

# Abiturienttien lingvistisen kompetenssin hallinta saksankielisissä kirjoitelmissa

**Esa Penttinen**

Helsingin yliopisto

The aim of my study was to find out how well the candidates for the matriculation examination master the linguistic competence in their German language essays. Their level of mastery was evaluated according to what syntactical, morphological, and lexical errors they made while taking the German language writing exam as part of the matriculation examination in spring 2007.

The study yielded information about the variety of linguistic competence in the German language among high school students. Nevertheless, it did not yield information about how they had adopted the language or about how well they were able to express in German the Finnish meanings they had in mind.

**Keywords:** linguistic competence, matriculation examination, error

## 1 Johdanto

Tutkimukseni tarkoituksena oli kartoittaa abiturienttien lingvistisen kompetenssin hallintaa heidän saksankielisissä kirjoitelmissaan. Kirjoitelmat olivat osa keväällä 2007 tutkimukseeni osallistuneiden abiturienttien lyhyen saksan kielen ylioppilaskoetta. Lingvistinen kompetenssi on Eurooppalaisen viitekehyksen (2004: 33–34, 154–167) kommunikatiivisen kielikompetenssin eli kielellisten viestintätaitojen hierarkkisessa rakenteessa samanarvoinen sosiolingvistisen ja pragmaattisen kompetenssin kanssa. Jotta viestin lähettäjä ja sen vastaanottaja jakaisivat yhteisen ymmärryksen, kielellisen viestinnän osa-alueiden tulisi olla tasapainossa. Tutkimuksessani nostan erityisesti abiturienttien lingvistisen kom-

petenssin hallinnan tarkasteluni keskiöön. Lingvistisen kompetenssin hallinta tulee esille viestijän taidoissa järjestää sanoja lauseiksi (syntaktinen näkökulma), käsitellä sanojen sisäistä rakennetta (morfologinen näkökulma) sekä käyttää kielen sanaston ja kieliopin elementeistä koostuvaa sanavarastoa (leksikaalinen näkökulma).

Lähestymistapani vastaa Karlssonin (2000: 21–23) näkemystä kielen rakennekomponenteista kieliopillisena järjestelmänä. Karlsson mainitsee myös ääntämisen, jota en omassa tutkimuksessani käsittele.

Kirjoitettuun kieleen liittyy virallisen kielenhuollon ”tekemällä tehtyjä” normeja, joita voidaan usein pitää epäluonnollisina – esimerkiksi saksan kielessä sanan kirjoittaminen yhteen tai erikseen. Näitä preskriptiivisiä normeja opetetaan oppilaille koulussa ja niiden hallintaa kontrolloidaan kokeilla. Analysoidessani abiturienttien kirjallisia esityksiä sain selville, kuka on omaksunut normit ja kuka ei. Karlssonin (2000: 22) mukaan ilman normeja ei ole kielijärjestelmää, vaan ”yksilökohtainen, alati käsittämättömällä tavalla vaihteleva kaaos”.

Vieraan kielen ylioppilaskoe koostuu kuullunymmärtämisestä ja kirjallisesta osiosta. Kuullunymmärtämisen osan enimmäispistemäärä on 90 pistettä ja kirjallisen osan 209 pistettä, josta kohdekielisen kirjoitelman osuus on 99 pistettä. Kokeen enimmäispistemäärä on 299 pistettä. (Kielikokeen määräykset ja ohjeet 2004: 18.) Kokeesta puuttuu suullisen viestinnän koe, vaikka Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003: 100–106) painotetaan puhutun kielen merkitystä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa – Suomessa **kirjoitetaan** ylioppilaaksi.

Ylioppilaskokeen kielikokeiden tarkoituksena on saada selville, ovatko lukiolaiset omaksuneet lukion opetussuunnitelman mukaiset tiedot ja taidot sekä saavuttaneet lukiokoulutuksen tavoitteiden mukaisen riittävän kypsyysien kieliaineiden hallinnassa (Kielikokeen määräykset ja ohjeet 2004: 1). Lukion lyhyiden vieraiden kielten kurssien aiheet liittyvät nuorten jokapäiväisen elämän eri tilanteisiin. Lukiolaisten kielitaitoa tulee arvioida sen perusteella, miten he ovat oppineet ymmärtämään puhuttua ja kirjoitettua kieltä sekä viestimään kirjallisesti ja suullisesti. Lukion B2-saksan (8. luokalla alkanut vieras kieli) kirjallisen viestinnän opetuksen tavoitteena on taso A2.1–A2.2 ja B3-saksan (lukiossa alkanut vieras kieli) taso A1.3–A2.1 (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: 100–101, 104–106, 230–247). Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003) ei ole määritelty vieraan kielen lyhyen oppimäärän valtakunnallisesti pakollisia kursseja, vain osaamisen päättövaiheen taso. Ylioppilaskokeen laadinnan lähtökohdiana on lukion B3-kielen tavoitekuvaus ja kahdeksan B3-kielen kurssin suorittamista. Abiturientti saa osallistua kokeeseen, kun hän on opiskellut vähintään kolme kielen lukiokurssia. Kokeeseen voi osallistua myös rehtorin luvalla ilman

kouluopetusta, jos on muuten hankkinut riittävät tiedot kielestä. (Kielikokeen määräykset ja ohjeet 2004: 4.)

## 2 Kielioppi lingvistisen tiedon mallintajana

Kieliopin monitulkinnallisuus tuli esille tarkastellessani koko kielijärjestelmää. Kielioppijärjestelmä koostuu fonologian, morfologian, leksikon, syntaksin ja semantiikan osajärjestelmistä (Karlsson 2000: 21). Lingvistisen tiedon omaksumisen helpottamiseksi on laadittu erilaisia kielioppimalleja. Mallit kuvaavat kielen sanoja ja sääntöjä, joita noudattamalla kielen käyttäjä yhdistää sanoja laajemmiksi yksiköiksi. Mallien olennaisimmat erot ovat lauseiden ja niitä suurempien yksiköiden kuvauksessa (Karlsson 2000: 21–23). Kirjallisuudesta löytyy useita erilaisia kielioppimalleja. Niiden runsaus on ymmärrettävää, koska kielen ja kielen opetuksen tutkimuksessa tapahtuneet muutokset heijastuvat kieliopin tulkintaan (Dirven 1990).

Oman tutkimukseni näkökulmasta keskeisiä ovat perinteinen, deskriptiivinen ja pedagoginen kielioppi, koska niiden pohjalta tarkastelen kielen toimivuutta viestinnän välineenä. Perinteisessä kieliopissa syntaksin perusyksiköjä ovat lause ja yhdestä tai useammasta lauseesta muodostuva virke. Lauseenjäsennys perustuu pääsanojen ja niiden määritteiden tarkasteluun. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 44.) Riippumatta siitä, tulkitaanko kielioppi säännöiksi vai kielioppisääntöjä sisältäviksi ideoiksi, perinteisen kieliopin pohjalta tapahtuva kielen analysointi selkeyttää kielestä puhumista (de Silva Joyce & Burns 1999: 5).

Deskriptiivistä kielioppia tarvitaan yksittäisen kielen perusrungon osoittamiseksi ja miten säännöt toimivat kyseessä olevassa kielessä. Karlssonin (2000: 22–23) mukaan mikään kielioppi ei voi kuitenkaan täydellisesti kuvata kielen sääntöjä.

Pedagogisella kieliopilla Odlin (1994: 1) tarkoittaa niitä kielioppeja, jotka sisältävät vieraan kielen opetuksessa tarvittavaa kieliopillista analyysiä ja ohjausta. Odlinin mukaan pedagogisen kieliopin merkityksen ymmärtäminen vaatii kielioppikäsitteen tarkastelua neljästä eri näkökulmasta: kielioppi normina, kuvauksena, sisäistettynä systeeminä ja aksiomaattisena systeeminä. Vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteiden ”hengen” mukaan kielioppia voidaan ja sitä tulee tarkastella kaikista Odlinin esittämistä pedagogisista näkökulmista unohtamatta, että kielioppi on myös samanaikaisesti kaikki neljä näkökulmaa yhdessä.

Analysoidessani käsitteitä perinteinen, deskriptiivinen ja pedagoginen kielioppi kieliopille antamani merkitykset määräytyivät sen mukaan, lähestyinkö kielioppia osana kieltä vai osana kielen käyttöä. Tulkintani poikkesi de Silva Joycen ja Bursin (1999; 6) tekemästä jaottelusta: perinteinen, formaali ja funktionaalinen kielioppi. Dirven (1990: 1) jakaa kieliopit pedagogiseen ja deskriptiiviseen kielioppiin. Oma käsitykseni on lähempänä Dirvenin esittämää jakoa, koska ymmärän pedagogisen kieliopin kielen opetuksen työkaluksi ja deskriptiivisen kieliopin yksittäisen kielen kieliopin kuvaukseksi.

### 3 Lingvistinen kompetenssi arvioinnin kohteena

Eurooppalaisen viitekehyksen (2004: 155–181) mallin pohjalta voidaan luokitella kommunikatiivisen kielikompetenssin pätevyyttä eri komponenttien osalta. Esimerkiksi abiturientin saksan kielen lingvistisen kompetenssin hallinnan arvioinnissa on tiedettävä, mitkä ovat saksan kielen lingvistisen kompetenssin oleelliset piirteet. Lähdin siitä ajatuksesta, että ylioppilaskirjoitusten eri arvosanojen ero on selitettävissä yleisemmällä ja teoreettisemmalla tasolla kuin luettelemalla yksittäisiä kieliopillisia faktoja ja virheitä, joita voitaisiin sietää tietyllä arvosana-asteikolla. Kielellisen osaamisen tasoja ei voida arvioida kumuloituvana tietomääränä, vaan samaan yksittäiseenkin rakenteeseen tai sanaan liittyvä konteksti voi paljastaa laadullisen eron. Lähtökohdat, jotka asetin tarkasteluni pohjaksi, tuottivat kaksi peruseriaa tilanteen tulkinnalle: arvosana-asteikossa ylemmälle siirtymistä voidaan kuvata siirtymisenä ylemmälle portaalle. Ylemmällä portaalla näköala puolestaan laajenee ja monipuolistuu, toisin sanoen ero on samalla kertaa määrällinen ja laadullinen.

### 4 Tutkimusaineisto

Saadakseni tietoa lyhyen saksan kielen ylioppilaskokeessa kirjoittaneiden abiturienttien (55 tyttöä ja 45 poikaa) lingvistisen kompetenssin hallinnasta keräsin kvantitatiivisen tutkimusaineiston keväällä 2007 heidän saksankielisistä kirjoitelmistaan. Kvantitatiivisen aineiston tulkinta edellytti sopivan mittarin laatimista tilastollista analyysia varten. Rakentamassani mittarissa (taulukko 1 ja liite 1) riippuvia muuttujia ovat abiturienttien kirjoitelmissaan tekemien syntaktisten, morfologisten ja leksikaalisten virheiden määrät. Riippumattomia muuttujia ovat kirjoitelmien sanamäärä, kuullunymmärtämisen monivalintakoe ja produktiivinen koe, tekstinymmärtämisen monivalintakoe ja produktiivinen koe, sanasto- ja

rakennekoe, kielioppikoe, kirjoitelmien ja koko kokeen eri arvosanojen pistemäärät.

Kirjoitelmien aiheet olivat: 1. Allein auf dem Bahnsteig (17 kirjoitelmaa), 2. Hobby als Beruf (29 kirjoitelmaa) ja 3. Ohne Strom (54 kirjoitelmaa). Abiturienteista 16 oli opiskellut lukiossa A-saksaa, 67 B2-saksaa ja 17 B3-saksaa. He olivat suorittaneet keskimäärin 7,7 kurssia.

Analysoidessani kirjoitelmia jouduin pohtimaan virheen käsitettä ja kielen kielioppia rakennejärjestelmänä, yksilön ”yläpuolisena” normistona, kuten Karlsson (2000: 21) on asian ilmaissut. Kieliopin kompleksisuus tuli esille luokitellessani opiskelijoiden tekemiä lingvistisiä virheitä. Joskus oli vaikea ratkaista, mitä kielen osa-alueita kieliopin vastaiset esitykset rikkovat; luokittelenko sanan sukuun liittyvän virheen artikkelivirheeksi vai artikkelin ympärille rakentuneeksi virheelliseksi ilmaisuksi. Ongelmaksi muodostui erottaa kielivirheet ja kielen käyttövirheet toisistaan. Annan esimerkin. Kun abiturientti kirjoittaa *Wenn es eine warme Sommertage ist, gibt es keine Probleme, ausserdem mit der Kühlschrank vielleicht* (opt nro 54; op = opiskelija, t = tyttö, nro = numero), lukija ei voi tietää, osaako hän sanojen *Sommertag*, *Problem* ja *Kühlschrank* suvut. Abiturientti näyttää osaavan käyttää syntaktisia sääntöjä oikein, vaikka hän rikkoo sääntöjä joissakin yksittäisissä ilmaisuissa.

Lähestyn tutkimustehtävääni etsimällä vastausta kahteen kysymykseen:

1. Miten paljon abiturienttien kirjoitelmissa esiintyi syntaktisia, morfologisia ja leksikaalisia virheitä.
2. Miten abiturienttien lingvistisen kompetenssin hallinta näkyi hänen saksan kielen arvosanassaan?

## 5 Lingvistinen kompetenssi määrällinen hallinta

Tässä luvussa tarkastelen abiturienttien lingvistisen kompetenssin hallintaa siitä näkökulmasta, miten paljon heidän kirjoitelmissaan esiintyi syntaktisia, morfologisia ja leksikaalisia virheitä. Kyseisten virheiden määrällinen ja laadullinen tutkiminen antaa tietoa siitä, miten monipuolisesti ja idiomaattisesti abiturientti käyttää kirjoitetussa tekstissään sanastoa ja rakenteita päättäessään ilmaisunsa pätevyydestä (Eurooppalainen viitekehys 2004: 214–215) Lähestymistapa vastaa uudistettuja Kielikokeiden määräyksiä ja ohjeita (2007: 31). Taulukossa 1 esitän abiturienttien tekemien virheiden kvantitatiivisen analyysin tulokset.

TAULUKKO 1. Abiturienttien tekemien virheiden kvantitatiivinen analyysi.

Syntaktiset virheet				Morfologiset virheet				Leksikaaliset virheet			
Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat
f	f	%	%	f	f	%	%	f	f	%	%
369	390	22,1	23,4	273	285	16,5	16,9	171	181	10,3	10,8
Yht. 759		Yht. 45,5 %		Yht. 558		Yht. 33,4 %		Yht. 352		Yht. 21,1 %	

Taulukosta 1 voidaan havaita, että abiturienttien tekemistä virheistä 45,5 % oli syntaktisia virheitä. Niistä artikkelivirheitä oli 30,7 %, muita virheitä olivat sanajärjestys- ja prepositiovirheet sekä adjektiivin, pronominin ja kieltosanan funktiovirhettä. Saksan kielen artikkelin ominaispiirteisiin kuuluu, että sillä on sitä seuraavaan substantiiviin kongruenssisuhde. Artikkelin tehtävänä on ilmaista substantiivin suvun ja luvun lisäksi myös sija eli nominatiivi, akkusatiivi, datiivi tai genetiivi. (Jung 1990: 569.) Nämä ominaisuudet erottavat saksan kielen artikkelin funktion muissa kielissä käytetyistä artikkeleista. Abiturienttien artikkelivirheiden runsaus selittyy osin saksan kielen artikkelin erikoisluonteesta. Abiturientit olisivat voineet välttää osan artikkelivirheistä, jos he olisivat tehneet johtopäätöksiä sanan merkityksestä tai sen kirjoitusasusta; mitä tarkoittaa esimerkiksi feminiinisyys laajemmassa merkityksessä kuin vain naissukupuolta kuvaavana sanana tai miksi *Mädchen* on neutri eikä feminiini?

Morfologiset virheet olivat pääsääntöisesti kirjoitusvirheitä. Systemaattisimmin ongelmia tuotti adjektiivista tai verbistä johdettujen substantiivien isolalla alkukirjaimella kirjoittaminen lauseen keskellä. Joillekin abiturienteille tuotti vaikeuksia vahvojen verbien taivutusmuotojen oikeinkirjoitus. Oikeinkirjoitusvirheitä aiheuttivat myös saksan kielen konsonanttiyhdistelmät, joiden suomalainen ääntäminen poikkeaa saksan kielen fonologiasta.

Saksan kielen sanojen oikeinkirjoittamisäännyöstä uudistettiin 1998. Uudistuksen tarkoituksena oli yhtenäistää ja yksinkertaistaa oikeinkirjoitusta sekä vähentää poikkeuksia ja erikoisuuksia laajentamalla perussäättöjen vaikutusalaa (Rechtschreibung 2000: 1996). Uudistus ei kuitenkaan helpottanut saksaa vieräänä kielenä opiskelevien opiskelua (Morgensen 2001), mitä osoittavat myös oman tutkimuksen tulokset.

Lähes kaikki leksikaaliset virheet liittyivät asiayhteyteen sopimattoman sanan käyttämiseen tai sanan puuttumiseen. Osa abiturienteista korvasi saksankielisen sanan suomen-, ruotsin- tai englanninkielisellä sanalla. Saksan kielessä on arvioitu olevan noin 500 000 sanaa. Yli puolet niistä on substantiiveja, neljäs-

osa verbejä, kuudesosa adjektiiveja ja adverbeja. Prepositioita ja konjunktioita on noin 200. (Jung 1990: 369.)

Tilastollinen analyysi (Perssonin tulomomenttikertoimen ( $r$ ) avulla) osoitti, että tyttöjen ja poikien kirjoitelmissaan tekemien lingvististen virheiden frekvenssien välillä ei ollut tilastollista eroa, kun kirjoittajien lukumäärät ja kirjoitelmien sanamäärät vakioitiin. Sitä vastoin tytöt kirjoittivat sanamäärältään tilastollisesti *merkitsevästi* ( $r = -.31$ ;  $p < .002$ ) pitempiä kirjoitelmia kuin pojat.

Abiturienttien lingvistisen kompetenssin määrällinen hallinta osoitti sen, miten yksittäiset virheet kuvaavat heidän valmiuksiaan hyödyntää kielioppitiedon opetusta koulussa, asia, johon myös Leiwo (2003: 224) tutkimuksessaan on kiinnittänyt huomiota. Vastaaviin tuloksiin olen päätenyt myös aikaisemmassa tutkimuksessani (Penttinen 2005: 99) sekä Demme (2000) ja Uhlisch (1995) tutkimuksissaan.

## 6 Lingvistisen kompetenssin hallinnan yhteys arvosanaan

Tässä luvussa tarkastelen abiturienttien lingvistisen kompetenssin hallinnan yhteyttä arvosanaan. Lähempi tarkastelu osoitti, että abiturienttien lingvististen virheiden määrä väheni siirryttäessä alimmasta arvosanaluokasta ylimpään arvosanaluokkaan (liite 1). Tulosta voidaan pitää johdonmukaisena ja osoituksena siitä, että käyttämäni mitta mittaa niitä ominaisuuksia, joita halutaan mitata (Borg & Gall 1989: 348–349).

Korkeimpien pistemäärien saaminen kirjoitelmasta ei edellyttänyt pitkän kirjoitelman kirjoittamista, vaan hyvää lingvistisen kompetenssin hallintaa ja kontekstisidonnaista kielen käyttäjän tietoa toimivasta viestinnästä, joka rakentuu oikein organisoituista ja sisällöltään vuorovaikutusta tukevista ilmaisuista, kuten asia on ilmaistu Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2004: 33–34, 155–181; ks. myös lukua 2). Asia tuli esille selvittäessäni tyttöjen kirjoitelmien oikeellisuuden, sanamäärien ja viestinnällisen sisällön yhteyttä heidän kirjoitelmistaan ja ylioppilaskokeestaan saamiinsa arvosanoihin. Sitä vastoin poikien kirjoitelmien pituudella oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys heidän kirjoitelmistaan ( $r = .52$ ;  $p < .001$ ) ja ylioppilaskokeestaan ( $r = .51$ ,  $p < .001$ ) saamiinsa arvosanoihin.

Vaikka A-saksaa lukiossa opiskelleet menestyivät hyvin lyhyen saksan kielen ylioppilaskokeessa, heidän suorituksensa eivät kuitenkaan yltäneet korkeimpaan arvosanaan. Kielen opiskelun aloittamisen ajankohdalla koulussa ei ollut

tilastollista yhteyttä kokeessa menestymiseen. Tulos osoittaa, että saksan kielen opiskelun aloittaminen kannattaa vielä lukiossa B3-kielenä.

Kieltä ei ole ilman sanoja ja rakenteita. Sanasto- ja rakennekokeesta ei yksikään abiturientti saanut täyttä 20 pistettä, yksi tyttö (opt nro 18) oli tehnyt yhden virheen. Hänen kirjoitelmansa oli arvosteltu 97 pisteen arvoiseksi. Siinä oli kolme lingvististä virhettä. Hän oli saanut *eximia* -arvosanan. Sitä vastoin kielioppikokeesta kaksi tyttöä (opt nro 32 ja opt nro 33) ja yksi poika (opp nro 29) saivat täydet 10 pistettä. Heidän kirjoitelmansa oli arvosteltu 90 pisteen, 92 ja 95 pisteen arvoiseksi. Kirjoitelmissa oli 10, 7 ja 5 lingvististä virhettä. Tytöt olivat saaneet *laudatur* ja poika *eximia* -arvosanan. Tilastollinen analyysi osoitti, että tytöt selviytyivät sanasto- ja rakennekokeesta tilastollisesti *melkein merkitsevästi* ( $r = -.25$ ;  $p < .012$ ) ja kielioppikokeesta *erittäin merkitsevästi* ( $r = -.42$ ;  $p < .001$ ) paremmin kuin pojat.

Abiturientit tekivät paljon syntaktisiksi virheiksi luokittelemiani virheitä. Eräs abiturientti (opt nro 6), joka sai kokeesta *cum laude approbatur* -arvosanan, teki seitsemän artikkelivirhettä. Eräs toinen (opp nro 96), joka sai kokeesta *approbatur* -arvosanan, teki 10 sanajärjestysvirhettä. He näyttivät kuitenkin hallitsevan saksan kielen sanojen hierarkkisen organisoitumisen lauseiksi. Hierarkkisuus voidaan ilmaista sanaluokkien tai lauseenjäsenten avulla. (Karlssonin 2000: 120.) Tuntematta kovinkaan tarkkaan syntaktisia sääntöjä kielen käyttäjä tietää, millaiset lauseet ovat mahdollisia hänen äidinkielessään (Odlin 1994: 4), mutta tätä tietoa hänellä ei välttämättä ole opiskelemansa vieraan kielen osalta.

Leksikaalisiksi virheiksi luokittelemistani virheistä yleisimpiä olivat asia-yhteyden sopimattoman sanan käyttö. Näitä virheitä esiintyi kaikissa arvosanaluokissa sekä tytöillä että pojilla. Arvosanasta riippumatta abiturientit eivät aina ymmärrä verbin perusmerkityksen muuttumista, kun siihen lisätään kiinteä tai eriyvä etuliite. Edellistä tapausta edustaa abiturientti (opp nro 1), jonka sai kokeesta *lubenter approbatur* -arvosanan. Jälkimmäistä tapausta edustaa abiturientti (opt nro 18). Hän sai kokeesta *eximia* -arvosanan.

Saksan kielelle ominainen piirre on substantiivin kirjoittaminen isolla myös lauseen keskellä. Jotkut abiturientit eivät aina osanneet erottaa substantiivia adjektiivista. Esimerkiksi abiturientti (opp nro 11), joka sai kokeesta *cum laude approbatur* -arvosanan, kirjoitti seitsemän kertaa substantiivin pienellä lauseen keskellä. Eri arvosanaluokkiin kuuluvista abiturienteista 15 oli korvannut kirjoitelmissaan saksankielisen sanan ruotsinkielisellä sanalla. Jotkut abiturientit käyttivät kirjoitelmissaan ilmaisua ”latistavia” yksinkertaisia rakenteita, todennäköisesti välttääkseen virheitä. Ilmiö oli havaittavissa lähinnä B3-saksaa lukiossa opiskelleiden tyttöjen ja poikien kirjoitelmissa riippumatta arvosanasta. Esimer-



kiksi *laudatur* -arvosanan saaneen tytön (opt nro 39) kirjoitelmassaan käyttämä kieli ei ollut niin ”luontevaa” kohdekielen näkökulmasta arvioituna kuin vastavaan arvosanan B2-saksaa lukiossa opiskelleen tytön (opt nro 87) ”kieliopillisesti oikein ja hyvin muotoiltu” kieli, kuten James (1998: 65) on asian ilmaissut. Molempien tyttöjen kirjoitelmat oli arvosteltu samanarvoisiksi.

Vain *improbatur* -arvosanan saaneen pojan (opp nro 55) kirjoitelmassa oli alle 100 sanaa. Se arvosteltiin kahden pisteen arvoiseksi. Abiturientin lyhyessä kirjoitelmassa oli 23 lingvististä virhettä. Kuullunymmärtämisen monivalintakokeesta hän sai 31 pistettä 60 pisteestä ja kuullun produktiivisesta kokeesta hän ei saanut yhtään pistettä. Tekstinymmärtämisen monivalinta- ja produktiivisesta kokeesta hän sai molemmista kuusi pistettä sekä kielioppikokeesta ja sanasto- ja rakennekokeesta yhden pisteen. Hän olisi tarvinnut *approbatur* -arvosanaan vähintään 50 pistettä lisää.

Kirjallisen tekstin arvostelussa näytti painottuvan ”kieliopillinen tai hyvin muotoiltu” kieli. Arvostelun kohteena oli ensisijaisesti kielitiedon määrä ja laatu sekä se, miten kielen käyttäjä oli organisoinut kielitiedon tietorakenteisiinsa ja miten hän pystyi sitä käyttämään. Yksilön lingvistisen kompetenssin hallinta vaihtelee. Arvioinnin yleistettävyyttä on rajallista eikä oikeuta suoraviivaisiin johtopäätöksiin yksilön kielitaidosta yhden kokeen pohjalta. (Eurooppalainen viitekehys 2004: 33–34.) Esimerkiksi saksan kielen ylioppilastutkinnon kokeessa kirjoitelman kirjoittamisessa epäonnistumisen voi kompensoida kokeen muilla osioilla. Joistakin osioista voi selvitä ilman todellista tietoa arvaamalla tai hyvällä onnella. (Ks. liite 1.) Herää kysymys, voidaanko abiturientin kommunikatiivinen kielikompetenssi osoittaa laskemalla yhteen eri osioiden pisteet ja sijoittamalla ne Eurooppalaisen viitekehysten (2004: 44–72) taitotasosteikkoihin.

## 7 Kokoava tarkastelu

Tutkimuksessani kartoitin lyhyen saksan kielen ylioppilaskokeen kirjoittaneiden abiturienttien saksan kielen lingvistisen kompetenssin hallintaa heidän saksankielisissä kirjoitelmissaan. Abiturientit eivät rikkoneet tahallaan lingvistisiä sääntöjä siinä mielessä kuin esimerkiksi ”runoilijat tai mainostajat tekevät poiketessaan kielen normeista” (James 1998: 77). Asian voisi esittää siten, että opettava lingvistinen tieto opettajan mielessä ja hänen välittämänään on erilainen kuin lingvistinen tieto abiturientin sisäistämänä.

Tutkimukseni osoitti myös sen, että heikon arvosanan (*approbatur, lubenter*) saaneilla abiturienteilla on lingvististä tietoa, mutta yksittäiset tiedon osat ovat omissa, juuri tiettyyn asiaan spesifioituneissa ”sääntölokeroissaan”. Kieliopin

käyttö on formaalia, tietoista sääntöön tukeutumista. Näyttäisi siltä, että abiturientit pystyvät toistamaan sen, mitä heille on opetettu – esimerkiksi sanajärjestys oli oikea, jos lauseen aloitti helposti tunnistettava ajan, paikan tai tavan määre. Heidän mahdollisuutensa tuottaa hyväksyty esitys väheni, jos määreenä oli päälausetta edeltävä ja sitä selittävä sivulause. Säännön ja säännön käytön suhde näyttäisi olevan alimpien arvosanojen saaneiden abiturienttien kirjoitelmissa yksiviivaista.

Keskitason arvosanan (*cum laude, magna*) saaneilla abiturienteilla onnistunut kielioppitiedon hyväksikäyttö on jo funktionaalista – artikkelit eivät ole enää vain *der, die* tai *das*, vaan ne ovat sukuja, joilla on morfosyntaktinen funktio ja joihin liittyvät säännöt olivat osa tekstin sanojen välistä sidoksisuutta. Kun heikon arvosanan saaneilla abiturienteilla kielioppifaktat olivat kielen käytön kohde, keskitason arvosanan saaneilla abiturienteilla kielioppitieto on jo selkeämmin työkalu. He eivät vielä välttämättä kuitenkaan näytä tunnistavan omia virheitään, mutta nyt heille ei enää välttämättä tarvitse kertoa, mistä virheestä on kyse tai miksi heidän esityksensä on virheellinen. Virheen tunnistamiseksi abiturientit tarvitsisivat kuitenkin vielä ehkä vihjeen siitä, mihin sääntöön heidän tekemänsä virhe liittyy. Vihjeen antaminen on lähinnä tarkkaavaisuuden kohdentamista: muistelepa, mitä tiedät sanajärjestyksestä.

Hyvän arvosanan (*eximia, laudatur*) saaneiden abiturienttien tapa käyttää kielioppitietoaan on jo selvästi funktionaalista. Kielioppi on kielioppia abiturienttien mielessä, ja siitä on tullut erottamaton osa heidän kieltään. He tekevät vielä virheitä, mutta heillä näyttäisi olevan valmiudet huomata tekemänsä virheet ja niitä korjatessaan he osaavat tarvittaessa käyttää myös kiertoilmaisuja. Heidän virheensä ovat sellaisia, että niihin on helppo liittää toteamus: tekevähän kieltä äidinkielenäänkin puhuvat virheitä.

Pedagogisen kieliopin opetuksen haasteeksi nousee se, miten kielioppitiedon opettaminen ja lukiolaisten kielioppitiedon arviointi sisällöllisesti ja menetelmällisesti voisivat edistää oppimista siten, että tuloksena olisi lingvistisesti pätevä oppijan sisäistävä kielioppi – kielioppi oppijan mielessä, kuten Cook (2001: 23) on asian ilmaissut. Pätevyys ei edellytä lingvististä puhdasoppisuutta. Opettajan kieliopin selityksessä voi olla epätarkkuutta (Horwood 1988), mutta lingvistisen tiedon yksinkertaistaminen ei saa vaikeuttaa lukiolaisen oppimista.

## Kirjallisuus

- Borg, W. R. & M. D Gall. 1989. *Educational Research. An Introduction*. New York: Longman.
- Eurooppalainen viitekehys 2004. *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen viitekehys*. Huttunen, I. & H. Jaakkola (käänt.) Helsinki: WSOY, Council of Europe.
- Cook, V. 2001. *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- de Silva Joyce, H. & A. Burns 1999. *Focus on grammar*. National Centre for English Language Teaching and Research. Macquarie University. Sydney: Southwood.
- Demme, S. 2000. Transfer und Interferenz: Lernprobleme für DaF-Studierende (nicht nur) mit tschechischer Muttersprache. Teoksessa A. Wolff & E. Winters-Ohle (toim.) *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Fachverband Deutsch als Fremdsprache Regensburg 2000, 570–582.
- Dirven, R. 1990. Pedagogical grammar. State of the art article. *Language Teaching* 23, 1–18.
- Horwood, R. H. 1988. Explanation and description in science teaching. *Science Education*, 72, 41–49.
- James, C. 1998. *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman.
- Jung, W. 1990. *Grammatik der deutschen Sprache*. Würzburg: Richterdruck.
- Karlsson, F. 2000. *Yleinen kielitiede*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kieli ja sen kielipit*. 1994. Opetuksen suuntaviivoja. Opetusministeriö. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kielikokeen määräykset ja ohjeet*. 2004. Ylioppilastutkintolautakunta. Määräys. Päivämäärä 8.10.2004.
- Kielikokeen määräykset ja ohjeet*. 2007. Ylioppilastutkintolautakunta. Määräys. Päivämäärä 21.9.2007.
- Leiwo, M. 2003. Ketä etsimme ja mitä saimme? Kielioppikilpailusta pääsykokeeseen. Teoksessa P. Rähä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 223–228.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet*. 2003. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino.
- Morgensen, J. 2001. Die neue deutsche Rechtschreibung. Probleme bei der Umsetzung in zweisprachigen Wörterbüchern mit Deutsch und Dänisch. *Deutsch als Fremdsprache*, 38, 193–256.
- Odlin, T. 1994. Introduction. Teoksessa T. Odlin (toim.) *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 1–22.
- Penttinen, E. M. 2005. *Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 43. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

- Rechtschreibung 2000*. 1996. Die aktuelle Reform. Wortliste der geänderten Schreibungen. Erarbeitet von Klaus Heller. Stuttgart: Ernst Klett.
- Uhlisch, G. 1995. Schwierigkeiten beim Lernen und beim Gebrauch der deutschen Sprache bei Aussiedlern mit Russisch als dominanter Sprache – Sprachkontrastive Betrachtung. *Deutsch Lernen 1*, 19–29.

## LIITE 1.

Abiturienttien lingvistisen kompetenssin kvantitatiivinen hallinta sekä ylioppilaskokeen eri osioiden pisteiden keskiarvot luokiteltuna sukupuolen ja arvostuksen mukaisesti.

T	Su	No	Ks	S	M	L	SLM	Ky	Kt	Ty	Tt	SR	Ki	Kp	Ap
l.e..	t/p	f	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
l.e..	t/p	100	130	7,6	5,6	3,5	16,7	49,8	19,7	37,6	22,0	13,0	4,8	76,6	231
l.e..	t	55	135	6,7	5,0	3,1	14,8	51,4	19,7	43,0	26,0	13,8	6,2	81,4	241
l.e..	p	45	123	8,3	6,3	4,0	19,0	47,7	19,8	39,9	22,9	12,1	4,2	71,8	218
l	t	5	134	1,8	2,2	1,2	5,2	58,2	25,8	48,0	29,4	17,4	9,4	93,8	282
e	t	19	140	4,5	3,4	2,4	10,4	55,4	22,4	42,9	19,0	15,8	6,7	88,3	262
e	p	10	135	4,9	5,1	2,1	12,1	56,3	24,0	46,8	25,5	15,9	6,4	87,9	263
m	t	15	138	7,9	6,8	3,1	17,8	52,9	21,2	37,9	22,0	13,1	4,9	79,7	242
m	p	17	129	7,3	5,9	3,2	16,4	51,5	22,4	35,3	20,3	13,5	4,0	78,4	238
c	t	12	129	9,3	6,2	4,5	20,0	45,3	14,8	33,3	23,8	11,3	3,8	71,9	211
c	p	7	116	8,3	8,6	6,0	22,9	44,4	19,7	38,9	24,9	9,1	3,0	69,7	210
b	t	4	120	10,8	5,3	4,5	20,6	37,0	7,5	34,0	21,0	9,8	5,3	66,5	151
b	p	5	112	12	5,2	6,0	23,2	38,8	16,4	35,2	16,2	9,4	2,8	55,6	179
a	p	5	109	16,6	8,6	5,8	31,0	33,6	10,8	28,4	14,4	7,6	1,8	50,0	147
i	p	1	59	15,0	4,0	4,0	23,0	31,0	0,0	24,0	6,0	6,0	1,0	2,0	70

T = l = laudatur 277 pistettä, e = eximia cum laude approbatur 251 pistettä, m = magna cum laude approbatur 224 pistettä, c = cum laude approbatur 196 pistettä, b = lubenter approbatur 163 pistettä, a = approbatur 120 pistettä ja i = improbatur

Su = sukupuoli, t = tyttö, p = poika

No = opiskelijoiden lukumäärä (f = frekvenssi)

Ks = Kirjoitelman sanamäärä ( $\bar{x}$  = mediaani)

S = syntaktisten virheiden keskiarvo

M = morfologisten virheiden keskiarvo

L = Leksikaalisten virheiden keskiarvo

SLM = Kaikkien lingvististen virheiden keskiarvo

Ky = kuullunymmärtämisen monivalintakokeen pisteiden keskiarvo (maksimi 60 pistettä)

Kt = kuullunymmärtämisen produktiivisen kokeen pisteiden keskiarvo (maksimi 30 pistettä)

Ty = tekstinymmärtämisen monivalintakokeen pisteiden keskiarvo (maksimi 50 pistettä)

Tt = testinymmärtämisen produktiivisen kokeen pisteiden keskiarvo (maksimi 30 pistettä)

SR = sanasto- ja rakennekokeen keskiarvo (maksimi 20 pistettä)

Ki = kielioppikokeen pisteiden keskiarvo (maksimi 10 pistettä)

Kp = kirjoitelman pisteiden keskiarvo (maksimi 99 pistettä)

Ap = koko kokeen pisteiden keskiarvo (maksimi 299 pistettä)