

- mintana*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 632. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KOIVUSALO, ESKO 1979: Mitä on yleiskieli? – *Virittäjä* 81 s. 216–221.
- LAINEN, ESKO M. 1999: Daniel Djurbergin maantiede suomeksi. – Daniel Djurberg [1804]: *Geografia alkavillen Samuel Rinta-Nikkolalta* s. ix–xli. Toim. Esko M. Laine. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 736. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LAURÉN, CHRISTER – MYKING, JOHAN – PICT, HERIBERT 1997: *Terminologi som vetenskapsgren*. Med bidrag av Anita Nuopponen och Nina Puuronen. Lund: Studentlitteratur.
- LÖYTÖLÄ, RAIJA 1987: Geografiska forskningsrapporter — några aspekter på geografins teknolekt. – *Erikoiskielet ja käännteoria*. VAKKI-seminaari VII s. 25–46. Vaasa: Vaasan korkeakoulu, kielten laitos.
- Maantiedon sanastoa* 1984. Toim. Yrjö Makkonen. Ruovesi: Offset ym.
- NUOLIJÄRVI, PIRKKO 1999: Yleiskielen ja erikoiskielten raja — veteen piirretty viiva. – *Terminfo* 4/1999 s. 12–16.
- PELTONEN, PÄIVI 1998: *Luonnonmaantieteen suomenkielisen termistön muotoutuminen ja vakiintuminen*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos.
- RAINIO, HEIKKI 1994: *Vedenpaisumuksesta jääkauteen eli kuinka jääkausteoria otettiin Suomessa vastaan*. Tutkimusraportti 123. Espoo: Geologian tutkimuskeskus.
- RIKKINEN, HANNELE 1980: Maantieteen asema ja sisällön kehitys Suomen oppikouluissa 1500–1770. – *Terra* 92:2 s. 88–105.
- TIITTA, ALLAN 1994: *Harmaakiven maa. Zacharias Topelius ja Suomen maantiede*. Bidrag till kännedom av Finlands natur och folk 147. Helsinki: Suomen Tiedeseura.
- 1999: Daniel Djurberg ja koulumaantieteen kehitys. – Daniel Djurberg [1804]: *Geografia alkavillen Samuel Rinta-Nikkolalta* s. 263–279. Toim. Esko M. Laine. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 736. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- VASENIUS, VALFRID 1878–1905: *Suomalaisen kirjallisuus 1544–1900. Aakkosellinen ja aineenmukainen luettelo*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 57. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

SENSORI JA KISSA

Reino Helismaan laulussa reissumies kulkee kissa seuranaan. Illan kylmetessä hän löytää aution talon ja päättää yöpyä siinä, vaikka kissa — niin hän arvelee — on häipynyt hiirtä pyydystämään. Ilokseen reissumies huomaa takassa pari hehkuvaa hiiltä, ja ne lämmittävät häntä yössä. Mutta aamulla reissumies yllättyy:

On päällä kylmän tuhan
kissa yötään viettänyt
ja kiilusilmät hehkun loi.
Se, minkä luuli hiillokseksi,
kissa onkin nyt,
kun aamu valon tupaani toi.

--

(Reino Helismaa, Reissumies ja kissa)

Arvostellessani kevään ylioppilasaineita olen hyräillyt Helismaan laulua. Olen ihmetellyt, mitä reissumies ja kissa ovat halunneet kertoa minulle ylioppilasaineen arvioinnista.

Laulun tarinaa on tulkittu muun muassa siten, että kissa symboloi ihmisen sielua, kaikkialla mukana kulkevaa. Laulua voikin lukea tarinana siitä, miten tajunta ohjaa kokemuksiamme: jos kaipaamme lieden lämpöä, meillä on kyky tulkita lieden lämmöksi vaikka kissan silmät. Minua on askarruttanut se, kuinka paljon tällainen tulkintakyky — taipumus heijastaa omia odotuksia, tarpeita ja tulkintoja reaali maailman ominaisuuksiksi — vaikuttaa työhöni sensorina. Haluan nostaa kissan pöydälle: mikä sija subjektiivisuudella on sensorintyössä, miten siihen tulisi suhtautua?¹

SUBJEKTIIVISUUDEN ONGELMA

Sensorilla on sielu, hän on joku. Hänellä on yksilölliset mieltymyksensä, puutteensa ja kokemuksensa, jotka — ammattitaidon lisäksi — vaikuttavat hänen työhönsä. Hänen kuuluukin käyttää persoonaansa arvioinnissaan; eihän sieluton kone osaisi arvostella ylioppilasaineita. Mutta sensori ei voi työskennellä pelkästään omien arvostustensa varassa: ylioppilastutkinnon kohtalokkuus oppilaalle velvoittaa sensoria objektiivisuuteen, tasapuolisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen. Näin on tarkoitus taata kollektille valtakunnallisesti yhdenmukainen arvostelu. Pystyykö sensorijoukko siihen?

Opettajien kommentteista voisi päätellä, että ei (ks. esim. Hytönen 1993). Opettajat ilmaisevat usein huolenaan, että arviointi on sattumanvaraista: arvosana riippuu siitä,

onko aineita arvioinut »löysä» vai »tiukka» sensori. Tai siitä, mihin »koulukuntaan» sensori sattuu kuulumaan: esimerkiksi oikeakielisyyttä, kirjallisuutta vai tekstuaalisuutta korostavaan. Tai kirjoittaako oppilas maalais- vai kaupunkikoulusta, ponnistaako eliittikoulun tasaisenvarmasta suoritajajoukosta vai pompahtaako ilahduttavana poikkeuksena harmaasta »tavallisten» tai »huonojen» oppilaiden joukosta. Ja sensorikouksissa pohditaan vuosi vuoden jälkeen, saataisiinko arviointi yhdenmukaisemmaksi. Siis parantamisen varaa on: ylioppilasaineen arvioinnissa on vielä liikaa tilaa subjektiivisille ratkaisuille.

ARVOSTELUOHJEET

Arvostelun objektiivisuutta voitaisiin edistää muun muassa koulutus-, seuranta- ja aikataulukjärjestelyin sekä vähentämällä oppilaasta sensorille tulevaa taustatietoa, mutta keskityn nyt tässä lautakunnan laatimiin arvosteluohjeisiin, koska ne ovat tärkein sensorin subjektiivisuuden suitsija. Niiden mukaan sensorin on arvioitava aineista muun muassa, noudattavatko ne tehtävänantoa, ovatko ne käsitteilyltään ja rakenteeltaan itsenäisiä ja ehyitä tai kiinnostavia ja koskettavia ja ovatko ne kirjoitettua yleiskieltä. Näiden kriteereiden perusteella eritasoisista suorituksista on laadittu tunto-merkit, joihin arvioija voi verrata kokelaan suoritusta. (Nykyiset arvosteluperusteet on julkaistu viimeksi Ylioppilasaineita 2000 -kokoelmassa s. 214–220.)

Ohjeet sallivat kokemukseni mukaan edelleen liikaa subjektiivisuutta. Mikä kellenekin on tehtävänannon noudattamista tai ohittamista, mikä ehyttä tai rikkonaista tekstiä ja — voiko tätä muuten arvioidakaan

¹ Kirjoituksessani kuuluu kaikuja keskusteluista sensorien ja opettajien kanssa. Erityiset kiitokset Riitta Eroselle, Pirjo Hiidenmaalle, Erkki Lyytikäiselle, Ritva Paanaselle sekä Päivi Arolle, Jouni Vedenojalle ja Tuula Vantöselle. Niin ajatuksista ja tuesta kuin kritiikistä ja oponoinnistakin.

kuin subjektiivisesti: mikä kiinnostavaa ja koskettavaa? Entä miten eri kriteerit suhteutetaan toisiinsa? Ryhtymättä ruotimaan nykyisiä ohjeita esitän tässä oman ehdotukseni, joka nähdäkseni johtaa samanlaisiin tuloksiin kuin nykyohjeet mutta keskittyy arvosteltavaan tekstiin eikä lukukokemukseen ja näin antaa arvioijille yhteisemmät eväät. Rajaan ehdotukseni arvioinnin pääkriteereihin.

Kielellinen korrektius. Hyväksyttävän suorituksen on oltava teksti, merkityksiä välittävä kokonaisuus, joka jaksottuu kappaleiksi. Kokelas pystyy kielentämään ajatuksensa niin, että ne välittyvät myös lukijalle: Oikeinkirjoitus- ja kielioppivirheet sekä kirjakielen puutteet esimerkiksi lause- ja virkerakenteissa eivät estä asian seuraamista. Viittaukset niin tekstin ulkopuolelle kuin sen sisälläkin mahdollistavat ajatuksen seuraamisen lauseesta ja virkkeestä toiseen niin, että lukija tietää, mistä ja mitä puhutaan ja puhutaanko siitä esimerkiksi yleisellä vai spesifisellä tasolla. Jos virheet kuvastavat puutteita sekä oikeinkirjoituksen, lause- ja virkerakenteiden että tekstin informaationkulun ja muiden kirjakielen konventioiden hallinnassa, arvosana on alempi kuin jos puutteet keskittyvät vain yhdelle kielellisen osaamisen alueelle. Toistuvat virheet vähentävät pisteitä enemmän kuin yksittäiset.

Tehtävänannon noudattaminen. Tehtävänantona voi olla pelkkä otsikko tai otsikko voidaan jättää kirjoittajan muotoiltavaksi esimerkiksi aihepiirin, tekstilajin, kohdelukijan, julkaisukanavan, näkökulman tai kirjoituksen päämäärän perusteella. Lisäksi instruktiossa voidaan antaa aineisto tai aineistoja kirjoituksen pohjaksi. Tehtävänantoa noudattava suoritus osoittaa luku- ja kirjoitustaitoa: kykyä ymmärtää instruktio ja sen mukaisesti suhteuttaa niin kirjoitukseen valitut puheenaiheet kuin niiden käsittely, kommentointi ja sävytkin

annettuun tavoitteeseen. Jos tehtävänä on käyttää aineistoa, aineistonkäyttö ilmentää myös kykyä lukea ja muokata aineistosta tehtävän kannalta olennaisia seikkoja. Tehtävänannon noudattaminen tai ohittaminen on voitava arvioida tekstin perusteella, edellyttämättä esimerkiksi kirjoittajan tai aineiston tuntemusta. Jos teksti noudattaa kaikkia instruktio ohjeita, se saa suuremman pistemäärän kuin teksti, joka ohittaa tehtävänannon osittain tai kokonaan.

Suorituksen suhde muihin teksteihin.

Ylioppilasaineella on aina kytköksensä muiden ajatuksiin, tietoihin ja asenteisiin — siis ulkopuolisiin teksteihin. Näitä voivat olla instruktiossa annetut aineistot, joiden käyttöä säädetään tehtävänannolla. Tehtävänanto voi vaatia käyttämään myös aineistovihon ulkopuolista aineistoa, jonka tuntemus on edellytyksenä valitun tehtävän suorittamiselle, esimerkiksi jonkin teoksen, aatteen tai ilmiön esittelylle. Useimmiten edellytetään vielä perehtymystä muihin aineistovihon ulkopuolisiin teksteihin, esimerkiksi tietoja yleissivistykseen tai kirjoituksen aiheeseen liittyvistä asioista.

Käyttipä kokelas aineistosta tai aineiston ulkopuolelta tulevia tekstejä, hänen on referoitava muiden ajatuksia niin, että lukija ymmärtää kirjoittajan ajatukset ilman tämän käyttämän aineiston apua. Käyttäessään aineistovihon aineistoa kirjoittaja ei saa ottaa nimiinsä sen ajatuksia eikä seippittää omiaan sen nimiin. Siteeratut, referoidut ja kommentoidut jaksot erottuvat toisistaan korrektisti: sitaatti- ja lähdeviit-taustekniikka ovat kunnossa. Omien ajatusten suhteuttaminen muiden ajatuksiin osoittaa myös lukutaidon tasoa: enemmän pisteitä saa suoritus, jossa luettu ymmärretään tekstiyhteydessään ja taustassaan, kuin suoritus, joka kommentoi yhteydestään irrotettuja katkelmia. Pistein palkitaan myös aineesta, jossa muiden ajatuksia ei pelkästään toisteta vaan lisäksi kehitellään edelleen ja

jossa ne osataan maastouttaa osaksi tehtävää ja kirjoittajan omaa ajatuksenkulkua.

Retoriikka. Retoriset ansiot ilmenevät tekstin kokonaisjäsennyksessä ja esitysjärjestyksessä, lause- ja virkerakenteissa ja esityksen rytmisissä, sananvalinnoissa, kielikuvissa ja muissa tietoisissa tyylikeinoina. Ansiot suhteutuvat kirjoittajan valitsemaan taikka tehtävänannon määräämään tekstilajiin, tavoitteeseen tai sävyyn. Jos esimerkiksi tekstin tavoitteena on jonkin ilmiön monipuolinen pohdinta, retorisesti ansiokas teksti etenee loogisesti ja virke- ja lauserakenteet sekä sananvalinnat palvelevat selkeyden vaatimusta. Jos taas tavoitteena on vaikuttaminen, retoriset valinnat palvelevat vakuuttamista ja tehokkuutta. Ja jos tekstin tavoitteena on taiteellinen ilmaisu, tekstin jäsennyksessä, rakenteissa ja sananvalinnoissa voi olla tietoista monitulkintaisuutta tai aukkoja, esimerkiksi ironiaa tai huumoria. Enemmän pisteitä saa suoritus, jossa retoriset valinnat onnistuvat kautta tekstin, vähemmän suoritus, jossa valinnat väliin epäonnistuvat.

Arvostelukriteereiden sovittaminen yhteen. Arvostelukriteerit muodostavat hierarkian, jonka perusteella arvioidaan kokeilaan luku- ja kirjoitustaidon monipuolisuutta: mitä useammalta ja korkeammalta asteikon portaalta suoritusta kuvaavat piirteet ovat poimittavissa, sitä korkeampi arvosana.

Hyväksyttävän suorituksen vähimmäisvaatimus on kielellinen korrektius. Niinpä jos suoritus on kielellisesti korrekti mutta täyttää tehtävänannon vain osittain tai ei ollenkaan eikä osoita kykyä suhteuttaa omia ajatuksia muihin teksteihin eikä yllä retorisiin ansioihin, pistemäärä on 50–67 sen mukaan, kuinka korrektia esitys kielellisesti on. Pistemäärän 70–77 saa suoritus, joka on kielellisesti korrekti ja lisäksi osoittaa kykyä hallita yhtä arviointikriteereissä kuvatuista ylemmistä vaatimuksista: se onnistuu

joko tehtävänannon noudattamisessa tai muiden tekstien kanssa keskustelemisessä tai siinä on retorisia ansioita. Siinä voi myös olla ansioita useammalta asteikon portaalta, mutta ansiot eivät ilmene kautta tekstin vaan jäävät yksittäisiksi. Pistemäärän 80–87 saa suoritus, joka on kielellisesti korrekti ja noudattaa tehtävänantoa ja lisäksi osoittaa kykyä hallita jompaakumpaa arviointikriteereissä kuvatuista ylimmistä ansioista. Se siis joko onnistuu keskustelussa muiden tekstien kanssa tai osoittaa retorisia taitoja. Pistemäärän 88–99 saa suoritus, joka on kielellisesti korrekti, täyttää tehtävänannon kokonaan, onnistuu keskustelussa muiden tekstien kanssa ja lisäksi osoittaa retorisia kykyjä.

Suoritus hylätään, jos se ei täytä arviointihierarkian alimpiakaan vaatimuksia: jos se ei kielenkäytön puutteiden tai virheiden takia välitä merkityksiä. Siksi siitä on myös vaikea arvioida, noudattaako se tehtävänantoa, ja sen tekstuaaliset kytkökset ja retoriset ansiot jäävät tavoittamatta. Kielenkäytön puutteet ilmenevät joko kielenvastaisuuksina (sanojen ja rakenteiden semantiikassa tai tekstin koherenssissa, esimerkiksi viittaussuhteissa ja informaationkulussa) tai kirjakielen normien noudattamattomuutena (oikeinkirjoituksessa, lause- ja virkerakenteissa). Puutteita ja virheitä on niin paljon ja niin monenlaisia, että lukija ei pääse selville kirjoittajan tarkoittamista ajatuksista: kirjoituksesta ei hahmotu kantavaa ajatusta tai ajatusten jatkumoa, tai yksittäiset ajatukset jäävät tavoittamatta, koska ajatuksenkulku katkeaa monta kertaa tai polveilee puhekielenomaisesti tai muuten kirjakielen konventioiden vastaisesti.

KYSYMYKSIÄ JA PERUSTELUJA

Olisi tutkimukselle töitä: korreloiko esittämäni hierarkia kielellisten taitojen kanssa, esittämässäni järjestyksessä? Keskustelun



virittämiseksi olen esittänyt hierarkian ehdottomana, vaikka tiedän kyllä, että oikeas-
sa elämässä voi törmätä esimerkiksi ainee-
seen, jossa on sekä retorisia ansioita että
kauheita kielivirheitä. Olen perustanut hie-
rarkian työstä kertyneeseen tuntumaan,
mutta tuntumia jo kielivirheiden oirearvosta
voi olla erilaisia: esimerkiksi Pentti Leinon
(1992: 170) mukaan yleisimpiä kielivirheitä
tapaa kaiken tasoisista aineista; samoilla lin-
joilla on Erkki Lyytikäinen (2000: 130–
132). Laila Lehikoisen tutkimaa subjektin
ja predikaatin kongruenssia rikkovat hänen
otoksensa mukaan ennen muuta heikoim-
mat kirjoittajat (2000: 258–259). Kuvasta-
vatko erot eroja otoksissa vai myös senso-
rityöskentelyssä? (Sensoreiden paradig-
moista ks. Rahtu 1993; yo-aineiden kieli-
virheistä lisää ks. Hietanoro-Backman 1997
ja Holpainen-Myllymäki 1998.)

Uudistusehdotusteni teoreettinen pohja
on lingvistinen² tekstintutkimus. Perusajatus
on, että teksti on ennen muuta merkityk-
sen välittäjä (vrt. esim. Halliday ja Hasan
1980: 2, Karvonen 1995: 27–30). Merkityk-
set tulevat tekstiin toisaalta kirjoittajan in-
tentioista, toisaalta lukijan tulkinnoista, ja
monenlaiset muutkin tekstinulkoiset tekijät
ovat mukana rakentamassa tekstin merki-
tyksiä ja merkitystä. Mutta ylioppilasaineen
arvioinnissa ei tule kiinnittää huomiota
näihin seikkoihin: arvioija ei saa käyttää
perusteina esimerkiksi omia innostuksen-
tai kyllästyksentunteitaan, oppilaan henki-
lää, sukupuolta, ikää, murretaustaa, koulun
mainetta, opettajan nimeä yms., vaan hänen
tulee keskittyä vain niihin väitteisiin, kon-
tekstivihjeisiin ja sävyihin, jotka kiistatta
ovat luettavissa tekstistä. Kielellisten mer-

kitysten välittymiseen tarvitaan aina teks-
ti, ja sitä sensorin on arvioitava.

Tekstintutkimuksessa usein todettu asia
on intertekstuaalisuus. Teksti kuin teksti on
syntynyt toisista teksteistä: se tulkitsee,
kannattaa, vastustaa, matkii, mukailee, vää-
ristää, ivaa muita tekstejä. Muut tekstit ovat
mukana joko tietoisina ja ilmipantuina si-
taatteina, referaatteina tai lähtökohtina taika
dokumentoimattomina ja jopa tiedosta-
mattomina lähtökohtina, asenteina tai kir-
joituskonventioina. (Ks. esim. Bahtin 1991:
290.) Rajaa eksplisiittisen ja implisiittisen
intertekstuaalisuuden väliin on vaikea ve-
tää, mutta varmaa on, että mikään teksti ei
ole syntynyt tyhjiössä, vailla kaikuja muista
teksteistä, ajatuksista ja malleista. Siksi
arviointiohje-ehdotelmassani kumoan rajan
aineisto- ja otsikkotehtävien väliltä. Otsik-
kotehtäväkin käyttää aineistoa — se vain ei
ole yhtä eksplisiittisesti annettu ja rajattu
kuin varsinaisissa aineistotehtävissä.

Vaikka tekstiyden peruskriteeri on kyky
välittää merkityksiä, en kuitenkaan ole pu-
hunut arvosteluohjeissa mitään tekstin »si-
sällöstä». Mielestäni sisällön arvioinnin
kriteeriksi äidinkielen kokeessa riittää sen
tarkkailu, noudattaako suoritus tehtävän-
antoa ja miten se keskustelee muiden teks-
tien kanssa. Äidinkielen koe ei ole reaali-
vaan kielikoe (vrt. Karvonen ja Koskela
1995: 31, 40, Hiidenmaa 1999: 154). Jos
esimerkiksi kokelaan tehtävänä on pohtia
jotain ilmiötä annetun aineiston valossa,
arvioijan tulee tarkkailla, pohditaanko teks-
tissä, koskeeko pohdinta annettua ilmiötä,
käyttääkö se annettua aineistoa ja peruste-
leeko teksti luku- ja esitystapansa. Jos teh-
tävänä on argumentoida jonkin asian puo-

² Älköön tätä luettako kirjallisuudentutkimusta väheksyväksi valinnaksi. En näe ristiriitaa kaunokirjallisuuden ja muiden tekstien tutkimuksen välillä: vaikka termit ja näkökulmat saattavat vaihdella, ydin on kuitenkin sama — tekstin merkityksen, tyylin yms. tutkiminen (ks. esim. Kalliokoski 1987). Anneli Kauppinen kirjoitti Virit-
täjässä jo vuonna 1983 (s. 436) : » — kaunokirjallisuuden erikoislaatu näkyy parhaiten verrattaessa sitä muu-
hun kielenkäyttöön. Erilaisten diskurssien tuntemus on niitä peruspilareita, jolle kaunokirjallisuuden opetus
tulisi laajentaa.»

lesta tai sitä vastaan, palkittakoon suorituksesta, joka esittää väitteitä ja perustelee ne. Jos tehtävänä on analysoida ja tulkita runo, arvioijan huolena ei ole se, onko tulkinta »oikein», vaan se, pystyykö kokelas osoittamaan tulkintansa yhteyden aineistoon ja tehtävään.³

Tehtävänantoon ja aineistonkäyttöön suhteutetut kriteerit kuvaavat mielestäni paremmin sensorin työtä kuin se, pitääkö sensori kokelaan ajatuksia »kirkkaina», »kehittyneinä», »osuvina», »keskinkertaisina», »kritiikittöminä» vai »latteina». Nämä nykyohjeista poimimani sisällön arviointikriteerit fokuoitetvat liikaa sensorin luku-kokemukseen tai kokelaan eikä tekstin arviointiin ja laillistavat subjektiivisuutta.

LOPUKSI

Olen korostanut sitä, että ylioppilasainetta on arvioitava tekstinä, ei lukukokemuksena. Olen ohjelmallisesti vältellyt sitä tosi-asiaa, että merkitysten välittymisen tai välittymättä jäämisen voi arvioida vain vastaanottaja — ylioppilasaineen tapauksessa opettaja ja sensori. Pelkät merkit paperilla eivät vielä ole viesti, ellei joku vastaanota niihin koodattua ajatusta (vrt. Bakhtin 1987: 68–69). Mutta ammattiarvioijan tulee erottaa, mikä hänen tulkinnassaan tuli tekstistä, mikä sen ulkopuolelta, esimerkiksi omien korvien välistä. Jos hän lukee kissan silmät hiillockseksi, olkoon luenta tekstin luomaa taikaa, ei lukijan hyvää mielikuvitusta. ■

TOINI RAHTU

Sähköposti: toini.rahtu@helsinki.fi

LÄHTEET

- BAHTIN, MIHAIL 1991: *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Suom. Paula Nieminen ja Tapani Laine. Helsinki: Kustannus Oy Orient Express.
- BAKHTIN, M. M. 1987: The problem of speech genres. – C. Emerson & M. Holquist (toim.), *Speech genres and other late essays*. Kääntänyt Vern McGee. Austin: University of Texas Press.
- HALLIDAY, M. A. K. – HASAN, RUQAIYA 1980: *Cohesion in English*. English Language Series. Bath: Longman.
- HIETANORO-BACKMAN, KIRSI 1997: *Virheitä sakotetaan: vuosien 1972 ja 1996 ylioppilasaineiden kielivirheiden vertailua*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- HIIDENMAA, PIRJO 1999: Tietoyhteiskunta on täällä — oletko valmis? – Anita Julin, Sirpa Koski & Kirsti Lehtinen (toim.), *Ylioppilasaineita 1999 s.* 152–157. Helsinki: SKS ja ÄOL.
- HOLPAINEN-MYLLYMÄKI, MERJA 1998: *Poliisi vie miehet sairaalaan. Ylioppilasaineiden subjektin ja predikaatin kongruenssi*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- HYTÖNEN, PÄIVI 1993: Ylioppilasaineen ihme ja inhimillisyys — miten lukion suomen kielen opetusta ja osaamista mitataan päättökokeessa. – *Virittäjä* 97 s. 455–459.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 1987: Kaunokirjallinen teos tekstien kosmoksessa. – Jaana

³ Myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetussisältöjen — kielen ja kirjallisuuden käsitteistöjen — hallintaa on ylioppilasaineessa arvioitava suhteessa tehtävänantoon ja aineistonkäyttöön. Mikään aihepiiri sinänsä ei saa vaikuttaa arvostelun tiukkuuteen, eikä arvioijalle tuttuja sisältöjä pidä katsoa sen enempiä suurennuslasilla kuin kaukoputkellakaan (vrt. Sinko 1999: 149 ja Hiidenmaa 1999: 157). Toinen asia on, päädytäänkö päättökokeessa ylioppilasaineen lisäksi uudenlaiseen, sisältöjä mittaavaan kokeeseen. Siinä tapauksessa toivoisin kokelailta vaadittavan myös kielentuntemuksen käsitteistön hallintaa (vrt. Hiidenmaa 1999: 153–154).



- Anttila (toim.), *Kirjallisuus? Tutkimus?* Kirjallisuudentutkijain Seuran Vuosikirja 41. Helsinki: SKS.
- KARVONEN, PIRJO 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 632. Helsinki: SKS.
- KARVONEN, PIRJO – KOSKELA, LASSE 1995: Mitä todella tapahtui? Kevään 1995 äidinkielen kokeen tavoitteita. – Anita Julin, Tellervo Luukkonen & Pertti Tiensuu (toim.), *Ylioppilasaineita 1995* s. 31–43. Helsinki: SKS ja ÄOL.
- KAUPPINEN, ANNELI 1983: Mihin suuntaan äidinkielen koetta voitaisiin kehittää? – *Virittäjä* 87 s. 434–439.
- LEHIKONEN, LAILA 2000: Uhkaako puhekieli kirjoitetun yleiskielen subjektin ja predikaatin kongruenssia? – *Virittäjä* 104 s. 246–260.
- LEINO, PENTTI 1992: Ylioppilasaineiden kielivirheet: Mistä ne kertovat? – Anita Julin, Kaija Parko, Pirkko Tiuraniemi & Sakari Viinamäki (toim.), *Ylioppilasaineita 1992* s. 170–188. Helsinki: SKS ja ÄOL.
- LYYTIKÄINEN, ERKKI 2000: Kaikki tekevät virheitä. – Anita Julin, Sirpa Koski & Kirsti Lehtinen (toim.), *Ylioppilasaineita 2000*. Helsinki: SKS ja ÄOL.
- RAHTU, TOINI 1993: Ylioppilasaine ja paradigmot. – *Virittäjä* 97 s. 684–688.
- SINKO, PIRJO 1999: Miksi äidinkielen suoritusten pistemäärät muuttuvat lautakunnassa? – Anita Julin, Sirpa Koski & Kirsti Lehtinen (toim.), *Ylioppilasaineita 1999* s. 144–150. Helsinki: SKS ja ÄOL.
- SKS = Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. *Ylioppilasaineita 2000*. Toim. Anita Julin, Sirpa Koski, Hilikka Lamberg & Kirsti Lehtinen. Helsinki: SKS ja ÄOL.
- ÄOL = Äidinkielen opettajain liitto.

YLIOPPILASAINIEN KIELIVIRHEET — LISÄÄNTYMÄÄN PÄIN?

Pari vuotta sitten ylioppilastutkintolautakunnan äidinkielen jaoksen puheenjohtaja Pentti Leino julkaisi Hiidenkivessä pienen kirjoituksen ja hätkähdyttävän graafisen esityksen (Leino 1998: 2). Leinon sanoma oli selvä: kolmena edellisvuonna, 1996, 1997 ja 1998, ylioppilaskirjoitusten äidinkielen kokeen arvosanat olivat romahaneet. Vuonna 1995 kaksi ylintä arvosanaa sai kirjoittajista lähes 23 prosenttia, vuonna 1998 vain 18 prosenttia. Vuonna 1995 kokeessa hylättiin tai sai kaksi alinta arvosanaa vajaat 17 prosenttia kokelaista, vuonna 1998 heidän osuutensa oli lähes 22 prosenttia. Toisin sanoen ylimpien arvosanojen määrä oli vähentynyt viidenneksen, alimpien määrä kasvanut kolmanneksen.

Vuonna 1999 kehitys näytti tasaantu-

van, mutta vuoden 2000 kokeissa pudotus jatkui. Oltiin jo niin pitkällä, että ylioppilastutkintolautakunnan piti pudottaa yhdellä pisteellä sekä laudatur- että eximia-arvosanan alarajaa, jotta näiden arvosanojen yhteinen tavoiteltu parinkymmenen prosentin osuus saavutettiin. Nyt myös joukko- viestimet havahtuivat tilanteeseen, ja ylioppilaskirjoitusten äidinkielen kokeen tulosten lasku oli kevään uutinen. Helsingin Sanomat julkaisi asiasta pääkirjoituksen, joka päättyi voimakkaaseen vetoomukseen: »Niin kouluissa, kodeissa kuin koko yhteiskunnassakin täytyy oivaltaa, ettei äidinkieli ole vain yksi aine muiden joukossa. Oman kielen hyvä osaaminen ja kirjallisuuden tuntemus ovat keskeinen osa elämän hallintaan ja kyvykkyyteen kasvamis-