verrataan esimerkiksi syksyiseen sateeseen?
- 10 Vertaa oppikirjan talviaiheisiä runoja toisiinsa. Miten ne kuvaavat talvista maisemaa? Millainen tunnelma runoissa vallitsee? Mitä kielikuvia runot sisältävät? Mitä muita runon keinoja niistä löydät? Mitä yhteistä runojen loppuissa on?
- 11 Lue runot. Mitä kielikuvia tai vertauksia niihin sisältyy? Kirjoita kunkin runon viereen, mitä vuodenaikaa runo kuvaa.

*On sadonkorjuun aika,  
ja poimit omenamme,  
punaiset, viileät.  
Hymyilet. Onnestamme  
muiston herätät:*

*Oi nuoruus -  
Hohtavat hapses tänään  
syyspäivän hopeaa.*

Jaakko Haavio

.....  
*Kesä.  
Hyttynen hoitaa  
heinänuhaani akupunktiolla.*

Risto Rasa .....

*Puut hiljaiset ja riisutut  
kohoavat suorina puhtaasta lumesta.*

Niilo Rauhala .....

*Räntäseula seudun päällä,  
saappaan alla lotinaa,  
lantajuova järven jäällä -  
kesä tulee, ihanaa!*

Lauri Viita .....

## Matkalla

Lue oppikirjassa olevat aforismit. Millaisesta matkasta niissä puhutaan? Mistä ollaan tulossa, mihin menossa? Ketkä tai mitkä vaikuttavat matkan onnistumiseen? 12

Lue seuraava runo. Mikä on matkustajan kulkuneuvo? Mikä vuoden- ja vuorokaudenaika on? 13  
Lue tämä runo sekä oppikirjassa oleva runo Keväinen juna-  
matka ääneen. Tarkkaile lukiessasi runojen rytmiä ja sointua.  
Millainen vaikutelma niiden avulla on saatu aikaan? Mitä kieli-  
kuvia runoihin sisältyy?

### *Tätä menoa Matkalaulu*

*Höyläämätön  
kunnon pölkky  
jatkaa matkaa,  
taikinaa.  
Se ei ketään  
haittaa vaivaa,  
sillon kuu  
seuranaan.  
Sitä eivät sudet  
ulvo, kanat kutsu  
kotiinsa.*

*Se voi panna  
usvaa putkeen,  
putki ei motkota.  
Taivas selvää pääsinlihaa,  
maata rekka ahmaisee.  
talvi tunkee  
lampee umpeen,  
sormi sänkee  
hyväilee.  
Horisontti  
valuu lasiin,  
kuskin silmät  
harottaa,  
jalka nukkuu  
polkimella,  
lasti ohjaa  
ohjaajaa.*

Kari Hotakainen

*Kieli ja kulttuuri 1 - 3, lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja (Otava, 1997)*

s. 240—243

## Kielen kuvallisuus



Muistatko vanhan leikin, jossa piti selittää jokin asia tai esine käyttämättä esineen nimeä? Yksi keino ratkaista tehtävä on kuvailla, millainen tuo jokin on joko adjektiiveja käyttäen tai vertaillen: sillä on korvat kuin valtavat nahkeat paperiarkit, jalat kuin paksut puunrungot ja häntä kuin lehmällä, kuvailivat tarinan sokeat miehet tunnustelemaansa osaa eräästä suuresta eläimestä. Vanhaan kansanperinteeseen on kuulunut esittää arvoituksia, joissa niin ikään puhutaan yhtä, kun tarkoitetaan toista. *Raamattukin* on tunnettu tämän tyylikeinon käytöstä: Jeesus kuvailli taivasten valtakuntaa "sinapinsiemenen kaltaiseksi". Ihmisen pojan toisen tulemisen hetkeä hän luonnehti näin: "tulee kuin varas yöllä, kukaan ei tiedä päivää eikä hetkeä".

Ihmismieli hyödyntää vertailua outoja ja uusia asioita kohdatessaan: ne selitetään tuttujen asioiden avulla ikään kuin katsoen niiden lävitse. Tämä kielen piirre mahdollistaa sen, että kieli voi laajentua ilmaisemaan uusia merkityksiä vanhojen voimavaroin. Kielen merkityksissä kuvailu on monesti viety vertailuakin pitemmälle: sen sijaan, että sanottaisiin jonkin olevan toisen kaltainen, käytetäänkin metaforia. Sanotaan, että kauniilla ihmisellä on helmihampaat ja tähtisilmät, kun tarkoitetaan, että hampaat ovat kuin helmet tai silmät kuin tähdet. Tällaiset metaforat kuulija tulkitsee automaattisesti oikein, ellei kysymys

Kieli ilmaisee utta siten, että vanhoja merkityksiä käytetään uusissa yhteyksissä. Kielen vaikuttavuutta lisää myös rytmisyys, jota on lyriikan lisäksi kaikkialla muuallakin. Muodon tarkastelu auttaa sisällön tulkinnessa.

Vanhoja arvoituksia:

Neljä hevosta tallissa,  
viides tallia kiertää. – Sukkapuikot.  
Valkoinen navetta  
mustaa karjaa täynnä. – Kirja.  
Musta lintu punaisia munia hautoo.  
– Pata tulella.

Uusia koululaisvitsejä:

Mikä kolisee ja lentää matalalla?  
– Telaketjuankka.  
Mikä on keltainen ja rämisee?  
– Hevibanaani.

ole viitsistä, jossa varta vasten muutetaan totuttua tulkintaa ("Silmäsi ovat kuin tähdet. Eivät niin kirkkaat mutta niin kaukana toisistaan.").

# Työvoima vanhenee käsiin

## Ranualla väännetään kättä taloussihteerin tarpeellisuudesta

Jouko



Moni näistä kielikuvien kuvauksista on tulkittu ja muokattu asiaa kielikuvien ilmitse tulkittuna.

Nurmijärven Extra 18.8.1996

Kielikuvat kuluvat, vanhenevat ja muuttuvat. Ne voivat kulua niin, että teksti latistuu, kun sama kielikuva yhä uudelleen hypähtää lukijan eteen (*herää kysymys, kuumentaa tunteita, puhaltaa yhteen hiileen*). Ne voivat myös vanhentua niin, ettemme enää tunnista alkuperäistä konkreettista tarkoitetta. Näin on käynyt ilmauksille *pilkata, jäädä kiikkiin*. Voi käydä niinkin, että kirjoittaja sekoittaa kielikuvia: *vulaa vettä laineille* tai *neuvottelun osapuolet voivat olla samassa ojassa*. Kielikuvien onnistuneisuus riippuu kontekstista: eri yhteyksissä ne voivat osoittautua liian arkisiksi, konkreettisiksi ja sopimattomiksikin, kuten erään biologin yrittäessä kuvailla havainnollisesti koiranputkea kertomalla, että kukinto on "kuin mummovainaan yöpaidan helmapiitsi", tai erään poliitikon paheksuessa esitystä äidinmaidon myynnin verotuksesta sanomalla, että "ei naisista saa tehdä lypsylehmiä".



## TEHTÄVIÄ:

- 1 Etsikää oman paikkakuntanne kuvalliset kliseet: mitkä ovat ne ikonit, joihin teidän paikkakuntanne kiteytetään. Mitkä ovat teidän paikkakuntanne tyypilliset matkamuistot? Entä mitä matkamuistoja kotonanne on lomamatkoilta tuotuina? Mitä ne kertovat ostopaikoistaan?



Tee näihin kortteihin kaksi tekstiä, tylsä ja hauska.



Otso Kirjosiiven aforismeja:

Sanotaan, että itsensä löytäminen on ihmiselle vaikeinta. Arvelen, että asiaa on liioiteltu. Hyvin monet ovat löytäneet itsensä, mutta eivät ole kehänneet ilmoittaa mitä ovat löytäneet.

Ihmiset näyttävät tarvitsevan paljon sanoja ilmoittaakseen etteivät tarvitse sanoja vaan tekoja.

Tottakai muna on viisaampi kuin kana. Sehän tulee perästäpäin. (Olli: Pistetään poskeen, 1953.)

- 2 Tee seuraava testi:

- a) Luettele kolme adjektiivia, jotka kuvaavat a) merta, b) tiiliseinää.
- b) Mainitse kolme eläintä.
- c) Kerro, mitä kahvi merkitsee sinulle.

Katso sivulta 257 testin tulkintaa – vertaillkaa tuloksianne. Mitä mieltä olette testin mielekkyydestä?

- 3 Keksi aforismeja elämästä, rakkaudesta ja kuolemasta. Kootkaa parhaat kurssin yhteiseen portfoliokansioon, johon voitte liittää muitakin kiinnostavimpia tuotoksianne tai niiden kopioita.

4 Matti Punttila kirjoitti *Kielikello*-lehdessä (1/94) eri medioissa huolimattomasti käytetyistä kielikuvista. Keskustelkaa ryhmissä seuraavista esimerkeistä.

Olin joutunut kasvotusten ajan hampaan kanssa, joka nakertelee ihmisen henkistä voimaa.

Samassa veneessä työskenteleminen panee puhaltamaan yhteiseen hiileen. Toivotaan, että tässä ottelussa Israel ei pääse rokottamaan kylmää suihkua suomalaisten niskaan.

Vuoksenniska on jäänyt lapsenkengän asemaan pääkirjastoon ja Imatrankosken kirjastoon nähden.

Varokaa aatetta, joka hautoo tuhon siemeniä povellaan.

Joka tapauksessa tässä on lumipallo, joka lähtiessään vyörymään saattaa lyödä todella lujan naulan lentomatkailun kirstuun.

Pallokentän tekonurmi vieraiden hampaissa.

Polttohautaus ei sytytä suomalaisia.

Japan Airlines pyristelee nousuun kustannussäästöillä.

Jos Aleksis Kivi eläisi, kääntyisi hän varmasti haudassaan.

Tädin hautajaiskutsu olikin ensimmäinen elonmerkki häneltä 30 vuoteen. Ja siinä (suuressa tehdassalissa Borásissa) istuttiin kuin sillit sardiinipurkissa.

Yhdysvaltain talouden kasvuvauhti laimenee.

Niillä alueilla, jotka ovat maanpuolustuksellisesti erittäin tärkeitä, katsotaan supistuksia erittäin kevyellä kädellä.

Espanjassa ammatikseen palloileva Lea Hakala oli (koripallo-ottelun) alussa unilukkarin perikuva.

5 Kirjoita runo, jossa käytät alla olevassa listassa esiintyviä sanoja. Voit taivuttaa niitä ja lisätä väliin verbit ja omia sanojasi. Kun olet saanut runosi valmiiksi, esitä se ääneen ja kerro, mitä haluat teoksellasi sanoa ja miksi se on haluamasi kaltainen. Keskustelkaa siitä, olivatko kuulijoiden tulkinnot samanlaisia kuin omasi.

Voit myös etsiä Uuno Kailaan runon *Verkossa* sivulta 257 ja katsoa, millaisen runon hän on sanoista saanut aikaan.

Sanat: *Verkko silmä kala viiltävä säie syvä liha minä vesi päilyvä selvä syvä minä silmä vesiaavikko vapaa minä luokse meri silmä vihreä loitolla autuus lohi kilpaveikko ranta lieju pian verkot vitkas tappava kohtalo*

6 Valitkaa joukostanne joku selittämään muille hankalaa ilmiötä, kuten fotosynteesiä, salaman syntyä, DNA:n rakennetta, integraalilaskentaa tai fraktaaleja. Kuulijat saavat poimia esityksestä kielikuvat ja pohtia, miten niitä käytettiin selittämisessä.