

Mihin suuntaan äidinkielen koetta voitaisiin kehittää?

Tradition voima

Ylioppilasaineella on takanaan yli sadan vuoden historia. Sen vaiheita ovat viimeksi käsitelleet mm. Aimo Turunen (Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 29) ja Sirpa Kauppinen (Vir. 1982 s. 355—).

Ainekirjoitus on koemuoto, joka antaa mahdollisuuden yksilölliseen ajatteluun sekä tietojen ja kokemusten hyväksikäyttöön. Myös niillä, jotka pitävät kokeen kehittämistä tarpeellisena, on varaa myöntää aineen ansiot. Lehtori Urho Johansson toteaa mainitussa ÄOL:n vuosikirjassa, että aine suo oppilaille mahdollisuuden oppia tuntemaan omat ulottuvuutensa ja mahdollisuutensa. Mutta hän esittää myös kritiikkiä. Aineen arvosteluperusteet eivät hänen ylioppilastutkintolautakunnan ohjeista poimimiensa ohje-esimerkkien valossa näytä kovinkaan selviltä, ja hyvää suomalaista ylioppilasainetta hän, ehkä kärkeä, kunnioittaa nimityksellä »taitava tavanomaisuus».

Ylioppilastutkinnon vaikutus koulun äidinkielenopetukseen on suuri. Utterana ja oppilaille hyviä arvosanoja toivova opettaja saattaa vielä lukion viimeiselläkin luokalla, siis vajaan kuuden kuukauden aikana, kirjoittaa yhdeksän ainetta. On aivan selvää, ettei muulle opetukselle jää paljon aikaa. Joku voi sanoa, että näin pitää ollakin, koska aineella mitataan äidinkielen opetuksen tärkeimpiä tavoitteita. Mutta onko asia näin? Mittaako äidinkielen koe nykyisellään niitä valmiuksia, joiden tulisi olla modernin äidinkielenopetuksen tavoitteena? Varman vastauksen antaminen on hankalaa siitä hämmästyttävästä syystä, että tutkimustietoa ei juuri ole. Ainoassa tietämässäni ylioppilasainetta käsittelevässä väitöskirjassa, samoin kuin yksittäisissä artikkeleissakin, on yleensä keskitytty kirjaamaan oikeakieli-
syy- ja tyylikkeitä. Erityyppisten aiheiden tavoitteisiin ei sen sijaan ole tutkimuksen keinoin puututtu, ei myöskään teksti-
normeihin. Tutkimuksen tulisi olla myös

sillä tavalla kaikkia asianosaisia tyydyttävää, että se menisi arvostelun perusteisiin asti.

Nykykoe ei mittaa lukutaitoa

Pelkän aiheen varaan rakennettavan aineen arvostelussa on tietojen määrä usein tärkeä kriteeri. Niin sanottu asia-aine on kirjoitustehtävä, jonkalaiseen normaalielämässä ei ryhdytä ilman lähdemateriaalia. Tällainen aine on yhä nykyään lähellä reaalkoevastausta. Ylioppilastutkintoon tulevia ajankohtaisia aineita arvaillaan usein kouluissa, ja niiden ennakointi voi johtaa äidinkielenopettajat suorastaan opettamaan muita aineita ja jonkinlaista ympäristöoppia onnistumisen varmistamiseksi. Mikäli äidinkielen kokeessa olisi sellaisia tehtäviä, jotka mittaisivat keskitetysti ja mahdollisimman monipuolisesti nimenomaan äidinkielen taitoja, voitaisiin kirjoituksiin valmistauduttaessakin keskittyä näiden tärkeiden asioiden harjoitteluun, esimerkiksi tekstikokonaisuuksia hahmottavaan lukemiseen. Tällä taas on aivan varmasti siirtovaikutusta muihinkin äidinkielen taitoihin, myös ainekirjoitukseen.

Nykyisessä äidinkielen kokeessa on tehtävänantona yleensä pelkkä otsikko. Vuodesta 1974 lähtien on tosin aina yhden otsikon ohessa ollut tukimateriaalia. Siitä on opettajilla sekä hyviä että huonoja kokemuksia. Varmimpia ratkaisuja ovat olleet tilastot ja kaavakuvat, mutta heti kun mukaan on liitetty teksti tai tekstikatkelma, on jouduttu pohtimaan, missä määrin käsittelyä ohjaa otsikko ja missä määrin annettu teksti. Käsitykseni mukaan lautakunta on ollut näissä ratkaisuissa melko väljämielinen: eri tavoin joko otsikkoon tai tekstiin liittyvät ratkaisut on voitu hyväksyä.

Meneillään olevassa äidinkielen kehittämiskokeilussa on lukemistaidon mittaamiseen kiinnitetty erityistä huomiota. Kaikki tähänastiset kokeilutehtävät ovat perustuneet annettuihin teksteihin, eikä niissä ole välttämättä tarvittu tietoja niiden ulkopuolelta. Tehtävissä on käytetty

asia-, essee-, mielipide- ja fiktiivisiä tekstejä. Kirjoitustehtävät on asetettu siten, että oppilaan on pitänyt hahmottaa tekstikokonaisuuksia ja erottaa olennainen epäolennaisesta, siis tajuta tekstin »teema» voidakseen suoriutua tehtävästä hyvin. Tehtävänä on käytetty tiivistelmää (referaattia), kahden samanaiheisen tekstin vertailua, novellianalyysiä, uuden tekstin tuottamista annettujen tekstien pohjalta ja tekstin muuntamistehtävää. Tällaisia suorituksia arvosteltaessa on ensin katsottava, miten kirjoittaja on ymmärtänyt ja hahmottanut lähtötekstin tai -tekstit, ja vasta toissijaisesti tarkkailtava tuotetun tekstin kauneusarvoja. Esimerkiksi referaatti ei ole hyvä, jos se ei ole uskollinen alkuperäistekstille. Kirjallisuustehtävät ja tekstien vertailutehtävät suovat tilaa omille assosiaatioille, tulkinnoille ja kannanotoille mutta vaativat pohjaksi lähtötekstin tarkkaa lukemista. Vastaukseksi voi tulla kauniilta ja sujuvilta näyttäviä tekstejä, jotka saattavat paljastua hyvinkin epäjohdonmukaisiksi. Tavanomaisessa aineessa tällaista sisällön epäyhtenäisyyttä, inkohereenssia, ei ole helppo havaita, jos aihe on opettajalle tai sensorille outo.

Kun julkisuudessa on ehdoteltu asiategstien käsittelytehtävien ottamista osaksi äidinkielen päättökoetta, niiden kannalla ovat keskusteluissa varauksettomimmin olleet opistojen ja korkeakoulujen opettajat. Asiatekstin referointi on heidän mukaansa vaikea tehtävä ylioppilaille. Äidinkielenopettajatkin tämän kyllä yleensä myöntävät, mutta jotkut pelkäävät asiatekstien käsittelyn vievän liiaksi aikaa muulta, lähinnä ehkä kaunokirjallisuudelta. Luetun tekstin tiivistäminen ja selostaminen on kumminkin kiistatta äidinkielen perustaitoja, ja aineeseen verrattuna referointitehtävällä on puolellaan ainakin yksi huomattava etu: se on opetettavissa. Korkeakoulujen suomen kielen opettajien moitteiden referointitaidon puutteesta näen kyllä sinkoutuvan bumerangina takaisin: Opetetaanko kaikissa yliopistoissa tuleville äidinkielenopettajille asiatekstien analyysiä? Tulevatko tekstityypit opiskeluaikana tutuiksi? Miten on diskurssianalyysin

laita? Väittelyä asiatekstien ja kaunokirjallisuuden asemasta kouluopetuksessa ei kannattaisi enää herätellä. Olisi hyödyllisempää nähdä se lingvistisen tyylintutkimuksen osoittama asia, että kaunokirjallisuuden erikoislaatu näkyy parhaiten verrattaessa sitä muuhun kielenkäyttöön. Eri-laisten diskurssien tuntemus on niitä peruspilareita, joille kaunokirjallisuuden opetus tulisi laajentaa.

Kaunokirjallisuus saa liian vähän huomiota

Lehtori Juha Rikama on arvioinut (ÄOL:n vuosikirja 29), että lukion äidinkielen tunneista käytetään 35 % kirjallisuuden opetukseen ja että sen osuus on uudessa oppimääräsuunnitelmassa vielä tätäkin suurempi. Ylioppilaskirjoituksissa kirjallisuus ei kuitenkaan ole saavuttanut samanlaista asemaa. Esimerkiksi vuosina 1972—82 oli kevään aihevalikoimissa keskimäärin 1,4 kirjallisuusaihetta, jos niiksi katsotaan sellaisetkin, jotka hyvin tai jopa paremmin liittyvät muihin taiteen aloihin (esim. Surrealismi — elämyksiä ja symboliikkaa taiteessa).

Ylioppilastutkintolautakunnan sensorit ottavat ajoin puheeksi sen, että kirjallisuusaiheiden suosio ei yleensä ole kovin suuri. Tätä jotkut pitävät riittävänä osoituksena siitä, ettei kirjallisuuden osuutta kannataisikaan lisätä. Asia ei kumminkaan voi olla näin oikoinen. Ensinnäkin on huomattava, että syynä ei välttämättä ole vähäinen kiinnostus kirjallisuustehtäviä kohtaan. Jo aiheiden harvalukuisuus ja otsikotyypin erilaisuus voivat tehdä opettajat ja oppilaat epävarmoiksi niiden luonteesta. Toinen huomionarvoinen asia on vaikeustaso. Urho Johansson kirjoittaa:

Yhden poikkeuksen YTL kuitenkin tekee kokelaiden tietoja arvaillessaan: äidinkielen liittyvät otsikot ovat selvästi vaikeampia kuin muut. Kieleni ja maailmani -aiheesta »maailma» on monin verroin filosofisempi kuin aiheessa Tietokoneet muuttavat maailmaa, ja »aikamme bestsellerin» analysointi (tehtävä 2) [= Mistä aineksista syntyy aikamme bestseller?] vaatii suurempaa asiantuntemusta kuin

mikä tahansa muu »ajankohtaiskatsaus» (tehtävä 33) [= Ajankohtaiskatsaus valitsemaltasi alueelta, esim. kulttuurin tai talouselämän alalta. Otsikko aiheen mukaan]. (ÄOL:n vuosikirja 29.)

Kirjallisuusaiheiden suosiota voi tarkastella ylioppilastutkintolautakunnassa säilytettävän aineiden aihejakauman perusteella. (Toissijaisiksi jääneistä ei tällaista tilastoa ole.) Jos ajatellaan, että jokaisesta olisi ensisijaisiksi tulleita kirjoitettu yhtä paljon, olisi kunkin aiheen osuus 3,6 % — se on siis aiheen keskitasoista suosiota osoittava prosenttiluku. Seuraavassa on lueteltu kevään kirjallisuusaiheet vuosilta 1967, 1970 ja 1974—82 sekä niiden prosenttinen osuus ensisijaisiksi asetetuista aineista.

1. W. S. Maugham on sanonut: »Tärkeintä kirjassa on se, mitä se merkitsee sinulle.» Kirjoita kirjasta, joka merkitsee sinulle paljon. Otsikoi itse. (1982; 6,6 %)
2. Kirjailijan viesti minulle (1978; 5,9 %)
3. Kääntöpuolella on P. Mustapään runo »Aurinko pilkistää pilven takaa lumiseen metsään». Mitä ajatuksia se sinussa herättää? Kirjoita aine ja anna sille otsikko. (1974; 3,4 %)
4. Yksinäinen ratsastaja vaeltaa — Mikä kiehtoo Villin lännen kuvauksissa? (1981; 3,4 %)
5. Nuorten kirjat minun näkökulmastani (1970; 2,5 %)
6. Luettavaksi suositeltava muistelmateos. (Valitse itse kirja ja muotoile otsikko.) (1967; 2,3 %)
7. Kirjallisuuden opetuksen tavoitteita (1970; 2,2 %)
8. Pessimismin runoutta. Vertaile teeman käsittelyä kääntöpuolen runoissa ja kirjoita niistä aine. [Kivi, »Ikävyys»; Kramsu, »Onneton»; Leopardi, »Itselle- ni»] (1976; 1,8 %)
9. Kieleni ja maailmani. Ota lähtökohdaksi kääntöpuolella oleva katkelma Antti Jalavan romaanista Asfalttikukka. (1982; 1,7 %)
10. Tieteisromaanit (1974; 1,6 %)
11. Historiallinen tapahtuma (tai ajanjakso) romaanin aiheena (Otsikko aiheen mukaan.) (1979; 1,6 %)
12. Moderni lyriikka (1967; 1,6 %)
13. Varttuva nuori romaanin aiheena (1978; 1,5 %)
14. Kirjallisuus romantiikan kaipuun tyydyttäjänä (1975; 1,4 %)

15. Sota (vaihtoehtoisesti: Rauhanaate) runojen aiheena. (Aiheen voi rajoittaa myös kahden tai kolmen runon analyysiksi.) Oheisena Jylhän »Laulu Taipaleenjoesta» ja Dolmatovskin »Taipaleenjoki». (1980; 1,3 %)

16. Kirjailijan tilitys oman aikansa tapahtumista. (Esim. F. E. Sillanpään »Hurskas kurjuus», Lassi Sinkkosen »Solveigin laulu», Pirkko Saision »Elämänmeno». Otsikko aiheen mukaan.) (1977; 1,2 %)

17. Novellin mestari (1977; 1,0 %)

18. Vaikuttava naiskuvaus suomalaisessa kirjallisuudessa (Otsikko henkilön mukaan.) (1979; 1,0 %)

19. Mistä aineksista syntyy aikamme bestseller? (1982; 0,9 %)

20. Kaunokirjallisuutta, joka on opettanut minua ymmärtämään Suomea ja suomalaisia (1981; 0,9 %)

21. Afrikkalainen rukous — Léopold Sédar Senghorin »Vesien elegia» (Runo kääntöpuolella.) (1981; 0,9 %)

22. Kansamme historian tärkeä vaihe kirjailijan kuvaamana. (Otsikossa mainittava ajankohta tai -jakso sekä kirjailijan nimi.) (1970; 0,7 %)

23. Yhteiskuntakritiikkiä suomalaisessa kaunokirjallisuudessa (1980; 0,5 %)

24. Kaupunkielämän kuvausta suomalaisessa romaanitaiteessa (1974; 0,5 %)

25. Viime syyskauden kertomakirjallisuutta (1976; 0,3 %)

26. Tyttöjen ja poikien erilaiset lukuharrastukset. (Taustatietoa kääntöpuolella) (1976; 0,3 %)

27. »Minä elän» — Aleksis Kivi jälleen ajankohtainen (1975; 0,2 %)

Aiheiden suosioon on tietysti vaikuttanut kulloinenkin aihevalikoima kokonaisuutena. Silti taulukosta voidaan tehdä muutamia päätelmiä. Kaikkein suosituimpia näyttävät ylimalkaan olleen aiheet, joissa vedotaan oppilaan omaan lukukokemukseen (Kirjailijan viesti minulle, Nuorten kirjat minun näkökulmastani jne.). Lyriikan tulkintatehtävät eivät ole sijoittuneet kovinkaan huonosti, jos niissä ei ole edellytetty muita tietoja, esim. historiasta (niin kuin Taipaleenjoki-aiheessa). P. Mustapään runoon liittyvä tehtävähän on aivan kärkipäässä, samoin Pessimismin runoutta -aihe. Silmäänpistävä puute kevään aihevalikoimissa muuten on se, että kertaakaan ei ole annettu aiheeksi novellin

käsittelyä, jonka luulisi olevan (ja joka kokeilutehtävien perusteella onkin) monelle oppilaalle helpomman tuntuista kuin runosta kirjoittaminen.

Tilaston loppupäässä on aihe, joka edellyttää tietoja nimeltä mainitusta kirjailijasta ja hänen tuotannostaan sekä valpasta kulttuurielämän seurua. Toiseksi viimeinen aihe on ulkokohtainen; se on vastakkainen kärkipään aiheille, joissa kokeilas on voinut paremmin hyödyntää omaa kirjallisuusharrastustaan. Huonosti ovat menestyneet myös aiheet, joissa kirjallisuus kehoitetaan suhteuttamaan yhteiskunnalliseen todellisuuteen mainitsematta, tulisiko kirjoittaa yhdestä vai useammasta teoksesta (esim. Yhteiskuntakritiikkiä suomalaisessa kirjallisuudessa). Johtuisiko aiheen »Historiallinen tapahtuma romaanin aiheena» parempi menestys siitä, että otsikko on muotoiltu yksiselitteisemmäksi ja rajattu suppeammaksi: jokin romaani, jokin historiallinen tapahtuma. Monikaan oppilas ei ratkaisevassa vaiheessa rohkene tarttua aiheeseen, joka näyttää vaativan häneltä ehkä laajaakin kirjallisuuden ja lisäksi historian tuntemusta.

Olisi hyvä, jos ylioppilastutkintoon kuuluisi kaunokirjallisuuden alueelta vaikeiden »jokeritehtävien» lisäksi säännöllisesti myös joka oppilaan tehtäviä, joihin voisi kohtuullisesti yltää koulun kirjallisuudenopetuksen pohjalta. Äidinkielen kokeessa ei saisi tarpeettomasti vaalia myyttiä kaunokirjallisuuden elitistisyydestä.

Vuoden 1974 Ylioppilasaineita-kokoelmassa joku sensoreista kertoo, että P. Mustapään runoon liitetty aihe (Mitä ajatuksia se [runo] sinussa herättää?) oli tuottanut niin monenkirjavia aineita, että »Improbaturien välttämiseksi piti kokelaille suoda erittäin suuria vapauksia». Tästä ei voi sanoa muuta kuin että ylioppilastutkintolautakunta on saanut niitä kaloja, joita on pyytänytkin. Jos otsikko muotoillaan tähän tapaan, on myös valmistauduttava arvostelevaan aineita, joissa assosiaatiot rönsyilevät vapaasti sinne tänne.

Viime ja tänä vuonna toteutettu kirjallisuustehtävien kokeilu näytti selvästi, että tehtävänanto vaikuttaa ratkaisevasti sii-

hen, miten oppilaat kirjoittavat — mikä onkin luonnollista. Mielestäni niin kirjallisuusaineiden aiheiden kuin mahdollisten uudentyyppisten kirjallisuustehtävienkin on oltava sellaisia, että oppilas voi heti päätellä, mihin tapaan hänen odotetaan aihetta käsittelevän. Pelkkä »ajatusten herättelemineen» ei ole sama kuin analyysi, eikä se taas ole sama kuin kirjallisuusarvos- telu tai tekstin esittely.

Kolmessa ensimmäisessä kokeilukokees- sa sai tuhat lukiolaista pakolliseksi tehtä- väkseen yhden kirjallisuustehtävän, joka oli valittava 3—8 vaihtoehdosta. Joka ker- ralla oli tarjolla sekä runoa että proosaa. Näissä kokeissa tehtävät olivat lähinnä analyysitehtäviä. Parhailta vaikuttivat run- non tai novellin teemaan tai muuhun kes- keiseen ajatukseen johdattavat lyhyet tehtävännannot sekä kahden tekstin vertailu- tehtävät. Romaanikatkelmaa käytettäessä syntyy helposti ongelmia, joten tehtävän muotoilu vaatii tarkkaa harkintaa. Epä- onnistuneilta näyttivät väljät tehtävännan- not, varsinkin yhdistettynä laajahkoon tekstimateriaaliin.

Hyvän tehtävän pääominaisuus näytti olevan se, että oppilas voi annetun tekstin pohjalta päätyä yhteen tai useampaan kiinnostavaan päätelmään ja että ongelma on selkeästi ilmaistu tehtävännannossa. Koska kokeilutehtävissä on odotettu vas- taukseksi ainetta lyhempää tekstiä, on välttämätöntäkin, että kirjoittaja voi kes- kittää sanottavansa. Kokeilusta on tähän mennessä saatu jo se opetus, että koetilanteessa olisi vältettävä tehtävännantoja, jot- ka tuottavat helposti kaavamaisia vastaus- tekstejä. Esimerkiksi pääkysymykseen joh- dattavilla apukysymyksillä näytti olevan tällainen vaikutus. Ne myös pyrkivät pit- kittämään vastausta tarpeettomasti.

Huomionarvoista näissä tekstilähtöistä analyysiä vaativissa tehtävissä oli se, että sisällön ja muodon erottaminen toisistaan tehtävännannossa tuotti huonoja ja hapui- levia vastauksia. Niinpä kun kysymys koski pelkästään jotakin muoto- tai tyylipiirret- tä, kirjoittajat eivät oikein tuntuneet tietä- vän, mitä siitä pitäisi kirjoittaa: olisiko lue- teltava kaikki mahdolliset tapaukset vai

valittava muutamia esimerkkejä ja kehut- tava, että »sitä on käytetty todella pal- jon/onnistuneesti/taitavasti/liikaa». Kie- lestä ja tekstin rakenteesta tehdyt havain- not saavat arvon vasta suhteutettuina koko diskurssiin.

Nykykoe ei ota huomioon erilaisia kielenkäyttötilanteita

Sanotaan, että suomalaiset koululaiset ovat taipuvaisia jahkailevaan, hitaaseen kirjoittamiseen. Ainetta on myös sanottu tavoitteettomaksi kirjoitustehtäväksi. Ar- kielämän kirjoitustilanteissa tekstin muo- don ja asioiden valinnan määrää tavoite. On ainekirjoituksessakin tosin viime vuo- sina tarjottu aiheita, jotka liittyvät käy- tännön tilanteisiin, esimerkiksi kehotettu kirjoittamaan lehteen. Tämäntyyppisten aiheiden ongelma on vähän samantapai- nen kuin kirjallisuusaiheidenkin: kun niitä on sattumanvaraisesti, niitä ei koulussa harjoitella systemaattisesti. Ja taas nousee esiin tutkimuksen puute. Opettajat eivät oikein tiedä, millaisia tekstejä lautakunta haluaa, kun se pyytää kirjoittamaan sano- malehtitekstin. Poikkeako tällainen teksti esseetyyppisestä aineesta? Ovatko sen teks- tinormit erilaiset? Onko lautakunnan sen- soreilla näistä asioista yhteistä sopimusta?

Lukion uuden oppimääräsuunnitelman mukaan koulussa on harjoiteltava erilaisia tekstityyppejä. Esimerkiksi referaatti ja mielipideteksti on mainittu. Myös lyhyitä tekstejä olisi kirjoitettava. Koska tällaiset kirjoittamisen lajit jäävät nykykokeessa vaille huomiota, niiden harjoitteluun ei koulussakaan paneuduta kovin syvällisesti. Perustelun taito kaipaisi harjaannuttamis- ta. Laajan esseetyyppisen »hitaan» tekstin varjoon jäävät nopeasti tuotettavat ja lue- tavat käyttötekstit. Ei ole tietenkään tar- koitus, että lukiolaisista koulutettaisiin toimittajia, mutta olisi hyvä opettaa hei- dät kirjoittamaan esim. sellaisia mielipide- tekstejä, joita lehdet mielellään julkaise- vat.

Kokeilukokeissa on ollut sekä yhden että useamman tekstin tiivistämistehtäviä. On myös kokeiltu mielipidetekstien kirjoit-

tamista vastaukseksi annettuun sanoma-lehtikirjoitukseen tai teesinomaisiin väitteisiin. Arvosteluperusteita etsittäessä on tiivistelmätyyppisiä tehtäviä varten kaa-vailtu korjaustyötä yksinkertaistavaa ja selkiyttävää menetelmää, joka perustuu lis. Leena Laurisen kehittämään asia-tekstin merkitysrakenneanalyysiin. Menetelmää ovat sekä tutkija että opettajat kokeilleet tiivistelmiä ja referaatteja arvostellessaan. Mielipidetekstien arvosteluongelmissa taas on käytetty hyväksi toimittajien asiantuntemusta.

Tutkimushaasteita

Aineita arvostellaan kymmeniätuhansia joka kevät. Järjestelmä on hyvin organisoitu ja tehokas. Kahden aineen järjestelmän suurena ansiona pidetään sitä, että se takaa oppilaan oikeusturvan. Se tosiaan eliminoi satunnaisvaikutuksia, jotka voivat syntyä paitsi oppilaan erehdyksistä myös tehtävänannoissa tapahtuneista huomattomuuksista ja arvosteluperusteiden väljyydestä.

Ylioppilastutkintolautakunta on toi-

meenpaneva elin, jolla ei ole pysyviä voimavaroja tutkimukseen eikä sisältöjä koskevaan tiedottamiseen. Olisi kuitenkin huolehdittava siitä, että kaikki saatavissa oleva tutkimustieto tulee niin tehtävänasetteluissa kuin arvostelussakin hyödynnetyksi. Tekstilingvistinen tietous esimerkiksi voisi auttaa saamaan paremman otteen kovin lipsuvaksi osoittautuneesta tyylin käsitteestä. Jos kaikki kokeessa vaihdeltavat tehtävätyypit määriteltäisiin, saataisiin arvosteluperusteetkin kuvatuksi nykyistä yksiselitteisemmin.

Äidinkielen kokeen kehittämiskokeilussa on muuan paradoksinen piirre. Oikeastaan tutkimuksen pitäisi koskea vain päätökokeen kehittämistä, mutta väkisinkin siitä tulee oppimääräsuunnitelman konkreettistamista. Selvästi näkyy, että äidinkielen opetuksen tarpeisiin soveltuvaa kielijä ja kirjallisuustieteellistä perustutkimusta on valmiina liian vähän. Nyt sitä on pakko tehdä päättökokeen kehittämisen yhteydessä. Olisi tutkijoille töitä.

ANNELI KAUPPINEN