

NELJÄ NÄKÖKULMAA ERÄÄSEEN TEKSTILAJIIN ÄIDINKIELEN YLIOPPILASKOKEEN TEHTÄVÄNANNOT 2003–2006

Käsittelen tässä kirjoituksessani äidinkielen ylioppilaskokeen tehtävänantoja. Tavoitteeni on valaista kyseisen tekstilajin eli genren ominaisluonnetta tiettyinä ajankohtana ja täydentää näin koulun tekstilajien tutkimusta. Kirjoitukseni on ensiaskel äidinkielen ylioppilaskokeen tehtävänantojen genren tutkimukseen.¹

Genren käsite on keskeinen niin kielentutkimuksessa kuin sen lähitieteissäkin; siitä puhutaan esimerkiksi kirjallisuustieteessä, retoriikassa ja mediatutkimuksessa (esim. Swales 1990: 33–67; Bhatia 1993 ja 2004; Shore ja Mäntynen 2006: 16–41; Devitt 2004; Lyytikäinen 2006; Pettersson 2006; Pietilä 1995; Ridell 1994 ja 2006). Kielentutkimuksessaakin tekstilajiin voidaan avata monenlaisia eri näkökulmia ja tarkastella sitä erilaisin painoituksin (vrt. Suomessa esim. Saukkonen 1984, 2001 ja tässä numerossa; Karvonen 1995; Heikkinen 1999; Mäntynen 2003; Kankaanpää 2006; Komppa 2006; Tiililä 2007).² Vaikka genren tutkimuskenttä ei ole yhtenäinen kielentutkijoiden piirissä, voidaan sanoa,

¹ Artikkelini pohjautuu kahteen esitelmääni (Makkonen-Craig 2006 ja 2007). Kiitän Anneli Kauppista, Hanna Lehti-Eklundia ja Anne Mäntystä artikkeliani koskevista huomioista. Riitta Juvosta kiitän inspiroivista keskusteluista, joita olemme käyneet artikkelin aihepiiristä. Esitän kiitokseni myös Virittäjän nimettömille arvioijille.

² Genren sijaan käytetään myös muita termejä. Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa genrelle läheinen on *tilanne-* tai *toimintatyyppi* käsite (ks. esim. Raevaara ja Sorjonen 2006) ja mediatekstien kuvauksessa *ohjelma-* tai *juttutyyppi* käsite (esim. Kuutti 1994: 36; Makkonen-Craig 2005: 209–218).



että 1990-luvulta lähtien on yleistynyt ajatus genrestä sosiaalisena toimintana (Ledin 2001: 27–28; Mauranen 2006: 215). Tämän ajattelutavan mukaisesti genre nähdään jonkin sosiaalisen toimintatyyppin kielellisenä ilmenemismuotona: samaan genreen kuuluvilla teksteillä on tunnistettavissa oleva yhteinen kulttuurinen ja sosiaalinen funktio, mikä onkin genren määrittelyn kannalta tärkeämpää kuin tekstien yhtenäisyys kielenpiirteiden eli käytetyn rekisterin suhteen (mp.).

Nyt tarkasteltava aineisto on huomionarvoinen useassa suhteessa. Yhtäältä se tarjoutuu malliesimerkiksi genrestä, jota tulkittaessa ja laadittaessa toimitaan äärimmäisen keskittyneesti lingvistisen tiedon varassa. Toisaalta tehtävänanto ja sen »sisargenre» ylioppilasaine ovat erikoislaatuisia koulun genrejä kahdesta syystä. Ensinnäkin niiden ympärille on muodostunut kansainvälisestäkin katsoen runsas kommentoiva, esittelevä, pohtiva ja ohjeistava tekstiperinne; kirjoituksessani pyrin tekemään näkyväksi tätä tekstien verkkoa. Toinen erityispiirre on se, että tehtävänannoista ja myös koesuorituksista käydään laajamittaisesti keskustelua koulumaailman ulkopuolellakin. Jokakeväinen äidinkielen koe ja muut ylioppilastutkinnon kokeet ovat suorastaan kansallinen media-tapahtuma.

Etenen käsittelyssä valottamalla äidinkielen tehtävänantojen ominaispiirteitä neljästä näkökulmasta. Tutkimuksen lähtökohtien ja aineiston esittelyn jälkeen kuvaan tehtävänantojen keskeistä kontekstia eli äidinkielen ylioppilaskoetta; tämän sosiaalisen instituution tavoitteisiin yhdistyvät myös tehtävänantojen kommunikatiiviset päämäärät (ensimmäinen näkökulma). Tämän jälkeen raotan ovea intertekstuaalisuuteen luonnehtimalla, millaisen tekstiverkoston osaksi genre sijoittuu: minkätyyppinen tekstiperinne kannattelee ja muovaa tehtävänantojen tulkintaa ja niistä kirjoittamista (toinen näkökulma). Tätä seuraa jakso, jossa havainnollistan genren ominaisluonnetta tekstiyhdyskunnan käsitteen avulla (kolmas näkökulma). Kirjoitukseni laajin osio perustuu empiriseen analyysiin, jossa kuvaan tehtävänantojen funktionaalisia osia ja skemaattista kokonaisrakennetta (neljäs näkökulma). Päätännässä nostan esiin eräitä genrepedagogisia huomioita ja liitän käsittelyn äidinkielen kokeen uudistustyöhön.

Tutkimukseni kytkeytyy Kielitaidon kirjo -hankkeeseen, jossa tutkitaan suomen- ja ruotsinkielisten lukiolaisten äidinkielen taitoja ja niiden arviointia. Hankkeen yksi tutkimuskysymys on, millaista osaamista ylioppilastutkinnon äidinkielen koe edellyttää ja kuinka tekstilajin normien hallinta näkyy eritasoisilla kirjoittajilla. Tässä yhteydessä tutkitaan tietenkin erityisesti koesuorituksia eli erityyppisiä kirjoitelmiä, mutta koska myös tehtävänannot ovat keskeisiä koesuoritusten laatimisessa ja arvioinnissa, hankkeessa tutkitaan myös tätä genreä ja luodaan kuvaa sen ominaispiirteistä ja muutoksesta.³

Ylioppilastutkinto eri kokeineen on suomalaisessa yhteiskunnassa vakiintunut sosiaalisen ja myös kielellisen toiminnan muoto. Äidinkielen koe konkretisoituu käytännössä keskeisesti kahden koegenren — tehtävänantojen ja niistä kirjoitettujen vastausten — välityksellä. Kielitieteellisen tutkimuksen kohteena ovat tähän mennessä olleet itse koesuoritukset eli ylioppilasaineet (tutkimuksista yhteenvetoa esittävät Juvonen ja Kaup-

³ Kielitaidon kirjo -hankkeen pilottivaihe alkoi 1.8.2006. Hanketta rahoittaa Suomen Kulttuurirahasto. Kyseessä on Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen yhteinen hanke, jota johtaa professori Anneli Kauppinen (ks. <http://www.helsinki.fi/hum/skl/tutkimus/kielitaidonkirjo>). Oma tutkimukseni on saanut Suomen Akatemian rahoituksen.

pinen, tulossa), ja omakin tekeillä oleva tutkimukseni painottuu niiden analyysiin. Viime vuosikymmenen aikana kokelaiden kirjoitelmista on koostettu elektronisia korpuksia, tietokantoja ja muita kokoelmia, joita on mahdollista käyttää kielitieteellisiin tutkimustarkoituksiin; esimerkkeinä mainittakoon Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitoksen ylioppilasainekokoelmat 1994, 1999 ja 2004, Kielitaidon kirjo -hankkeen kokoelma (ylioppilasaineet 2005) sekä Ruotsissa laadittu ARGUS-tietokanta (Nyström 2003: 16–22). Pohjoismaisia kielentutkijoita ovat kirjoitelmissa kiinnostaneet useimmin kokelaiden oikeakielisyysnormien hallintaan liittyvät aiheet: näistä on tehty runsaasti opinnäytteitä. 1990-luvulta lähtien koulukirjoittamisen tutkimuksessa on kiinnostuttu myös kirjoittamisen prosessista ja siitä, millainen on tekstitaitoja edistävä koulun oppimiskulttuuri (esim. Nyström 2000: 23–24; Pitkänen-Huhta 2003).⁴ Toisaalta myös kirjoitelmien kielellinen analyysi on muuttanut luonnettaan niin, että entistä enemmän on kiinnostuttu sellaisten ilmiöiden kuvaamisesta ja selittämisestä, jotka ulottuvat teksteissä laajalle eivätkä rajoitu ainoastaan lauseen tai virkkeen sisälle (Nyström mp.). Viime aikoina on tutkimusta tehty myös ylioppilaskokeen ns. diskursiivisesta rakentumisesta, vaikutuksista ja seurauksista (Huhta, Kalaja ja Pitkänen-Huhta 2006; ks. myös Kalaja, Pitkänen-Huhta ja Huhta 2003).

Kirjoitelmien tehtävänannoilla on kielitieteellisessä tutkimuksessa ollut välinearvo: niillä on koettu olevan merkitystä tutkijalle kirjoitelma-aineiston valinnassa ja rajauksessa (esim. Hytönen 1991; Juvonen 2004; Nyström 2003). Tehtävänannot sinänsä eivät siis toistaiseksi ole olleet koulukirjoitelmia käsittelevän tutkimuksen keskiössä (ks. kuitenkin Vagle ja Evensen 2005). Tehtävänantojen merkitystä on kuitenkin korostettu äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa sekä muussa äidinkielen opetusta tukevassa kirjallisuudessa (esim. Sinko 2005; Falck, Grün, Lamberg ja Murto 2006a; YTL, äidinkielen määräys). Ylioppilasaineen muotoutumisessa tehtävänannolla on kiistaton merkitys, koska se määrittää kirjoittajan liikkumatilaa: ilman tehtävänantoa ei edes olisi kirjoitelmaa, ja tehtävänannosta riippuu ainakin osin se, miten kokelaan kirjallisen ilmaisun taito pääsee näkyviin testausilanteessa (vrt. Rikama 1998: 201).

Tehtävänannot ovat asiantuntijoiden yhteisvoimin laatimia, tarkkaan hiottuja tekstejä, joiden jokaisella sanavalinnalla koetaan olevan merkitystä. Myös kokeen laatijat tietävät, että tehtävänannon mahdollinen epäselvyys tuottaa ongelmia suoritusten arvostelussa (ks. esim. Koskela 2008). Tehtävänannon virheellinen ymmärtäminen ja ohittaminen ovat tavallisia syitä arvosanan pudottamiselle tai koesuorituksen hylkäämiselle, vaikkakin täydelliset tehtävänannon ohitukset ovat olleet melko harvinaisia ja jääneet usein vain opettajan tietoon (Sinko 2005; Falck ym. 2006a).

Tehtävänanto — erityisesti kysymyksen aihepiiri — vaikuttaa myös tehtävän suosiin ja jossain määrin arvosanaankin. Suosituimmat tehtävänannot ovat olleet aihepiiriltään yleisiä, vähiten suosittu puolestaan kaunokirjallisuusaiheita. Viimeksi maini-

⁴ Hiljattain on käynnistynyt kaksi tutkimushanketta näistä aihepiireistä. Jo mainitsemassani Kielitaidon kirjo -hankkeessa tutkimuksen kohteena ovat lukiolaisten äidinkielen taidot eräissä suhteissa sekä koulujen lukemis- ja kirjoittamiskulttuuri. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen hankkeessa »Muuttuvat teksti- ja mediamaisemat: Oppilaat ja opettajat kielten ja tekstien käyttäjinä koulussa ja vapaa-ajalla» tutkitaan puolestaan yläkoululaisten ja heidän opettajiensa lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä käytänteitä eri kielialueissa. Jälkimmäistä, Suomen Akatemian rahoittamaa hanketta johtaa Minna-Riitta Luukka.

tuista kirjoitetaan suhteessa ylivoimaisesti parhaiten. Esimerkiksi vuoden 2005 toisen koepäivän kokeessa kaunokirjallisuusaiheisen tehtävänannon valinneista useampi kuin joka kolmas sai arvosanaksi laudaturin tai eximian, kun taas eräästä toisesta tehtävästä parhaimpien arvosanojen osuus oli vain noin 3 % (YTL:n tilasto). Suuret erot eri tehtävänantojen suosiossa ja myös kirjoitelmien keskimääräisissä arvosanoissa olisivat antoisa lisätutkimuksen aihe. Tässä kirjoituksessa keskityn kuitenkin toisentyypisiin näkökulmiin.

AINEISTO

Tässä artikkelissa empiirisen analyysin kohteena on hieman yli sata äidinkielen (suomen) ylioppilaskokeen tehtävänantoa, kaikki koekysymykset keväiltä 2003–2006. Ne jakaantuvat eri vuosille seuraavalla tavalla:

2003	27 tehtävänantoa
2004	25 tehtävänantoa
2005	27 tehtävänantoa
2006	27 tehtävänantoa
yhteensä	106 tehtävänantoa

Tarkastelussa ovat mukana molempien senhetkisten koetyyppien eli sekä aineisto- että otsikkokokeen tehtävänannot. Määrällisesti ne jakaantuvat suunnilleen tasan, niin että edellisiä on 55 ja jälkimmäisiä 51. Kyseisen ajanjakson tehtävänantoja tarkastelemalla saadaan käsitys siitä, millainen genre oli varsin vakiintuneessa vaiheessa juuri ennen tekstitaitokokeen tuloa — äidinkielen kokeen historian radikaaleimmaksi nimetyyn uudistuksen kynnyksellä (esim. Helttunen ja Julin 2008a: 10).

Tehtävänannot kuuluvat koekysymysten (ylä)genreen, joka puolestaan voidaan lukea koulun genrejen joukkoon (esim. Christie ja Martin 1997). Tarkastelen äidinkielen tehtävänantoja tässä yhteydessä omana genrenään, koska niille on nähtävissä omanlaisensa kommunikatiivinen päämäärä ja myös ilmaisuperinne. Ne poikkeavat olennaisesti esimerkiksi matematiikan tai vieraiden kielten tehtävänannoista.

ÄIDINKIELEN YLIOPPILASKOE TEHTÄVÄNANNON KONTEKSTINA

Äidinkielen ylioppilaskoe on suomalaisessa yhteiskunnassa ja koululaitoksessa keskeinen, yhteiskunnan ylläpitämä instituutio. Onkin odotuksenmukaista, että tehtävänannot ovat suhteellisen vakaa genre verrattuna vähemmän säänneltyihin genreihin – esimerkiksi useisiin elektronisiin tekstilajeihin. Vakaus koskee sekä tekstilajin asemaa yhteiskunnassa että tekstien muotoa, ja vakauteen liittyy yleensä tekstilajin säätely. Kaikkein ilmeisintä genren säätely on silloin, kun on olemassa kirjatut normit, joita kirjoittajan on noudatettava saadakseen tekstistä hyväksyttävän (Solin 2006: 80).

Ylioppilastutkinnon kielikokeita voidaan pitää maamme vaikutuksiltaan tärkeimpänä kielitestistönä (Kalaja ym. 2003: 94). Ylioppilastutkinnolla on näkyvyyttä monien

suomalaisten arjessa: 2000-luvun aikana ylioppilastutkinnon on suorittanut vuosittain noin 35 000 kokeilasta eli käytännössä yli puolet ikäluokasta, ja suuri joukko opettajia ja muita asiantuntijoita työskentelee kokeeseen valmentamisen, koekysymysten laatimisen ja suoritusten arvioinnin parissa. Ylioppilastutkintolautakunnan mukaan tutkinnolla on seuraavanlaisia tavoitteita (YTL, ylioppilastutkinto): Ensiksikin se toimii lukion päättötutkintona, eli sen tehtävänä on mitata lukio-opiskelun aikana saavutettuja tietoja ja taitoja sekä kypsyyttä. Toiseksi se on lukio-opetuksen arviointiväline, ja kolmanneksi tutkinto antaa yleisen korkeakoulukelpoisuuden. Tutkintotodistus ja sen yksittäiset arvosanat ovat usein ratkaisevassa asemassa jatko-opiskelupaikoista kilpailtaessa.

Tutkinnon merkityksestä suomalaisessa yhteiskunnassa kertoo sekin, että tutkinto herättää myös muiden kuin itse abiturienttien kiinnostusta (Kalaja ym. 2003: 94). Lehdistöissä on käyty keskustelua esimerkiksi äidinkielen osaamisen muuttumisesta ja tutkinnossa »hyvin» ja »huonosti» menestyvistä kouluista (mp.). Myös itse koekysymykset — tehtävänannot — kiinnostavat kansalaisia siinä määrin, että niitä julkaistaan yleisissä sanomalehdissä. Tätä kirjoittaessani keväällä 2007 julkisuudessa herättivät huomiota muun muassa koekysymykset mutta myös koetyyppien uudistukset, äidinkielen kokeen erään tehtävänannon arvioinnin perusteet sekä tutkinnosta vastaavan lautakunnan henkilövaihdokset. Yleisönosastoissa keskustelua käytiin muun muassa ylioppilastutkinnon ja yliopistojen pääsykokeiden asemasta ja suhteesta.

Ylioppilastutkinnolla on noin 150 vuoden perinne Suomessa — ja täten verraten vakaa asema. Suomenkielinen äidinkielen koe kirjoitettiin ensi kerran vuonna 1874, ja reaalikokeesta se eriytettiin 1921; silti tehtävänannot heijastelivat reaalikokeen aihepiirejä vielä myöhemminkin (esim. Hiidenmaa 2004). Kaikkien ylioppilaskokeiden valinnaisiksi tekemisestä keskusteltiin hyvinkin kiivaasti 1990-luvulla. Näissäkin kuohuissa äidinkielen koe säilyi pakollisena. Asian puolesta kirjoitettiin lukuisia puheenvuoroja, ja Suomen kirjailijaliitto ja Äidinkielen opettajain liitto laativat asiasta julkilausuman. (Kauppinen 1998: 116–117; Leino 2008: 122–123.) Äidinkielen kokeella on tärkeä asema kilpailussa, jota käydään lukion jälkeen jatko-opintopaikoista. Vaikka useilla aloilla järjestetään nykyään erillinen pääsykoe, äidinkielen ylioppilaskokeesta voi edelleenkin saada tärkeitä lähtöposteitä monilla eri aloilla.

Näkyviä uudistuksia äidinkielen kokeeseen on tehty vain harvoin. Äidinkielen ylioppilaskoe uudistui ensimmäisen kerran 1970-luvun alussa, jolloin mukaan tuli toinen kirjoituskerta. Siitä alkaen kokelaat ovat kirjoittaneet kaksi äidinkielen ainetta, joista vain toinen, parempi suoritus otetaan huomioon arvostelussa (Hiidenmaa 2005: 19). Seuraava uudistusvaihe sijoittuu 1990-luvulle, jolloin kokeeseen tulivat aineistotehtävät. Kokeen muuttamista oli toki kaavailtu jo 1970-luvulla opetussuunnitelmaa kehitettäessä; varsinkin kokeen kehittämistyöryhmä perustettiin kuitenkin vasta 1980, ja itse koe uudistui keväällä 1992 (Rikama 1998: 209–211). Uudistuksen taustana oli, että pelkän perinteisen »aineen» ei koettu mittaavan riittävästi lukion opetussuunnitelmassa mainittuja taitoja (Falck ym. 2006b); toisaalta kritisoitiin myös sitä, että otsikkomuotoiset tehtävänannot olivat kaikessa kaavamaisuudessaan käyneet suorastaan koomisiksi (Hiidenmaa 2005: 19). Harmiteltiin, että ne antavat oppiaineesta vääränlaisen kuvan (esim. Uusi-Hallila 1995). Uudistuksessa koekerrat eriytettiin siten, että kokelaat kirjoittivat kaksi eri koetyyppiä: niin sanotun otsikkokokeen ja niin sanotun aineistokokeen. Kummallakin koekerralla kokelas tuottaa aineen, mutta aineistokokeessa hänen on käytettävä hyväksi

▷

tehtävänantovihkon aineistoa, joka voi koostua esimerkiksi lehtijutuista, novelleista, runoista, tilastoista ja kuvista. Näin aineistokoe pyrkii olemaan samaan aikaan sekä kirjoittamisen että lukemisen koe (Hiidenmaa 2005: 21).⁵

Aineistokokeen tulon myötä muuttui myös tehtävänantojen luonne. Sekä aineisto- että otsikkokokeen tehtävänannot kasvoivat »laajoiksi evästyksiksi»; edes otsikkokoe ei muodostunut yksinomaan suppeista, parisanaisista valmiista otsikoista, kuten pitkään oli ollut perinteenä (Hiidenmaa 2005: 19). Vuosien varrella otsikkokokeen tehtävänantoina olivat olleet esimerkiksi *Tieto on valtaa* (1880), *Kesäinen kotini* (1903) ja *Suomen vanhat linnat* (1974) (mp.). Tämän äärimmäisen suppean tehtävänantotyypin rinnalle otsikkokokeeseenkin tuli laajempia tehtävänantoja. Historiallisesti tapahtui muutos pikkutekstistä (Halliday 1995: 392–397) kohti proosallisempia tehtävänantoja (näistä esimerkkejä myöhemmin). Kehitys ei kuitenkaan ollut suoraviivaista, sillä 2000-luvun tehtävänannot vaikuttaisivat jälleen olevan lyhyempiä ja pelkistetympiä kuin 1990-luvun. Tehtävänantojen rakenteen kehittämiseen lienee vaikuttanut kritiikki, jota tehtävänannoista saatiin esimerkiksi keskustelu- ja palautetilaisuuksissa (ks. esim. Kemppainen 1995).⁶

Kahden koetyypin — otsikko- ja aineistokokeen — tutkinto oli käytössä noin 15 vuoden ajan. Uusi, perustava muutos kokeeseen tuli kevättalvella 2007, jolloin aineisto- ja otsikkokoe yhdistettiin niin sanotuksi esseekokeeksi ja uutena mukaan tuli niin sanottu tekstitaitokoe (Hiidenmaa 2004; Falck ym. 2006b; Leino 2006 ja 2008; ks. myös Helttunen ja Julin 2008b: 111–117 ja Sinko 2008). Tässä kirjoituksessa tarkastelen sitä, millaisia aineisto- ja otsikkokokeen tehtävänannot olivat tässä vaiheessa, ennen kevään 2007 uudistuksen voimaantuloa. Nähdäkseni esitetty analyysi pätee silti osittain uuteenkin kokeeseen; onhan uusi esseekoe tehtävänannoiltaan varsin samanlainen kuin vanhat otsikko- ja aineistokokeet.

Ylioppilastutkintolautakunnan mukaan äidinkielen kokeella on tutkimusajankohtana seuraavanlainen kolmitahoinen tarkoitus: Kokeessa tutkitaan, miten kokelas on saavuttanut i) lukion tavoitteiden mukaisen äidinkielen taidon, erityisesti kirjallisen ilmaisun taidon, ii) kyvyn ymmärtää ja tulkita lukemaansa sekä iii) kypsyiden niihin opintoihin, joihin ylioppilastutkinto on edellytyksenä (YTL, äidinkielen määräys). Tavoitteena on siis mitata kirjallisen ilmaisun taitoa, lukutaitoa ja yleistä ajattelun kypsyyttä. Tehtävänannon kommunikatiivinen päämäärä on nähtävä suhteessa kokeen päämääriin. Konkreettisesti tehtävänannon tarkoituksena on antaa kokelaalle kirjoitusohje koetilanteessa sekä osoittaa aineistokokeessa tarvittava oheismateriaali ja antaa sen käsittelyn ohje.

TEHTÄVÄNANTOJEN KÄSITTELYN JA TULKINNAN TRADITIO

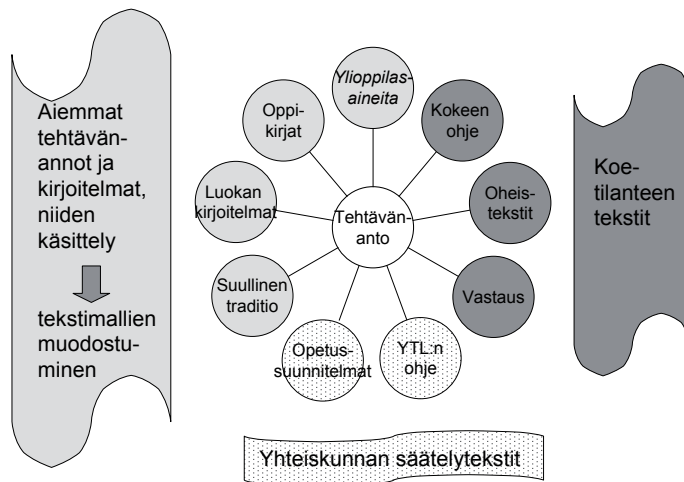
Moneen muuhun genreen verrattuna äidinkielen kokeen tehtävänannot ovat jo silmämääräisesti varsin suppeita: ilmiasultaan kompakteja ja pelkistettyjä tekstejä. Tutkimusajankohdan tehtävänannot käsittävät tyypillisesti vain 1–3 riviä ja muodostuvat yhdestä tai

⁵ Aineistotehtävien historiaa ja kokeen kehittelyn taustoja on esitelty tarkemmin Rikama 1998. Seikkaperäisen koosteen 1990-luvun tilanteesta esittävät Helttunen ja Julin (2008b: 91–110).

⁶ Kritiikkiä sai mm. vuoden 1995 otsikkokokeessa esiintynyt liian monipolvinen, laajasta proosallisesta osuudesta ja valmiista otsikosta muodostuva tehtävänantotyyppi. Tämä tehtävänantotyyppi poistui vähitellen.

kahdesta virkkeestä. Edellä jo mainitsin, että tässä genressä jokaisella sanalla on väliä: tehtävänannot ovat tarkoin valmisteltuja ja valmistettuja tekstejä, joita lukevat silmät tarkoina ensin kokeen laatijat, sitten myös kokelaat, heidän opettajansa ja sensorit. Useissa tapauksissa tehtävänantoja ja niiden sanamuotoja perkaavat myöhemmin myös media ja sitä seuraava yleisö.

Tehtävänantojen tulkinnassa merkitystä on paitsi kulloisenkin tehtävänannon eksplikoimalla tiedolla — tehtävänannon sanavalinnoilla ja kieliopillisilla valinnoilla — myös laajemmalla tekstien verkostolla, joka ylläpitää ja muokkaa tehtävänannon ja ylioppilasaineen kirjoittamisen ja tulkitsemisen traditiota. Luonnollisesti kaikkien tekstien ja genrejen tulkinta ja tuottaminen perustuvat aina joihinkin muihin teksteihin ja genreihin (Bahtin 1986: 89, 91). Äidinkielen kokeen tehtävänannot ja aineet ovat kuitenkin tässä suhteessa omaa luokkaansa: niin monenlaisissa vakiintuneissa yhteyksissä niitä analysoidaan, pohditaan, tulkitaan, ohjeistetaan ja säädellään. Perinnettä on syntynyt esimerkiksi sen suhteen, mitkä ovat tehtävänantojen aihepiirit, millaisia tehtävyytyyppejä käytetään, miten minkäkinmuotoista tehtävänantoa tulkitaan, ja millaista tekstiä ja kirjoittamista odotetaan (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Tehtävänanto osana tekstien verkostoa.

Tehtävänantoja tulkittaessa, laadittaessa ja myös analysoitaessa joudutaan väistämättä kohtaamaan genren intertekstuaalisuus.⁷ Tehtävänannolla on tärkeä suhde vähintään kolmentyyppisiin teksteihin ja tekstilajeihin: 1) aiempiin tehtävänantoihin ja kirjoitelmiin sekä näistä molemmista käytyyn keskusteluun, 2) koetilanteessa konkreettisesti läsnä oleviin teksteihin ja 3) yhteiskunnan »säätelyteksteihin». Eri tekstien ja tekstilajien merkitys vaihtelee tietenkin sen mukaan, kenen näkökulma tarkastelussa painottuu: katsotaanko tekstiverkostoa esimerkiksi kokelaan, tehtävänantojen laatijan, sensorin vai opettajan näkökulmasta. Tässä yhteydessä pyrin hahmottamaan tekstiverkkoa lähinnä kokelaan näkökulmasta.

⁷ Pedagogisten genrejen intertekstuaalisuudesta lähemmin ks. esim. Bazerman 2004.

Ensimmäisen ryhmän teksteillä on keskeinen rooli tekstimallien muodostumisessa eli siinä, miten tehtävänantoa on tapana tulkita ja millaista tekstiä tehtävänannosta odotetaan kirjoitettavan. Tähän ryhmään kuuluvat ensinnäkin kyseisen oppiaineen eli äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat, harjoitusvihkot ja muu opetusmateriaali (i), joiden avulla valmennetaan kokeilaita. Periaatteessa kaiken oppimateriaalin voi nähdä antavan lukiolaisille tärkeitä taitoja ja vastaavan tavalla tai toisella myös ylioppilastutkinnon vaatimuksiin. Kirjasarjoissa vallitsee erilaisia perinteitä sen suhteen, miten eksplisiittisesti ja kohdennetusti niissä valmennetaan ylioppilastutkintoon ja analysoidaan esimerkiksi tehtävänantoja. Eroja on myös siinä, sisällytetäänkö tällainen tietous itse oppikirjaan (tai kurssivihkoon), jolloin se on jokaisen asiasta kiinnostuneen oppilaan tarkasteltavissa, vai onko se mukana vain opettajan oppaassa; jälkimmäisessä tapauksessa oppilaiden tutustuttaminen tehtävänantoihin on selvemmin opettajan oman valinnan ja harkinnan varassa. (Ks. esim. Berg, Kiiskinen, Mäntynen ja Soikkeli 2006: 478–; Grönn, Grönnthal ja Uusi-Hallila 2005: 272–280; Hakulinen, Kivelä, Parko, Ranta ja Tani 2005: 151–; Hiidenmaa, Kuohukoski, Löfberg, Ruuska ja Salmi 2005: 253; Mikkola ja Koskela 2006: 210–223; ks. myös Hiidenmaa 2005: 18–22 sekä Kuohukoski ja Löfberg 2006: 19–49.)⁸

Suomenkielisessä koulussa varsin keskeinen tehtävänantoja ja ylioppilasainetta koskevan tradition välittäjä ovat Äidinkielen opettajain liiton ja Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran (SKS:n) yhteisesti julkaisemat Ylioppilasaineita-kokoelmat (ii). Vuodesta 2006 lähtien kokoelmat tunnetaan nimellä Ylioppilastekstejä.⁹ Vuosittain julkaistava kirjanen sisältää kyseisen kevään tehtävänannot ja niistä kirjoitettuja tekstejä sekä eritasoisten suoritusten analyysia ja kommentointia, lisäksi myös oikeakielisyysharjoituksia. Ylioppilastekstejä 2006 -kirjasessa kokeilasta kannustetaan myös opettelemaan tietynlainen, melko yksityiskohtainenkin toimintarituuaali tehtävänannon käsittelyssä (Falck ym. 2006a: 135):

1. Lue valitsemasi tehtävänanto huolellisesti.
2. Alleviivaa aiheen ja aineiston käsittelyä koskevat ohjeet, erityisesti käskyverbi.
3. Tee itsellesi muistiinpanoja tehtävänannosta seuraavasti: – –
4. Kirjoita itsellesi näkyviin pohjatekstin aihe, näkökulma ja sävy. – –
5. Lue tehtäväsi mahdollista aineistoa vielä tarkemmin ja ala suunnitella tekstiäsi.

Kokelaan opastaminen tuntuu liittyvän siihen, mitä on sanottu koulukirjoittamisen ja erityisesti kouluaineen »rituaalinomaisuudesta»: kirjoittamisen luonnetta ja itse tekstiäkin määrää olennaisesti se, että kouluaine kirjoitetaan arvioitavaksi, ja kirjoittaminen tapahtuu vuosien aikana opetellun ainekirjoittamisen mallin mukaisesti (vrt. Berge 1988; Nyström 2000: 25–26). Myös tehtävänantojen lukemisessa ja kirjoitelmien suunnittelussa käytetään tietoisia strategioita, joiden omaksuminen tähtää siihen, että lopputulokseksi saadaan arvioijia tyydyttävä ja heidän odotuksiaan riittävässä määrin vastaava teksti. Pedagogisesti tällaista toimintarituuaaliin ohjaamista lienee perusteltu sillä, että etenkin heikoimmat opiskelijat hyötyvät kronologisesti etenevistä ohjeista — »rituaalit» eivät siis yksinomaan jäykistä, vaan myös helpottavat toimintaa.

⁸ Tässä yhteydessä en ota kantaa siihen, onko tehtävänantojen näkyvä käsittely hyvä vai huono asia. Palaan aihepiiriin lyhyesti artikkelin lopussa.

⁹ Näiden kokoelmien edeltäjä oli SKS:n 1940–1960-luvuilla julkaisema Valioaineita-kokoelma. — Nykyään parhaita aineita julkaistaan myös eräiden lukioiden verkkosivuilla ja eräissä verkkolehdistissä.

Traditiota välitetään myös ilman julkaistuja apuneuvoja. Opetustilanteissa saatetaan esimerkiksi lukea ääneen oppilasryhmän aiempia kirjoitelmia (iii) ja keskustella yhteisesti niiden ratkaisuista. Huomionarvoinen on myös opettajan välittämä niin sanottu hiljainen, kokemuspohjainen tieto (iv), joka koskee esimerkiksi sitä, mistä tehtävien aiheet ovat tavanneet kummuta, millaiset ovat osoittautuneet helpoiksi tai vaikeiksi aiheiksi, ja mitä medioita kokelaiden kannattaisi seurata kokeeseen valmistautuessaan. Yleisesti tiedetään, että myös oppilaiden keskuudessa liikkuu kuulopuhetta tehtävänannoista ja muun muassa hyvistä ja huonoista selviytymisstrategioista (v); kokemuksia voidaan jakaa esimerkiksi Internetin keskustelupalstoilla.

Kielitaidon kirjo -hankkeessa on pantu merkille, että suomen ja ruotsin äidinkielenään kirjoittavat kokelaat elävät osin erityyppisessä tekstimaailmassa. Hankkeessa tehdyn kyselytutkimuksen mukaan ruotsinkieliset lukiolaiset ainakin itse kertovat käyttävänsä oppikirjoja vähemmän kuin suomenkieliset. Käyttöä rajoittanee sopivien oppikirjojen vähäisyys; tähän puolestaan on useita syitä (ks. esim. Geber ja Lojander-Visapää 2007: 126). Ruotsinkielisiä kokelaita varten ei ole myöskään tehty Ylioppilasaineita-tyyppistä kokoelmaa; suomenkielisellä kokoelmalla on oppi- ja harjoituskirjoihin verrattava tehtävä ylioppilaskokeeseen valmistautumisessa (Helttunen ja Julin 2008a: 11). Tällaisessa tilanteessa korostuu suullisesti välitetyn tiedon merkitys. (Lehti-Eklund, tulossa.)

Toisentyypisen ryhmän tehtävänantoa ympäröivässä tekstien verkostossa muodostavat koetilanteessa konkreettisesti läsnä olevat tekstit, joita kokelas silmäilee tutkintotilanteessa. Kullekin tehtävänannolle on ensiksikin oletettava inter- (tai intra)tekstuaalinen suhde koekysymyspaperin alun ohjeeseen (vi). Tutkimusajankohdan otsikkokokeessa tämä yleinen ohje on vakiintunut lyhyeen muotoon: *Anna kirjoituksellesi otsikko ja merkitse sen eteen kirjoitustehtävän numero. Valmiit otsikot on lihavoitu.* Aineistokokeen ohje on huomattavasti pidempi ja yksityiskohtaisempi:

Kaikki kirjoitustehtävät ovat tämän vihon sivuilla x–y. Lue tehtävät ja silmäile aineisto lävitse. Valitse tehtävistä yksi ja laadi siitä kirjoitus, jossa hyödynnät vihkosen aineistoa ja yhdistät sitä tarpeen mukaan omaan tietämykseeni ja kokemukseeni. Tekstisi pitää olla siten ehyt, että lukija voi seurata sitä ja ymmärtää sen, vaikka ei tunnekaan aineistoa. Aineistoa pitää käyttää kaikissa tehtävissä. Tehtävänannossa ilmoitetaan, mihin aineiston osaan tehtävä lähinnä perustuu, mutta vihkoa saa käyttää hyväkseen myös muilta osin. Otsikko on olennainen osa koesuoritusta. Sen tulee sopia sekä tehtävänantoon että kirjoitukseen. Muista merkitä otsikkosi eteen kirjoitustehtävän numero.

Alun yleinen ohje määrittää kaikkia tehtävänantoja: sitä mikä on yleisessä ohjeistuksessa, ei enää toisteta yksittäisissä tehtävänannoissa. Hyvin muotoiltu yleinen ohje jännevöittää siis yksittäisten tehtävänantojen kirjoittamista, eli niitä voidaan pelkistää. Tästä on käytännönkin esimerkkejä: vielä 1990-luvulla tehtävänannoista puuttui yleinen ohje, minkä vuoksi yksittäisissä tehtävänannoissa jouduttiin toistelevaan *Otsikoi itse* -käskyä. Yleinen ohje tuli mukaan keväällä 2000, ja lopulliseen muotoonsa se hioutui vuotta myöhemmin. Samalla tehtävänannot lyhenivät tältä osin.

Koetilanteessa on konkreettisesti läsnä — tarkemmin sanoen siinä muodostuu läsnä olevaksi — kokelaan itsensä kirjoittama teksti eli koesuoritus (ylioppilasaine, vii). Siihen tehtävänannolla on toiminnallinen, vierusparimainen suhde. Tehtävänanto on toiminta-kehotus eli jonkinasteinen direktiivi ja samalla etujäsen, ja kirjoitelma puolestaan on

▷

toiminnan toteutus eli tässä mielessä jälkijäsen. (Vrt. esim. Raevaara 1997: 83–84; ISK 2004: 1144–1145; Makkonen-Craig 2005: 46–49.) Tällaista toiminnallista yhteyttä tekstien välillä on joskus kutsuttu myös horisontaaliseksi intertekstuaalisuudeksi (ks. esim. Tiililä 2007: 154). Kirjoitelmassa on toki myös avoimia, näkyviä intertekstuaalisuuden ilmentymiä suhteessa tehtävänantoon (esim. Fairclough 1992: 104; Solin 2006; Tiililä 2007: 117). Näitä ovat vähintäänkin tehtävänannon numerointi ja tehtävänannossa ilmoitetun otsikon tai joidenkin muiden aineiden toisto kirjoitelmassa.

Aineistokokeen tehtävänannoilla on intertekstuaalinen suhde myös oheisteksteihin eli tehtävävihkon aineistoon (viii), jota kokelas käyttää tehtävänannosta kirjoittaessaan. Otsikkokokeen tehtävänantojen intertekstuaalisuus on usein implisiittistä, verhottua: vaikka tehtävänannossa ei olisi avoimia viittauksia muihin teksteihin, kokelaan oletetaan hyödyntävän käsittelyssä tekstejä, joiden katsotaan olevan yhteistä kulttuurista pääomaa (ks. Rahtu 2000: 600).

Kolmas tekstien ryhmä, yhteiskunnan »sääteilytekstit», sisältää institutionaalisia ohjeistuksia, joihin opettajilla ja oppilailta on mahdollisuus tutustua etukäteen. Tähän ryhmään kuuluu ensiksikin YTL:n oppiainekohtainen ohjeistus: äidinkielen kokeen määräys (ix). Kyseessä on noin 13 sivun laajuinen teksti, joka sisältää runsaasti tietoa muun muassa siitä, millaisia tehtävätyyppejä käytetään ja mitä asioita kokelaan on hyvä huomata. (YTL, äidinkielen määräys.) Toisella tavalla merkityksellinen on Opetushallituksen julkaisema Lukion opetussuunnitelman perusteet (x); siitä käyvät ilmi kunkin oppiaineen, muun muassa äidinkielen ja kirjallisuuden, opetuksen tavoitteet ja esimerkiksi se, millaisia tekstilajeja lukiolaisten on kyettävä analysoimaan ja missä suhteissa. Tätä kautta opetussuunnitelma luo puitteet muun muassa aineistokokeen teksti(laji)en valinnalle.¹⁰

Jo nämä esimerkit osoittavat, että tehtävänantojen intertekstuaalisuus laajasti ymmärrettynä tarjoaisi runsaasti tutkimusaiheita — paljon enemmän kuin mihin tässä yhteydessä on mahdollisuus tarttua. Edellä olen pyrkinyt ainoastaan hahmottelemaan kokonaiskuvaa siitä, millainen tekstien verkosto (suunnilleen) kannattelee tehtävänantojen tulkinnan ja niistä kirjoittamisen traditiota: millaisilla tahoilla relevanttia keskustelua käydään ja esimerkkejä esitellään ja analysoidaan. Tarkemman empiirisen analyysin avulla voitaisiin osoittaa vaikkapa aktuaalisia diakronisia tekstilajiketjuja, joiden osaksi tehtävänannot sijoittuvat (vrt. Solin 2006: 85–87). Tällöin tarkasteltaisiin, millaisia ovat yksittäisten tehtävänantojen laatimisen, julkistamisen ja julkaisemisen tosiasialliset prosessit, ja millaisiin uusiin yhteyksiin tehtävänannot pääsevät vaikkapa oppikirjoissa, opettajan oppaissa ja lehtijutuissa, joissa koekysymyksiä ja -vastauksia käsitellään.

TEHTÄVÄNANTO TEKSTIYHDYSKUNNAN JÄSENENÄ

Tehtävänantojen genren kuvauksessa käyttökelpoinen ja havainnollinen on *tekstiyhdyskunnan* käsite. Tekstiyhdyskunta on suomennokseni englanninkielisestä nimityksestä

¹⁰ Viime vuosina lukioissa on laadittu myös koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Niissä voidaan mm. konkretisoida yleisen opetussuunnitelman tavoitteita, tuoda esiin koulun omaa arvoperustaa ja toiminta-ajatusta sekä esitellä koulukohtaisia opetuksen painotuksia. Suunnitelmissa näkyvät mahdolliset kuntakohtaiset linjaukset.

colony (ks. Hoey 2001: 74–92). Tekstien järjestymistä tekstiyhdyskunniksi voisi verrata siihen, kuinka yksittäiset mehiläiset muodostavat mehiläisyhdyskunnan (mts. 74–75). Äidinkielen kokeen tehtävänannot muodostavat koepaperilla pikku tekstien kokoelman; tässä yhdyskunnassa kukin tehtävänanto on oma, itsenäinen kokonaisuutensa eli komponentti. Komponentin merkitykseen ei periaatteessa vaikuta sekventiaalinen sijainti, vaan tehtävänantojen keskinäisen järjestyksen voisi hyvin muuttaakin kunkin oman merkityksen kärsimättä. Viereiset komponentit eivät siis muodosta jatkuvaa, yhtenäistä juonellista tekstiä, vaan ovat pikemminkin vertaissuhteessa toisiinsa (rinnasteisia). (Mts. 74–77.) Usein tehtävänannot esiintyvät kuitenkin väljässä aihepiirijärjestyksessä. Esimerkiksi aineistokokeessa mahdollinen kuvataiteen aihe näyttäisi esiintyvän ensimmäisenä. Otsikkokokeessa uskontoon ja arvoihin liittyvät kysymykset ovat usein alussa, ja mahdollinen urheiluun liittyvä kysymys esiintyy kokeen loppupuolella. Viimeinen tehtävä on tyypillisesti lähtökohdiltaan väljin ja vaatii kokelaalta erityisen hyviä rajaustaitoja.¹¹

Tekstiyhdyskuntia ovat »koekysymyspatterin» lisäksi esimerkiksi tietosanakirjat, keittokirjat, virsikirjat, puhelinluettelot, osoitekirjat, horoskoopit, abstraktikirjaset ja monenlaiset hakuteokset (Hoey 2001: 75). Tekstiyhdyskuntia on muodostunut reaktiona kielenkäyttäjien tarpeelle lukea joitakin tekstejä määrätietoisesti valikoivalla tavalla: aluksi lukija tyypillisesti silmäilee tekstiyhdyskuntaa löytääkseen lukuisten eri komponenttien joukosta juuri sen komponentin, joka vastaa hänen mielessään olevaan kysymykseen, ja vasta oikean komponentin löydettyään hän ottaa käyttöön toisenlaisen, syventävän lukustrategian, jota soveltaa sitten yksittäiseen tekstiin (mts. 89). Lukeminen on siis keskeisellä tavalla valikoivaa. Äidinkielen kokeessa lukija, kokelas, silmäilee todennäköisesti useita tehtävänantoja, mutta lukee vain osan perusteellisesti, ja vain yhteen hänellä on lupa vastata. Tässä genressä lukija on siis pakollisen valintatilanteen edessä. Sekä henkilökohtaiset mieltymykset että tekstiperinteen välittämä tietous vaikuttanevat siihen, mikä tehtävänanto loppujen lopuksi valitaan; varsinaista tutkimustietoa tehtävänannon valitsemisen prosessista ei toistaiseksi ole.

Tekstiyhdyskunnan komponenttien järjestyksen osoittamiseen ja järjestyksestä puhumiseen on usein vakiintunut jokin konventio (Hoey 2001: 86–87). Äidinkielen kokeen tehtävänannot on tapana numeroida, ja tässä numerointitavassa on oma erikoisuutensa: vaikka ensimmäisen koepäivän kokeessa (eli aineistokokeessa) olisi ollut esimerkiksi vain 14 tehtävänantoa, toisen koepäivän kokeen (eli otsikkokokeen) tehtävänantojen numerointi aloitetaan aina numerosta 21; näin jokainen otsikkotehtävä on 2-alkuinen. Numeroinnilla on tärkeä viestinnällinen tehtävä: sen avulla sensori voi varmistua siitä, että hän arvioi ainetta suhteessa oikeaan tehtävänantoon. Koepaperin alun ohjeessa korostetaan, että kokelaan on muistettava merkitä tehtävänannon numero kirjoitelman otsikon yhteyteen.

Useimmille tekstiyhdyskunnille on ominaista, että tekstin laatijoiksi ei ole nimetty eikä niiksi myöskään mielletä jotain tiettyä henkilöä, vaan teksti on anonyymi tai kirjoittajatahoksi hahmottuu jokin organisaatio — ylioppilaskokeen tehtävänantojen tapauksessa ylioppilastutkintolautakunta. Hoeyn (2001: 82) mukaan henkilökirjoittajan puuttuminen

¹¹ Aikaisemmin tehtävänantojen järjestys oli tarkkaan säädelty niin, että eri reaaliaineisiin liittyvät aiheet sijaitsivat tiettyssä järjestyksessä. Tästä vanhasta, vakiintuneesta järjestyksestä on nähtävissä jäänteitä myös 2000-lukujen tehtävänantojen järjestyksessä. (Helttunen ja Julin 2008b: 25, 57, 81, 103.)

voimistaa tekstin auktoriteettiasemaa; esimerkiksi lakiteksti ei luultavasti tuntuisi yhtä velvoittavalta, jos sen signeeraisi joku nimeltä mainittu virkamies. Vastaavanlainen ajatusleikki voidaan esittää myös ylioppilaskokeesta: menettäisikö esimerkiksi äidinkielen koe arvoaltaansa ja uskottavuuttaan, jos koepaperissa yksilöitäisiin kokeen laatijat ja kerrottaisiin, kuka heistä on vastannut minkäkin tehtävänannon laatimisesta?

Hoeyn (2001: 79) mukaan tekstiyhdyskunnan ominaispiirteisiin kuuluu myös, että sen jäsenillä on yhteinen konkreettinen tulkintakehys (vrt. mehiläisyhdyskunta ja pesä). Äidinkielen tehtävänannoille tällaisen käytännöllisen kehysten muodostavat koepaperi otsikkoineen (*Äidinkielen koe I*, *Äidinkielen koe II*) ja YTL:n logoineen sekä kokeen alkuun sijoitettu yleinen tehtävänantoja koskeva ohje.

Tekstiyhdyskunnille on ominaista myös se, että osasia voidaan kierrättää: niitä voidaan käyttää uudestaan sellaisenaan, tai niitä voidaan poistaa, lisätä tai muunnella (Hoey 2001: 82–83). Äidinkielen tehtävänantoihin nämä kaksi ominaisuutta pätevät marginaalisesti. Ylioppilaskokeen ominaisuus on, että tehtävänannot eivät toistu sisällöllisesti samanlaisina toista kertaa, vaan jokainen tehtävänanto on ainutkertainen. Tässä suhteessa sen tehtävänannot poikkeavat esimerkiksi koulujen formatiivisista kokeista, jotka voidaan toistaa samanlaisina aina uuden ikäluokan oppilaille. Eräissä mielessä voidaan kuitenkin puhua tehtävänantojen kierrättämisestä: kevään tehtävänannot on tapana julkaista Ylioppilasaineita-kokoelmissa, ja vanhoja tehtävänantoja käytetään harjoittelumielessä koulujen äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Tehtävänannot muistuttavat monia julkishallinnon tekstejä siinä, että ne laaditaan yhteistyössä ja usein vanhojen tekstien pohjalta niitä kuitenkin täysin kopioimatta (vrt. Tiililä 2007: 35). Tämä näkyy siinä, että tehtävänantoihin on vakiintunut tietynlainen, toistuva muotoformaatti. Seuraavaksi pyrin kuvaamaan tätä vakioomuotoisuutta tarkastelemalla kolmea seikkaa: Millainen on tehtävänantojen kielellinen ydin, eli mitä keskeisiä kielellisiä resursseja hyödynnetään niiden rakentamisessa? Millaisista funktionaalista osista tehtävänannot rakentuvat, ja millainen skemaattinen rakenne niille voidaan hahmottaa?

TEHTÄVÄNANTOJEN FUNKTIONAALISET OSAT JA KOKONAISRAKENNE

YLEISTÄ

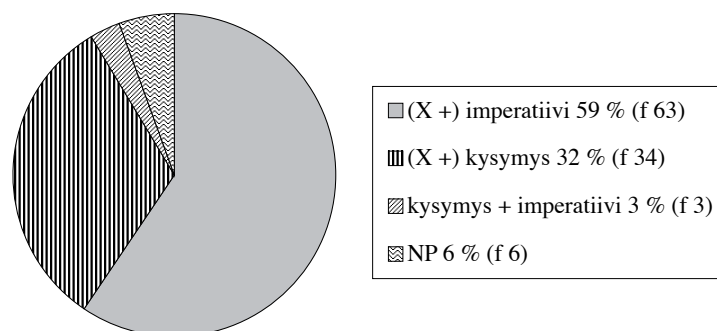
Edellä tuli jo mainituksi, että tehtävänannot ovat niukkoja ja tiiviitä tekstejä. Niissä on kuitenkin jonkin verran variaatiota pituuden suhteen: aineistoni lyhyin tehtävänanto on ainoastaan kaksisanainen, kun taas pisin tehtävänanto käsittää 80 sanaa. Seuraavat esimerkit ovat kevään 2006 tehtävänantoja:

- (1) Toisen silmin (Otsikkokoe, valmis otsikko)
- (2) Mitä kotisivu kertoo haltijastaan? (Otsikkokoe)
- (3) Toisten mielestä susia ja karhuja hyysätään, toisten mielestä lahdataan. Kuinka näihin eläimiin mielestäsi tulisi suhtautua? (Otsikkokoe)
- (4) Historian suuret jaksot eivät noudata tasalukuja. Eräiden tutkijoiden mukaan 1800-luku päättyi länsimaissa vuonna 1914 ja 1900-luku vuonna 1989. Tarkastele tätä näkemystä. (Otsikkokoe)

- (5) Kirjoita sivujen 15–16 kolumnin ja sivun 17 lehtikirjoituksen pohjalta kolumni vallankäytöstä mediassa. (Aineistokoe)
- (6) Laadi vastine, jossa otat kantaa sivujen 10–11 kirjoituksiin tai toiseen niistä. (Aineistokoe)
- (7) Sivuilla 4–5 on virolaisen Aleksander Suumanin novelli Erään runon tarina. Tarkastele sen suhtautumista elämään. (Aineistokoe)
- (8) Tulevaisuudentutkija Thomas Fürth sanoo, että Pohjoismaiden nuoriso asettaa nykyään hyvät työtoverit, mielenkiintoisen työn ja terveellisen työympäristön etusijalle suunnitellessaan tulevaa työtään. Korkea palkka tulee tärkeysjärjestyksessä vasta seitsemännelle sijalle. Mistä tämä tutkimustulos kertoo? (Otsikkokoe)

Kun esitetään genren kuvaus, mietitään usein tekstien rakentumista: millaisiin vaiheisiin (tms.) tekstit jakautuvat, ja millaista skemaattista kokonaisrakennetta nämä vaiheet toteuttavat (ks. Shore ja Mäntynen 2006: 31–34). Tehtävänantojenkin analysissa voidaan pohtia tekstin rakentumista: millaisia funktionaalisia osia niistä voidaan hahmottaa, ja mikä on kunkin osan oma, erityinen tehtävä. Kun on kyse lyhyestä tekstistä, jonka kommunikatiivinen päämäärä on helposti muotoiltavissa, tekstin (ja genren) funktio tuntuu läpäisevän tekstin alusta loppuun: se häilyy taustalla eikä sitä voi unohtaa myöskään tekstin eri osia tulkittaessa ja osien funktiota mietittäessä. Se, että tehtävänannon on tarkoitus antaa toimintaohje äidinkielen kokeessa — vähintään jonkinlainen kirjoitusohje, mutta usein myös mahdollisen oheistekstin käsittely- ja lukuohje —, vaikuttaa siihen, että tehtävänannon jokaista sanaa voidaan käytännössä tulkita tässä viitekehyksessä.

Koska tehtävänannot ovat lyhyitä ja melko kaavamaisesti rakennettuja, niiden ryhmittelylle antaa ainakin jonkin verran pohjaa kielenpiirteiden tarkkailu: millaiset kielenpiirteet ja ilmaisutavat toistuvat ja ovat tyypillisiä erilaisille funktionaalisille osille. Tehtävänantojen genren rakentumisessa keskeisiä lingvistisiä resursseja ovat kysymysmuoto ja imperatiivi: peräti 94 % aineistoni tehtävänannoista sisältää jommankumman tai molemmat. Tehtävänanto siis rakentuu miltei aina joko kysymyksen tai imperatiivin ympärille; molemmat tavat ovat käytössä kummassakin koetyypissä. Kuvio 2 havainnollistaa kielelliseltä ytimeltään erityyppisten tehtävänantojen osuutta.



Kuvio 2. Tehtävänannon kielellinen ydin.



Tehtävänantojen tapauksessa genren tärkein, pakollinen osa juontuu koko genren funktiosta: äidinkielen kokeen tehtävänannon on annettava riittävänlainen kirjoitusvihje, jonka pohjalta kokelas voi ryhtyä tekstiään rakentamaan. Olen päätenyt kutsumaan kyseistä funktionaalista osaa INSTRUKTIOKSI eli kirjoitusohjeeksi. Tehtävänannon kielellinen ydin (kuvio 2) kuvaa nimenomaan INSTRUKTION kielellistä rakentumista: INSTRUKTIO on imperatiivimuotoinen kehoitus tai kirjoitettavan tekstin näkökulmaa rajaava kysymys, ja suppeimmillaan se muodostuu pelkästä aineen otsikoksi tarkoitettusta aineksesta (esim. 1 ja 2).

Useimmiten INSTRUKTIO rakennetaan käyttämällä imperatiivia: tällaisia on 59 % tapauksista. Juvosen (2006) selvityksen mukaan yleisin instruktioverbi eli INSTRUKTION imperatiivimuodon verbi on *pohdia* (*pohdi*); näitä on lähes kolmasosa kyseisen ajankohdan imperatiivitapauksista (f 19). Kaikkiaan aineiston imperatiivimuotoisissa INSTRUKTIOISSA käytetään neljäätoista eri verbiä: *arvioi, erittele, esitä, kirjoita, kommentoi, laadi, ota kantaa, pohdi, tarkastele, tarkkaile, tulkitse, vastaa, vertaa ja vertaile*. *Pohdi*-muotoisten käskyjen jälkeen seuraavaksi yleisimpiä ovat *kirjoita, ota kantaa* ja *tarkastele* -muotoiset käskyt. Muita vähintään viisi kertaa aineistossa esiintyviä ovat *vertaile ~ vertaa* sekä *erittele ja X* -muotoiset käskyt (*erittele ja arvioi, erittele ja pohdi, erittele ja tulkitse*). Tämän tyyppinen rinnasteinen rakenne on ainoa yhteys, jossa *tulkita*-verbi esiintyy; muut verbit esiintyvät myös itsenäisinä instruktioverbeinä. (Mp.)

Vain pieni osa tehtävänannoista — noin joka seitsemäs — on yksiosaisia eli pelkästä INSTRUKTIOSTA koostuvia. Valtaosassa tapauksista tehtävänanto sisältää kaksi tai kolme funktionaalista osaa. Moniosaisissa tehtävänannoissa INSTRUKTIO sijoittuu tyypillisesti tehtävänannon loppuun, ja muu, genren kannalta usein valinnainen osa sijaitsee tehtävänannon alussa. Aineisto- ja otsikkokokeen tehtävänannoissa on kuitenkin joitakin olennaisia eroja funktionaalisten osien suhteen, joten tarkastelen tehtävänantoja seuraavaksi erikseen.

AINEISTOKOKEEN TEHTÄVÄNANTO

Aineistokokeen välttämätön piirre on, että tehtävänannon sisään on aina upotettu niin sanottu avoin intertekstuaalinen viittaus (vrt. Fairclough 1992; Solin 2006: 74) pohjateksteihin. Tällaisen viittauksen avulla kokelaan huomio saadaan ohjattua keskeiseen oheismateriaaliin eli liitteenä olevaan aineistoon ja sen näkökulmaan. Kutsun tehtävänannon tällaista pakollista funktionaalista osaa nimityksellä KIINNITYS OHEISTEKSTIIN. Jos osa muodostaa oman, itsenäisen virkkeensä, sillä on vakiintunut paikka tehtävänannon alussa ja varsinainen INSTRUKTIO eli kirjoitusohje seuraa sitä (esim. 1–3).

KIINNITYS OHEISTEKSTIIN kertoo vähintäänkin, mikä tai mitkä oheistekstit liittyvät kyseiseen tehtävänantoon ja millä vihkosen sivu(i)lla ne sijaitsevat; miltei aina mainitaan myös oheistekstin tekstilaji ja usein myös kirjoittaja ja tekstin nimi (esim. 1 ja 2). Toisinaan oheistekstiä selostetaan tai luonnehditaan tarkemminkin (esim. 3, ks. myös esim. 8).

- (1) Sivulla 15–16 on Kaarina Hazardin kolumni Tahtotila [KIINNITYS OHEISTEKSTIIN]. Tarkastele kirjoituksen ja oman tietämyksesi pohjalta vallankäyttöä [INSTRUKTIO].
- (2) Sivulla 14–15 on luku Pablo Nerudan muistelma [KIINNITYS OHEISTEKSTIIN]. Millaisen kuvan Neruda siinä antaa viestinnästä ja vuorovaikutuksesta? [INSTRUKTIO]

- (3) Katkelmassa Veikko Huovisen romaanista *Hamsterit* (s. 11–12) kuvataan Hamsteria, teoksen nimihenkilöä, kirjallisuuden harrastajana [KIINNITYS OHEISTEKSTIIN]. Pohdi, millainen ihminen ja lukija Hamsteri on [INSTRUKTIO].

Aineistokokeen tehtävänantojen välttämättömiä, pakollisia funktionaalisia elementtejä ovat siis INSTRUKTIO ja tavalla tai toisella ilmenevä KIINNITYS OHEISTEKSTIIN. KIINNITYS OHEISTEKSTIIN voidaan toteuttaa monenlaisin rakenneyksiköin, ja usein se esiintyy upotuksena INSTRUKTION sisällä. Oheistekstiin saatetaan viitata esimerkiksi pelkällä sivunumerotiedolla, joka on upotettu INSTRUKTION sisälle vaikkapa NP:n etumääritteeksi (esim. 4). Tavallisin upotuskonventio on viittauksen esittäminen sulkeissa (esim. 5). [Kursivoinnit H. M.-C.]

- (4) Erittele ja tulkitse yhtä *sivujen 16–17* runoista [INSTRUKTIO + KIINNITYS OHEISTEKSTIIN].
- (5) Vertaile kansissa olevien keittokirjanäytteiden esitystapaa (s. 10 ja 30) [INSTRUKTIO + KIINNITYS OHEISTEKSTIIN].

Kolmas funktionaalinen osa, jota tehtävänannoissa tavataan, on YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE. Se on evaluoiva osio, jossa esitetään yleistävä väite tai kannanotto ja joka sisältää usein modaalaisia tai arvottavia kielenaineiksia tai molempia. Erityisen tavallinen tämä funktionaalinen osa on otsikkokokeen tehtävänannoissa (f 23), mutta sitä tavataan myös aineistokokeen tehtävänannoista (f 4, esim. 6–8).

- (6) Ruokaan voidaan suhtautua periaatteellisesti tai jopa viihteellisesti [YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE]. Pohdi *sivujen 20 ja 21* tekstien ja mahdollisesti muun aineiston pohjalta ruokaan liittyviä näkemyseroja [INSTRUKTIO + KIINNITYS OHEISTEKSTIIN].
- (7) Kepeästi pakinoiden voi tuoda esiin painaviakin asioita [YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE]. Pohdi, mitä kannanottoja sisältyy sivulla 28 olevaan Outi Poppin pakinaan [INSTRUKTIO + KIINNITYS OHEISTEKSTIIN].
- (8) Rapmusiikissa ovat sanoitukset keskeisiä [YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE]. Tero Valkonen arvioi sivulla 17–18 suomalaisen rapmusiikin nykyvaihetta ja -tasoa [KIINNITYS OHEISTEKSTIIN]. Kommentoi hänen väitteitään [INSTRUKTIO].

Esimerkit 6 ja 7 ovat kaksiosaisia tehtävänantoja, joissa esiintyy kaksi keskeistä funktionaalista osaa: ensimmäisenä YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE ja toisena INSTRUKTIO. Jälkimmäisen sisään on vielä upotettuna aineistokokeelle ominainen KIINNITYS OHEISTEKSTIIN. Esimerkki 8 on rakenteeltaan vielä korostetummin kolmiosainen, koska siinä kolme osaa esiintyvät eri virkkeinään: ensimmäisenä YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE, toisena oheistekstiä selostava KIINNITYS OHEISTEKSTIIN ja kolmantena kirjoitusohje eli INSTRUKTIO.

Aineistokokeen tehtävänannoissa YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE on merkitykseltään kaksitahoinen: yhtäältä se on yleispäteväksi esitetty kannanotto, joka sopii kuvaamaan esimerkiksi jotain suomalaisen yhteiskunnan tai kulttuurin piirrettä, mutta samaan aikaan se on tulkittavissa suhteessa oheistekstiin. Kannanotot *Ruokaan voidaan suhtautua periaatteellisesti tai jopa viihteellisesti* (esim. 6), *Kepeästi pakinoiden voi tuoda esiin painaviakin asioita* (esim. 7) ja *Rapmusiikissa ovat sanoitukset keskeisiä* (esim. 8) ovat siis paitsi yleistyksiä, myös yksittäistä oheistekstiä koskevia tulkintoja, vaikka tätä ei tehtävänannossa eksplikoida.

▷

Aineistokokeen tehtävänannoissa INSTRUKTIO rakentuu selvästi useimmiten imperatiivimuodon ympärille: peräti 80 % tapauksista on tällaisia. Tämän koetyypin tavallisimmat tehtävänannon formaatit ovatkin KIINNITYS OHEISTEKSTIIN + imperatiivimuotoinen INSTRUKTIO (f 21, esim. 1 ja 3), imperatiivimuotoinen INSTRUKTIO, johon on upotettuna KIINNITYS OHEISTEKSTIIN (f 16, esim. 4 ja 5), KIINNITYS OHEISTEKSTIIN + kysymysmuotoinen INSTRUKTIO (f 5, esim. 2) sekä YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE + imperatiivimuotoinen INSTRUKTIO, johon sisältyy jälleen KIINNITYS OHEISTEKSTIIN (esim. 6 ja 7).

Skeeman kannalta tärkein tieto on se, millaisia funktionaalisia osia tehtävänanto voi sisältää ja mitä sen vähintäänkin täytyy sisältää. Tähän verrattuna vähemmän tärkeätä on, millaisin kielellisin valinnoin ja rakenteellisin yksiköin kukin funktionaalinen osa toteutuu. Erilaisten tapaustyyppien pohjalta aineistokokeen tehtävänannoille voidaan abstrahoida kaksi yleistä skeemaa:

1. KIINNITYS OHEISTEKSTIIN + INSTRUKTIO
2. YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE + [INSTRUKTIO + KIINNITYS OHEISTEKSTIIN]

Ensimmäisessä skeemassa funktionaalisia osia on kaksi, ja jos ne esiintyvät omina virkkeinä, järjestys on kiinteä. Toisessa, useampiosaisessa skeemassa tehtävänanto alkaa YLEISELLÄ KANTAA OTTAVALLA VÄITTEELLÄ ja päättyy INSTRUKTIOON, jonka sisälle on upotettu KIINNITYS OHEISTEKSTIIN.¹²

Aineistokokeen tehtävänantojen joukossa on kolme tapausta, joissa tehtävänanto alkaa kysymyksellä ja sen jälkeen seuraa imperatiivimuotoinen INSTRUKTIO; sen sisällä on jälleen upotettuna KIINNITYS OHEISTEKSTIIN (esim. 9 ja 10). Tällainen kysymys määrittää kirjoitelman aiheen, ja voitaneen ajatella, että silloin kysymys ja imperatiivimuotoinen osuus muodostavat yhdessä INSTRUKTION. Nämäkin esimerkit toteuttavat siis jollain tasolla kokonaisrakennetta INSTRUKTIO + KIINNITYS OHEISTEKSTIIN, vaikka kielentämisen tapa on varsin toisentyypinen kuin esimerkeissä 1–5.

- (9) Tarvitseeko ihminen lihaa ravinnokseen? Kirjoita kolumni, jossa käytät hyväksesi sivujen 24–26 lehtikirjoituksen tietoja.
- (10) Miten keittokirjat heijastavat aikaansa ja niitä muutoksia, joita on tapahtunut ruoka- ja ruoanlaittokulttuurissamme? Käytä hyväksesi materiaalin kolmea keittokirjaesimerkkiä (s. 10 ja 30).

Kysymys näyttäisi muutenkin olevan vakiintunut tapa esittää kirjoitusohje tässä tekstilajissa; tällainen kysymys on aihetta, näkökulmaa ja käsittelytapaa koskeva rajausvaatimus. Esimerkkien 9 ja 10 kysymykset voitaisiin periaatteessa muotoilla myös niin, että niiden edelle sijoitetaan imperatiivi, jolloin kirjoitusohje olisi eksplisiittisempi: **Käsittele**

¹² Kuvaustapani on huomattavan yksinkertainen; tavoitteena on ainoastaan osoittaa ja havainnollistaa olennaiset seikat tehtävänannon luonteesta. Skemaattisen kokonaisrakenteen kuvaukseen on kehitelty myös monimutkaisempia ja samalla monin verroin yksityiskohtaisempia ja teoreettisesti kunnianhimoisempia muotokaavoja. Esimerkiksi Hasan (1985: 54–68) osoittaa kokonaisrakennepotentiaalin kuvauksessa lukuisin erikoismerkein mm. osasten pakollisuutta vs. valinnaisuutta, toistuvuutta, järjestystä ja liikkuvuutta. Suomeksi notaatiotapaa ovat esitelleet esim. Shore ja Mäntynen (2006: 32), Mäntynen (2006: 48–49) ja Ventola (2006: 105–106).

seuraavaa kysymystä: *Tarvitseeko ihminen lihaa ravinnokseen? Pohdi seuraavaa aihetta:* *Miten keittokirjat heijastavat aikaansa ja niitä muutoksia, joita on tapahtunut ruoka- ja ruoanlaittokulttuurissamme?* Käytännössä tällaiset muotoilut olisivat tarpeettoman pitkiä; tehtävänannon tulkintaperinteen mukaisesti kysymys ymmärretään joka tapauksessa kirjoitusohjeeksi, vaikka tätä ei imperatiivein tähdennettäisi. Myös otsikkokokeen sinänsä kysymysmuotoisten tehtävänantojen »taustalle» on mahdollista hahmottaa imperatiivi. Esimerkiksi otsikkokokeen tehtävänanto *Mitä kotisivu kertoo haltijastaan?* on kutakuinkin synonyyminen imperatiivin sisältävän *pohdi*-alkuisen tehtävänannon kanssa: **Pohdi**, *mitä kotisivu kertoo haltijastaan.*

Aineistokokeen tehtävänannoissa kysymyksellä on toinenkin funktio: se on paitsi kirjoitus- myös lukemisohje. Oheistekstejähän on tarkoitus lukea nimenomaan mainittu kysymys mielessä pitäen.

Kysymyksen ja imperatiivilauseen suhde tuntuu muutenkin kietoutuvan usein yhteen tehtävänantojen genressä. Imperatiivimuotoisen INSTRUKTION sisällä esiintyy upotettuna epäsuoria kysymyslauseita, kuten esimerkissä 11. Tavallisimpia ne ovat esimerkin 7 kaltaisissa *pohdi*-alkuisissa INSTRUKTIOISSA. Kysymys voi tulla tehtävänantoon myös oheistekstistä, niin kuin esimerkissä 12.

- (11) Tarkkaile, millaisin keinoin Kari Uusikylä (s. 29) ottaa kantaa tietoyhteiskuntaan ja sen vuorovaikutteisuuteen.
- (12) Sivuilla 12–13 on osa lehtiartikkelista *Kirjoittamisen viimeinen vuosisata?* Vastaa esitettyjen väitteiden ja oman harkintasi pohjalta sen kysymykseen »Kumpi voittaa?»

Esimerkki 11 on kiinnostava instruktioverbin valinnan suhteen. Merkitykseltään *tarkkailla*-verbi sopii luonnehtimaan nimenomaan lukemista: periaatteessa kyseinen tehtävänanto voitaisiin kirjaimellisesti ymmärtää niin, että siinä annetaan nimenomaan oheistekstin lukuohje. Tehtävänantojen tulkinnan perinne kuitenkin edellyttää, että tehtävänanto mielletään myös — ja jopa ensisijaisesti — kirjoitusohjeeksi. Kyseinen tehtävänanto ymmärretään käytännössä ikään kuin instruktioverbinä olisi jokin kirjoitusohjeeksi(kin) sopiva verbi, esimerkiksi *tarkastella* (**Tarkastele kirjoitelmassasi, millaisin keinoin – –**) tai ikään kuin tehtävänannon lopuksi esitettäisiin eksplisiittinen kirjoitusohje, esimerkiksi *Laadi teksti, jossa esität kuvauksen asiasta.*

OTSIKKOKOKEEN TEHTÄVÄNANTO

Otsikkokokeen ja aineistokokeen tehtävänannot poikkeavat toisistaan usein jo silmämääräisesti. Yksinomaan otsikkokokeessa esiintyviä tehtävänantotyyppisiä ovat verbittömät, lähinnä NP-muotoiset ohjeistukset (esim. 13–16) sekä pelkästä kysymyksestä muodostuvat tehtävänannot (esim. 17–18) – kumpikin varsin pelkistettyjä, lyhyitä tehtävänannon formaatteja.

NP-muotoisissa tehtävänannoissa (esim. 13–16) on kyse valmiiksi annetusta otsikosta, jota kokelaan tulla käyttämään kirjoitelmansa otsikkona; alkuperäisessä koepaperissa

▷

tätä osoittaa tehtävänannon lihavointi.¹³ Kyseessä on useimmiten niin sanottu nimeävä otsikkotyyppe (ks. Iisa, Kankaanpää ja Piehl 1997).

- (13) Autoilu ja fysiikan lait
- (14) Rockmusiikin uusia virtauksia
- (15) Satuja, joita lukevat sekä aikuiset että lapset
- (16) Toisen silmin

Pelkästä kysymyksestä muodostuvia tehtävänantoja ovat esimerkit 17 ja 18. Muodon perusteella niitäkin voisi kuvitella valmiiksi otsikoiksi. Kokeessa otsikointi oli kuitenkin vapaa näiden tehtävänantojen yhteydessä.

- (17) Mitä kotisivu kertoo haltijastaan?
- (18) Miksi riutuva rakkaus on suomalaisen tangon kestoaihe?

Huomionarvoista on, että esimerkkien 13–18 NP- ja kysymysmuotoiset INSTRUKTIOT ovat implisiittisiä: mikään niiden kielellinen piirre ei sellaisenaan osoita, että kyseessä on kirjoitusohje. Kontekstuaalinen tieto on ratkaiseva: mitä hyvänsä tehtävänantona esitetään, kokelas joutuu muodostamaan tehtävänannosta itselleen kirjoitusohjeen. Jopa NP-muotoiset esimerkit on tulkittava kirjoitusohjeiksi, ja niihin voitaisiin useissa tapauksissa myös mieltää edelle imperatiivimuotoinen ohjeistus: *Kirjoita aiheesta* »Autoilu ja fysiikan lait», *Käsittele aihetta* »Rockmusiikin uusia virtauksia» jne. Sama koskee kysymysmuotoisia tehtävänantoja, vrt. *Tarkastele aihetta* »Mitä kotisivu kertoo haltijastaan» tai *Pohdi, miksi riutuva rakkaus on suomalaisen tangon kestoaihe*.

Kaikkein yleisimpiä otsikkokokeen tehtävänantoja aineistossani ovat kaksiosaiset tehtävänannot (esim. 19–25). Tällöin esimerkiksi kysymyksen seurassa — yleensä sen edellä — esiintyy toinen funktionaalinen osa, joka on tyypillisesti YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE (esim. 19–21):

- (19) Toisten mielestä susia ja karhuja hyysätään, toisten mielestä lahdataan [YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE]. Kuinka näihin eläimiin mielestäsi tulisi suhtautua? [INSTRUKTIO]
- (20) Ilmaisjakelulehtien suosio on jatkuvasti kasvanut [YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE]. Miksi niitä luetaan, miksi julkaistaan? [INSTRUKTIO]
- (21) Osallistujien nöyryyttäminen on televisio-ohjelmissa yhä yleisempää [YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE]. Mistä tällaisten ohjelmien suosio johtuu? [INSTRUKTIO]

Seuraavat ovat puolestaan esimerkkejä imperatiivimuotoisista INSTRUKTIOISTA (esim. 22–25). Otsikkokokeen tehtävänantojen yleisin moniosainen skemaattinen rakenne on YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE + INSTRUKTIO (f 23); tällaisia imperatiivimuotoisen INSTRUKTION sisältäviä perustapauksia ovat esimerkit 22–24.

- (22) Väitetään, että onnea ja kauneutta kuvataan nykyään lähinnä mainoksissa, ei niinkään taiteessa, enempää kirjallisuudessa kuin kuvataiteissakaan [YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE]. Ota kantaa tähän väitteeseen [INSTRUKTIO].

¹³ Varhaisemmissa, 1990-luvun tehtävänannoissa valmiin otsikon ja itse keksittävän otsikon eroa korostettiin lisäksi sanallisesti. Jos tehtävänantoa ei ollut tarkoitettu valmiiksi otsikoksi, se päättyi eksplisiittiseen lisäohjeeseen *Otsikoi itse*.

- (23) On sanottu, että urheilu on aikuisille lupa leikkiä [YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE].
Pohdi tätä näkemystä [INSTRUKTIO].
- (24) Sota on muuttanut luonnettaan. Yhä useammin käydään niin sanottua epäsymmetristä sotaa, jossa valtion armeijalla on vastassaan sissiosastoja tai terroristiryhmiä. [YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE]. Tarkastele tätä kehitystä [INSTRUKTIO].
- (25) Arkkipiispa Jukka Paarma on sanonut: »Kirkko julistaa armoa mutta ei hyväksy syntiä.» [REFERAATTI] Ota kantaa hänen lausumaansa [INSTRUKTIO].

Yksityiskohtaisemmin tarkasteltuina tavallisimpia otsikkokokeen tehtävänantojen muotoformaatteja ovat YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE + imperatiivimuotoinen INSTRUKTIO (f 14, esim. 22–24), YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE + kysymysmuotoinen INSTRUKTIO (f 7, esim. 19–21), pelkkä kysymysmuotoinen INSTRUKTIO (f 9, esim. 17 ja 18), REFERAATTI + kysymysmuotoinen INSTRUKTIO (f 6) sekä REFERAATTI + imperatiivimuotoinen INSTRUKTIO (f 6, esim. 25).

Yksi skemaattisen kokonaisrakenteen analyysin haaste on sen miettiminen, millaiset funktionaalisten osien nimitykset ovat kuvauksessa osuvimmat ja havainnollisimmat ja mihin vedetään raja eri tapausten välillä. Katsotaanko vaikkapa yhden skeeman (YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE + INSTRUKTIO) riittävän kuvaamaan kaikkia esimerkkien 22–25 tapauksia? Kuvauksessa päädyin erottamaan omaksi funktionaaliseksi luokakseen REFERAATTIN (esim. 25). Siinäkin tehtävänanto tulee esittäneeksi kannanoton, mutta näkemysten omistajaksi osoitetaan ulkopuolinen auktoriteetti (tai muu nimetty taho). Entä mitkä tapaukset hyväksytään REFERAATTI-kategorian alaisuuteen kuuluviksi? Ryhmittelin REFERAATTI-luokkaan vain tapaukset, joissa referoitu lähde oli nimeltä mainittu. Toki olisi ollut mahdollista nimetä myös esimerkkien 22 ja 23 aloitusosa REFERAATIKSI, koska niissä on käytetty puheaktiverbiä. Niissä ei kuitenkaan ole merkitystä sillä, kenen sanomasta on kyse, vaan sanottu nostetaan esiin nimenomaan yleisenä kannanottona.

Otsikkokokeen tehtävänantojen kuvausta voitaisiin toisaalta myös yleistää: erityyppisille aloitusosioille voidaan miettiä jokin yhteinen, yleinen nimitys. Tällainen voisi olla esimerkiksi VIRIKE – herätelläänhän molemmissa kokelaan ajattelua ennen varsinaisen kirjoitusohjeen antamista. VIRIKE tarjoaa ensin ajattelulle pohjaa, ja INSTRUKTIO antaa sen jälkeen tarkemman kirjoitelmaa ja sen käsittelytapaa koskevan ohjeen. Näin otsikkokokeen tehtävänannoille saadaan seuraavanlainen yleinen skeema:

(VIRIKE) + INSTRUKTIO

Tehtävänannossa VIRIKE on valinnainen osa ja INSTRUKTIO pakollinen. Jos osat esiintyvät yhtä aikaa, järjestys on vakio: VIRIKE esiintyy aina tehtävänannon aluksi ja INSTRUKTIO seuraa sitä.

YHTEENVETO KOKONAISSRAKENTEESTA

Edellä olen analysoinut tehtävänantojen funktionaalisia osia ja skemaattista kokonaisrakennetta kuvaamalla erikseen aineistokokeen ja otsikkokokeen tehtävänantoja. Yksinkertaisimmillaan tehtävänannot ovat yksiosaisia niin, että ne käsittävät vain yhden funktionaalisen osan, INSTRUKTION. Tämä osa kertoo kokelaalle kirjoitusohjeen, ja se on jokaisen tehtävänannon perustava, pakollinen osa. Valtaosa tehtävänannoista sisältää kaksi

▷

funktionaalista osaa: näistä toinen on aina INSTRUKTIO. Jos osat reaalistuvat itsenäisinä virkkeinä, INSTRUKTIO sijoittuu miltei poikkeuksetta tehtävänannon loppuun ja sen edellä on jokin johdettava osa. Tämä johdettava osa on tehtävältään eriytynyt aineisto- ja otsikkokokeessa: Aineistokokeessa se luonnehtii liitteenä olevaa oheistekstiä ja osoittaa sen kokelaalle; tällöin kokonaisrakenteeksi hahmottuu KIINNITYS OHEISTEKSTIIN + INSTRUKTIO. Otsikkokokeessa tehtävänannot ovat itsenäisempiä ja kaksiosaisen tehtävänannon kokonaisrakenne on tyyppiä VIRIKE + INSTRUKTIO. VIRIKKEELLÄ herätellään kokelaan ajattelua ja rajataan näkökulmaa; useimmin tällainen osa on YLEINEN KANTAA OTTAVA VÄITE. Tehtävänannot voidaan siis pelkistää kahta eri skeemaa noudattaviksi:

1. (VIRIKE) + INSTRUKTIO (otsikkokoe)
2. KIINNITYS OHEISTEKSTIIN + INSTRUKTIO (aineistokoe)

Otsikkokokeen tehtävänanto voi muodostua pelkästä INSTRUKTIOSTAKIN, eli VIRIKE on sen valinnainen osa. Aineistokokeen tehtävänannoissa pakolliset funktionaaliset osat ovat KIINNITYS OHEISTEKSTIIN ja INSTRUKTIO. Erillisinä virkkeinä esiintyessään osat sijaitsevat nimenomaan tässä järjestyksessä. KIINNITYS OHEISTEKSTIIN voidaan kuitenkin myös upottaa monin eri tavoin INSTRUKTION sisälle.

Aineisto- ja otsikkokokeen tehtävänantojen yhteinen päämäärä on, että ne antavat kokelaalle kirjoitusohjeen koetilanteessa. Koetilanteessa jokaista tehtävänantoa tulkitaan siten, että tehtävänannosta hahmotetaan kirjoitusohje, olipa itse tehtävänanto miten niukka tai runsas ja sanamuodoiltaan millainen tahansa — tämä on genren keskeinen ominaisuus. Aineistokokeessa tehtävänannon päämäärään kuuluu myös osoittaa tehtävänannon käsittelyssä tarvittava oheismateriaali ja antaa sen käsittelyn ohje; kokelaan on kirjoitettava nimenomaan annetun aineiston pohjalta. Tämä aineistokokeen tehtävänannon kaksoispäämäärä vaikuttaa tehtävänannon tulkintaan. Pintapuolisesti pelkältä lukuohjeelta näyttävä aines voidaan eksplisiittisen kirjoitusohjeen puuttuessa tulkita myös kirjoitusohjeeksi, ja vastaavasti kirjoitusohjeelta näyttävästä aineksestä voidaan tarvittaessa etsiä vihjeitä siitä, miten oheistekstejä tulisi lähestyä.

Paitsi laadullisia eroja aineisto- ja otsikkokokeen tehtävänannoilla on myös määrällisiä eroja. Yksi keskeinen ero on siinä, millainen on tavallisten INSTRUKTION rakentamiskeinojen eli imperatiivin ja kysymysmuodon jakauma eri koetyyppien tehtävänannoissa. Aineistokokeessa pääasiallinen INSTRUKTION keino on imperatiivi (76 % tapauksista). Otsikkokokeessa kysymys- ja imperatiivimuoto ovat suunnilleen yhtä yleisiä; kysymysmuoto on niissä jopa hieman tavallisempi (47 % vs. 41 %).

LOPPUPOHDINTOJA

Äidinkielen kokeen tehtävänannot ovat useassa suhteessa erikoislaatuinen genre. Tuskin mikään muu koulun genre on saanut yhtä paljon huomiota ensisijaisen käyttäjäryhmänsä ulkopuolella — vuodesta toiseen. Tehtävänantoja ja koesuorituksia analysoidaan, tulkitaan ja ohjeistetaan monenlaisissa konventionaalisissa yhteyksissä; niillä on ikään kuin useita kerrannaisyleisöjä. Edellä muodostin kuvaa tekstien verkostosta, joka kannattelee ja muovaa tehtävänantojen tulkintaa ja koevastausten kirjoittamista. Suomenkielisten koke-

laiden kannalta tämällytyypisen perinnetietouden välittäjiä ovat muun muassa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat, YTL:n oppiainekohtainen ohjeistus sekä Ylioppilasaineita ja Ylioppilastekstejä-kokoelmat. Traditiota välittyy myös suullisesti opetustilanteissa: opettaja voi valmentaa oppilaitaan tehtävänantojen tulkintaan ja niistä kirjoittamiseen. Osa oppilaista saattaa toivoa hyvinkin yksityiskohtaista valmennusta, jonka kautta itsevarmuus kenties lisääntyy tutkintopäivän lähestyessä. Tällaiset oppilaat luultavasti arvostavat sitä, että tehtävänannon ja myös ylioppilasaineen genreä opiskellaan hyvinkin tarkkaan etukäteen.

Se, missä määrin ja millaista genretietoutta voidaan ja tulisi opettaa ja mitkä genret ovat kouluopetuksessa keskeisiä, on kuitenkin monitahoinen kysymys (Ledin 2005; ks. myös Luukka 2004), ja sen suhteen on nähtävissä eroja eri kulttuurien välillä. Erityisesti Australiassa äidinkielen opetus on ollut genrelähtöistä jo usean vuosikymmenen ajan, kun taas Pohjoismaissa genretietouden eksplisiittiseen opettamiseen ja opiskeluun on suhtauduttu epäillen. Suomalaisissa opetussuunnitelmissa painottuvat niin sanotut koulukeskeiset tekstit; tällaiset tekstit valmentavat oppilaita koulun kirjoitelmien laadintaan, sosiaalistavat heitä opiskelun maailmaan ja tutustuttavat »akateemiseen» kaunokirjallisuuden käsitteilytapaan (Luukka 2003: 477). Erityisen konservatiivisena ja »akateemisena» on pidetty lukion opetussuunnitelmaa (mp.).

Toisinaan on pohdittu, olisiko genretietous sentyyppistä tietoutta, joka hankitaan luontevimmin vain oleskelemalla sopivanlaisessa viestinnällisessä ympäristössä (vrt. Ledin 2005). Kun on kyse ainutkertaisesta tutkintotilanteesta, johon yksilö ei ainakaan toivo joutuvansa toistamiseen ja joka elää vain koulun kontekstissa, on vaikea nähdä, mitä nämä »luontevat» ympäristöt olisivat kirjoitelma- ja tehtävänantogenren omaksumisen kannalta — elleivät sitten juuri oppituntitilanteita, joissa tarkastellaan tehtävänantoja ja harjoitellaan kirjoittamista. Tutkintotilannetta simuloivat myös preliminäärit, joissa päästään harjoittelemaan tuoreiden koekysymysten analyysia ja niihin vastaamista.

Runsas etukäteisohjeistus ja koevastauksen formaatin määrätietoinen opettelu eivät ole yksinomaan myönteisiä asioita, vaan niihin kytkeytyy nähdäkseni ainakin kaksi ongelmaa. Tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että ohjeistuksen eksplisiittisyys ja runsaus eivät välttämättä johda parempitasoisiin suorituksiin, vaan saattaa käydä myös päinvastoin (Nelson 1992: 123; Nespor 1987: 225; ks. myös Doyle 1983: 177–178). Hyvää tarkoittava, yksityiskohtainen ohjeistaminen voi kangistaa ajattelua ja kirjoittamista ja ohjata opiskelijaa liian kapea-alaisiin kognitiivisiin prosesseihin; tällöin opiskelijalta jää käyttämättä tärkeitä voimavaroja. Tehtävänantojen laatijat ovat tiedostaneet tämän ongelman käytännössäkkin: tehtävänannon liian tarkka »käskytyks» kannustaa hyvää kirjoittajaa turhan kaavamaisiin, keskinkertaisiin ja rutiininomaisiin ratkaisuihin (ks. Leino 2003: 94). Ei siis ihme, että äidinkielen kokeen tehtävänannot ovat kehittyneet ja hioutuneet suorastaan kaavamaisen pelkistetyiksi. Niukkuus tässä yhteydessä tarkoittaa oikeastaan paljoutta, sillä lyhyt tehtävänanto jättää suuremman liikkumavaran kirjoittajalle, kun tehtävänannossa ei ole määrätty eikä määritelty kaikkea mahdollista. Parhaiten toimivat tehtävänannot ovat yksiselitteisiä ja sopivasti rajattuja (Koskela 2008).

Toisaalta kuitenkin yksityiskohtaiset ohjeet saattavat auttaa heikoimpia kirjoittajia pääsemään alkuun ja välttämään pahimmat sudenkuopat. Suo siellä, vetelä täällä: joka tapauksessa vääryntyyppinen ohjeistus saattaa johtaa alisuoriutumiseen. Yksittäisen tehtävänannon muotoiluun vaikuttaa muun muassa se, millaista ohjeistusta tarjotaan tehtävien

▷

yleisessä johdannossa, joka muodostaa kehykset yksittäisten tehtävänantojen tulkinnalle. Jos kehyksen vakioksi käynyt ohjeistus muuttuu, sillä on vaikutusta yksittäisten tehtävänantojen kirjoittamiseen ja tulkintaan. Kuuma kysymys on etenkin se, mitä kaikkea oletetaan tiedetyksi tehtävänantoja koskevan perinnetiedon pohjalta.

Yksi ongelma laajamittaisessa koekysymys- ja vastausgenrejen opettelussa ja opettamisessa on, että huomio siirtyy varsinaisesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöjen opettelusta kulloistenkin koe- ja tehtävänantoformaattien opetteluun ja opettamiseen. Tässä on vaarana, että oppiaineen opiskeluun suhtaudutaan aiempaa ulkokohtaisemmin ja ylioppilastutkintokeskeisemmin. Näitä genrejä ei elämässä tarvita, vaan ainoastaan tutkintotilanteessa. Tämä on ristiriidassa sen seikan kanssa, että äidinkielen ylioppilaskokeen yksi tavoite on olla kypsyyskoe, ja kypsyminen puolestaan ymmärretään pitkäaikaiseksi henkistä kasvua sisältäväksi prosessiksi.

Asetelma on siis kaksijakoinen: parhaimmillaan tehtävänantojen ja kirjoitelman genren määrätietoinen yhdessä opiskelu edistää oppimista ja parantaa oppilaan suoriutumista tutkintotilanteessa, mutta pahimmillaan se voi muuttaa opiskelun, opetustilanteiden ja myös kirjoittamisen luonnetta kielteisellä tavalla. Tässä yhteydessä tarjoutuu tilaisuus pohtia, tarjoaako äidinkielen kokeen uudistus ratkaisua tämäntyyppisiin ongelmiin. Edellä osoitin tehtävänantojen kielellisen ja tekstuaalisen analyysin avulla todeksi sen, mitä äidinkielen kokeen laatijat olivat käytännössäkin todenneet: vanhamuotoisen kokeen tehtävänannot noudattavat vakioista, suorastaan silmiin pistävää muotoformaattia. Kokeen laatijoiden näkökulmasta muotoformaatti oli semmoisenaan loppuun käytetty, eikä kysymystyyppi varsinkaan yksinomaisena palvelut halutulla tavalla äidinkielen kokeen tavoitteita.

Institutionaalinen genre muuttuu luonnostaan hitaasti. Tietoinen interventio — hallittu genren muutostyö — oli tarpeen. Sosiaalisesti merkittävässä asemassa olevan institutionaalisen genren uudistustyö on erityisen vaativaa, koska vastuu on suuri. Koeformaatin osittainenkin uudistus on hämmentänyt abiturientteja ja opettajia. Sensorityöhön uudistus lienee tuonut virkistystä, mutta myös uudenlaisia vaatimuksia.

Koetta uudistettaessa uudistettiin sekä sisältöä että muotoa. Uudistuksen jälkeen toisen päivän kokeessa eli esseekokeessa hyödynnetään vanhojen otsikko- ja aineistokokeiden hyväksi todettuja tehtävätyyppejä (Leino 2003). Ensimmäisen koepäivän eli tekstitaidon kokeen kysymykset ovat tyystin uudentyypisiä sekä sisällöltään että muodoltaan. Tekstitaidon koe siis vähintäänkin rikkoo perinteisen tehtävänantojen formaatin, ja tehtävät ovat vaikeammin ennakoitavia ainakin ensimmäisinä vuosinaan. Jossain vaiheessa uusi traditio alkaa kuitenkin muodostua ja hahmottua — ja kenties nämäkin tehtävänannot siirtyvät laajamittaisen analyysin ja opetteluun kohteeksi (ellei näin ole jo käynyt). Tekstitaidon kokeen ehkä tärkein tavoite on kytkeä kysymykset aiempaa kiinteämmin oppisisältöihin. Tällöin äidinkielen koe olisi aiempaa selvemmin ja tasapainoisemmin sekä kypsyys- että päättökoe (vrt. Leino 2003: 96 ja 2008).

LÄHTEET

BA[K]HTIN, MIHAIL 1986 [1953]: The problem of speech genres. – Carol Emerson & Michael Holquist (toim.), *Speech genres and other late essays* s. 60–102. Kääntänyt Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press.

- BAZERMAN, CHARLES 2004: Intertextuality: How texts rely on other texts. – C. Bazerman (toim.), *What writing does and how it does it. An introduction to analysing texts and textual practices* s. 83–96. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BHATIA, VIJAY K. 1993: *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.
- 2004: *Worlds of written discourse: A genre-based view*. London: Continuum.
- BERG, MAARIT – KIISKINEN, SATU – MÄNTYNEN, ANNE – SOIKKELI, MARKKU 2006: *Äidinkielen ja kirjallisuuden lähde*. Toinen, uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- BERGE, KJELL LARS 1988: *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Lillehammer: Landslaget for norskundervisning.
- CHRISTIE, FRANCES – MARTIN, J. R. (toim.) 1997: *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. London: Cassel.
- DEVITT, AMY J. 2004: *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DOYLE, WALTER 1983: Academic work. – *Review of Educational Research* 53 (2): 159–199.
- FAIRCLOUGH, NORMAN 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- FALCK, RITVA – GRÜNN, KARL – LAMBERG, HILKKA – MURTO, MERVU 2006a: Miksi tehtävänannon noudattaminen on tärkeää? – R. Falck, K. Grønn, H. Lamberg & M. Murto (toim.), *Ylioppilastekstejä 2006* s. 133–135. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto.
- 2006b: Miksi äidinkielen koe uudistuu? – R. Falck, K. Grønn, H. Lamberg & M. Murto (toim.), *Ylioppilastekstejä 2006* s. 9–11. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto.
- GEBER, ERIK – LOJANDER-VISAPÄÄ, CATHARINA 2007: *De svenska gymnasierna i Finland. En lägesanalys*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- GRÜNN, KARL – GRÜNTAL, SATU – UUSI-HALLILA, TUULA 2005: *Kivijalka. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja*. Uudistetun laitoksen 1.–3. painos. Helsinki: Tammi.
- HAKULINEN, AULI – KIVELÄ, RAILI – PARKO, KAIJA – RANTA, TUULA – TANI, LEENA 2005: *Lukiolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 1*. Helsinki: WSOY.
- HALLIDAY, M. A. K. 1995: A note on the grammar of little texts (appendix 2). – *An introduction to functional grammar*. Toinen uudistettu painos. Sydney: Edward Arnold.
- HASAN, RUQYA 1985: The structure of a text. – M. A. K. Halliday & Ruqya Hasan, *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* s. 54–69. Deakin: Deakin University.
- HEIKKINEN, VESA 1999: *Ideologinen merkitys kriittisen tekstintutkimuksen teoriassa ja käytännössä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HELTUNEN, ANNE – JULIN, ANITA 2008a: Lukijalle. – Anne Helttunen & Anita Julin (toim.) s. 9–11.
- 2008b: Ylioppilaskoe vuodesta 1852 vuoteen 2007. – Anne Helttunen & Anita Julin (toim.) s. 13–117
- (toim.) 2008c: *Kiittäen hyväksytyt. Äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää* s. 9–11. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto.
- HIIDENMAA, PIRJO 2004: Tietoa, kypsyttää vai sanomisen taitoa? Äidinkielen ylioppilaskoe muinaisista roomalaisista nykypäivään. – *Kielikello* 3/2004: 4–7.

▷

- 2005: Tietoa, kypsyttää vai sanomisen taitoa? – Inkeri Hellström & Hilka Lamberg (sekä Pirjo Hiidenmaa, Sari Kuohukoski, Erkki Löfberg, Helena Ruuska ja Tiina Salmi), *Piste. Opettajan opas. Lukion äidinkieli ja kirjallisuus 1–3* s. 18–22.
- HIIDENMAA, PIRJO – KUOHUKOSKI, SARI – LÖFBERG, ERKKI – RUUSKA, HELENA – SALMI, TIINA 2005: *Piste. Lukion äidinkieli ja kirjallisuus 1–3*. Helsinki: Otava.
- HOEY, MICHAEL 2001: *Textual interaction. An introduction to written discourse analysis*. London: Routledge.
- HUHTA, ARI – KALAJA, PAULA – PITKÄNEN-HUHTA, ANNE 2006: Discursive construction of a high-stakes test: The many faces of a test-taker. – *Language Testing* 23 (3): 326–350.
- HYTÖNEN, PÄIVI 1991: Kielen ja mielen merimaisemassa. Erään aineistopohjaisen äidinkielen ylioppilastutkintotehtävän tarkastelua. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- IISA, KATARIINA – KANKAANPÄÄ, SALLI – PIEHL, AINO 1997: *Tekstintekijän käsikirja*. Helsinki: Yrityskirjat.
- ISK 2004 = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA-RIITTA – ALHO, IRJA: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- JUVONEN, RIITTA 2004: Kertomus ylioppilasaineesta. Kevään 1999 tehtävästä 23 kirjoitettujen aineiden tekstilajianalyysia. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- 2006: Äidinkielen ylioppilaskokeen tehtävänantojen kielenpiirteet tekstilajin näkökulmasta. Esitelmä. AFinLAn syysseminariumi Kieli oppimisessa – Language in learning. Jyväskylä 10.–11.11.2006.
- JUVONEN, RIITTA – KAUPPINEN, ANNELI (*tulossa*): Ylioppilasaineista tutkittua.
- KALAJA, PAULA – PITKÄNEN-HUHTA, ANNE – HUHTA, ARI 2003: Kokeeseen osallistujien monet kasvot: ylioppilaskokeiden ja niihin osallistumisen rakentuminen abiturienttien puheessa. – Merja Koskela & Nina Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus* s. 93–115. AFinLAn vuosikirja 2003.
- KANKAANPÄÄ, SALLI 2006: *Hallinnon lehdistötiedotteiden kieli*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KARVONEN, PIRJO 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KAUPPINEN, ANNELI 1998: Lama-ajan elämää ÄOL:ssa. – *Sitätäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998* s. 115–116. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- KEMPPAINEN, LASSE 1995: Ja jälleen kirjoitettiin — kevään 1995 ylioppilaskokeesta. – *Virke* 3: 7–8.
- KOMPPA, JOHANNA 2006: Tiedotteen rakenteen potentiaalit. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.) s. 303–326.
- KOSKELA, LASSE 2008: Tehtäväntekijän murheet ovat monet. – Anne Helttunen & Anita Julin (toim.) s. 129–136.
- KUOHUKOSKI, SARI – LÖFBERG, ERKKI (sekä Pirjo Hiidenmaa, Helena Ruuska & Tiina Salmi) 2006: *Piste. Opettajan opas. Lukion äidinkieli ja kirjallisuus 4–6*. Helsinki: Otava.

- KUUTTI, HEIKKI 1994: *Journalistiikan sanasto*. Jyväskylä: Atena.
- LEDIN, PER 2001: *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Rapport nr 2. http://www.studentlitteratur.se/files/sites/svensksakprosa/Ledin_rapp02.pdf.
- 2005: Genre in linguistics and rhetoric. Luento. Helsingin yliopisto 30.5.2005.
- LEHTI-EKLUND, HANNA (tulossa): Assignment questions in the Swedish mother tongue matriculation examination in Finland. Esitelmä [hyväksytty]. AILA 2008. Multilingualism: challenges and opportunities. Essen, Saksa 25.–29.8.2008.
- LEINO, PENTTI 2003: Äidinkielen koe. – Aatos Lahtinen & Lea Houtsonen (toim.), *Ylioppilastutkinnon 150-vuotisjuhlaseminaari* s. 85–96. Helsinki.
- 2006: Äidinkielen koe ja tekstitaidot. – *Virittäjä* 110: 590–598.
- 2008: Ylioppilaslaineesta kypsyyskokeeksi. – Anne Helttunen & Anita Julin (toim.), s. 121–127.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet = <http://www.opi.fi> > Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet > Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteiden valmistelu > Lukion opetussuunnitelman perusteet, 22.11.2006.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2003: Tekstitaituriksi koulussa. – *Virittäjä* 107: 413–419.
- 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 9–22. ÄOL:n vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LYYTIKÄINEN, PIRJO 2006: Rajat ja rajojen ylitykset. Laji kirjallisuudessa ja kirjallisuudentutkimuksessa. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.) s. 165–183.
- MAKKONEN-CRAIG, HENNA 2005: *Toimittajan läsnäolo sanomalehtitekstissä. Näkökulmia suomen kielen dialogisiin passiivilauseisiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2006: Äidinkielen ylioppilaskokeen tehtävänanto tekstilajina 2003–2006. Esitelmä. AFinLAn syysseminari Kieli oppimisessa – Language in learning. Jyväskylä 10.–11.11.2006.
- 2007: Assignment questions as a genre. Esitelmä. 4th International Symposium on Genre Studies – SIGET. Tubarão, Santa Catarina, Brasilia, 15.–18.8.2007.
- MAURANEN, ANNA 2006: Genre, käänös ja korpus. Elämäntaito-oppaat tarkastelussa. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.) s. 214–239.
- MIKKOLA, ANNE-MARIA – KOSKELA, LASSE (sekä Heljä Haapamäki-Niemi, Anita Julin, Anneli Kauppinen, Pirkko Nuolijärvi & Kaija Valkonen) 2006: *Käsikirja. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: WSOY.
- MÄNTYNEN, ANNE 2003: *Miten kielestä kerrotaan. Kielijuttujen retoriikkaa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2006: Näkökulmia tekstin ja tekstilajien rakenteeseen. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.) s. 42–71.
- MÄNTYNEN, ANNE – SHORE, SUSANNA – SOLIN, ANNA 2006 (toim.): *Genre – tekstilaji*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- NELSON, JENNIE 1992: This was an easy assignment: Examining how students interpret academic writing tasks. – John R. Hayes, Richard E. Young, Michele L. Mitchell, Maggie McCaffrey, Cynthia Cochran & Thomas Hajduk (toim.), *Reading empirical research studies: The rhetoric of research* s. 94–133. Hillsdale [N.J.]:

▷

- Lawrence Erlbaum.
- NESPOR, JAN 1987: Academic tasks in a high school English class. – *Curriculum Inquiry* 17 (2): 203–228.
- NYSTRÖM, CATHARINA 2000: *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- 2003: *Argumentera! En presentation av gymnasisters argumenterande texter i databasen ARGUS*. FUMS Rapport nr 209. Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- PETTERSSON, BO 2006: Kirjallisuuden lajien teoriasta ja käytännöstä. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.) s. 151–164.
- PIETILÄ, VEIKKO 1995: *Kertomuksia uutisista. Uutisia kertomuksista. Kirjoituksia kolmelta vuosikymmeneltä*. Tampere: Tampereen yliopiston tiedotusopin laitos.
- PITKÄNEN-HUHTA, ANNE 2003: *Texts and interaction. Literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä studies in languages 55. University of Jyväskylä.
- RAEVAARA, LIISA 1997: Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 75–92. Tampere: Vastapaino.
- RAEVAARA, LIISA – SORJONEN, MARJA-LEENA 2006: Vuorovaikutuksen osanottajien toiminta ja genre. Keskustelunanalyysin näkökulma. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.) s. 122–150.
- RAHTU, TOINI 2000: Sensori ja kissa. – *Virittäjä* 104: 596–602.
- RIDELL, SEIJA 1994: *Kaikki tiet vievät genreen*. Tampere: Tampereen yliopiston tiedotusopin laitos.
- 2006: Genre ja mediatutkimus. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.) s. 184–213.
- RIKAMA, JUHA 1998: Äidinkielen opettajain liitto ja ylioppilaskirjoitukset. – Risto Kaipainen, Irma Lonka & Juha Rikama, *Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998* s. 195–214. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- SAUKKONEN, PAULI 1984: *Mistä tyylit syntyvät*. Porvoo: WSOY.
- 2001: *Maailman hahmottaminen teksteinä. Tekstirakenteen ja tekstilajien teoriaa ja analyysia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- SHORE, SUSANNA – MÄNTYNEEN, ANNE 2006: Johdanto. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.) s. 9–41.
- SINKO, PIRJO 2005: Tehtävänannon noudattaminen äidinkielen kokeessa – muutamia varoituksen sanoja. – R. Falck, H. Holma-Kokkonen, A. Malmio & V. Ruokola (toim.), *Ylioppilasaineita 2005* s. 59–63. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto.
- 2008: 1992 ja 2007 – kaksi yo-koeuudistusta lukutaidon edistämiseksi. – Anne Helttunen & Anita Julin (toim.) s. 145–150.
- SOLIN, ANNA 2006: Genre ja intertekstuaalisuus. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.) s. 72–95.
- SWALES, JOHN M. 1990: *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TIILILÄ, ULLA 2007: *Tekstit viraston työssä. Tutkimus etuuspäätösten kielestä ja konteksteista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- UUSI-HALLILA, TUULA 1995: Mitä otsikkoaineen tilalle? – *Virke* 3: 8–9.

- VAGLE, WENCHE – EVENSEN, LARS SIGFRED 2005: Studie 3: Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene. – K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, W. Vagle (toim.), *Ungdommers skrivkompetanse. Bind 1. Norsk-sensuren som kvalitetsvurdering* s. 161–203. Oslo: Universitetsforlaget.
- VENTOLA, EIIJA 2006: Genre systeemis-funktionaalisessa kielitieteessä. Esimerkkinä asiointitilanteet. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.) s. 96–121.
- YTL, ylioppilastutkinto = <http://www.ylioppilastutkinto.fi/ylioppilastutkinto/150/>, 21.3.2007.
- YTL, äidinkielen määräys = <http://www.ylioppilastutkinto.fi/maaraykset/ainekohtaiset/aidinkieli.html>, 22.11.2006.

FOUR PERSPECTIVES ON A GENRE: FINNISH MOTHER TONGUE ASSIGNMENT QUESTIONS IN THE MATRICULATION EXAMINATION 2003–2006

The article examines the generic features of Finnish mother tongue assignment questions in the national matriculation examination from different viewpoints. The empirical data is from the national matriculation examinations held in Finnish upper secondary schools in 2003–2006, comprising over a hundred questions in all. The mother tongue examinations of this period comprised two essay tests. The first-day questions involved analysis or discussion of given textual material, e.g. media texts or fiction passages, while the second-day questions were based more on general knowledge and not tied to accompanying textual material. The study provides a description of the genre as it was at the end of one era; in 2007 the test faced perhaps the most radical redesign in its history.

The article contributes to the study of educational genres in general and to the Finnish research on assignment questions in particular. The following four aspects are discussed: (i) the institutional context and the communicative goals of the genre; (ii) a relevant network of genres and texts; (iii) assignment questions as a linguistic colony; and (iv) central linguistic and textual characteristics, including functional units and schematic structure.

Assignment questions are one example of a linguistic colony (Hoey 2001), and a prime example of a highly scrutinised genre. They are compact texts of only one to three lines on average, building repeatedly on three grammatical forms: the imperative, the interrogative and the noun phrase. The assignment questions of the first-day test follow a schema of two obligatory functional units: BRIDGE TO TEXTUAL MATERIAL and INSTRUCTION. These units, or moves, are realised either as two orthographic sentences in the order above, or with the former unit embedded in the latter. The second-day questions demonstrate a pattern of STIMULUS (most commonly CLAIM) and INSTRUCTION, the former being an optional and the latter an obligatory

▷

unit. The article provides an illustration of the network of texts that discuss, stipulate and analyse assignment questions and essays.

Finally, the article touches upon practical issues concerning how instructions are written and how genres and genre knowledge are taught and presented. It also considers some possible effects of the 2007 redesign of the Finnish mother tongue examination. ■

Kirjoittajan yhteystiedot (address):

PL 4

00014 Helsingin yliopisto

Sähköposti: *henna.makkonen@helsinki.fi*