

Ylioppilasaineen ihme ja inhimillisyys – miten lukion suomen kielen opetusta ja osaamista mitataan päättökokeessa

Virittäjässä on keskusteltu fennisteistä puhtaana ja oikean kielen vaalijoina (Rahtu 1/1992, Paunonen ja Karvonen 1/1993). Näyttää siltä, että fennistiikan puhdaskielisyyden paradigma on murtunut tai ainakin murtumassa ja että sen mukana fennistin rooli kielen yliosajana ja tuomarina on häviämässä pikkuhiljaa. Tunnustihan Erkki Lyytikäinen Helsingin Sanomien kolumnissaan talvella 1993, ettei hän kuten moni muukaan suomen kielen ammattilainen hallitse suomen kielen paikallissijojen päätteitä ja nimityksiä miettimättä ensin mielessään sijarimpsua: *inessiivi, elatiivi, illatiivi, adessiivi, ablatiivi, allatiivi*. Tunnustus vapautti minut syyllisydentunteesta. Koulussahan nuo nimitykset olin oppinut ulkoa. Koulussa pitäisi oppia muutakin äidinkielestä eli suomen kielestä. Suomen kielen taidon mittaa sitten ylioppilastutkinnon äidinkielen koe. Syyllisyyttä tuntien tunnustan kaksi asiaa. Ehkä ne vapauttavat jonkun toisen tai ainakin herättävät keskustelua.

Kaksi tunnustusta

Ensimmäiseksi tunnustan äidinkielen opettajana ja suomen kielen maisterina, että en osaa korjata vielä ylioppilasaineita. Olen nuori opettaja: valmistuin kaksi vuotta sitten ja kaksi vuotta olen korjannut ylioppi-

lasaineita. Ensimmäiset kokeet korjasin melkein heti syksyllä työni alettua. Olin tutustunut aineisiin aikaisemmin tutkimusmateriaalina. (Jos tämä olisi aineistotehtävä, pitäisi muistaa mainita lähde eli: Päivi Hytönen 1991: Kielen ja mielen merimaisemassa: erään aineistopohjaisen äidinkielen ylioppilastutkintotehtävän tarkastelua. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.)

Ensimmäinen korjaamani aine oli oikein hyvä. Annoin siitä laudaturin, koska siinä oli hehkua ja hauskaa nuoren ihmisen puolesta. Virheitäkään ei aineessa mielestäni ollut – ainakaan kovin paljon. Tulokset nähtyäni soitin sensorille opiskellakseni asiaa. Miksi aine oli magna? Silloin opin, että on olemassa kongruenssivirhe. En ollut huomannut sitä. Tunnen kyllä kongruenssin käsitteen: vastasin muistaakseni useammassa (nyt käytän komparatiivia, joka ei vertaudu mihinkään – voi kauhistus) suomen kielen alkuopintojen tentissä nimenomaan (pitääkö tämä kirjoittaa yhteen vai erikseen?) kysymykseen suomen kielen kongruenssista. Mihin olin oppini unohtanut?

Keväällä elämäni toiset aineet saatuaani tilanne oli helpompi. (Mikä tilanne? Pitäisikö tässä ilmaista konkreettisemmalla sanalla kuin tyhjällä tilanteella?) Olin opiskellut ahkerasti *Ylioppilastutkintolautakunnan ohjeita rehtoreille ja äidinkielen opettajille* -lehtistä. (Onko lehtinen oikea sana kuvaamaan A4-paperinippua?) Mietin vain mielessäni arvioidessani aineita, mikä on vähäinen kielivirhe, mikä on lievä muiden alueiden puute (laudaturin tuntomerkeistä). Entä mikä on merkittävä ansio, mitä on kielen hyvä hallinta tai erityinen kielellinen lahjakkuus, mitä tarkoittaa »kaikkiaan huomautuksen aiheita on vähän»: mitä tarkoiti-

taa vähän – onko 5, 10 vai 20 pilkkuvirhettä paljon? – (magnan tuntomerkeistä)? Mil-laista on hallittu mutta ei erityisen ansiokas kieli, millainen ilmaisu on sujuvaa ja selke-ää, millaisessa suuriansioisessa (huh, mikä sana – parempi olisi ansiokas) suorituksessa on aihetta melko vakaviin huomautuksiin (cum lauden tuntomerkeistä)? Mikä on tot-tumattomuutta kirjalliseen ilmaisuun, vaika varsinaisia kielivirheitä ei olisikaan, mitä ovat pahat kielivirheet (lubenterin tunto-merkeistä)? Mitä on äidinkielen hyväksyt-tävä kirjallinen hallinta? Olinko hyllyvällä suolla vai uponnut aineiden suohon? (Kel-paako kielikuva vai onko liian kulunut?) Kielivirheistä en tällä kertaa jäänyt kiinni. Puolikielinen oppilaanikin sai peräti luben-terin, kiitos kevään 1992 sensorin. (Vai pitäisikö sanoa kiitos sensorille – mikä on oi-kea rektio?)

Keväällä 1993 tunsin jo oppilaani; olin-han opettanut heitä kaksi vuotta. Sensori on kuitenkin omaa opettajaa objektiivisempi korjaaja. Sensori näkee kaikki virheet, ne-kin, joita äidinkielen opettaja ei virheinä pi-däkään. Yritin siis asettautua sensorin ase-maan kovikseksi (arkityylinen ilmaus!) ja tutkia aineita tarkkaakin tarkemmin. Voi. (Tässä pitäisi olla huutomerkki.) Aineeni olivat ihania (so. sujuvia ja selkeitä): luin niitä kollegoilleni. Vertailimme tekstejäm-me. Etsimme yhdessä virheitä: Harmi, ettei tuo ole oppinut vieläkään pilkkuja, mutta laitamme ykkösaineeksi toisen. Sisältöhän niissä on samanarvoinen, tosin tyyli tässä toisessa on hieman outoa, korkeakirjallista. Tuomio tuli toukokuun lopussa: korkeakir-jallisuus olikin objektivirheitä (*ottakaamme esimerkiksi Helsingin kaupungin*), rektiovir-heitä, sananvalinnan virheitä (*hajottaa pro hajauttaa, toimii pro olla*), turhaa monikon käyttöä, ja lopuksi poika oli käyttänyt il-maisua *tänä päivänä* ja taisipa aineessa olla myöskin *myöskin*. Suloinen oppilaani ei siis saanut magna, joksi hänen ainettaan olin luullut.

Olin siis lyönyt laimin (vai pitäisikö sa-noa laiminlyönyt) kielen opetuksen. Muu-ten olin opettanut äidinkieltä parhaani mu-kaan erilaisia tekstejä ja kirjallisuutta ana-

lysoimalla ja tutkimalla: tutkintoon oli siis valmistauduttu yhdessä. Toinen tunnustuk-seni onkin, etten osaa opettaa kirjoitetun kielen oikeaa käyttöä, vaikka pidänkin itseäni kohtuullisen hyvänä kirjoittamisen opettajana. Nyt auktoriteetit kauhistuvat: suomen kielen vastavalmistunut maisteri ei olekaan täysin oppinut kielen ja varsinkaan oikeakielisyyden alalla. Fennistiikan para-digma muuttui opiskeluaikanani. Ohjaajani professori Pentti Leino ei halunnut ohjata gradua ylioppilasaineiden virheistä enkä sitä itsekään ollut edes ajatellut muutamia vuosia sitten, kun halusin tutkia aineita.

Miten opettaa kielen käyttöä ja oikeakielisyyttä lukiossa?

Kieliongelma on laajempi kuin ylioppilas-aineen kielen arvostelu. Päätökoe mittaa äi-dinkielen opintojen onnistumista lukiossa. Kieleen keskittymiseen on kuitenkin varsin vähän aikaa. Nykylukiossahan kaikki opis-kelevat äidinkieltä pakolliset kahdeksan kurssia, joka on keskimäärin yhteensä 8 × 36 t eli 288 kestoltaan 45-minuuttista oppi-tuntia. Äidinkielen opetusalue on hyvin laa-ja ja oppisisällöt paisuvat koko ajan. Äidin-kielen opettaja on kielen lisäksi kirjallisuus-den, teatterin, elokuvan, kulttuurin, viestin-nän, puheen ja (luovankin) kirjoittamisen opettaja. Uusissa opetussuunnitelmaluon-noksissa ehdotetaan, että äidinkielessä ope-tettaisiin myös semiotiikkaa ja siihen liitty-en kuvan analysoimista. Lisäksi pitäisi hal-lita ja opettaa tietotekniikkaa lähinnä teks-tinkäsittelyn ja tiedonhankinnan osalta. Opiskelutekniikankin opetus äidinkielen pe-rustaitojen yhteydessä on useissa kouluissa säilytetty äidinkielen opettajan vastuulle. Nyt hengästyttää. Milloin oikein opetan kieltä? Ja kun löydän aikaa, miten opettaisin niin, että kielenhuolto olisi luovaa on-gelmanratkaisua eikä sääntöjen sekamels-kaa? *Seppänen töytäisi Makkosta puukolla vatsaan, joka kuoli matkalla sairaalaan* -lauseen ja muiden virheellisten yksittäisten lauseiden korjaamisesta ei ole iloa, koska oppilaille ei ole kosketuspintaa ennen opit-

tuun ja jo maailmasta muodostettuihin skeemoihin. Koulukieliopin pitäisi tulla opetuksen spiraaliperiaatteen mukaisesti termipohja, mutta kieliopin käsitteet ovat yleensä hyviltäkin lukiolaisilta aktiivisesti unohtuneet. Lisäksi sanan kieli mainitseminen riittää usein aiheuttamaan opetustilanteissa inhon sekaisen vastareaktion.

Uudessa äidinkielen opetussuunnitelmaehdotuksessa, jonka pitäisi olla valmis elosyyskuussa 1993, on suunniteltu äidinkielen kuuden pakollisen kurssin lisäksi toiseksi valinnaiskurssiksi kirjoittamisen ja ajankohittaisen kulttuurin kurssia, joka sijoittunee luokattomassakin lukiossa lähelle ylioppilastutkintoa. Siihen kurssiin mahtunee myös laajasti oikeakielisyyttä ja kirjakielen käytön harjoittelua. Mutta lyhyen opettajanurani aikana olen oppinut, etten voi opettaa kielen normeja liian myöhään, ts. juuri ennen päättökoetta. Oppilaat ovat hysteerisiä ja tarttuvat helposti pienimpiinkin yksityiskohtiin raivokkaina – silloin kielen käytön kokonaisuus ja pääperiaatteet jäävät toissijaisiksi. Opettaja edustaa silloin kielipyöveliä ja luovuuden tappajaa ja YTL kieliylimalaa.

Toinen vaihtoehto on opettaa kirjakielen käyttöä samalla, kun tutustutaan puhekieleen ja sen erilaisiin variantteihin. Nykyisin I luokan 3. kurssin aikana on kuitenkin mielestäni tärkeämpää herättää oppilaiden mielenkiinto kieleen ilmiönä ja tutkia puhekieltä eri konteksteissa. Oppilaani havainnoivat erilaisia puhekielen muotoja ja tutustuvat samalla helpohkoon lingvistiseen kirjallisuuteen. Keväällä 1993 yksi ryhmä kävi haastattelemassa Helsingin yliopiston assistenttia Sara Routarinnettä kirosanojen käytöstä osana nuorten arkipuhetta. Koulusamme oli sitä ennen keskusteltu *vitun* liiallisesta levinneisyydestä (tässä näkyy koulun kasvatusihanne) opettajien ja oppilaiden kanssa. Haastattelu antoi uuden näkökulman keskustelumme. Jos siis käyttäisin nämä tunnit normatiiviseen opetukseen puheesta ja kirjoituksesta, ei koko lukion aikana olisi aikaa löytää uutta näkökulmaa kieleen peruskoulun normi- ja termisidonnaisen pakkokieliopin tilalle.

Kolmas vaihtoehto integroida oikeakielisuus muuhun äidinkielen opetettavaan ainekseen on tehdä se viestinnän kurssin yhteydessä (nykyinen 4. kurssi). Samassa yhteydessä puhutaan sitten vallan kielestä ja kielellä vaikuttamisesta. Oppilaat tutkivat viime syksynä ohjeideni mukaan lehtitekstejä löytääkseen niistä kielellisiä merkkejä esim. poliittisen päätöksen tekijän häivyttämisestä. Tulokset olivat lähinnä tekstien referointia ja niiden pääasioiden (siis poliittisten päätösten) kritisointia. Kieltä ei mielletty varsinaiseksi tutkimuskohteeksi eikä tehtävästä siten ollut apua kielen käytön opettamiselle, vaikka tehtävää suunniteltessani niin luulin. Kielen opetuksen uudeksi haasteeksi voisi asettaa sen, että kieli nähtäisiin myös tutkimuskohteena eikä vain näkymättömänä välineenä.

Muissakin kursseissa on integraatiomahdollisuus, mutta luontevimmin kielen käyttöä voi ohjata kirjoitusten korjaamisen yhteydessä. Liian ankara ei kuitenkaan voi olla. En halua olla kielipoliisi, joka tyrmää »väärää» sanoja. Olen kirjoittamisen opettaja, joka pyrkii kannustamaan oppilaitaan erilaisiin tyyliratkaisuihin, ja sitä kautta uskon heidän löytävän oman persoonallisen ilmaisunsa – asiatyylissäkin, joka tuntuu olevan ylioppilastutkinnon piilo-opetussuunnitelmassa kirjoittamisen tavoitteena (vrt. Karvonen 1993: 89–90). Pysin opettamaan, että jokaisen oppilaan oma teksti on arvokas kokonaisuus, jota arvostellaan mahdollisimman oikeudenmukaisesti kokonaisuutena – ei ilkkumalla ja osoittelemalla esim. yksittäisiä muoti-ilmauksia. Ns. muoti-ilmaukset ovat muuten nuorille elävää kieltä. Ne esiintyvät taajaan tiedotusvälineiden kielessä, ja sieltähän ne hyvän kielen esimerkkeinä toistuvat oppilaiden teksteissä opettajan ja viime kädessä sensorin puistauksista huolimatta.

Kielipoliisi hävittää helposti aralta oppilaalta virheiden pelossa ajatukset eli tekstin, joka sekin muuten on kieltä. Erilaiset tekstit ja niiden analysoiminen ovat nousseet erääksi äidinkielen opetuksen keskeisimmäksi alaksi. Ei vähiten siksi, että ylioppilastutkinnon toinen äidinkielen koe on ns. aineistotehtä-

Opetus

vä, jossa kokelaan on kirjoitettava annettujen tekstikatkelmien pohjalta oma yksilöllinen aineensa. Äidinkielen opettaja ei siis voi olla kielipoliisi. Vai voiko? Monilla on tiedossaan äidinkielen opettajan halvaanuttamia kirjoittajia, jotka aina kirjoittaessaan huolestuneina kyselevät selvimpienkin oikeinkirjoitusseikkojen oikeellisuutta (vrt. Rahtu 1992: 114). Tai sitten he jättävät kirjoittamisen meille ammattilaisille. Onko tämä koulun äidinkielen opetuksen päämäärä?

Äidinkieli, ylioppilaskoe ja elämä

Miten sitten voisimme määrittellä ne kielen asiat, joita lukion päättävän (arankin) nuoren on jatko-opinnoissaan ja -elämässään hallittava ja joiden osaamista ylioppilastutkinnon äidinkielen kokeessa mitataan? Olisi ehkä luotava tarkempi ohjeisto, jossa määriteltäisiin ns. pahat kielivirheet ja lievät kielen heikkoudet. Tehtävän voisi ottaa itselleen ylioppilastutkintolautakunnan äidinkielen jaos tai kielioppityöryhmä, joka valmista esitystä kielitiedon opetuksesta peruskoulussa ja lukiossa. Nyt kuulen korvisani vastalauseen: eihän virheitä voi määrittellä pisteillä, koska ylioppilasaine on kokonaisuus, joka arvostellaan sellaisena. Sensoreissa on kuitenkin eroja, mikä luo arvosteluun epätasa-arvoa. Vanhat kielimiehet (yleensä vanhat fennistit ovat miehiä) ovat suullisen perimätiedon mukaan ankarimpia pilkun ja yksittäisten sanojen ja jopa kirjainten viilaajia. Ehkä näkökannoissamme näkyy vain paradigmaero.

Toisaalta YTL:n äidinkielen jaoksen puheenjohtaja on jo ottanut asiaan kantaa Ylioppilasaineita 1992 -teoksessa artikkelillaan *Ylioppilasaineiden kielivirheet: Mistä ne kertovat?* Siinä hän esittelee 10 yleisintä virhetyyppiä, jotka karsimalla 90 % ylioppilasaineista paranisi huomattavasti (Leino 1992: 170). Jos näin ihanaan tilanteeseen päästäisiin, niin silloin t:n viivojen ja muiden puhtaaksikirjoituksen lapsusten painoarvo kasvaisi – ja suomalaisten yleinen kirjoittamisen taso olisi hieno. Kielenhuolta-

jatkin joutaisivat sitten pakkolomalle. En malta olla velmuilematta Leinolle siitä, että hän on lipsauttanut muuten korkeatasoiseen suoritukseensa arkityylisen *moka*-ilmauksen (1992: 188). Tämänvuotinen sensorituttavuuteni olisi luultavasti pudottanut Leinon tekstin pistemäärää parilla pisteellä ja tuloksena olisi ehkä ollut 87 p eli magna cum laude approbatur. Erehtyminen on siis inhimillistä.

Nykyisellään nuoren opettajan näkökulmasta ylioppilastutkinnon äidinkielen kokeen arvosteluun perehtyminen on kuin salaseuraan liittymistä. On kyseltävä ohjeita vanhemmilta kollegoilta, opiskeltava Terho Itkosen Kieliopasta, luettava ylioppilasainekokoelmia, joissa muuten on esimerkkejä vain laudatur-aineista. Mutta mikä erottaa laudaturin magnasta? Tulosten tultua on soitettava sensorille, jolla on kädessään aineet, joita itse vain muistelet ja ilman alkuperäistä tai edes kopioitua tekstiä kuuntelet tuomiota yksittäisistä sanoista ja irrallisista ilmauksista. Ennen tutkintoa on valmennettava oppilaat kirjoittamaan tälle kasvottomalle lukijalle. Siis: ylioppilasaine on teksti, jolla ei ole lukijaa. Onko se mikään viesti? Onko se kirjallista viestintää, jonka koe sen pitäisi olla? No, oppilaani saavat ohjeekseen kirjoittaa Suomen Kuvalehden lukijalle, kuvitteelliselle henkilölle kuten toimittajakin, jolla tosin on tuhansia todellisia lukijoita.

Ylioppilaskokeessa on kokeiltu funktionaalista tehtävätyyppiä. Vuonna 1988 piti kirjoittaa puhe uusille ylioppilaille ja 1992 kirje intiaanipäällikölle. Molemmissa yritettiin oikean elämän simulaatiota. Mutta molemmissa tehtävissä hyväksyttiin laudatur-suorituksiksi sellaisia kirjoituksia, jotka eivät olleet tekstilajiltaan pyydettyjä vaan tekstilajiltaan ylioppilasaineita. Pitäisin ouden ketä tahansa, joka lähestyisi minua aineen muotoisella kirjeellä. Näissä tapauksissa koko tekstillä kielenä on suuri merkitys. Tekstilajivirhettä pidettiin vain vähempiarvoisena kuin esim. kongruenssivirhettä. Mielestäni väärän tekstilajin valinta on vakavampi virhe kuin kielikorvan pettäminen tai säännön noudattamatta jättäminen. Se

osoittaa kirjallisen traditiomme tuntemattomuutta – kertoo sen, ettei kokelas ole osallistunut täysipainoisesti äidinkielen opetukseen.

Ylioppilastutkinnon äidinkielen koetta on pikkuisen uudistettu. Instituutio ei ole uudistunut. Onko pohdittu, mitä koe mittaa – opettajan vai oppilaan kypsyyttä? Onko pohdittu sitä, onko aine tarpeellinen tekstilaji yhteiskunnassa niin kuin se on koulussa? Millaisen tekstin ja kielen osaaminen on suomalaiselle tärkeää, jotta tämä menestyisi kaaostuvassa maailmassa? Toisaalta instituutiosta on hauskaa sen pysyvyys: suomalaisen kulttuurin tukipylväänä säilyy ylioppilasaine sellaisenaan.

Uudenlaista äidinkielen koetta kuulemma suunnitellaan. Helsingin Sanomissa 10. 6. 1993 työryhmän jäsen Anneli Kauppinen kertoi, että kokeeseen sisältynee suullinen osuus, jossa mitataan mm. puheen oikeakielisyyttä. Mitä se on? Oppilaan puhdasta kotimurretta, slangia, viestintävälineissä esiintyvää yleispuhekieltä vai kirjakielen voitoista suomea? Toivottavasti kokeesta voitaisiin keskustella ennen sen kokeilua. Vanhassakin tutkinnossa riittää keskusteltavaa: salakielisten arvosteluohjeiden tulkitseminen vaatii opettajalta niiden laatijan skeemaan soluttautumista, mikä vie kai koko elämän. Vai intuitioko ohjaa sekä opettajan että sensorin arviointityötä? Lisäksi nykyisen arvostelun koskemattomuus ja tutkinnon tulosten arvioinnin salamyhkäisyys loukkaa oppilaiden oikeusturvaa.

Sensoreilla ja ylioppilastutkintolautakunnan äidinkielen jaoksen jäsenillä on sama vastuu oppilaista kuin meillä opettajilla. Me opettajat emme pääse pakoon vastuutamme. Oppilaat haluavat ja saavat perustelut koko koulun ajan kirjoitetuista arvostelluista teksteistä (paitsi siis ylioppilaskokeesta) – ja ottavat toivottavasti kommentteista opikseen. Meidän kädessämme loppujen lopuksi on se, millaisen kielen käyttäjiä koulu kasvattaa. Tähän vastuuseen voisivat nyt mielestäni ottaa kantaa julkisesti YTL:n äidinkielen jaos ja muut alan auktoriteetit. Vai syyllistänkö jälleen ensi vuonna itseäni lepusta opetuksesta tai vieritän syyn kielivir-

heistä oppilaiden laiskuudelle? Vai yritänkö soluttautua puhdaskielisyyden paradigmaan?

PÄIVI HYTÖNEN

LÄHTEET

- KARVONEN, PIRJO 1993: Unelma paremmasta eilisestä: harha menneisyyden puhtaasta kielestä. *Virittäjä* 97 s. 88–96.
- LEINO, PENTTI 1992: Ylioppilasaineiden kielivirheet: Mistä ne kertovat? – Julin, Anita – Parko, Kaija – Tiuraniemi, Pirkko – Viinamäki, Sakari (toim.) *Ylioppilasaineita* 1992. SKS. AOL. Helsinki.
- PAUNONEN, HEIKKI 1993: Suomen mieli – oikea kieli. *Virittäjä* 97 s. 81–88.
- RAHTU, TOINI 1992: »Kielemme käytäntö». *Virittäjä* 96 s. 114–117.

Suomen äänne- ja muoto-opin opetuksesta vieraskielisille

Tämä kirjoitus on jatkoa edellisessä *Virittäjä*ssä julkaisemaani tekstiin (*Vir.* 2/1993: 245–252). Tästä kuten siitäkin olen tarkoituksellisesti jättänyt pois pragmaattiset, kommunikatiiviset ja kognitiiviset sovellukset. Pyrin vain kiteyttämään suomen äänne- ja muoto-opin keskeisimpiä piirteitä ja esittämään yhden tavan opettaa suomen kielen rakennetta muille kuin suomenkielisille.

1. Äänneet

Koska pituusvaihtelun merkitys tunkeutuu äänneopin puolelta syvälle muoto-opin kategorioihin, pidän sitä alkuvaiheen opetuksessa keskeisimpänä opittavana piirteenä. Kehotan oppilaita kiinnittämään sekä lausuaan että kirjoittaessaan huomiota vo-