

Äidinkielen opetus

Ylioppilastutkinnon äidinkielen kokeen uudistamisesta

Ylioppilastutkinnon muutoksen suuntia

Äidinkielen kirjoitelma sekä käänös vieraaseen kieleen ovat vanhimmat ylioppilastutkinnon kirjalliset kokeet, vuodesta 1852. Termi *ainekirjoitus* vakiintui varhain; se esiintyi jo Europaeuksen sanakirjassa 1853. Neljän oppiaineen ylioppilastutkinto tuli 1874. Vaikka ylioppilasaineella on iän pyhitystä, kritiikiltä se ei ole säästynyt. Koetyyppiin sinänsä ei ole oltu niin tyytymättömiä kuin aiheisiin ja arvosteluun. Näissä suunnissa koetta onkin kehitetty.

Aineen aiheita oli 1874 yhdeksän ja siten vuosikymmeniä kymmenen. Äidinkielen opettajat alkoivat järjestäytyttyään tarmokkaasti vaikuttaa oman alansa kehitykseen vaatien mm. aineenaiheisiin enemmän valinnanvaraa. Aiheiden ala monipuolistui ja määrä lisääntyi. 1952 tuli 12 aihetta, ja 1966 niitä oli 14. Äidinkielen opettajain liitto ehdotti edelleen 1974, että määrä nostettaisiin 16:ksi, vaikka aiheita silloin kahden kirjoituskerran ansiosta oli yhteensä jo 28.

Ylioppilastutkinnon uudistamista valmisteltiin perusteellisesti 1960-luvulla; mm. komitea teki työtä seitsemän vuotta 1961—68. Tutkinnon tuloksia alettiin käsitellä entistä tarkemmin, ja Arvo Lehtovaara selvitti, miten se ennustaa yliopistosaa menestymistä (1966). Yhteydet olivat

melko vahvoja historiallis-kielietieteellisessä osastossa ja valtiotieteellisessä tiedekunnassa. Äidinkielen arvosana oli ylipäänsä hieman parempi ennustaja kuin muiden aineiden — tosin jostakin syystä ei suomen kielen opinnoissa.

Tutkinnon ennustavuutta parannettiin mm. tasoittamalla arvosanojen määrät vuodesta toiseen samanlaisiksi ja jakamalla kahtia entinen cum laude -arvosana, jonka oli saanut jopa puolet hyväksytyistä. Kun kilpailu jatko-opintopaikoista koveni, ylioppilastutkinto painottui enemmän korkeakoulujen pääsykokeeksi. 1970-luvun alussa toimeenpantu uudistus pyrki vähentämään kerrallisen suorituksen paineita ja satunnaisten häiriöiden vaikutusta: hyväksytyinkin kokeen saa nyt uusia ja tutkintoa täydentää. Äidinkielessä alettiin kirjoittaa kaksi ainetta 1970. Kun niistä vain parempi otetaan huomioon, tulos on parantunut. Reputusprosentti romahti heti: edellisvuosien neljän sijaan tulivat 1,4 (1970) ja 1,2 (1971) sekä viime vuosina vaa yksi prosentti. Äidinkielen koe erottelee siis jokseenkin yksinomaan hyväksytyjä toisistaan.

Eniten ovat muuttuneet vieraiden kielten kokeet, kun niitä on kehitelty opetuksen eri puolia kattaviksi. Kokeilu aloitettiin 1965. Puhumiseen kiinnitetään opetuksessa paljon huomiota, mutta järjestelysystä on vain puheen ymmärtämistä voitu mitata. Keväällä 1982 ilmestynyt Paul Hellgrenin väitöskirja kuitenkin osoittaa, että lyhyet avoimet vastaukset ovat puhutuina ja kirjoitettuina erittäin lähellä toi-

Äidinkielen opetus

siaan. Ilmeisesti voidaan sopivin kirjallisin tehtävin päästä suullisenkin taidon jäljille.

Koko tutkinnon uudistusta pohdittiin jälleen perusteellisesti tämän vuosikymmenen alussa. Opetusministeriön työryhmä selvitti ennen kaikkea, miten jatko-opintolaitokset saisivat tutkinnosta enemmän hyötyä opiskelijavalintoihinsa. Valinnoistahan on tullut erittäin työläs ja kallis prosessi. Niiden kannalta olisi edullista, että ylioppilastutkinto erottelisi pyrkijöitä jyrkemmin. Eri opintoalat esittävätkin myös kernaasti omia ja toisistaan paljon poikkeavia toivomuksia tutkinnon sisällöstä. Jos ne otetaan huomioon, samalla määritellään myös lukion oppiaines. Näin onkin jo osaksi käynyt. Monet lukion oppikirjat sisältävät yliopiston peruskurssien, jopa aineopintojen (entisen cum lauden) aineita, peruskoulun kirjat entistä lukion aineita. Monessa tapauksessa asiat eivät mene edes toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos vaan lentävät korkealta pään yli.

Kokoavasti sanoen ylioppilastutkintoa on pyritty kehittämään lähinnä kolmeen suuntaan: lukion opetusta vastaavaksi päättökokeeksi, korkeakoulujen valintakriteeriksi sekä koeominaisuuksiltaan entistä kelvollisemmaksi. Tavoitteena pitää mielestäni ensi sijassa olla pätevä, luotettava ja lukion tavoitteiden mukainen päättökoe. Jos näitä ominaisuuksia ei vaaranna, sitä sopii kehittää myös jatko-opintolaitosten valintojen perustaksi.

Nykyisen äidinkielenkokeen ansioita ja puutteita

Päättökokeen pitää mitata sitä mitä on opiskeltu ja kattaa alue edustavasti. Tehtävien tulee edellyttää sellaista oppilaa omaa panosta ja ajattelun tasoa kuin opiskelussa on ollut tavoitteena. Jos tärkeimpänä pidetään sitä, että koe kattaa oppisällöt, silloin koetetaan laatia tehtäviä kaikista lohkoista siinä suhteessa kuin niitä on opiskeltu. Herää kysymys, pitäisikö äidinkielessä tutkia kirjoittamisen lisäksi puhumista ja lukemista sekä vielä kielen, kirjallisuuden ja viestinnän tuntemusta. Epäilemättä jonkinlainen monipuolistaminen

on tarpeen. Sen sijaan lohkoja ei pidä hajottaa osasiinsa niin, että esim. kirjoituksen alalta olisi erikseen tehtäviä sisällön valitsemisesta ja järjestämisestä, näkökulman asettamisesta, kannanottojen perusteellisesta, tyylivalinnoista ja kieliseikoista.

Osataitoja harjoitellaan kouluaikana, mutta osataidot toteuttavat osatavoitteita. Päättötavoitteena on tieto- ja taitokokonaisuuksien hallinta ja soveltamiskyky sekä työskentelyn itsenäisyys. Tämän tavoitteen mukaan ylioppilaskokelaan pitäisi kyetä suorittamaan laajahkoja, moniaineksisiä tehtäviä, jotka vaativat omaa panosta. Sellainen on esimerkiksi nykyinen ylioppilaskokeen kirjoitustehtävä. Aineenkirjoitusta on joskus moitittu elämälle vieraaksi, koska aineita ei kirjoiteta enää opiskeluaikojen jälkeen. Nimitys *aine* onkin koulun ja opiskelun erityissanastoa ja tarkoittaa Nykysuomen sanakirjan mukaan »kirjallisen esityksen harjoitelmaa». Jos nimi pahentaa, muutettakoon se. Elämänläheisyydestä on vallalla itsepintainen käsitys, että elämä alkaa vasta koulu- ja opiskeluaikojen päätyttyä ja että ensimmäiset 20–25 ikävuotta pitää viettää valmistautumalla varsinaiseen elämään, mitä se sitten lieneekin. Emme kuitenkaan pysty enustamaan, millaista elämä on kahdenkymmenen tai edes kymmenen vuoden kuluttua. Koulu on koululaiselle täyttä elämää ja koulutehtävät usein merkityksellisempiä kuin aikuiselle hänen työnsä. Aikuinen esim. harvoin pääsee osalliseksi yhteisöön, joka säännöllisesti harjoittaa luovaa toimintaa ja jossa kaikki säännöllisesti saavat työstään palautetta.

Oppilaiden on arveltu turhautuvan kirjoittamiseen, jollei heidän töilleen voida osoittaa selvää tarkoitusta ja taata muita lukijoita kuin opettaja. Monenlainen kirjoittelu on oppilaille kuitenkin itsestään selvää koulutyötä, useimmille lukiolaisille jopa mieleistä, toisille mukiinmenevää ja vain ani harvoille vastenmielistä. Heitä ei ilmeisesti haittaa yleisön puute kovinkaan paljon. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa tehdyissä tutkimuksissa on mm. kysytty lukiolaisilta, kenelle he kohdistavat kirjoituksensa silloin kun kohde-

Äidinkielen opetus

ryhmästä ei ole sovittu. Suuri osa sanoo kirjoittavansa etupäässä purkaakseen ja selvittääkseen ajatuksiaan, osa kuvittelee lukijoiksi opettajan ja mahdollisesti luokatovereita, osa taas ei erityisesti ketään. Nykykoulussa liitetään tehtäviin usein tilanne- ja kohdeviitteitä, samoin aina joihinkin ylioppilasaiheisiin.

Äidinkielen ylioppilaskoetta on moitittu yksipuoliseksi, koska se mittaa vain kirjoitustaitoa ja siinäkin vain laajahkon yhteisen esityksen laatimisen kykyä. Arvostelussa on perää. Melkein kaikki aiheet kuitenkin edellyttävät, että kokelas on lukenut kirjoja, seurannut joukkoviestintää, keskustellut toisten kanssa sekä pohtinut lukemaansa ja kuulemaansa. Vapaa kirjoitelma antaa tosin luonteensa mukaisesti mahdollisuuden sellaisiinkin suorituksiin, joista ei näy lukeneisuus tai joissa päinvastoin melkein kaikki on joksinkin valmiina lähteistä saatua. Tehtävänanto on avainasemassa. Aiheet liikkuvat nykyään laajalla alalla ja näkökulmat vaihtelevat. Viime aikoina on lisäksi annettu virikemateriaalia niin paljon kuin kahden tehtävöpaperin kääntöpuolelle mahtuu. Joihinkin tehtäviin tarvitaan omaa ongelmanasettelua: vain aihepiiri annetaan, ja kokelas otsikoi kirjoituksensa itse.

Opettajat ja oppilaat ovat viime vuosina olleet enimmäkseen tyytyväisiä aiheiden monipuolisuuteen. Mutta tulosten arvostelu on käynyt entistä pulmallisemmaksi. Aiheet ovat vaikeudeltaan vaihtelevia, eikä arvostelussa voida nähdäkseen riittävästi palkita kokelasta aineiston vaateliaisuudesta eikä ajattelun korkeasta tasosta, vaikka ajattelun kehittäminen on lukion keskeisiä tavoitteita. Kullekin suoritukselle pitäisi antaa arvoa sen ominaislaadun mukaisesti: hauskalle jutustelulle, muhkealle kuvaukselle, oivallisesti jäsenneyille tiedoille ja ahdistuneen sydämen vilpittömille tunnustuksille. Sensori on lujilla miettiessään yhteistä mittaa, ja paljon jää tulinnan varaan. Arvostelijat tulevat yksimielisemmiksi, kun kriteereistä keskustellaan ja arviointia harjoitellaan. Näin ylioppilastutkintolautakunnassa menetelläänkin, ja myös jokaisen sensorin arvoste-

lua tarkkaillaan. Arvosanat ovat hiljalleen liukuneet ylöspäin, niin että kovin taistelu käydään laudaturin ja magnan rajalla. Tässä olisi tutkimisen arvoinen asia.

Kirjoitelmien arvostelua on eri yhteyksissä paljon tutkittu. On esim. luetettu aineita erilaisilla lukijoilla ja selvitetty, mihin nämä perustavat arvostelunsa (esim. Diederich 1961, 1974; Rainio 1969). Diederichin tutkimuksessa erottui viidenlaisia arvostelijoita. Sisällön painottajat vaativat, että asiat pitivät paikkansa, ja hylkäsivät muuten hyvänkin aineen, jollei se vastannut otsikkoa; se taas ei häirinnyt omaperäisyyden arvostajia, jotka palkitsivat tuoreita ideoita ja tyyliä; kolmannen ryhmän mielestä selkeä jäsentely oli tärkein, sillä asiat voidaan tarkistaa ja kielivirheet korjata myöhemmin; neljännet kiinnittivät huomionsa juuri kielivirheisiin, viidennet taas sanojen ja rakenteiden valintaan. Tuskin olisi onnellista, jos lukion opettajat ja ylioppilastutkintolautakunnan lukijat saisivat määritellyksi hyvän, keskinkertaisen ja heikon aineen niin aukottomasti, että siitä lähtien vallitsisi silkkä yksimielisyys. Sehän olisi kaiken kehityksen loppu. Tästä siivylästä päässeen ylioppilaiden kirjoitustaito ei kuitenkaan olisi paras mahdollinen kaikkiin tarkoituksiin.

Laajahkon kirjoitelman laatimisen taitoa tarvitaan enimmillään aloilla, joihin lukiolaiset tähtäävät. Ylioppilastehtävänä se on vakiintunut ja arvossa pidetty. Sen harjoittelu on monipuolisesti kehittävää ja ohjaaminen haasteellista. Varsinkin nyt kun uusia tehtävätyyppejä on esitelty ja kokeiltu, opettajat ovat voimakkaasti puolustaneet ainetta. Se on syytä säilyttää ylioppilaskokeessa. Koetta pitäisi kuitenkin monipuolistaa ja toisaalta järjestää yhteiseltä pohjalta lähteviä tehtäviä. Se voisi paremmin vastata lukion opetusta, ja arviointi olisi luotettavampaa, jos osioita olisi enemmän kuin yksi.

Uusia vaihtoehtoja

Kokeen suunnittelun perustaksi on hyvä tarkastella lukion äidinkielen opetuksen tavoitteita, ainesta ja työtapoja. Syksystä

Äidinkielen opetus

1982 aletaan noudattaa uutta kurssimuotoista opetus suunnitelmaa, jossa on kahdeksan äidinkielen 38-tuntista kurssia. Ensimmäisellä käsitellään kielen ja kirjallisuuden tehtäviä, toisella tarkastellaan tekstien rakennetta, kolmannella kielen vaihtelua sekä kaunokirjallisuutta teemoittain ja lajeittain. Toisena vuonna aloitetaan kantaa ottavasta kielenkäytöstä ja kirjallisuudesta, siirrytään kirjallisuuden tyylisuuntiin ja lopuksi vertaillaan erilaisia kielen ja kirjallisuuden tarkastelutapoja. Viimeiseen luokkaan sijoittuu katsaus suomen kielen ja suomalaisen kirjallisuuden kehitykseen sekä niiden nykyvaiheen tarkastelua. Historiallinen kurssi ajoittuu lukion loppupuolelle, jotta saadaan tukea samanaikaiselta Suomen historian opetukselta.

Kaikki lukion kurssit sisältävät kielen ja kirjallisuuden ainesta sekä kaikkien kielenkäyttötaitojen harjoittelua. Ne ovat saaneet nimensä tietoaikeneen mukaan, vaikka suunnitelma muuten korostaa taitoja. Kouluhallitus on ristinyt uuden opetus suunnitelman oppimääräsuunnitelமாகsi, mikä myös antaa painoa sisällöille.

Äidinkielen kirjallinen ylioppilaskoe eri alojen aiheineen on aina käsitetty kielenkäyttötaidon näytöksi. Ilman muuta on selvää, että kieltä koskeva tieto joutuu siinä koetteelle. Toinen puoli opetuksen aineksesta, kirjallisuus, jää melko vähälle eli niiden harvojen kirjallisuusaiheiden varaan, jotka sisältyvät tehtävävalikoimaan. Tätä on pidetty puutteena ja ehdotettu mm. kirjallisuusaiheita lisättäväksi, niin kuin viime vuosina onkin tehty, tai reaali-kokeeseen erityistä kirjallisuuden kysymysryhmää. Se ei tunnu hyvältä ratkaisulta, jos vain kuulusteltaisiin tietoja, mikä jo muutenkin painottuu kovasti lukion kokeissa. Lupaava mahdollisuus näyttäisi sen sijaan olevan tekstianalyysi.

Kysymys on siitä, paljonko koetta halutaan muuttaa. Vähiten se muuttuu, jos toisella kerralla edelleen kirjoitetaan nykyisenlainen aine ja toisen kerran kirjoittelun pohjaksi jaetaan kaunokirjallisia ja muita tekstejä, joita analysoidaan, vertaillaan, yhdistellään ja arvioidaan. Kokeen

kattavuus paranisi, sillä erilaisten tekstien suullinen ja kirjallinen käsittely on lukion keskeistä ainesta. Tasovaatimukset olisivat yhtenäisemmät kuin ainekoikeessa, ja saatisiin kaksi osiota.

Aiheellista on myös tutkia useammanlaista kirjoittamista kuin laajahkon kokonaisuuden rakentamista: nopeaa ja näkökulmia vaihtavaa tekstien käsittelyä. Kokeelaan valinnanmahdollisuudet ositetaan, niin että tarjotaan erilaisia ainetta suppeampia tehtäviä, joista kokelas valitsee ohjeiden mukaan pari kolme. Tämä malli valittiin kokeiltavaksi keväällä 1982.

Ylioppilastutkintolautakunta asetti äidinkielen kokeen kehittämistä varten 1. helmikuuta 1980 työryhmän, jonka puheenjohtaja on ylitarkastaja Ero Lemola. Ryhmä on valmistellut uudistusta, neuvotellut Äidinkielen opettajain liiton kanssa ja aloittanut uusien tehtävyyppien kokeilun keväällä 1982. Ensimmäiseen kierrokseen osallistui 460 ja toiseen 295 lukion toisen luokan oppilasta. Tuloksia selvittelemään on kiinnitetty tutkija, jonka työ ei tätä kirjoitettaessa ole vielä valmistunut.

Perustehtävänä on novellin, runon tai runosikermän analyysi. Tietotekstien tiivistelmää on kokeiltu kahdenlaisena: yhdestä tekstistä ja kolme tekstiä yhdistäen. Jälkimmäinen on selvästi vaateliaampi tehtävä, jos tekstit ovat yhtä vaikeita. Ensimmäisessä kokeilussa oli kolmantena tehtävänä vastineen laatiminen mielipidetekstiin. Toisessa kokeilussa piti muuttaa puhekielinen haastattelu yleiskieliseksi selostukseksi. Muitakin, lähinnä kieltä koskevia tehtäviä on kokeiltu. Samalla on etsitty vaihtoehtojen sopivaa määrää. Neljä tuntia on riittänyt kolmenlaiseenkin kirjoitukseen, vaikka vaihtoehtoihin tutustuminen ja valintojen tekeminen viekin aikaa. Arvostelua on alustavasti suunniteltu niin, että aine määräisi puolet ja tekstinkäsittelytehtävät toisen puolen ylioppilaskokeen äidinkielen arvosanasta.

Tekstien laatu tietysti vaikuttaa valintoihin ja tuloksiin. Niinpä ensimmäisellä kerralla valitsi runot vain 13 % mutta toisella kerralla 36 % oppilaista, kun muina vaihtoehtoina oli kaksi novellia. Muuten

Äidinkielen opetus

valinnat vaihtelivat kouluittain. Oppilaat suhtautuivat enimmäkseen myönteisesti sellaisiin tehtäviin, joihin heidän oli vaikea saada otetta. Opettajilta saatiin arvokasta palautetta.

Kokeen pirstomista vähäpätöisiksi osatehtäviksi on varottava jo takautumisvaihtokutenkin vuoksi. Tämä asia vaatii vakavaa pohdintaa. Esim. tiivistelmän toistuvasta harjoittelusta voi tulla melko mekaanista, vaikka siinä ehkä opitaankin poimimaan esille olennainen. Sentapaisia tehtäviä on kuitenkin aika lailla jo peruskoulussa. Paljon kypsyttelyä vaatii myös kirjallisuusanalyysi. Tehtävät eivät saa johtaa takaisin joka teoksen perusteelliseen, aikuismaiseen ruotimiseen, josta viime vuosikymmeninä on vapauduttu. Se voi vaikuttaa tuhoisasti harrastuksen, virkistyksen ja vaihtelun tavoitteeseen, jota opettajat Mauno Rissanen tutkimuksen (1981) mukaan pitävät suunnilleen yhtä tärkeänä kuin analysointitaidon oppimista. Tällaiset varaukset mielessään ylioppilastutkintolautakunnan työryhmä aikoo jatkaa kokeilua monipuolisen kokeen kehittämiseksi. Siihen voidaan ryhtyä vapaaehtoisesti ja asteittain, niin kuin aikanaan vieraisa kielissä uusimuotoiseen kokeeseen.

SIRPPA KAUPPINEN

L Ä H T E E T

- DIEDERICH, PAUL ym. 1961: Factors in judgments of writing ability. Educ. Testing Service Res. Bull. 15. Princeton, N.J.
- DIEDERICH, PAUL 1974: Measuring growth in English. NCTE, Urbana, Ill.
- HELLGREN, PAUL 1982: Communicative

proficiency in a foreign language, and its evaluation. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia n:o 2.

Komiteanmietintö 1968: A 7. Ylioppilastutkintokomitean mietintö.

LEHTOVAARA, ARVO 1966: The predictiveness of the Finnish matriculation examination. Ann. Acad. Sci. Fenn. B 140. Helsinki.

LEHTOVAARA, ARVO 1972: Ylioppilastutkintokysymys. Gummerus, Jyväskylä.

RAINIO, RITVA 1969: Miten tyyliä arvostellaan. — Virittäjä 73.

RISSANEN, MAUNO 1981: Lukion kirjallisuuden opetuksen tavoitteet. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos A: 21.

Ylioppilastutkintotyöryhmän muistio (moniste) 1981. Opetusministeriö.