

## Kirjoittamisen opetus ja ylioppilastutkinnon uudistus

Suomalainen ylioppilasaine tuli ylioppilastutkinnon osaksi 1874. Aiheiden ala on monipuolistunut ja määrä lisääntynyt, mutta periaatteessa äidinkielen koe on samanlainen kuin toistasataa vuotta sitten. Koko tutkinnon uudistamista pohdittiin perusteellisesti 1960-luvulla. Eniten muuttuivat sen jälkeen vieraiden kielten kokeet; niitä on jatkuvasti kehitelty opetuksen eri puolia vastaaviksi. Äidinkielen kokeen ensimmäinen merkittävä muutos on vuodelta 1970, jolloin alettiin kirjoittaa kaksi ainetta. Koko tutkinnon uudistusta on pohdittu perusteellisesti tämän vuosikymmenen alusta lähtien lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnön ilmestyttyä, ja keskustelu lainehtii edelleen koko tutkinnon poistamisesta erilaisten kehitysmallien esittämiseen.

Äidinkielen osalta keskustelu on rajoittunut yllättävän vahvasti — ainakin Virittäjässä ja osin Virkkeessäkin — muutosten torjuntaan. Kun ylioppilastutkintolautakunnan äidinkielen päättökokeen kehittämisryhmän tutkimuksesta ja kokeilusta on julkaistu raportteja ja esitetty niiden pohjalta erilaisia uudistusehdotuksia, ne on otettu vastaan perin tunnevaltaisesti. Varoitellaan muutoshysteriasta, vaikka sata vuotta on jaksettu olla melkein vakaana vanhoillaan. Asiaa tarkastellaan lähinnä äidinkielen opettajan työn muuttumisen tai lisääntymisen kannalta,

pelätään kuorman lisääntymistä. Kuitenkin asiaa pitäisi pohtia vähemmän tunnevaltaisesti nimenomaan oppilaan kannalta ja kirjoittamaan oppimisen ja opettamisen kannalta.

## Opetuksen tavoitteet koulussa ja yliopistossa

Kun äidinkielen ylioppilaskokeen kehittämiseen otetaan kantaa, pitäisi lähtökohtana olla kirjoittamisen opetus koko tämänhetkisessä koulussamme opetussuunnitelmien valossa, samoin kirjoittamisen ja sen opettamisen tutkimuksen tulokset. Surullista ja häkellyttävää minusta on se, että tieteen mainitseminen ja sen uusien tutkimustulosten seurua ja referointi on monille äidinkielen opettajille punainen vaate. Jopa tieteellisen seuran aikakauslehdessä Virittäjässä nimittelee äidinkielen opettaja (Viitasalo, Virittäjä 4/1983) tämän kirjoittajaa muotikorostuksilla keikaroijaksi ja huntutanssijaksi, kun olen uskaltanut seurata Setälän päivien jälkeistä kehitystä niin kielitieteen ja kirjallisuudentutkimuksen kuin käyttäytymistieteidenkin alueella. Eikö meidän äidinkielen opettajien pitäisi olla tällaisista piikkauksista huolimatta hengessä uskollisia modernille ja oman aikansa tutkimuksen kärjessä kulkeneelle Setälälle? Mekin voisimme seurata ja soveltaa äidinkielen opetukseen niin kansallisten tieteidemme kuin yleisen lingvistiikan, käyttäytymistieteiden ja näitä soveltavien tieteidemme tutkimustuloksia.

### Kirjoittamisen opetuksen murros

Kirjoittamisen opetus on nyt monista syistä murroksessa. Perinnäinen kerran kuukaudessa kirjoitettava aine ainoana harjoittelumuotona on ollut historiaa jo peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöjen ilmestymisestä (1970) lähtien, ja jo paljon sitä ennen olivat opetuskäytännöt pedagogisesti vireiden opettajien työssä muuttuneet. Kirjoituksen opetuksen tavoitteeksi oli tullut monipuolinen kielen tuottamisen taito: oppilaan tulisi pystyä laatimaan erilaisiin tilanteisiin soveltuvaa tekstiä, ottamaan huomioon vastaanottaja ja tajuamaan erilaisten kirjoitelmien vaatimuksia sekä ilmaisemaan itseään, ts. tietojaan, ajatuksiaan, tunteitaan, mielipiteitään ja elämyksiään, luontevasti, jopa persoonallisestikin.

Kirjoittamisen opetusta ryhdyttiin lukiossa monipuolistamaan virallisesti vasta 1981, kun lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma astuivat voimaan. Kirjoittamisen opetuksen yleistavoitteet ovat avarat: pyritään siihen, että lukion käynyt oppilas osaa kirjoittaa luontevasti, selkeästi ja tilanteeseen sopivasti ja että hän osaa yhdistellä havaintojaan, mielipiteitään ja tietojaan johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi. Eri kurssien omat tavoitteet tuovat mukaan sellaisia taitoja, jotka ovat aiemmin jääneet lukio-opetuksessamme liian vähälle huomiolle:

1) sujuvuuden eli kyvyn kirjoittaa jostakin aiheesta tai aihealasta nopeasti ja helposti, kyvyn kirjoittaa vapaasti ja pelkäämättä ja

2) joustavuuden eli kyvyn muuttaa tyyliä tilanteen tai lukijakunnan mukaan.

Nykyisten oppimääräsuunnitelmien ja nykyaikaisen kirjoituksen opetuksen suuntaan ovat vaikuttaneet monet tutkimukset, koulukirjoittamisen alan erittelyt ja kirjoitustyön selvittelyt. Niistä saa hyvän yleiskuvan Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjasta 29, 1982 (Kirjoituksia kirjoittamisesta).

Kurssimuotoiseen lukioon on voitu

siirtyä monella tavalla. Vanha lukio on voitu muuttaa kurssimuotoiseksi helposti niin, että eri kursseihin on otettu puhdas tietoaimes uudesta opetussuunnitelmasta mutta opetettu se vanhoin keinoin ja ylioppilastutkinnon ainekirjoituskokeeseen tähdäten. Luettu kirjallisuuskin on tällöin valittu aika löyhästi kursseihin liittyväksi. Ääritapauksissa on kirjallisuuden lukeminenkin uhrattu oikeakielisyyden alttarille, jotta ylioppilasainetta varten olisi saatu hiotuksi moitteeton kirjakielen hallinta. Koulukirjoittamisen ja päättökokeen välinen kuilu on syntynyt vasta silloin, kun sekä koko uuden lukion äidinkielen opetuksen tavoitteet että eri kurssien tavoitteet on otettu todesta: sekä opetuksen sisällöt että työskentely niiden parissa on yritetty sovittaa tavoitteiden mukaiseksi — siinä määrin kuin se ahtaassa ja kiireisessä nykylukiossa on mahdollista. Näin kirjoittamisen opettaminen on muutakin kuin vain ylioppilaskirjoituksiin harjoittelua.

Itse käytän oppikirjaa, jossa tietoisesti ohjataan muokkaamaan tekstiä ja sen rakennetta sekä kehittämään pohdiskelua. Kirjoittamisen asiakeskeiset ja elämyskeskeiset elementit vuorottelevat: luovan kirjoittamisen tehtävät kulkevat koko ajan mukana; kolmannella ja viidennellä kurssilla kirjoittaminen ja kirjallisuuden opetus kytkeytyvät toisiinsa ja vaikuttavan kirjoittamisen hallintaan edetään perusteluharjoitusten kautta antiikin kelpo rektorikoulujen tapaan. Kun opetus järjestetään sen tiedon varaan, mitä meillä kirjoittamisprosessista on, se johtaa asiapohjaisesti kirjoitettaessa ilman muuta pohdiskelemaan, jäsentämään, kertomaan, kuvaamaan ja esimerkein havainnollistamaan. Ja kun viimeisillä kursseilla harjoitellaan kirjoittamaan nykyisen päättökokeen tapaan, uskoisin oppilaideni pääsevän samantasoiseen sisällön monipuolisuuden ja kypsyyden sekä ilmaisun korrektiuden ja kirjakielen normien hallintaan kuin he pääsivät opettaessani vanhassa lukiossa vain perinnäisen ylioppilasaineen tapaista kirjoittamista.

Olen ollut tekemässä oppikirjaa peruskoulun puolelle. Sen kokeilijoiden tekemän vertailun perusteella tiedän, että jos oppikirja tarjoaa kirjoittamiseen runsaasti virike- ja ohjausaineistoa, se parantaa paitsi ainekirjoituksen tuloksia myös kirjoituskykyä ja -halua ja monipuolistaa kirjoittelun tuloksia. Tyyllilajien erilaisuus ja kirjoitelmien rakenteen laatu oivallataan mallien avulla, vaikka niitä seikkoja ei opetuksessa juuri korostettaisikaan. Mutta perimmältään kaikki riippuu opettajasta, siitä miten hän käyttää oppikirjoja ja siitä miten hän sisäistää opetussuunnitelman tavoitteet.

Parhailtaan selvittelään vuonna 1984 toimeenpannun, toistakymmentä maata käsittävän kansainvälisen kirjoitelmatutkimuksen (IEA-tutkimuksen) tuloksia. Tein syyskesällä 1985 jatko-opiskelututkimani (ns. sapattityön) tämän tutkimusaineiston siitä opettajakyselyn osasta, joka koskee äidinkielen opettajien koulutusta kirjoittamisen ohjaajiksi. Selvitys osoittaa, että suomalaisen opettajan ainekoulutukseen ei ylipäättänsäkään kuulu paljon asiaa kirjoittamisen opetuksen alalta. Perin puutteellisiksi opettajat kuitenkin katsoivat sen opin, jonka pitäisi kouluttaa heitä kirjoittamaan monipuolisesti ja monella lailla, niin kuin uusissa opetussuunnitelmissa esitetään. Kirjoitelmien tavoitteen ja vastaanottajan huomioonottoon ei minkään asteen opettajia ole heidän omasta mielestään paljonkaan koulutettu. Ei siis pidä syyttää yksistään opettajia siitä, ettei kouluopetus ehkä ole tavoitteiden mukaista. Opettajien yliopistollinen koulutus ei ainakaan kirjoittamisen osalta vastaa kouluopetuksen tarpeita. Täydennyskoulutuksen puolella kirjoittamisen opetus on nousemassa keskeiseksi. Mutta ainelaitokset hoi, miten on teidän laitanne? Yliopistoissa pitäisi olla kirjoitustaidon — samoin kuin lukemisenkin — yliopistotasosta erityisopetusta. Professuureista on tässä vaiheessa varmaan turha haaveilla, niin yleisiä ja itsestään selviä kuin näiden taitoalojen professuurit suuressa maailmassa ovatkin.

### Aine kirjoittajan kypsyyden mittarina

Kun ylioppilastutkinnon äidinkielen kokeen uudistus on vireillä ja siitä keskustellaan osin kireästikin, unohdetaan, että pitkään aikaan ei ole enää ollut puhetta ylioppilasaineen poistamisesta kokonaan. Kyseessä on ollut toisen kirjoituskerran tehtävien monipuolistus vastaamaan paremmin uusia opetussuunnitelmia. Näin on hyvä. Essee- tai artikkelityyppinen kirjoitelma, josta koe muodostuu, mittaa nykykriteerienkin mukaan eräiltä osin varsin hyvin kirjoittajien tasoa lukion päättövaiheessa. Helsingin yliopiston psykologian laitoksessa on tutkittu, miten tietopohjan ja tiedon käsittelytavan vaihtelu ylioppilasaineissa liittyvät menestykseen ylioppilaskirjoituksissa (Valde Mikkonen ja Kirsti Lonka, Muistin käyttö ylioppilasaineissa, Kasvatus 4/1985). Noin kolmensadan ylioppilasaineen tietopohjan ja käsittelytavan analysointi avasi kiintoisia ajatuksia. Aineet pohjautuivat koulutietoon, omiin kokemuksiin ja muuhun tietoon (yleistieto, arvoarvoskelmat ym.). Käsittelyavaltaan aineet luokiteltiin toteaviksi tai ajatuksia kehittäviksi. Eniten äidinkielen opettajia kiinnostanevat seuraavat tutkimustulokset:

Kehittelyä sisältävät ajatukset olivat koko aineistossa paljon tärkeämmällä sijalla kuin pelkästään toteavat ajatukset. Kuitenkin koulutietopohjaiset ajatukset olivat paljon useammin vain toteavia; kokemuspohjaisia ajatuksia taas kehiteltiin merkittävästi enemmän. Tyttöjen ja poikien välilläkin oli eroja: poikien ajatukset olivat kehittävämpiä kuin tyttöjen; tyttöillä varsinkin koulutietopohjaiset ajatukset olivat vain toteavia paljon useammin kuin poikien. Muistin käytön ja arvosanojen välillä oli useita riippuvuuksia: arvosanojen noustessa kasvoi koulutiedon ja muun tiedon osuus kokonaisuutena hieman kokemustiedon kustannuksella, mutta vielä selvempää oli se, että toteavan käsittelytavan osuus pieneni ja kehittäväen käsittelytavan kasvoi arvosanojen

mukana. Toteava käsittely vallitsee alimmassa arvosanaluokassa; keskitasoisia ja korkeita arvosanoja voi saada vain kehittäväällä käsittelyllä. Ja kun vielä verrattiin aineen tuloksia menestykseen muissa aineissa, todettiin että koulutiedon kehittävä käytön osuus ennusti menestystä muissakin kokeissa; äidinkielen kokeessa menestymistä tuki myös kokemustiedon kehittävykäyttö.

Mitä tästä? Itse mietin tutkimusta lukiessani, että ainekirjoitus — ainakin tietopohjainen — näyttää sittenkin mittavaan yleistä kypsyyttä tai ajattelun tasoa, niin paljon kuin takavuosina on hymähdeltäkin ainekirjoitukselle yleisenä kypsyyden mittarina. Kertoo tutkimus myös sen, ettei aineiden arvostelu kovin summittaista ole; vaikka opettajat tuskin kovin analyttisesti pohtivat ajatustenkehittelyn tasoa, he kokonaisvaltaisesti arvostellessaan näyttävät kuitenkin toimivan tämän kriteerin varassa. Kertoo se senkin, että koulutietoon pohjaava ajattelu on liian usein vain toteavaa. Mutta ei se silti sitä merkitse, että tieto sinänsä olisi tuomittavaa. Näinhän nykyisin usein väitetään ja asetetaan tieto ajattelun vastakohtaksi: koulu jakaa tietoa eikä opeta ajattelemaan. Kyllä kai koulun tehtävä nykyisinkin on olla paitsi »päivähoitolaitos» myös tiedonvälittäjä siinä missä joukkoviestimetkin. Kysymys on vain tiedonkäsityksemme laadusta. Onko tieto meille vain oikeita vastauksia, vai onko se myös todisteita ja perusteluja? Ja vielä enemmän: onko se myös kannanottoja ja näkemyksiä?

Tulosten soveltamista pohiessaan tutkimuksen tekijät viittaavat siihen, että kirjoittamista on varsinkin anglosaksisessa maailmassa pidetty hyvänä oppimismenetelmänä, jonka avulla käsiteltävä asiasisältö kirkastuu ja sisäistyy (esim. Applebee). Mutta he olettavat kirjoittamisen parhaimmillaan kehittävä myös muiden sisältöjen opiskelutaitoja. Heidän mukaansa tietopohjaa voidaan opetella laajentamaan ja tiedon käyttötappaa syventämään juuri kirjoittamalla. Siksi he

suosittelevat rakentelevan kirjoittamisen harjoituksia.

### Kaksi erilaista kirjoittelmaa

Jos kerran aine on näin hyvä mittari, miksi sen rinnalle pitäisi kehitellä enää mitään muuta? Juuri siksi että aine on näin hyvä osa lukion päättökokeen kokonaisuudessa, ylioppilastutkinnon kehittämisryhmä ehdottaakin, että säilytetään aine ensimmäisen kirjoituskerran tehtävänä: näin kokeessa säilyy kaikki se myönteinen, mikä tähän tehtävätyyppiin liittyy vahvan opetustradition hyödyntämisestä alkaen. Mutta nykyisenään se ei sittenkään mittaa kirjoitustaitoa laajasti eikä vastaa vuoden 1981 oppimääräsuunnitelman kirjoittamisen tavoitteita. Kyky kirjoittaa jostakin aiheesta tai aihealasta sujuvasti, nopeasti ja helposti ja kyky muuttaa tyyliä joustavasti tilanteen tai lukijakunnan mukaan eivät nouse erikseen esiin.

Ylioppilasainehan on pohjimmiltaan esse- tai artikkelityyppinen kirjoitus, loogisesti etenevä korkeakoulukypsyyttä hyvin ennustava teksti, joka kuuluu esitysmuotojen hierarkiassa pohdiskelevan ja perustelevan esitysmuodon piiriin. Kertovat, kuvaavat, selostavat ja argumentoivat, taivuttelevat tehtävät samoin kuin poeettinen, kaunokirjallinen kirjoittaminen jäävät enimmäksi sen ulkopuolelle. Ylioppilasainetta kirjoittaessaan ovat aina hiukan eksyksissä modernin, lyhyen, ytimekkään tekstin tekijät samoin kuin ne, jotka voimakkaan itseilmaisun kautta suuntautuvat persoonalliseen, taiteelliseen tekstiin. Harjoittelemalla he ovat tosin oppineet laatimaan ylioppilasaineen tyyppistä pohdintatekstiä, ja tämä oppi on heille vain hyväksi. Mutta heidän pitäisi näyttää taitonsa kirjoittamalla itseään lähempänä olevaa tekstiä. Samoin tekee perinnäisen hartaasti ja pohtivasti kirjoittavalle hyvää se, että oppii kirjoittamaan kevyemmin erilaisten aineistojen pohjalta ja saa arvosanan myös siltä alueelta, kun erilaisten tekstien tai tilan-

teiden pohjalta lukion eri kurssien aikana kuitenkin niin paljon kirjoitetaan.

Minusta aineosa pitäisikin säilyttää reilusti esseetyyppisenä, kirjatieto- tai kokemuspohjaisena, niin kuin se oli ennenkin. Ei aineiston tarjoaminen aiheiden takasivulla ole kirjoittamista paljon tehos-  
tanut; pikemmin se on rajoittanut aiheiden itsenäistä pohdiskelua, paitsi kirjallisuusaineissa, joissa tekstin mukanaolo on ollut tarpeen. Muissa aineissa aineisto onkin tarjottu pelkästään käytettäväksi, eikä sitä ole vaadittu suorituksen pohjaksi kuten kirjallisuusaineissa. Mutta nyt kun toista kirjoituskertaa suunnitellaan kokeiltavaksi nimenomaan aineistopohjaisena kirjoittamisena, voisi kirjallisuus-  
samoin kuin muunkin taidealueen aineen pohjana olla ensimmäisellä kirjoitusker-  
ralla pelkästään oma muistitieto, kokemukset, elämykset ja niiden tulkinta ja pohdinta. Referaatti on ylioppilastutkin-  
tolautakunnan kokeilututkimuksen jäl-  
keen pudonnut toisen päivän vaihtoeh-  
doista, ja se on mielestäni hyvä. Referaat-  
tihan on erinomainen harjoitusmuoto ja ohjaa ensiluokkalaisia sekä ymmärtä-  
mään luettua että tiivistämään olennaiset asiat tekstiksi, mutta koesuoritukseksi se on liian yksipuolinen: se estää yhdistele-  
mästä havainnot, mielipiteet ja tiedot johdonmukaiseksi ja itsenäiseksi kokonaisuudeksi. Kokeilusta saatujen tietojen pohjalta voidaan referaatin kirjoittamista kyllä entistä paremmin ohjata ja arvioida. Referaatilla on edelleen paikkansa lukion opetuksessa.

Ylioppilastutkintolautakunnan kehittämisryhmä on ehdottanut, että toisen kirjoituskerran kokeena olisi vuoteen 1991 asti uusi koetyyppi vaihtoehtoisesti toisen aineen kanssa. Tällöinen koe tuntuu tarjoavan — niin kokonaan aineis-  
topohjainen kuin se onkin — aika tavalla valinnaisuutta erilaisille kirjoittajille. Se tukee myös kirjallisuuden opetusta. Olisi pidettävä huoli myös siitä, että siinä voisi kirjoittaa kaunokirjallistakin tekstiä. Uudentyyppinen toisen päivän koe voi olla hyvä, kun otetaan huomioon kokeilu-

kauden tulokset ja korjataan mahdolliset erehdykset niiden mukaisesti.

### Huolia ja toiveita

Eniten huolta on herättänyt se, miten uudentyyppisen kirjoituskerran arviointi-  
perusteet luodaan ja arvioijat koulute-  
taan. Se onkin kokeilukauden tärkeimpiä selvitettäviä asioita. Alussa mainitun IEA-tutkimuksen Suomen aineiston arviointityö on herättänyt minussa aiempien epäilyjeni sijaan uskon siihen, että tässäkin tehtävässä voidaan onnistua.

Kansainväliseen kirjoitelmatutkimuk-  
seen sisältyy peräti yhdeksän erityyppistä kirjoitelmatehtävää, joista vain parin (kertovan tekstin ja esseen) arviointiin suomalaiset ovat muita tyyppisiä perusteellisemmin tottuneet. Nyt kuitenkin kolmekymmentä äidinkielen opettajaa on arvioinut näistä viisi tehtävätyyppiä sekä perinnäisen kokonaisvaltaisesti että uudella tavalla analyttisesti. Sitä ennen he olivat saaneet edellisenä vuonna viikon koulutuksen kirjoittamisen opetuksen uusimpiin teorioihin ja erilaisten tekstien ominaispiirteisiin. Seuraavana vuonna järjestettiin samoin viikon mittainen työseminaari, jonka ajasta puolet oli koulutusta eri arviointitapoihin, toinen puoli itsearviointia. Tilastovertailut osoittavat, että kaikki suomalaiset arvioijat hallitsivat kansainväliseenkin arvioijaryhmään verrattuna erinomaisesti erilaisten kirjoitus-  
tehtävien analyttisen arvioinnin ja arvioivat eri-ikäisten oppilaiden kirjoitelmia yhtenäisesti ja luontevasti. Työ onnistui kuitenkin vain siksi, että kansainvälinen johtoryhmä oli laatinut hyvät arviointikriteerit kutakin tehtävätyyppiä varten. Nämä ylioppilastutkintolautakunnankin olisi pystyttävä laatimaan sekä järjestämään sensorikunnalle samanlainen lyhyt mutta tehokas koulutus. Siihen ei pari sensorikokousta riitä.

Nykyisiä ylioppilasaineitamme syytetään akateemisen kankeiksi ja toivotto-  
man raskaiksi lukea; väliin niitä nimitel-  
lään pärekattoaineiksi ja väliin vaaditaan

## Äidinkielen opetus

melkein kuin käskykirjeellä kokelaita kirjoittamaan luovasti myös tiedosta. Mutta ei kukaan käskystä muutu luovaksi. Omien sisäisten voimavirtausten ja luovan kehityksen löytämiseen on kuljettava pitkä tie ja sen tien mittaan saatava innostavaa ohjausta. Kouluissa kehitelläänkin nykyään vilkkaasti kirjoittamisen opetusta. Kirjoitusprosessiin tutustuminen ja luovan työn vaiheiden tutkiminen on avannut meille opettajille aivan uudenlaisia näköaloja siihen, miten ohjata oppilaita persoonallisiksi ja itsenäisiksi ajattelijoiksi, tuntijoiksi, miettijöiksi, kokijoiksi, näkijöiksi ja kirjoittajiksi. Sille ei tosin voi mitään, että kirjoitustaidon opetuksen kehitystä säätelee lukiossa päättötutkimuksen sinänsä hyvä mutta kovin kapealinjainen äidinkielen kirjoittamisen koe.

Toivottavasti tutkinto uudistuu siten, että se avaa kirjoittamiselle avarammat mahdollisuudet eikä kaavoita sitä ahtaiden mallien mukaiseen tuottamiseen. Silloin se pystyisi uudistamaan lukion kirjoittamisen opetusta ja vähän puhaltaisi pois satavuotista pölyä. Se vaikuttaa varmasti myös perinnäisten aineiden tyyppisiin kirjoitelmiin niin että niistä tulee itsenäisempiä, kehittelevämpiä, luovempia, kenties yllätyksellisempiä — mutta varmasti myös nykyistä hausکمpia lukea.

IRMA LONKA