

vitaan, että meillä on olemassa hiukan metakieltä, jolla kielestä keskustellaan. Mutta se ei ole olennaista. Olennaista on se, että me löytäisimme sellaisen tavan opettaa kielentuntemuksen ydinaluetta kielioppia, että muodot ja merkitykset kulkisivat rinta rintaan ja että niitä opiskeltaessa tiedostuttaisiin oman kielen laadusta niin, että sen käyttötaidot samalla paranisivat. Tämä on didaktinen ongelma, ei varmasti ratkaisematon, mutta siihen ongelmanratkaisuun ei mielestäni ole oikein vielä ryhdyttykään. (Pirjo Karvosen kirjoituksessa Virittäjässä 3/1993, jossa keskustelu tästä aihepiiristä aloitettiin, oli mielestäni kiinnostavia, didaktisten ratkaisujen tielle viittaavia ja inostavia näkökulmia.)

En näe tässä mitään ristiriitaa yliopisto-opetuksen ja tutkimuksen kanssa. Käsitys kielestä on myös yliopistossa monipuolistunut. Opettajan käsitys kielestähän vain syvenee, kun hän tutustuu erilaisiin teorioihin kielestä ja syventyy niiden teorioiden mukaiseen kielen kuvaukseen. Kirjoitetun kielen ylikorostuminen tutkimuksessa alkaa väistyä. Puhutun kielen tutkimus on todella viime aikoina noussut tutkimuksen eturintamaan. Ainoa taitoalue, josta meillä on kovin vähän kotimaista tutkimusta, on lukeminen, mutta sen taitoalueen teoreettisen taustan opettaminen lankeaa toisen oppiaineemme kirjallisuuden tutkimuksen kenttään luontevammin – ainakin minun mielestäni.

Mitään ristiriitaa ei mielestäni ole myöskään siinä, että opettaja saa yliopistossa hyvän kuvan oman kielensä historiasta ja sen suhteista muihin kieliin, hyvän annoksen tätä perinteellisintä kielentutkimuksemme sarkaa. Eihän hänen toki kaikkea sitä tarvitse oppilailleen tarjota, mutta akateemisen koulutuksen saaneen äidinkielen opettajan sivistykseen se ilman muuta kuuluu. Ikävä vain, että meidän valtiomme opetushallinto ei ole oman maansa äidinkielen opetusta suunnitellensa lainkaan sivistynyt. Mitä kannattaa pohtia mitään tällaisia kysymyksiä enää vakavasti, kun niillä olemattomilla tuntimäärillä, joita opetuksen uusissa kaavailuissa äidinkielelle tarjotaan, ei pysty

opettamaan kuin välttämättömät perustaidot, jos niitäkään. Peruskoulusta pudotetaan yksi tunti valinnaiseksi, lukiosta kaksi kurssia, ja nyt viimeksi jopa ylioppilaskirjoituksissa suunnitellaan äidinkieltä valinnaiseksi aineeksi. Sillä tavalla! Tällaista typeryyttä ei missään sivistysvaltiossa voitaisi ehdottaa. Mutta emmehän me enää olekaan mikään sivistysvaltio. Ensin meiltä pelattiin rahat ulkomaille ja talous raunioiksi, nyt meiltä pelataan kieli. Täällä ollaan kyllä huolestuneita Eurooppaan yhdentymisestä, mutta tätä oman kielen opettamisen tuhoamista, oman kansallisen identiteetin murtamista ei nähdä sinä suurena vaarana, mikä se on. Ne päättäjät, jotka näin mielettömiä ehdotuksia jo tekevätkin, saati sitten niiden mukaisesti päättävät, joutuvat kyllä historian häpeäpaaluun pahimpina suomensyöjinä.

IRMA LONKA

Ylioppilasaine ja paradigmat

Päivi Hytönen kuvaili viime Virittäjässä (3/93) hauskaasti ja itseironisesti sitä, miten lukion äidinkielenopettaja joutuu pujottelemaan kahtalaisten vaatimusten ristitulessa: toisaalta olisi valmennettava oppilaita elämää varten ja osoitettava kielenkäytön laajat yhteiskunnalliset ulottuvuudet, toisaalta olisi varmistettava, että oppilas selviytyy ylioppilasaineesta, jota saatetaan yllättäen arvioida toisarvoisilta tuntuvien knoppien perusteella. Hän haastoi ylioppilastutkintolautakunnan äidinkielen jaoksen ja muut alan auktoriteetit pohtimaan näitä ongelmia. Kuulun äidinkielen jaokseen apujäsenenä, ja auktoriteettikin olen vain sikäli, että ylioppilasaineesta antamani arvosana on se, joka jää voimaan. Lähinnä kirjoitan kielentutkijana ja jatko-opiskelijana; haluan pohtia olisiko olemassa kielitietoa, joka vastaisi Hytösen esittämiin kysymyksiin. En ota kantaa kouluopetukseen vaan etupäässä siihen, mistä minulla on – v:sta 1987 – omia

kokemuksia: ylioppilasaineen arvosteluun. Toivon hartaasti, että minua kokeneemmat ja tärkeämmät tahot jatkavat keskustelua.

Opettajat ja sensorit

Hytönen kuvaa kohtaamisiaan sensorien kanssa hämmentäviksi kokemuksiksi. Kuvauksesta välittyy ensiksikin se, että eri vuosina kohdalle saattaa osua eri asioita painottavia sensoreita, ja toiseksi se, että joskus sensorin arvosteluperusteet ovat tuntuneet mielettömiltä. Näin Hytönen tulee lausuneeksi jotain inhimillisesti ymmärrettävää ja päivänselvää: meistä sensoreista on moneksi. Erityisesti tähän monenlaisuuteen tuntuu heijastuvan käynnissä oleva fennistiikan murros: vanha setäläläinen paradigma on saanut rinnalleen uuden, kansainvälisen nykylingvistiikan kanssa vuoropuheluvan paradigman. »Setäläläisesti» kouluteuille on annettu tekstien arvioimisen työkaluiksi lähinnä oikeakielisyysnormeja, nykylingvistiikka taas tarjoaa mm. tekstintutkimuksen löytämiä apuneuvoja. »Oikeakielisyys»- ja »tekstuaalisuusparadigmat» on tietysti käsitettävä kärjistyksiksi: todellisuudessa kukin sensori varmaan kuuluu vähän yhteen jos toiseenkin suuntaukseen.

Itse tunnustan vieroksumani oikeakielisyysaatetta ja tuntevani vetoa tekstuaalisuuspainotuksiin. Tästäkö lienee seurannut, että olen jokaisena sensorivuoteni ollut kymmenen ankarimman joukossa? Arvosteluprofiilini perusteella kuulun siis niihin Hytösen kuvaamiin hirmuihin, joilta ei hevinkin heltä kiittäviä arvosanoja. Siksi hymähdin tunnistaessani Hytösen kirjoituksesta omat kokemukseni mutta käänteisesti: kun Hytösen mielestä sensori on perustanut arvostelunsa irrallisiin oikeakielisyysrikkeisiin ja ohittanut kokonaisuuden, olen minä sensorina saanut opettajilta usein moitteita siitä, etten ole antanut tarpeeksi pisteitä onnistuneista sananvalinnoista tai virheettömistä lauserakenteista vaan jahdannut jotain epämääräistä tekstin kokonaisuutta. Paradigmajako näyttää koskevan siis paitsi sensoreita myös opettajia.

Ylioppilasaineen kokonaisuus

Kuuluipa opettaja tai sensori mihin paradigmaan tahansa, hänen on noudatettava ylioppilastutkintolautakunnan arvosteluohjeita. Ohjeissa kiinnitetään huomiota mm. tehtävänannon noudattamiseen, otsikossa pysymiseen ja johdonmukaiseen jäsentelyyn. Nämä ohjeet voisi tiivistää yhdeksi: ylioppilasaineen on muodostettava kokonaisuus. Mutta Hytönen osoittaa, että eri paradigmoihin kuuluvien arvioijien näkemykset siitä, millainen teksti on ehjä kokonaisuus, saattavat johtaa erilaisiin sovelluksiin.

Lautakunnan ohjeissa huomiotani kiinnittää se, että tekstin kokonaisuuden vaatimuksesta puhutaan kyllä aiheen käsittelyn ja aineen jäsentelyn muttei kielen arvioinnin yhteydessä. Implikoiko tämä salaa tai vahingossa sitä, että aineista pitäisi arvioida erikseen »sisältö» ja »kieli»? Näin ajatellen äidinkielenopettajalla ja sensorilla ei oikeastaan olisi ammatillista kompetenssia arvioida aineita sekä jotain merkitsevinä kokonaisuuksina että kielellisinä suorituksina, vaan arvostelun alueeksi jäisivät »puhtaasti» kielelliset valinnat. Ilmeisesti ainakin osa opettajista tosiaan on tulkinnut ohjeet näin, koska monet ovat kertoneet luetaneensa aineet »sisällön puolesta» esim. fysiikan, uskonnon tai psykologian lehtoreilla.

Sisällön erottaminen kielestä heijastaa ajatusta, että tekstin sisältö jotenkin automaattisesti juontuu sen aiheesta: kun esim. ydinenergiasta, Jeesuksesta tai aikuistumisen kriisistä on annettu otsikko, aineisto tai instruktio, kokelaan paperiin yksinkertaisesti kopioituu todellisuudesta ydinenergia, Jeesus tai aikuistumisen kriisi, koska tekstiä pidetään todellisuuden kuvana (Karvonen 1993.) Tällaisesta näkemyksestä paljastuu mielenkiintoinen filosofia. Ensinnäkin maailma vain *on on tahi ei ei*; asioiden ainoasta ja oikeasta tilasta olisi olemassa kiistatonta tietoa. Toiseksi maailman havainnoiminen olisi ongelmatonta – koska ilmiön kuvaus heijastaa vain ilmiön luonnetta, kyse ei olisi tulkinnasta vaan pelkästä totuudesta. Olemme tulleet kolmanteen tämän filosofian tun-

Opetus

tomerkkiin: tekstiä ei nähdä kirjoittajan valintoina; ei nähdä, että enemmän kuin ilmiötä sinänsä teksti kuvastaa kirjoittajan ajattelua ilmiöstä.

Naisellinen esimerkki

Jos tekstin näkee kuvana ajattelusta eikä kuvauksen kohteesta, näkee selvemmin, että myös kieli kietoutuu tekstin kokonaisuuteen. Kieli ei ole pelkkää rakennetta, vaan ennen muuta merkitysten ilmaisin. Niinpä se, mitä haluan sanoa, näkyy paitsi siinä, mitä sanon, myös siinä, miten sanon. Seuraavassa lainaan katkelman tyttökokeeseen ylioppilasaineesta, joka on kirjoitettu otsikosta »Mitä minulle merkitsee, että olen nainen?»

Saan olla individualisti, miehestä riippumaton, vahva yksin – tarpeen tullen myös kova ja laskelmoiva. Naisellinen nainen saa pitää Picassosta ja mustavalkoisista valokuvista. Hän saa tietää asioista, väitellä kirjallisuudesta, korjata miehensä autoa.

Yritän tällä esimerkillä havainnollistaa, että teksti kertoo paljosta muustakin kuin otsikon antamasta aiheesta. (Perusteellisempi tulkinta naiseutta käsittelevistä yo-aineista: Rahtu 1988.) Ensimmäiseksi huomioni kiintyy siihen, että vaikka otsikko edellyttää kirjoittajan oman naiseuden pohtimista, kokelas – niin tämä kuin muut tutkimani – kirjoittaakin hyvin paljon miehestä. Mies on se, jolla on, nainen se, jolla ei ole. Mies normittaa, nainen sopeutuu tai uhmaa. Toiseksi kokelas näkee valitsemansa naiseutta kuvaavat piirteet ominaisuuksina, jotka eivät kuulu naiseuteen itsestäänselvästi. Tämän paljastaa kieli: jopa mielihalut, tietäminen ja taitaminen esitetään luvanvaraisiksi asioiksi. Deonttisen modaaliverbin (*saa-da*) valinta osoittaa, että kokelaan maailmassa on hänen ulkopuolellaan jokin taho, joka sallii tai velvoittaa sen, millainen hänen on oltava naisena (Hakulinen – Karlsson 1979: 262–264). Huomaamme, että kun tyttöä pyydetään kirjoittamaan naiseudesta, hän ikään kuin itsestäänselvästi näkee

sitä luonnehtivat asiat velvollisuuksina, pakkoina tai lupina. Tähän on häntä (piilo-)opetettu.

Niinpä heijastaako teksti vain yhden yksilön ajatuksia? Edellä siteeraamani yo-aiheen katkelma oli aika tyypillistä naiseusaiheesta tuotettua tekstiä, ja kirjoittaja ilmentääkin aina paitsi itseään myös yhteisön arvoja. Ei ole sattumaa, että naiseusaineet puhuvat niin paljon miehestä, ei ole sattumaa, että deonttiset modaaliverbit ovat naisissä aineissa niin ahkerassa käytössä. Koska ihminen elää historiassa ja yhteisössä, hänen tekstinsäkin on historiallinen ja sosiaalinen tuote. Kirjoittaja ei ole erillinen yksilö vaan kasvatuksen, koulutuksen ja ajan hengen ilmentäjä. (Kress 1989: 5; Vološinov 1990: 26–37, 46, 56.)

Mutta teksti ei heijasta vain aikaansa sidottua kirjoittajaa vaan myös aikaansa sidottua lukijaa. Kirjoittaminen on dialogia, joten tuloksesta näkyy, kenelle se on suunnattu: kirjoittaja valitsee tekstiinsä – esim. kannatettavaksi tai kumottavaksi – asioita, joiden ajattelee olevan relevantteja lukijalle. (Vološinov 1990: 92–93, 125; Bahtin 1991: 283; Bakhtin 1987: 68–69.) Kun tyttökokeelas kuvaa naisen itsenäisyyden merkiksi luvan väitellä kirjallisuudesta ja korjata miehen (sic!) autoa, hän ilmeisesti paitsi rimpuilee perinteisen ja modernin naiskuvan kaksoissidoksessa myös kirjoittaa sellaiselle opettajalle tai sensorille, jonka kuvittelee pitävän kirjallisuuden ja tekniikan harrastamista naiselle sopimattomana.

Teksti siis peilaa kirjoittajaa ja lukijaa, joissa inkarnoituvat aina ajan henki, arvot ja hierarkiat. Mutta samalla se peilaa itse kirjoittamiseen liittyviä traditioita. Tekstilajit voidaan erotella toisistaan mm. sen perusteella, kenelle teksti on suunnattu ja missä tarkoituksessa. Nämä seikat heijastuvat myös kielenkäyttöön: ohjaavat tekstit sisältävät puhutteluja ja verbin toisen persoonan muotoja, pohtivan tekstin tyypillisin verbin aikamuoto on preesens, kertomuksen imperfekti jne. (Kielen ja kulttuurin yhteyksistä ks. esim. Kress 1989, Fairclough 1989, Fowler 1990.) Tekstilajitraditiot imetään malleista, esim. kauno- ja viihdekirjallisuus-

desta tai oppikirjoista. Tästä(kin) johtunee, että äidinkielen koe helposti sekoitetaan reaalikokeeseen ja esim. aikuistumisen kriisiä käsittelevä otsikko tuottaa toinen toistaan samankaltaisempia psykologian oppikirja-tekstin jäljitelmiä.

Kuten Hytönen mainitsee, ylioppilasaineiden instruktioissa annetaan nykyään joskus tekstilaji, jota aineen tulee noudattaa. Tästä saattaa seurata oppilaalle ongelmia: kun hänen pitäisi tehtävänannon mukaisesti kirjoittaa esim. kirje, hän kirjoittaakin »ylioppilasaineen». Tällaiselle oppilaalle ylioppilaskirjoitukset ovat se tilanne, jonka traditioita hän noudattaa, tehtävänannon fiktio ei pysty tunkemaan reaalitilanteen faktojen läpi – oppilas ei voi leikkiä kirjoittavansa jollekin intiaanipäällikölle, koska hän on tuskallisen tietoinen oikeasta lukijasta. Ja Hytösen mukaan osa sensoreista ohittaa tekstilajikömmähdyksen, vaikka väärän tekstilajin valinta näkyikin tekstissä outouksina monella eri tasolla. Jos Hytösen väite pitää paikkansa, hänen kohdalleen on sattunut sensoreita, joille käsite kieli merkitsee vain »yleisen» kirjakielen sääntöjä muttei esim. tilanteen ja tekstilajitraditioiden hallintaa.

Mitä arvostellaan?

Olen yrittänyt osoittaa, että kielenkäyttö – yhtä hyvin sana-, rakenne- kuin tekstuaalisina valintoina – kietoutuu tiiviisti aiheen käsittelyyn. Hytösen mukaan hänelle osuneet sensorit ovat keskittyneet pelkkiin oikeakielisyyseikkoihin. Minusta tuntuu, että tämä ei voi olla totta.

Luulen, että sekä »oikeakielisyy»- että »tekstuaalisuussensorit» kyllä arvostelevat ainetta kokonaisuutena, velvoittavathan siihen jo pykälätkin. Mutta on yksi temppu arvostella ja toinen tiedostaa ja eksplikoida arvostelunsa perusteet. Sensorit ovat yhteisön jäseniä siinä missä opettajat ja kokeelaatkin, ja yhteisön tekee yhteiseksi sen yhteinen kieli. Niinpä jo kokelaan kielelliset valinnat kertovat sensorille varmaan paljon muustakin kuin oikeakielisyyssuunnitelmien hal-

linnasta: vaikkapa kokelaan koulusta, hänen kotiseutunsa ilmapiiristä ja perinteistä, nuoren ihmiskuvasta, itsetunnosta – ja kuten edellä kuvasin – samalla kirjoittajasta, lukijasta, ylioppilaskokeista. Mutta tiedostaako sensori aina nämä tekstin tasot? Jos ei, hän saattaa ajatella arvioivansa pelkkää kieltä mutta tuleekin arvostelleeksi esimerkiksi kielenkäyttöön kutoutunutta ajankuvaa. Näin kokelas joutuu arvioiduksi siitä, että on aikansa lapsi ja yhteisönsä tuote; jos ajan henki tuoksahtaa sensorin nenään epämiellyttävältä, oppilas voi saada huonon arvostuksen.

Uskon, että ylioppilasaineiden arvostelun suurin vaara ei ole se, onko sensoreita ja opettajia yhtä vai kahta vai kolmea paradigmaa. Vaara piilee arvioijien erilaisissa tavoissa perustella arvostelunsa. Siinä missä tekstintutkimukseen perehtyneellä arvioijalla on systemaattisia käsitteitä, joilla tarkastella tekstin monia tasoja ja keskustella niistä, perehtymättömällä on intuiotonsa. Ja koska intuitio arvostelun perusteena on subjektiivinen ja sattumanvarainen, sitä ei saa ilmoittaa arviointikriteeriksi vaan jotain, mistä on tiedossa objektiivisempia käsitteitä: oikeakielisyyssuunnitelmien. Sitä paitsi oikeakielisyyssuunnitelmien ovat ehkä se ainoa asia, minkä hallitsevat kaikki opettajat ja sensorit laidasta laitaan, paradigmasta riippumatta. Olemme fennistisen traditiomme tuotteita.

Ehdotuksia

Sensorit ovat aina olleet ja toivottavasti myös tulevat olemaan ihmisiä. Koskaan ei siis päästä eroon siitä, että eri sensorit (samoin kuin opettajat) arvioivat ylioppilasaineita eri tavoin. Mutta jonkinlainen yhtenäistys voisi olla mahdollista.

Yksi eroja varmasti lisäävä käytännön seikka on se, että arvosteltavien aineitten määrät vaihtelevat sensoreittain huikkeasti. Täytyy olla erilainen ote sellaisella, joka lukee kahdensadan oppilaan aineet, kuin sellaisella, jolla on kokelaita tuhat. Sekin vaikuttaa, lukeeko sensori aineita työnsä ohessa vai lomalla. Jokin keskiverto näiden ää-

ripäiden välillä olisi terveellistä: joka lukee liian pienen joukon kirjoitukset, ei ehdi muodostaa tarpeeksi laajaa kokonaiskuva; joka kahlaa läpi jumalatonta pinoa, menettää kosketuksen yksittäiseen suoritukseen. Olisiko neljä- tai viisisataa kokelasta per sensori sopiva määrä? Jos sensori ottaisi isomman urakan, hänet voitaisiin velvoittaa pitämään tarpeeksi lomaa päivätyöstään. Tiedän, että ehdotukseni aiheuttaisi käytännön ongelmia – mistä rahaa, mistä lisää sensoreita? Koska kuitenkin ylioppilasaineista maksetaan kappaleittain eikä sensoripäitäin, eivät kustannukset varmaan nousisi ylettömästi, ja sensoreita saa lisää kouluttamalla. Jos sensoreiksi otetaan sellaisia, joilla on valmiiksi moderni koulutus, heidän orientoimisensa tuskin maksaisi mahdotto- masti.

Koulutusta me kaikki sensorit varmaan tarvitsisimme. Olisi välttämätöntä tulla tietoiseksi niistä tosiasiallisista kriteereistä, jotka arvosteluamme ohjaavat. Joka kevät kyllä sovimme yhteisistä kriteereistä, mutta tämä tapahtuu e n n e n arvosteluun ryhtymistä. Olisi selvitettävä, mitä tapahtui s i t t e n : mitä sovitusta perusteista lopulta sovellettiin, mitkä jäivät sensorikokouksen puheiksi. Miksi sensoreiden arvosteluprofiilit muodostavat niin leveän haitarin? Miksi arvosanapörssiä vaivaa keväästä kevääseen hienoinen inflaatio, vaikka yhä uudelleen päätämme pysyä niukassa kurssissa?

Voitaisiinko palkata tutkija selvittämään näitä asioita? Hän tutkisi vaikka perusteluja, joita sensorit kirjoittelevat arviointinsa tueksi. Tai jos kirjoitettuja perusteluja ei ole, sensoreita voitaisiin haastatella tutkittavan otoksen aineista. Kaikki tapahtuisi tietenkin tutkittavien nimiä paljastamatta. Kun ongelmat olisi paikallistettu, koulutustakaan ei tarvitsisi suunnitella käsikopelolla vaan todellista tarvetta varten. Ja tutkimuksen tuloksena voitaisiin – last but not least – kir-

joittaa entisten monitulkintaisten, vanhanai- kaisten ylioppilasaineen arviointiohjeiden tilalle uudet, ajan- ja tutkimuksentasaiset ohjeet ja arvosanakuvaukset.

TOINI RAHTU

LÄHTEET

- BAHTIN, MIHAIL 1991: Dostojevskin poetiikan ongelmia. Kustannus Oy Orient Express, RT-paino.
- BAKHTIN, M. M. 1987: The problem of speech genres. – Emerson, C. – Holquist, M. (toim.) Speech genres and other late essays. University of Texas Press. Austin.
- FAIRCLOUGH, NORMAN 1989: Language and power. Longman. London.
- FOWLER, ROGER 1990: Linguistic criticism. Oxford University Press. Oxford.
- HAKULINEN, AULI – KARLSSON, FRED 1979: Nykysuomen lauseoppia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Jyväskylä.
- HYTÖNEN, PÄIVI 1993: Ylioppilasaineen ihme ja inhimillisuus – miten lukion suomen kielen opetusta ja osaamista mitataan päättökokeessa. – Virittäjä 3/93 s. 455–459.
- KARVONEN, PIRJO 1993: Tekstikäsitusten vaikutus kirjoittamisen opetukseen. Esitelmä suomen kielen laitoksen järjestämänä »Teksti, kirjoittaminen, opetus» -teemapäivänä Helsingin yliopistossa 22. 10. 1993.
- KRESS, GUNTHER 1989: Linguistic processes in sociocultural practice. Oxford University Press. Oxford.
- RAHTU, TOINI 1988: Sisäistetty toiseus. Ylioppilaskokelaiden näkemyksiä omasta naiseudestaan. – Naistutkimus-Kvinnoforskning 2/88 s. 24–34.
- VOLOŠINOV, VALENTIN 1990: Kielen dialogisuus. Marxismi ja kielifilosofia. Vastapaino. Tampere.