

”Pääasia on kiintymys aiheeseen ja vilpitön aitous.”

Ylioppilasaineen ihanteet vuosina 1948–2013

Maisterintutkielma

Eveliina Laurila

Suomen kieli

Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto

2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Eveliina Laurila	
Työn nimi – Title ”Pääasia on kiintymys aiheeseen ja vilpittön aitous.” Ylioppilasaineen ihanteet vuosina 1948–2013	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Elokuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 81 + lähteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Äidinkielen koe on ylioppilastutkinnossa ainoa kaikille pakollinen koe, ja sen kirjoittaa vuosittain noin puolet koko ikäluokasta. Vaikka äidinkielen koe onkin muuttunut useasti sen yli satavuotisen historian aikana, on sen perustettava säilynyt samana. Sen tarkoituksena on edelleen mitata kokelaan kypsyyttä ja lukion oppimäärän hallintaa. Koska äidinkielen ylioppilaskoe edelleen vaikuttaa siihen, millaisia kirjoittamistaitoja lukiolaisille opetetaan, oli mielenkiintoista selvittää, millaista ainetta kokeessa on sen historian aikana arvostettu. Lukiolaiset sosiaalistuvat lukion aikana tiettyihin tapoihin tuottaa hyvää tekstiä, ja he vievät nämä arvostukset mukanaan myös työelämään. Äidinkielen ylioppilaskokeen välittämällä tekstiarvostuksilla on näin ollen laajempiakin seurauksia kuin vain lukio-opetuksen sisältöihin vaikuttaminen.</p> <p>Tutkielmani tavoitteena oli selvittää, millaisia hyvän tekstin ihanteita äidinkielen kokeeseen on liittynyt viimeisten 65 vuoden aikana. Aineistona käytin Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran ja myöhemmin myös Äidinkielen opettajain liiton vuosittain julkaisemia Ylioppilastekstejä-kirjoja, jotka ovat aikaisemmin ilmestyneet nimillä Valioaineita ja Ylioppilasaineita. Kokoelmat on tarkoitettu oppimateriaaliksi. Valitsin tarkempaan analyysiin yhteensä 14 kokoelmaa, joista ensimmäinen on ilmestynyt vuonna 1948 ja viimeisin vuonna 2013. Analysoin kokoelmista sensoreiden kirjoittamia aineita koskevia kommentteja sekä kokoelmien muuta sisältöä, artikkeleita ja tehtäviä. Pyrin saamaan selville, millainen on hyvän aineen representaatio kokoelmissa ja miten se on tuotettu. Tavoitteenani oli myös selvittää, millaisena ilmiönä kirjoittamista on pidetty kokoelmissa, sillä kirjoittamiskäsitysten voi ajatella väistämättä heijastuvan myös hyvän aineen representaatioon.</p> <p>Työn teoreettisena ja metodisena viitekehystenä käytin kriittistä diskurssianalyysia, joka tarkastelee kielen, vallan ja ideologioiden välisiä yhteyksiä (Fairclough 1995). Tutkielmassani keskityin diskurssien kykyyn representoida ympäröivää maailmaa. Tekstit eivät kuvaa todellisuutta sellaisena kuin se on, vaan ne aina jollakin tavalla luovat siitä oman tulkintansa. Kun kriittisen diskurssintutkimuksen ajatuksia soveltaa aineistoni kokoelmiin, voi nähdä näiden kirjojen käyttävän valtaa esittämällä omia näkemyksiään hyvästä aineesta ja hyvästä kirjoittamisesta ja näin samalla suostuttelevan opettajia ja opiskelijoita näiden näkemysten taakse.</p> <p>Analyysin perusteella hyvän aineen representaatio on muuttunut melko vähän 65 vuodessa. Hyvän aineen piirteet ovat joustavia, ja toisen piirteen korostaminen voi sulkea toisen piirteen vaatimuksen pois. Kaikissa kokoelmissa arvostetaan asiantuntevaa otetta. Asiantuntevuuden vaatimus on kuitenkin muuttanut muotoaan vuodesta 1948. Kattavan reaalityönsijaan uudemmissa kokoelmissa arvostetaan sitä, miten kirjoittaja osaa yhdistellä tietoaan omiin kokemuksiinsa ja mielipiteisiinsä. Toinen keskeinen muutos koskee sitä, millaisena ilmiönä kirjoittamista on pidetty. Vuosina 1948–1968 arvostettiin pakotonta, aitoa ja rehellistä itseilmaisua. Tällainen diskurssi on kuitenkin uusimmissa kokoelmissa jäänyt taka-alalle. Hyvä kielenkäyttö on puolestaan kaikissa kokoelmissa ollut tärkeä hyvän aineen piirre, mutta yksistään oikeakielisyys ei ole riittänyt korkeimpaan arvosanaan. Yleensä monipuolinen sisältö onkin kompensoinut kielenkäytön puutteita.</p>	
Asiasanat – Keywords ylioppilaskirjoitukset, äidinkieli, ainekirjoitus, kirjoittaminen, representaatio	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen tausta ja tutkimuskysymykset.....	1
1.2 Aiempia tutkimuksia	4
2 AINEKIRJOITTAMISESTA JA SEN ARVIOIMISESTA	7
2.1 Ylioppilasaineen ja -esseen tekstilaji	7
2.2 Kirjoittamisen opetus ja ylioppilaskirjoitukset.....	9
2.3 Ylioppilasaineen arvioinnin kysymyksiä	13
3 TEOREETTINEN JA METODINEN VIITEKEHYS	18
3.1 Kriittinen diskurssianalyysi	18
3.2 Representointi	22
3.3 Ivaničnin kuusi kirjoittamisdiskurssia	23
4 KOHTI ANALYYSIA: AINEISTO JA MENETELMÄT	30
4.1 Ylioppilastekstejä-kirjat aineistona.....	30
4.2 Menetelmät	33
5 AINEEN ARVOSTUKSET KOMMENTEISSA	35
5.1 Hyvä aine on luovuuden tulos	35
5.1.1 Hyvä aine on rehellistä ja pakotonta itseilmaisua	35
5.1.2 Hyvä aine on lukuelämys	38
5.1.3 Hyvä aine on valtavirrasta poikkeava.....	41
5.2 Hyvä aine on asiantunteva.....	43
5.2.1 Hyvä aine on monipuolinen	43
5.2.2 Hyvä aine on arvioijan näkemysten mukainen.....	46
5.2.3 Hyvä aine on syvälinen.....	48
5.3 Hyvä aine on harkittu ja hallittu	51
5.3.1 Hyvä aine on rakenteeltaan ehyt.....	51

5.3.2 Hyvä aine on kielenhallintaa	54
6 AINEEN REPRESENTOINTI ARTIKKELEISSA JA TEHTÄVISSÄ.....	59
6.1 Aine solahtaa kaavaan.....	59
6.2 Aineen hyvä, paha minä	63
6.3 Aine syntyy tekstilajin tuntemuksesta.....	66
7 PÄÄTÄNTÖ	71
7.1 Yhteenveto tutkimustuloksista.....	71
7.2 Pohdintaa ja katsaus tulevaan	77
LÄHTEET	82

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta ja tutkimuskysymykset

Äidinkielen ylioppilaskokeella on keskeinen asema suomalaisessa yhteiskunnassa. Ylioppilastutkinnoissa se on ainoa kaikille pakollinen koe, ja sen kirjoittaa vuosittain Ylioppilastutkintolautakunnan verkkosivujen mukaan noin 35 000 kokeilijaa, eli noin puolet koko ikäluokasta. Äidinkielen koetta koskeva keskustelu onkin tämän vuoksi ollut ajoittain vilkastakin. Uudistukset ovat aina herättäneet kiivaita reaktioita sekä puolesta että vastaan, vaikka äidinkielen koe on yli 150-vuotisen historiansa aikana muuttunut verrattain maltillisesti. Esimerkiksi kirjoitustehtävien aiheet ovat pysyneet varsin samanlaisina. Vuoden 1852 tehtävänanto ”Kumpi ansaitsee enemmän myötätuntoisuuttamme Maria Stuart vai Englannin Elisabeth?” ei loppujen lopuksi eroa kovinkaan paljon syksyn 2013 tehtävänannosta ”Kiina – uusi maailmanvalta?”. Erityisesti uskontoon liittyvät tehtävät ovat säilyttäneet asemansa läpi koko kokeen historian (Helttunen & Julin 2008: 23).

Ylioppilasaineita on Suomessa kirjoitettu vuodesta 1852 lähtien. Yli puoli vuosisataa äidinkielen aine muistutti reaaliainetta, ja sen aihepiirit vaihtelivat uskonnosta historiaan ja luonnontieteistä kirjallisuuteen. Niin sanottu vapaa aihe, jossa kirjoittaja sai valita näkökulmansa ja aihepiirinsä itse, tuli mukaan reaaliaiheiden joukkoon vähitellen 1870-luvulta lähtien. Vuonna 1919 reaalaineet saivat oman kokeensa, mutta äidinkielen koe säilyi siitä huolimatta vahvasti reaalipainotteisena. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 116–118, 179.) Äidinkielen kokeen juuret yleissivistystä ja -tietoa mittaavana kokeena ovat nähtävissä vielä nykyisessä esseekokeessakin.

Seuraavan ison muutoksensa koe kohtaa muutaman vuoden päästä, kun se syksystä 2018 lähtien järjestetään sähköisessä muodossa. Kokeen perustehtävä ei kuitenkaan muutu. Sen tarkoituksena on edelleen mitata kokelaan kypsyyttä ja lukion oppimäärän hallintaa. Koe myös säilyy kaksiosaisena niin, että toinen osa keskittyy kokelaan kirjoitustaitojen arviointiin ja toinen kriittisen ja kulttuurisen lukutaidon mittaamiseen. Suurin muutos koskeekin todennäköisesti aineistojen määrää ja luonnetta. Aineisto laajenee käsittämään myös audiovisuaaliset tekstit kuten videot ja äänitiedostot. Uutta on, että kokelaan on osattava itse valita kokeen materiaalituvasta aiheeseensa sopivat tekstit. Tällaisen laajan, multimodaalisen aineiston on katsottu parhaiten vastaavan nykyajan olosuhteita, joissa lukijan on osattava seuloa pätevät lähteet lukuisten erilaisten tekstien joukosta. (YTL 2014.)

Myös koko lukiokoulutuksen rakennetta tullaan luultavasti muuttamaan lähivuosina. Uudistusta miettinyt työryhmä päätyi esittämään kolmea eri vaihtoa, joista jokainen lisäisi opiskelijan valinnanmahdollisuuksia. Äidinkieli jäisi kuitenkin kaikille pakolliseksi, ja sen pakollisten kurssien määrä säilyisi samana. Työryhmän mukaan äidinkieli ja matematiikka ovat ydinoppiaineita, joiden osaaminen ennustaa myös menestystä jatko-opinnoissa. Äidinkielen pakollisuutta perustellaan myös sillä, että sen osaaminen on osa yleissivistystä myös tulevaisuudessa. (Tulevaisuuden lukio. Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako 2013: 35–36.)

Äidinkielen ylioppilaskokeen asema ei näytä tämän valossa olevan horjumassa. Viimeisin ehdotus luopua kokeen pakollisuudesta on vuodelta 1993, jolloin se herätti niin laajaa vastustusta, että uudistusta valmistellut ryhmä lopulta luopui ajatuksestaan. Äidinkielen tärkeyttä ja sitä kautta myös kokeen asemaa on perusteltu muun muassa yksilön identiteetin rakentumisen ja suomalaisen kulttuurin säilymisen kautta. Äidinkielen osaamisen on aina myös nähty olevan kaiken muun oppimisen perusta. Vaikka koko ylioppilastutkinto mittaa lukiolaisen kypsyttä, on äidinkielen kokeella edelleen tässä erityisasema. Siinä missä muita kokeita arvioidaan oppiaineen sisältöjen hallintana, on äidinkielen koe luonteeltaan muutakin kuin kielen ja äidinkielen kurssien sisältöjen osaamista mittaava koe. Kypsyyskokeesta voidaan Leinon mukaan puhua, koska äidinkielen kokeessa kokelas pääsee laajasti näyttämään ajattelutaitojaan, persoonallisuuttaan sekä kielen hallintaansa. (Leino 2008: 122–127.)

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia hyvän tekstin ihanteita äidinkielen kokeeseen on liittynyt viimeisten 70 vuoden aikana. Aineistona käytän Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran ja myöhemmin myös Äidinkielen opettajain liiton vuosittain julkaisemia Ylioppilastekstejä-kirjoja, jotka ovat aikaisemmin ilmestyneet nimillä Valioaineita ja Ylioppilasaineita. Niissä on abiturienttien tekstien lisäksi julkaistu myös artikkeleita ja sensoreiden kommentteja, joista on luettavissa myös hyvää ylioppilasainetta ja -esseitä koskevia arvostuksia. Tutkimuksessani on mukana 14 kokoelmaa, joista ensimmäinen on ilmestynyt vuonna 1948 ja viimeisin vuonna 2013 (ks. luku 4.1).

Koska äidinkielen ylioppilaskoe edelleen vaikuttaa siihen, millaisia kirjoittamistaitoja lukiolaisille, eli puolelle koko ikäluokasta, opetetaan, on mielenkiintoista selvittää, millainen on hyvä ylioppilasessse. Lukiolaiset sosiaalistuvat lukion aikana tiettyihin tapoihin tuottaa hyvää tekstiä, ja he vievät nämä arvostukset mukanaan myös työelämään. Äidinkielen ylioppilaskokeen välittämällä tekstiarvostuksilla on näin ollen laajempiakin seurauksia kuin vain lukio-opetuksen sisältöihin vaikuttaminen. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millainen on hyvän tekstin ihanne Valioaineita-, Ylioppilasaineita- ja Ylioppilastekstejä-kokoelmissa? Miten niissä representoidaan ylioppilasainetta ja -esseitä?

2. Eroavatko ylioppilasaineeseen ja nykyiseen esseeseen liitetyt arvostukset toisistaan?

3. Millaisena ilmiönä kirjoittamista on pidetty kokoelmissa?

Ylioppilastekstejä-kokoelma lähetetään vuosittain jokaiselle Äidinkielen opettajain liittoon kuuluvalla. Teoksen tarkoituksena on sen ilmestymisen alusta, vuodesta 1948 saakka ollut toimia oppikirjana. Anttila ja Saarimaa toteavat ensimmäisen kokoelman alkulauseessa, että on ollut sääli hävittää niin paljon hienoja aineita aina kokeen arvostelun jälkeen. Valioaineita-kirja syntyikin halusta säilyttää edes muutamia kaikkein parhaimpia suorituksia, jotta tulevat sukupolvet voisivat lukea niitä ja käyttää niitä kannustimenaan ja esikuvanaan. (Anttila & Saarimaa 1948: 3.) Näin ollen kokoelman tarkoitus oli jo vuonna 1948 pedagoginen. Vuonna 1973 kokoelmien tarkoitus ilmaistiin selvästi kirjan esipuheessa: ”Kirja ei pyri osoittamaan, millaista ’hyvä’ kirjoittaminen yleensä on. – – se haluaa paljastaa vain sen, mikä on miellyttänyt opettajia ja tarkastajia.”

Nykyään Ylioppilastekstejä-kokoelmat on suunniteltu käytettäväksi oppi- ja harjoituskirjoina erityisesti lukion syventävillä kursseilla (Aro, Grün & Kulkki-Nieminen 2012: 7). Edelleen kokoelmasta yritetään löytää avain sensorin sydämeen ja vastauksia siihen, miten esseekokeessa pitäisi kirjoittaa. Oman kokemukseni mukaan kokoelma on yhä auktoriteetti hyvän ylioppilaseseen määrittelyssä. Sijaistaessani lukion abiturienttien valinnaisen äidinkielen kurssin ryhmiä opiskelijat esittelivät kokoelmaan valikoituja esseitä ja kertoivat omia mielipiteitään siitä, mikä esseessä oli hyvää ja mitä siinä voisi vielä parantaa. Kun esittelyyn tuli 55 tai 60 pistettä saanut essee, abiturientit lakkasivat kyseenalaistamasta. ”Tässä ei ole mitään parannettavaa, koska tämä on saanut näin hyvät pisteet” oli yleinen vastaus opettajan kysymykseen siitä, mitä mieltä lukiolainen itse oli esittelyssä olevasta esseestä. Sensorin auktoriteetti ja ylioppilaskokeessa annettu arvosana riittivät abiturientille perusteluksi siitä, että tekstissä ei ollut mitään kehittämisen varaa.

Osa aineistostani on siis edelleen käytössä lukioissa, vaikka vanhoja, Valioaineita- ja Ylioppilasaineita-kokoelmia, ei oppimistarkoituksessa voikaan enää hyödyntää. Niiden kautta voi kuitenkin piirtää kuvan suomalaisten abiturienttien kirjoitustaidoista eri aikakausina. Sellaisenaan kokoelmat ovat aikansa tuote, ja niiden kautta pääsee käsiksi myös tekstiarvostusten muuttumiseen sekä käsityksiin siitä, miten kirjoittamista tulisi opettaa.

Käytän tutkimuksessani äidinkielen kokeessa kirjoitettavasta tekstistä pääasiassa nimitystä aine. Aineesta on luontevaa puhua, koska sitä on käytetty kokeen suorituksen nimityksenä aina vuoteen 2007 asti. Aineistoni kokoelmat käsittelevätkin suurimmaksi osaksi ainekirjoitusta, mistä kertovat myös kokoelmien nimet Valioaineita ja Ylioppilasaineita. Nykymuotoisen ylioppilaseseen piirteitä käydään läpi vain Ylioppilastekstejä-kirjoissa, joita aineistos-

sani on kaksi. Kun puhun äidinkielen kokeen nykytilasta tai käsittelen aineistoni kahta uusinta kokoelmaa, käytän teksteistä kuitenkin nimitystä essee.

Aineistoni kokoelmat kulkevat kolmella eri nimellä. Kun puhun näistä kokoelmista yleisesti, käytän selvyuden vuoksi julkaisun nykyistä nimeä Ylioppilastekstejä. Kun kyseessä on taas jonkin tietyn vuoden tai aikakauden kokoelma, käytän siitä sen omaa nimeä.

1.2 Aiempia tutkimuksia

Suomessa lukiokirjoittamista on tarkasteltu usein ylioppilastutkinnon kannalta, ja lukion kirjoittamisen tutkimus on keskittynyt erityisesti pro graduihin. Erityisesti ylioppilasainetta on tutkittu sen oikeakielisyyden kannalta. Tutkimus on kohdistunut muun muassa kokelaiden ylioppilasaineessa tekemiin yhdyssanavirheisiin. Anneli Koivusaari (2004) tutki pro gradusaan sensoreiden ja opettajien vuoden 1999 ylioppilasaineisiin merkitsemiä yhdyssanavirheitä. Tutkimuksessa selvisi, että heikoimmat kirjoittajat tekivät virheitä myös niissä yhdyssanoissa, joiden oikeinkirjoitus perustuu prosodiaan ja puhutun kielen luonnollisiin normeihin. Kirsi Hietanoro-Backman (1997) tutki puolestaan pro gradussaan ylioppilasaineiden virhemerkintöjä vuosilta 1972 ja 1996. Hänen mukaansa vuoden 1996 aineissa oli enemmän virhemerkintöjä kuin vuoden 1972 teksteissä. Ainoastaan tyyliin liittyviä virheitä oli vuonna 1996 merkitty vuotta 1972 vähemmän. (Juvosen, Kauppisen, Makkonen-Craigin & Lehti-Eklundin 2011: 27, 32 mukaan Koivusaari 2004 ja Hietanoro-Backman 1997.)

Hyvän ylioppilasaineen ihanteita ei tietääkseni ole aiemmin tutkittu, vaikka Ylioppilastekstejä-kirjoja on käytetty aineistona myös ennen tätä tutkimusta. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjassa ”Kiittäen hyväksytyt. Äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää” (2008) kokoelmat ovat toimineet yhtenä lähteinä ja niistä on poimittu aine-esimerkkejä kirjaan. Kokoelmien muuta sisältöä, kuten kommentteja ja artikkeleita, on vuosikirjassa myös hyödynnetty valikoiden äidinkielen ylioppilaskokeen historian tarkastelussa. Varsinaista tutkimusta hyvän aineen ihanteista ei Kiittäen hyväksytyt -kirjassa kuitenkaan ole tehty.

Aineistossani keskeisessä asemassa ovat sensoreiden aineiden perään kirjoittamat kommentit. Ylioppilasaineiden loppukommentteja ei ole aiemmin tutkittu, mutta opettajien tekstien perään kirjoittamia kommentteja ovat tarkastelleet muun muassa Elina Hovila (2009) pro gradu -työssään sekä Summer Smith (1997) englanninkielisessä yliopistokontekstissa. Hovila on tutkinut äidinkielen opettajien kirjoittamia loppukommentteja. Fokus hänen tutkimuksessaan on palautteenannossa ja opettajien kirjoituskäsityksissä, ei niinkään hyvän tekstin piirteissä. Mukana tutkimuksessa olivat myös opettajien tekstin lomaan tekemät merkinnät.

Hovilan mukaan opettajien palautteessa on eniten korjauksia, evaluaatioita ja käskyjä, vaikka opettajat painottivatkin myönteisen ja ohjaavan palautteen merkitystä. Mielenkiintoista oman tutkimuksen kannalta on myös, että opettajien määrittelemät hyvän tekstin kriteerit vastasivat pitkälti heidän antamaansa palautetta. (Hovila 2009: 134, 137.)

Hovilan tutkimuksen opettajat eivät mieltäneet käyttävänsä säännöllisesti mitään selkeitä arviointikriteerejä tekstejä arvioidessaan, mutta he pystyivät kuitenkin melko helposti erittelemään hyvän tekstin piirteitä. Osa opettajista totesikin käyttävänsä jonkinlaista kokemuksen kautta syntynyttä ”sisäistä arviointikriteeristöä”. (Hovila 2009: 139.) Ylioppilasaineiden korjaamisen voidaan olettaa olleen ennen kriteerien laatimista 1960-luvun lopulla samansuuntaista arviointia kuin Hovilan tutkimuksen äidinkielen opettajilla. Jokainen sensori on arvioinut ainepinoaan omista kokemuksistaan käsin. Sensorien teksti-ihanteeseen, heidän ”sisäiseen arviointikriteeristöön”, pääsee siis käsiksi heidän kirjoittamiensa kommenttien kautta

Smith on puolestaan tarkastellut kommentteja, joita yliopisto-opettajat ovat kirjoittaneen opiskelijoidensa tekstien loppuun. Hänen mukaansa tyypillistä tällaisessa kommentissa on, että siinä voidaan arvioida tekstiä tai kirjoittajaa (judging genres), käsitellä lukukokemusta (reader response genres) sekä opastaa kirjoittajaa (coaching genres). Näistä arvioimisen ulottuvuus korostuu kommentteissa eniten. Opettajien arviot kohdistuvat yleisimmin tekstin kehittelyyn, sen muodostamaan kokonaisuuteen sekä sen tyyliin. Usein kommentissa arvioidaan muun muassa myös kirjoittajan panostusta, hänen käyttämiään retorisia keinoja sekä tekstin oikeakielisyyttä. Mielenkiintoista on, että eri yliopistoista kerätyt kommentit muodostavat Smithin mukaan selvästi oman genrensä tyypillisine sisältöineen ja käsittelyjärjestyksineen, vaikka kommentointia ei opettajien opinnoissa ollut opetettukaan. (Smith 1997: 249, 251–253.)

Aineistossani sensorit ovat laatineet aineita koskevat kommentit. Myös heidän näkemysään aineen arvostelusta on tutkittu. Kielikellon vuonna 2002 tekemään abiturienttien kirjoitustaitoja selvittävään kyselyyn vastasi 23 sensoria, jotka olivat toimineet tehtävässä 6–30 vuoteen. Kyselyn tavoitteena oli selvittää, mitä sensorit ajattelevat kokelaiden kirjoitustaitojen tasosta ja miten he niitä arvioivat. Sensorit olivat lähes yksimielisiä siitä, että abiturienttien kirjoitustaidot olivat heikentyneet. Erityisesti heidän mukaansa ongelmia oli entistä enemmän oikeakielisyyden ja lauserakenteiden hallinnassa sekä kirja- ja puhekielen erottamisessa. Tason heikentyminen vaikutti myös sensorien arviointiin. He arvioivat aineita lievemmin kuin ennen joko tiedostetusti tai tietämättään. Esimerkiksi heikosti kirjoittavan koulun aineita ei välttämättä arvioitu yhtä ankarasti kuin muita, jos syynä on ohjauksen puute. Hyvä

aine voi myös saada tasoaan paremman arvosanan, kun se erottui heikkojen suoritusten keskeltä positiivisena yllätyksenä. (Maamies 2002: 11–12, 20.)

Ylioppilasainetta on tutkittu sen sisältämien virheiden lisäksi siitä näkökulmasta, millaisia kirjoittamistaitoja sen laatimiseksi tarvitaan. Henna Makkonen-Craig on tutkinut kevään 2005 kokeessa eximian tai lubenterin saaneita aineita ja tarkastellut niiden kautta ylioppilasaineen genrepiirteitä. Tutkimuksen perusteella hän päätyi siihen, että on olemassa varsinainen koegenre, mutta myös varjogenre, joka ei edellytä yhtä laajaa osaamista kuin ylioppilasaineen laatiminen yleensä. Periaatteessa kokelas voikin kokeessa valita kahden tekstilajin väliltä: hän voi kirjoittaa Ylioppilastutkintolautakunnan määräysten mukaisen pohtivan, argumentoivan tai erittelevän tekstin eli esseen tai pitäytyä tutulla kouluaineen uralla ja laatia kuvauksen tai kertomuksen, eli kirjoittaa varjogenren mukaisesti. Ongelmana Makkonen-Craig näkee, että silloinen koe on mahdollistanut kirjoittajalleen liian suuren liikkumavaran. (Makkonen-Craig 2010: 216, 241–244.) Toisin sanoen aineen ihanne tekstilajin suhteen on ollut melko Makkonen-Craigin tutkimuksen valossa melko väljä.

2 AINEKIRJOITTAMISESTA JA SEN ARVIOIMISESTA

2.1 Ylioppilasaineen ja -esseen tekstilaji

Tekstilaji voidaan käsittää monella eri tavalla. Sen voidaan ajatella muodostuvan tekstin kielimuotojen ja sosiaalisen kontekstin yhdistelmästä. Näin käsitettynä lajin määrittelyyn vaikuttaisivat siis myös se, millaiseen tekstien verkostoon teksti kuuluu ja millainen on sen esiintymisyhteys. Kiinteästi tekstilajiin liittyisivät myös tekstin kirjoittaja ja lukija. (Shore & Mäntynen 2006: 41.) Näin ollen ylioppilasaineen ja -esseen tekstilajiin voi katsoa kuuluvan sen erityisen piirteen, että tekstin kirjoittaa abiturientti koetilanteessa äidinkielen opettajalleen ja lopulta sensorille luettavaksi. Samalla tämä teksti liittyy muiden samana koekertana kirjoitetujen suoritusten joukkoon.

Yleisesti, äidinkielen ylioppilaskoetta sivuamatta, esseitä on määritelty monin eri tavoin. Yhteistä näille määritelmille on usein se, että ne eivät päädy kovinkaan tarkkaan lopputulokseen. Korhonen (2012: 40) kuvaa esseitä kiellon kautta: se ei ole sen paremmin kunnolla tietoa, taidetta, fiktiota kuin omaelämäkertaakaan. Venhon (2012: 7) mukaan tämä määrittelemättömyys mahdollistaa esseiden kirjoittajalle runsaasti vapauksia valita esimerkiksi eri tyylien väliltä. Kielitoimiston sanakirjassa esseitä kuvataan seuraavasti: ”lyhyehkö, vars. tietyt tyyli vaatimukset täyttävä kirjoitelma; lyhyt yleistajuinen tutkielma”.

Myös ylioppilasesseen tekstilajin kuvaaminen on ollut hankalaa, eikä Ylioppilastutkintolautakunnan äidinkielen määräyksissä esimerkiksi ole lainkaan määritelty sille vaadittavaa tekstilajia. Kauppinen ja Makkonen-Craigin mukaan ylioppilasesseitä voisikin kuvata monen erilaisen tekstilajin yhdistelmäksi. Se on hybridi, joka lainailee piirteitä eri genreiltä tarpeen mukaan. Perusominaisuudet, joista tärkein on pohtivuus, kuitenkin säilyvät. Esseellä on myös selkeä rakenne, joka koostuu johdanto-, käsittely- ja päätäntäosiosta. Ylioppilasesseeseen onkin genre, jolla on useita alatekstilajeja. Koska esseeseen genrenä mahdollistaa paljon erilaisia ratkaisuja, ei voida myöskään määritellä, mitkä kielelliset ja tekstuaaliset ratkaisut eivät olisi esseessä mahdollisia. Esseekokeen etuna onkin nähty, että kokelas pääsee suhteellisen vapaasti tekemään omat ratkaisunsa ja osoittamaan näin kypsyyttään ja ajattelutaitoaan. (Kauppinen & Makkonen-Craig 2011: 468–469.)

Keskeinen piirre, joka erottaa ylioppilasesseen kaikista muista mahdollisista esseistä, on sen arvioitavuus. Ylioppilasesseeseen genreen kuuluu oleellisesti sen koelunne, ja sellaisena se vaatii kirjoittajaltaan monenlaisten eri kirjoittamistaitojen hallintaa. (Kauppinen & Makkonen-Craig 2011: 471.) Toisaalta kirjoittajan ei välttämättä tarvitse näyttää kaikkia erittelyä,

päätelyn tai argumentoinnin taitojaan. On nimittäin olemassa ylioppilaskokeen varjogenre, joka lähinnä tarkoittaa peruskoulutasoisen kuvauksen tai kertomuksen kirjoittamista arkisista aiheista (ks. luku 1.2). (Makkonen-Craig 2010: 241.)

Lukion oppikirjoissa essee määritellään samansuuntaisesti liukuvaksi tekstilajiksi. Särämä-oppikirjassa sanotaan, että ylioppilaskokeen esseetä voidaan nimittää arkisesti esseaineeksi tai kouluaineeksi (Puolitaival 2010: 410). Tällaiset nimitykset kertovat, että ylioppilasessettä ja esseetä yleisesti ei voi pitää aivan samana tekstilajina. Ylioppilasesset on ansioikas, jos sen kirjoittaja on onnistunut ilmaisemaan ajatuksensa perustellusti ja loogisesti niin, että esseestä muodostuu ehyt kokonaisuus (Puolitaival 2010: 410). Pohdinnan merkitys esseessä korostuu myös Piste-oppikirjassa: essee määritellään tutkielmaksi, jossa kirjoittaja pohdii valitsemaansa aiheita, mutta ei kuitenkaan pyri kuvaamaan sitä tyhjentävästi. Tärkeää kirjan mukaan on, että kirjoittajalla on jonkinlainen omakohtainen suhde aiheeseen. (Hiidenmaa ym. 2006: 357.)

Myös esseekoetta edeltäneen aineen määrittelystä on ollut epäselvyyttä. Koetyyppinä aineen on katsottu esseen tapaan sisältävän monenlaisia variaatiomahdollisuuksia. Kokeen otsikoista pystyi periaatteessa kirjoittamaan hyvin erilaisia tekstilajeja kertomuksesta tietotekstiin ja esseeseen, mutta ongelmana oli, etteivät nämä vahvasti institutionaalistuneet tehtävänannot ohjanneet tietynlaisen tekstin laatimiseen. Tämä vaikeutti suoritusten arviointia, koska samasta tehtävästä oli saatettu kirjoittaa niin kertomuksia kuin asiatekstejäkin. Kokeen otsikkoja kritisoinut Leena Kirstinä katsoikin, että aineita olisi parempi laatia pelkästään aineiston pohjalta. (Kirstinä 1983: 26–27.)

Ainetta määritellään tekstilajittomuuden kautta myös lukio-opetukseen tarkoitettussa Äidinkielen käsikirjassa (Kauppinen ym. 1990: 174), mutta tähän kuvaukseen sisältyy muutamia varauksia. Tyypillisimmäksi aineen tekstilajiksi kirja nostaa esseetä tai artikkelia muistuttavan kirjoitelman, jonka tunnusmerkkinä on erittelevyys ja pohtivuus. Myös mielipidekirjoitus on käsikirjan mukaan yleinen aineen laji. Sen sijaan pakinat, kolumnit ja kertomukset oppikirja nostaa esille vaihtoehtoina erityisesti niille, joiden kirjoitustaidot ovat keskimääräistä paremmat.

Ainetta on myös pyritty kuvaamaan sen kautta, mitä se ei ole. On sanottu, että aine ei ole alaluokkien kaunokirjallisuusharjoitus, kirje tai valtakirja. Aineeseen kuitenkin kuului valinnanvapaus, ja kirjoittaja voi itse päättää, mitä ja miten kirjoittaa. Vapauteen kuului myös se, ettei aineen laatijan tarvinnut kirjoittaa tekstiään varsinaisesti millekään kohderyhmälle sopivaksi tai mitään erityistä tarkoitusta varten. (Larmola 1983: 24.) Ylioppilasainetta on joskus jaettu myös kolmeen eri tyyppiin. Esimerkiksi 1970-luvun Ylioppilasaineita-kokoelmissa

on puhuttu tieto- ja mielipideaineista sekä fiktiivisestä aineesta ja nostettu esiin näiden ominaispiirteitä.

Vaikka äidinkielen koe on muuttunut vuosien varrella, on siinä kirjoitettu aine ja nykyisin esseet säilyneet tekstilajiltaan tunnistettavana. Ylioppilasaine tai -essee on siis tekstilajina joustava, mutta sisältää kuitenkin aina piirteitä, jotka toistuvat tekstistä toiseen. Tätä on pidetty kirjoittajan etuna, sillä vakiintunutta tekstilajia on helpompi harjoitella. Samoin myös kokeen arvioinnin virhemahdollisuus vähenee. Huonona puolena on toisaalta taas nähty, että äidinkielen koe ja sen esseet ovat vieraantuneet tosielämän tekstilajeista ja tarpeista. (Kauppinen & Makkonen-Craig 2011: 470, 473.) E. A. Saarimaa (1948: 347) on nostanut esiin saman ongelman jo vuonna 1948 ja kuvannut ainetta nimeään myöten ”keinotekoiseksi luomukseksi”.

Suomalainen ylioppilastutkinto onkin institutionaalistanut esseelajin, jonka kautta mitataan kirjoittajan kypsyyttä, yleissivistystä ja kielenkäytön hallintaa. (Kauppinen & Makkonen-Craig 2011: 473.) Nämä ovat kuitenkin myös niitä taitoja ja ominaisuuksia, joita työelämässä tarvitaan. Kuten esseekokeen kirjoittajan, myös työelämän tekstejä tuottavan on osattava laatia ymmärrettävää ja loogista tekstiä, jossa erotetaan olennaiset asiat epäolennaisesta. Myös tekstin jäsentelyn taito ja huolitellun yleiskielen osaaminen ovat keskeisiä mille tahansa tosielämän asiastekstille. (Makkonen-Craig 2010: 242.)

Näyttääkin siltä, että nimityksen muuttumisesta huolimatta sekä ylioppilasesset että -aine kuvaavat samanlaista tekstilajia, jolle tyypillistä ovat arvioitavuus, pohtivuus sekä useat alatekstilajien mahdollisuudet. Tämä sopii myös Shoren ja Mäntysen (2006: 11) tekstilajikäsitteen kuvaukseen, jonka mukaan lajin sisällä voi olla vaihtelua jopa niin, että eri lajien rajat ovat häilyviä.

2.2 Kirjoittamisen opetus ja ylioppilaskirjoitukset

Ylioppilasaineita ja niiden arviointeja on julkaistu yli 60 vuoden ajan. Tänä aikana suomalainen yhteiskunta on kehittynyt paljon, ja samoin ovat muuttuneet ne kirjoittamisen tavat ja taidot, joita yhteiskunnassa arvostetaan ja tarvitaan. Myös kirjoittamiskäsitykset ovat muuttuneet ja voikin olettaa, että tämä muutos ainakin jossain määrin on heijastunut myös Ylioppilastekstejä-kirjoihin. Kokoelmat on niiden ilmestymisen alusta lähtien tarkoitettu oppikirjoiksi, ja siksi niissä myös näkyvät käsitykset siitä, miten kirjoittamisen taito opitaan ja miten sitä tulisi opettaa. Mielenkiintoista on, että kirjojen kommentoissa lukijaa ohjataan oppimaan arvioinnin ja mallioppimisen kautta. Myös muuten kokoelmissa kirjoittamisen opettamisen,

oppimisen ja arvioinnin käsitykset kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. Kirjoittamiskäsitykset puolestaan heijastuvat väistämättä myös niihin piirteisiin, joiden avulla hyvän tekstin ominaisuuksia aineistossani kuvataan.

Opetuksen sisältöjen ja äidinkielen ylioppilaskokeen vaatimusten välillä on ollut yhteys niin kauan kuin koe on ollut olemassa. Nopeimpana ja tehokkaimpana keinona muuttaa opetusta onkin pidetty päättökokeen vaatimukseen vaikuttamista (Lemola 1968: 262; Rikama 1998: 195). Sen vuoksi aineen ihanteilla on ollut vaikutusta myös siihen, miten kirjoittamista kouluissa on opetettu. Äidinkielen ylioppilaskokeen ja kirjoittamisen opetuksen yhteys on selvimmillään nähtävissä lukiossa. Usein saa kuulla lukion äidinkielen opettajan turhautuneen huokaisun ajan riittämättömyydestä: paljon keskeisiä äidinkielen taitoja jää vähäiselle harjoittelulle, kun kaikki tunnit on käytettävä lautakunnan arvostamien kirjoittamistaitojen opettamiseen ja harjoitteluun.

Tarkastelen seuraavassa lyhyesti keskustelua, jota on käyty ylioppilasaineesta ja sen opetuksesta, sekä sitä, miten tämä keskustelu ilmentää aikakausien kirjoittamiskäsityksiä. Selvimmillään opetuksen ja ylioppilaskokeen yhteys on ollut näkyvässä ennen 1970-lukua, sillä oppikoulujen opetussuunnitelmia ei ollut päivitetty 1940-luvun alun jälkeen. Äidinkielen opetukseen vaikuttivatkin vahvasti opettajien omaksumat tavat ja tottumukset (Murto 2008: 138). Ainepedagogiikkaa koskevassa keskustelussa nostettiin esille, että opetussuunnitelmaa vahvemmin äidinkielen ja kirjoittamisen opetusta ohjasivat ylioppilaskirjoitusten vaatimukset. Muun muassa äidinkielen opettaja Aila Harju kritisoi sitä, että ainoa sekä ylioppilastutkintolautakunnan että opettajien jakama käsitys oli, että äidinkielen opetuksen keskeisin tehtävä oli opettaa oppilaille virheettömän suomen kielen hallintaa. Opettajien ainoa yhteinen päämäärä oli menestyminen ylioppilaskirjoituksissa. Muuten he opettivat ainettaan Harjun mukaan omien mieltymystensä ohjaamana. (Harju 1968: 247, 257.)

Jo kaksikymmentä vuotta aikaisemmin E. A. Saarimaa oli nostanut esiin ainekirjoituksen heikon tilan. Sen opetus oli Saarimaan mukaan usein vanhanaikaista, hapuilevaa ja vailla järjestelmällisyyttä kaikilla kouluasteilla. Kirjoittamista opetettiin Saarimaan mukaan niin huonosti, että sitä saattoi jopa pitää oppijan kannalta vahingollisena. Tämä johtui siitä, että oppikouluissa, kuten alemmillakin asteilla, ohjattiin kirjoittamaan aiheista, jotka olivat vaikeita, epäkiinnostavia ja vaativat esimerkiksi kohtuuttoman laajaa tietopohjaa jostakin asiasta. Tällaiset kirjoitustehtävät eivät kannustaneetkaan oppijaa persoonalliseen itseilmaisuun. Usein aineet olivatkin Saarimaan mukaan ”teennäisiä” ja ”vilpillisen luonnottomia”. Erityisesti Saarimaa kritisoi sellaista kirjoittamisen opetusta, joka ohjasi laatimaan aineen aloitukset ja lopetukset kaavamaisen puiseviksi. (Saarimaa 1948: 345–350, 354–355.)

Saarimaan ehdotukset ainekirjoituksen opetuksen tilan parantamiseksi ovat olleet varsin moderneja. Ennen kaikkea hän korosti kirjoittajien yksilöllisyyden huomioon ottamisen tärkeyttä. Saarimaa esitti, että kouluissa ei pelkästään valmistauduttaisi ylioppilaskirjoituksiin, vaan annettaisiin lukiolaisten kirjoittaa myös aiheista, jotka mahdollistavat tunteiden ja mielihiteiden ilmaisun. Opettajan puolestaan tulisi palautteessaan kiinnittää huomiota erityisesti aineen ansioihin, ei niinkään sen puutteisiin. Jokaisen kielivirheen merkitsemistä tekstiin Saarimaa ei esimerkiksi pitänyt hedelmällisenä. (Saarimaa 1948: 348–350, 356–357.)

Saarimaa edustaa selvästi luovuusdiskurssia painottaessaan kirjoittamisen elämyksellistä luonnetta. Hänen näkemyksensä on havaittavissa myös aineistoni Valioaineita-kokoelmissa, joista kolmea hän on ollut toimittamassa. Saarimaan ajattelussa kirjoittamisen opettaminen oikeakirjoituksen sääntöjen kautta, eli taitodiskurssi, ei yllättäen ole vahvasti edustettuna. Saarimaan kirjoituskäsitykset ovatkin poikkeuksellisia, varsinkin kun niitä vertaa siihen, että suomalaisissa kouluissa kirjoittamisen opetusta on hyvin pitkään hallinnut kielioopin sääntöjen ja oikeakielisyyden hallinnan tärkeyden korostaminen (Kauppinen & Makkonen-Craig 2011: 474).

1940-luvun lopulla käytiinkin myös oikeakielisyyden opettamista koskevaa keskustelua. Ensimmäisen Valioaineita-kirjan yhdessä Saarimaan kanssa toimittanut Aarne Anttila nosti ylioppilasaineiden pahimmaksi heikkoudeksi tautofonian, joka hänen mielestään sai aineen vaikuttamaan avuttomalta ja kehittymättömältä. Anttila kehottikin opettajia tiedostumaan tautofonian ongelmasta ja korjaamaan oppilaidensa toistovirheet entistä järjestelmällisemmin. Huolimatta siitä, että Anttila piti toistoa erityisen pahana virheenä, hän näki Saarimaan tapaan hyvän tekstin olevan paljon muutakin kuin vain oikeakielisyyden hallintaa. Anttilan mielestä omaperäisyys, reippaus ja huumori voivat kompensoida aineen pieniä kielivirheitä. (Anttila 1945: 466–467.) Yhteisymmärrystä ei kuitenkaan saavutettu edes tautofonian osalta. Keskustelua jatkoi Eero Lemola, jonka mukaan tautofonian välttämiseen ohjaava opetus johtaa usein ”aivan kieroon lopputulokseen” (Lemola 1968: 263).

Suomen lukiossa saattoi siis saada varsin erilaista kirjoittamisen opetusta sen mukaan, keskittyikö opetus yksinomaan valmentamaan opiskelijoita ylioppilaskirjoituksiin vai oliko opettaja omaksunut vuoden 1941 opetussuunnitelmaa modernimman tavan lähestyä kieltä ja kirjallisuutta. Uutta suuntausta edustavat opettajat, kuten muun muassa Saarimaa, painottivat kirjoittamisessa persoonallista ilmaisua sekä itsenäistä ajattelua, kun taas vanhan koulukunnan edustajat korostivat oikeakielisyyden hallitsemisen tärkeyttä. (Lonka 1998b: 126–129, 141–142.)

1970-luvulle tultaessa opetussuunnitelmia alettiin kuitenkin uudistaa aikaisempaa paljon taajemmin ja niiden suunnittelutyöhön otettiin mukaan myös äidinkielen opettajia (Murto 2008: 142). Uusi opetussuunnitelmaehdotus oli valmis vuonna 1977 (Lonka 1998b: 154). Samana vuosikymmenenä kirjoittamisen opetuksessa alkoivat vaikuttaa strukturalismin periaatteet (Helttunen & Julin 2008: 55). 1970-luvulla nostettiin esiin myös kirjoittamisen viestinnälliset tehtävät ja opetuksessa alettiin korostaa, ettei ole olemassa vain yhtä oikeaa tapaa kirjoittaa hyvää tekstiä: nyt nähtiin, että eri tekstilajit ja käyttötarkoitukset vaativat erilaisten kirjoitustyylien hallintaa. Sosiokulttuurinen kirjoituskäsitys sai jalansijaan, ja opetuksessa alettiin hyödyntää tehtävätyyppejä, jotka nousivat kielen funktioista ja korostivat näin kielenkäytön viestinnällisyyttä. Monet opettajat monipuolistivat lukio-opetuksen tekstilajikirjoa, ja opiskelijat pääsivät harjoittelemaan niin tutkielmien, arvostelujen kuin käsikirjoitustenkin laadintaa. Kirjoittamisen opetuksen muutos oli kuitenkin melko maltillista, sillä lukion äidinkielen osaamista mittasi yhä perinteinen ylioppilasaine, jonka konventioita oli myös harjoiteltava. (Lonka 1998a: 185–189.) Nämä konventiot olivat tulleet entistä selvemmiksi, koska Ylioppilastutkintolautakunta oli samana vuosikymmenenä alkanut ensi kertaa julkaista aineen arviointikriteerejä. Myös Ylioppilasaineita-kokoelmat vaikuttivat omalta osaltaan edelleen aineen arvostusten välittämiseen ja vahvistamiseen, eikä tekstikäsityksen muutos viestinnällisempään suuntaan näy aineistoni 1970-luvun kokoelmissa (ks. luku 6.1).

Kirjoittamisen funktionaalisuuden korostaminen opetuksessa vahvistui entisestään 1980-luvulla, jonka alussa tuli voimaan myös uusi lukion oppimääräsuunnitelma. Tavoitteena lukiossa oli saavuttaa kirjoitustaito, joka oli sujuva ja joustava. Tämä tarkoitti sitä, että kirjoittaja pystyisi suhteellisen vaivattomasti laatimaan tekstin jotakin tiettyä tarkoitusta ja lukijakuntaa varten. Hän siis kykenisi muuttamaan tyyliään tarpeen mukaan. Tyyliä alettiinkin opettaa tekstilajin piirteiden pohtimisen kautta, eikä sitä niinkään enää tarkasteltu virkkeen tai jopa sitä pienempien yksikköjen tasolla, kuten aikaisemmin oli tehty. Kirjoittaminen nähtiin ongelmanratkaisuna, ja opetuksessa muotiin tuli prosessikirjoittaminen. (Lonka 1998a: 189–192.) Ylioppilaskirjoitusten äidinkielen koe uudistui vuonna 1992 niin, että ensimmäisestä kirjoituskerrasta tuli aineistokoe: kaikki siinä olevat tehtävät vaativat siis mukana olleen aineiston hyödyntämistä (Arvilommi ym. 1991: 5). Uudistus vaikutti siihen, että nyt jokaisen abiturientin piti hallita ainakin ne kirjoitustyylit ja tekstilajit, joita kokeen aineiston pohjalta kirjoittaminen voisi heiltä vaatia. (Lonka 1998a: 193–194).

Paitsi ylioppilastutkinnon uudistaminen myös yhteiskunnan monet muut muutokset alkoivat vaikuttaa kieli- ja kirjoittamiskäsityksiin. 1900-luvun lopussa yleiskielen ja puhekielen rajat alkoivat horjua ja suhde kielenhuoltoon muuttui. (Murto 2008: 142–143.) Hyvän tekstin

arvostuksen muuttumisesta kertoo se, että kun kaksi vuonna 1957 kirjoitettua valioainetta asetettiin uudestaan nykysensorin tarkasteluun vuonna 2008, niiden arvosanat putosivat selvästi. Ennen ylioppilasvuoden helmiksi arvioidut tekstit saivat nyt arvosanakseen magna cum laude approbaturin ja approbaturin (Helttunen & Julin 2008: 153–158).

Oikeakielisyyttä pidetään edelleen keskeisenä osana kirjoitustaitoja niin ylioppilaskirjoituksissa kuin kouluopetuksessakin, mutta 1980-luvulla alkanut erilaisten kirjoitustaitojen hallinnan korostaminen on jatkunut ja muuttunut yhä useammat tekstilajit kattavaksi. Nykyään tekstitaitoisuus on myös kulttuuristen tekstilajien hallintaa: taitoa osata laatia monenlaisia, erityyppisiä tekstejä. Teksteinä ei myöskään enää pidetä vain kirjallisia, lineaarisia tekstejä, vaan myös multimodaalisia, usein digitaalisia esityksiä. (Kauppinen & Makkonen-Craig 2011: 474.) Tämä on otettu myös huomioon äidinkielen kokeen sähköistämisuudistuksessa (ks. luku 1.1). Tekstikäsitteksen muuttuminen vaikuttaa myös siihen, mitä pidetään kirjoittamisena ja millaista kirjoittamista arvostetaan. Näyttää kuitenkin siltä, että ylioppilaskirjoitusten tuotoksena säilynee jatkossakin perinteinen lineaarinen teksti, joka poikkeaa edeltäjistään ensisijaisesti kirjoitusvälineen osalta.

2.3 Ylioppilasaineen arvioinnin kysymyksiä

Kirjoittamistaidon arvioinnissa otetaan usein huomioon paitsi kielen konventioiden hallinta myös kirjoittajan kyky ajatella. Kirjoittamisen ja kriittisen ajattelun ajatellaan olevan yhteydessä toisiinsa, mikä johtaa siihen, että kirjoitustaidon heikkoudet tulkitaan herkästi myös loogisen ajattelun ja järkeilyn puutteiksi. (Weigle 2002: 5.) Tämän vuoksi myös ylioppilastutkinnossa epäonnistuminen saatetaan kokea jopa koko ihmisarvoa alentavaksi (Koppinen ym. 1994: 121). Äidinkielen kokeeseen kuuluu oleellisesti aineen kautta välittyvän kokelaan kypsyysarviointi. Nykyisessä esseekokeessa kypsyys tarkoittaa sitä, että kirjoittaja on osannut asiantuntevasti pohtia asioita monelta eri kantilta (Luukka 2013: 16). Tässä mielessä arviointi kohdistuu tekstin tekijään, ei pelkästään itse tekstiin. J. R. Martin ja P. R. R. Whiten (2005: 53) erottavat kaksi arvioinnin tapaa, joista toinen kohdistuu tuotokseen (appreciation) ja toinen tämän tuotoksen tekijään (judgement). Henkilön ominaisuuksien arviointi voi Martinin ja Whiten mukaan kohdistua esimerkiksi tekijän kyvykkyyteen, terävyyteen tai lukeneisuuteen. (Martin & White 2005: 52–53, 56–57.) Arvioinnin kautta on myös mahdollista päästä käsiksi siihen, millaisia aineen piirteitä ylioppilaskirjoituksissa on arvostettu. Esittelen seuraavaksi ainekirjoittamisen arvioinnin haasteita ja sen ympärillä käytyä keskustelua.

Ylioppilastutkintolautakunnan äidinkielen jaoksen puheenjohtajana toimineen Pirjo Singon (2012: 10) mukaan esseekoetta voidaan pitää kirjoitusten vaikeimmin arvosteltavana kokeena. Äidinkielen ylioppilaskokeen arvostelu onkin herättänyt paljon, joskus jopa kiivasta, keskustelua siitä, millä perustein annettu aineen arvosana on määräytynyt. Vuonna 1967 käytiin laaja julkinen keskustelu aineen arvioinnista, ja tätä ennenkin suurin osa ylioppilaskokeen arvostelua koskevista oikaisupyynnöistä liittyi juuri äidinkielen kokeeseen (Lindroos & Voionmaa 1968: 24). Vuonna 1967 tulleiden, aineen arvostelua koskevien kantelujen vuoksi käynnistettiin laaja selvitys lautakunnan arvostelumenetelmistä ja pohdittiin aineen tarkastukseen liittyviä ongelmia. Mitään moitittavaa ylioppilastutkintolautakunnan työstä ei kuitenkaan löytynyt, ja annetut arvosanat säilyivät ennallaan. (Ruoppila ym. 1968: 7.) Apulaisoikeuskansleri kuitenkin totesi, että kokeen arvostelun avoimuudessa on puutteita, sillä lautakunnan äidinkielen arvosteluperusteita ei ollut tapana toimittaa kouluihin. Opettajat eivät siis saaneet tietoa arvostelusta suoraan lautakunnalta. (Lindroos & Voionmaa 1968: 23, 28–29.)

Vuoden 1967 keskustelu saikin aikaan merkittävän muutoksen, kun lautakunnan aineen arvosteluohjeita tarkennettiin. Aikaisemmin ne olivat sisältäneet vain sen, että aineen tuli olla tyylillisesti ja asiallisesti hyväksyttävä. Uusissa ohjeissa kokelaita ohjattiin esseetyyppisen aineen kirjoittamisen suuntaan, ja äidinkielen kokeen teksti alkoikin uudelleen lähestyä tyyliltään muita ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettavia kouluaineita. (Lemola 1968: 264.) 1970-luvun alussa sensoreiksi alettiin valita myös äidinkielen opettajia eikä ainoastaan Helsingin yliopiston opettajia kuten aiemmin oli ollut tapana (Helttunen & Julin 2008: 31). Vuonna 1968 päätettiin myös, että äidinkielen koe on tarpeellista sijoittaa kirjoitusten ensimmäiseksi, jotta mahdollisiin jälkitarkastuksiin olisi riittävästi aikaa (Kaarninen & Kaarninen 2002: 260).

Aineen arvostelussa sensoreiden näkemyksillä on ollut ymmärrettävästi hyvin suuri rooli. Heidän ajatuksensa hyvästä tekstistä ja kirjoittamisesta ovat heijastuneet myös Ylioppilastekstejä-kirjoihin. Nämä ajatukset ilmenevät siinä, miten hyvää ainetta kuvataan ja arvioidaan kokoelmien kommentteissa. Martinin ja Whiten (2005: 56–57) mukaan arvioinnissa voidaan kiinnittää huomio lukijan kokemukseen, tekstin rakenteeseen tai sen muodostaman kokonaisuuden onnistumiseen. Sensorin näkemykset voivat vaikuttaa myös siihen, mihin hän tekstissä kiinnittää huomiota ja mitä hän haluaa kirjoittamassaan kommentissa painottaa.

Sensorien arviointityö onkin ollut usein kritiikin ja keskustelun kohteena. Aineistoni ensimmäisen kokoelman aikoihin, 1940-luvun puolivälissä, sensorien arvostelun luotettavuutta perusteltiin heidän lukumäärällään. Anttilan (1945: 470) mukaan se, että koko maan suorituksia luki vain kolme sensoria, yhdenmukaisti arviointia riittävästi. Eero Lemola puolestaan ei kiistä sitä, että aineen arviointi on aina enemmän tai vähemmän subjektiivista. Hänen mu-

kaansa kirjoittaminen on aina jossain määrin taiteellinen luomistapahtuma, mikä vaikuttaa siihen, että lukemisen voi nähdä sisältävän taiteellisen elämyksen. Tämä elämys on aina subjektiivinen kokemus, vaikka lukija yrittäisinkin arvioidessaan olla objektiivinen. Ratkaisuksi Lemola tarjoaa asiatyylisen asia-aineen suosimista ylioppilaskirjoituksissa, koska sen arvioinnissa sensoreiden mieltymysten merkitys on pienimmällään. (Lemola 1968: 261–262.)

Huolimatta siitä, että arvioinnin läpinäkyvyys on lisääntynyt ja kriteerit tarkentuneet vähitellen, keskustelu sensoreiden arvioinnista on jatkunut. Esimerkiksi Toini Rahtu (2000: 597) on käsitellyt subjektiivisuuden roolia sensorin työssä ja korostaa sitä, että myös sensori on ihminen: hänen kokemuksensa, mieltymyksensä ja puutteensa eivät voi olla vaikuttamatta hänen työhönsä. Saman ongelman toteaa myös Ylioppilastutkintolautakunnan äidinkielen jaoksen puheenjohtajana toiminut Pirjo Sinko (2012: 10), jonka mukaan arviointikriteerien painottamisessa ja tulkinnassa voi ilmetä subjektiivisuutta. Lautakunnan arvosteluohjeet ki-tekevät Rahdun mukaan parhaiten subjektiivisuutta. Hän kritisoi silloisia ohjeita kuitenkin siitä, että ne jättävät sensorille paljon tulkinnanvaraa. On esimerkiksi ollut vaikea määrittää, mikä kenellekin on ehyttä tekstiä tai mitä pidetään tehtävänannon ohituksena. Rahtu korostaa, että ylioppilasaineita tulisi arvioida lukukokemuksen sijaan vain yksinomaan tekstinä. Sensorin tulisikin osata keskittyä tulkinnassaan tekstiin itseensä sekä osata erottaa tekstin luomista vaikutelmista omat mieltymyksensä. (Rahtu 2000: 597, 601.)

Samoilla linjoilla Rahdun kanssa ovat myös Elina Harjunen ja Riitta Juvonen, joiden mukaan lukija ei koskaan lue pelkästään tekstiä vaan väistämättä aina myös omia arvostuksi-aan. Lukijat myös arvioivat esimerkiksi tekstin aitoutta omista lähtökohdistaan käsin. (Harju-nen & Juvonen 2013: 19.) Yhteisenä aineen teksti-ihanteena voi siis olla aitous, mutta se voi eri sensorien kohdalla tarkoittaa eri asioita.

Arvostelukriteerien ongelmaan on kiinnittänyt huomiota myös Henna Makkonen-Craig, jonka mukaan lautakunnan vanhoissa, vuotta 2013 edeltäneissä arviointiohjeessa on edelleen ollut jonkin verran epämääräisyyttä. Tärkeää olikin pystyä konkretisoimaan näitä arviointikri-teerejä niitä uudistettaessa. Makkonen-Craig nostaa esimerkeiksi kriteereissä mainitut käsit-teet *kypsyys* ja *kielenvastaisuus*. Ei ollut selvää, mitä näillä sanoilla oikeastaan tarkoitetaan, joten sensorit ja opettajat saattoivat ymmärtää nämä käsitteet keskenään eri tavoin. Kriteerien tulkinnanvaraisuus aiheutti ongelmia myös opetukselle, koska vaatimuksia oli vaikea konkre-tisoida opiskelijoille. (Makkonen-Craig 2010: 244.)

Nykyisissä, vuodesta 2013 käytetyissä esseekoetta koskevissa määräyksissä tällaista tulkinnanvaraisuutta edustavat hyvän tyylin ja sanaston kuvaukset. 50 pisteen arvoisen suori-tuksen tyyli on arviointikriteerien mukaan ”vakuuttavaa” ja sanasto ”vivahteikasta”, kun taas

täyden 60 pisteen esseen tyyli on ”vaikuttavaa” ja sanasto ”rikasta” (YTL 2012). Tällaisia kuvailevia adjektiiveja on vaikea pitää riittävän konkreettisina, jotta ne kertoisivat abiturientille, millaista tyyliä lautakunta arvostaa. Voidaankin kysyä, miten on mahdollista määrittellä, kumpi on positiivisempi määrite, rikas vai vivahteikas tai mitä ne sanaston kannalta oikeastaan tarkoittavat. Ongelmaa laajentaa se, että Kielitoimiston sanakirja antaa *rikas*-sanana yhdeksi merkitykseksi adjektiivin *monivivahteinen*.

Nykyään arvioinnin yhdenmukaisuutta on pyritty parantamaan laatimalla tekstitaidon kokeelle ja esseekokeelle omat kriteeritaulukonsa. Ylioppilaskokeen arviointi on myös luonteeltaan neuvottelevaa: kaikissa tapauksissa myös opettajan kanta tulee otetuksi huomioon ja epäselvissä tapauksissa esseen lukee joko kaksi tai kolme sensoria. Sensoreiden arvostelun luotettavuutta puolestaan vahvistaa sensorikokous, jossa koekerran jokaiselle tehtävänannolle laaditaan varsinaisia kriteerejä täydentävät arviointilinjaukset. (Sinko 2012: 9–10.) Merkittävä muutos verrattuna aineen arvosteluun on myös se, että esseekokeen arviointi on nykyään kriteeriviitteistä. Ylioppilasaineen arviointi puolestaan on ollut holistista, koska on katsottu, että tällainen kokonaisvaltainen tarkastelu vastaa parhaiten luonnollista tapaa lukea (Kauppinen & Makkonen-Craig 2011: 473).

Essee arvioidaan pistein 0–60, ja sen arviointi kohdistuu kuuteen osa-alueeseen, jotka ovat tehtävänannon noudattaminen, sisältöaineokset, jäsenitys ja rakenne, pohjatekstin käyttö, kieli ja tyyli ja kokonaiskuva kirjoitustaidoista. Näistä kuudesta arvioinnissa painottuvat tehtävänannon noudattaminen, kieli ja tyyli sekä kokonaiskuva kirjoitustaidosta. Jos kokelas on käyttänyt aineistoa, myös sen käyttö korostuu arvostelussa. (YTL 2012: 7–8.) Täyden 60 pisteen essee ei kuitenkaan ole vain suoritus, joka täyttää vaaditut kriteerit. Ari-Pekka Niemi (2013: 69) toteaa, että tällainen essee on mistä tahansa näkökulmasta katsottuna ja millä tahansa kriteereillä tarkasteltuna onnistunut teksti.

Tarkentuneista kriteereistä huolimatta esseen pistemäärä voi muuttua opettajan antamasta. Pisteiden muutokset johtuvat yleensä siitä, että opettaja on painottanut esimerkiksi sisältöä kielen kustannuksella tai toisinpäin. Toinen usein pistemäärän laskemiseen tai nousemiseen vaikuttava seikka on, että sensori ja opettaja tulkitsevat tehtävänannon täyttymisen eri tavalla. Sensorilla on myös arvioitavanaan suuri joukko eritasoisia tekstejä, kun taas opettajan lukema esseemäärä on rajallinen. Tämän vuoksi opettaja voi esimerkiksi pitää oman esseepinonsa parasta suoritusta laudaturin arvoisena, vaikka se suuremmassa tekstijoukossa näyttäytyy keskitason vastauksena. Näin ollen sensorilla on opettajaa laajempi kuvaa koekerran kirjoitusten tasosta. (Sinko 2012: 11–13.)

Aineistoni kohdalla on otettava huomioon, että äidinkielen kokeesta eri vuosina saadut arvosanat eivät ole keskenään vertailukelpoisia, sillä ne annetaan suhteellista arvioinnin mukaan (Lyytikäinen 2008: 335). Lautakunta päättää arvosanojen pistemääristä erikseen jokaisen tutkintokerran jälkeen selvitettyään ensin arvostelupisteiden osuudet (YTL 2012: 12). Esimerkiksi keväällä 2007 laudaturin on saanut yhteispisteillä 90, kun taas syksyn 2009 kokeesta korkeimpaan arvosanaan on vaadittu 85 pistettä (YTL 2007: 47; YTL 2009: 49). Lisäksi laudaturin ja magnan väliin on tullut uusi arvosana, *eximia*. Tämä tarkoittaa, ettei laudaturia välttämättä ole yhtä helppo kirjoittaa kuin ennen.

3 TEOREETTINEN JA METODINEN VIITEKEHYS

3.1 Kriittinen diskurssianalyysi

Tutkimukseni teoreettisena ja metodisena viitekehysenä käytän kriittistä diskurssianalyysia, jonka juuret ovat M. A. K. Hallidayn systeemis-funktionaalisessa kieliopissa (Blommaert 2005: 22). Hallidayn mukaan kielenkäytön ja sosiaalisten rakenteiden välillä vallitsee yhteys, mikä tarkoittaa, että kieli sekä representoi todellisuutta että vaikuttaa siihen. Siinä missä kieltä oli tutkimuksessa ennen tarkasteltu kontekstista irrallaan, alettiin sitä nyt katsoa myös sen käyttöön vaikuttavien tekijöiden kannalta. (Halliday 1978: 3-4.)

Kriittisen diskurssianalyysin syntymiseen on vaikuttanut myös Michel Foucault, jonka mukaan kielelliset valinnat rajaavat diskursiivista tapahtumaa. Siinä missä kielentutkija pyrkii kuvaamaan niitä sääntöjä, joiden mukaan kielellinen ilmaus on muodostettu, on diskursiivisen tapahtuman kuvauksen tarkoitus toinen: Foucault'n mukaan on kysyttävä, miksi juuri tämä kyseinen kielellinen lausuma on valittu lukemattomien mahdollisuuksien joukosta. (Foucault 1969: 41.)

Foucault näkee diskurssien ja lausumien kuuluvan tiiviisti yhteen. Erilaiset yhdessä esiintyvät lausumat muodostavat diskurssin, joka on aina historiallisesti rakentunut. Diskurssi ei ole siis Foucault'n ajattelussa missään määrin ajaton. Näin ollen myös diskursiivinen käytäntö on riippuvainen siitä ajallisesta paikasta, jossa se on syntynyt. Esimerkiksi yhteiskunnallisella, maantieteellisellä tai taloudellisella kentällä on omat diskursiiviset käytäntönsä, jotka rakentuvat historiallisesti määräytyneiden sääntöjen mukaan. (Foucault 1969: 154–155.)

Foucault'n mukaan lausuma on ainutkertainen ja rajoittunut tapahtuma. Hänen mukaansa ei ole oleellista tarkastella, mitä lausumassa itse asiassa sanotaan, vaan diskursiivisten tapahtumien analysoinnissa keskeisempää on kysyä, miksi lausuma ei voisi olla mikään muu kuin se on. On pyrittävä määrittämään ehdot lausuman olemassaololle sekä pohdittava, mitkä muut lausumat tämän lausuman käyttö sulkee pois. Kun tarkastellaan diskurssia, on otettava huomioon, kuka puhuu, ja millaisessa institutionaalisessa paikassa ja asemassa hän sen tekee. (Foucault 1969: 42–43, 70–71.) Aineistossani lausumien poissulkevuus ja institutionaalisuus näkyy esimerkiksi siten, että päästäessään sensorit ensisijaisesti ääneen kokoelmat samalla jättävät esimerkiksi opettajien ja lukiolaisten mielipiteet ja tekstiarvostukset pimentoon.

Faircloughin mukaan diskurssi tarkoittaa kielenkäyttöä osana sosiaalisia käytänteitä. Tämä kielenkäyttö, diskurssi, representoi ja rakentaa merkitysten kautta ympäröivää maailmaa. (Fairclough 1992: 63–64.) Diskurssin voidaan nähdä koostuvan kolmesta toisiinsa kie-

toutuvasta tekijästä: Faircloughin mukaan diskurssiin kuuluvat kirjoitettu tai puhuttu teksti, tämän tekstin tuottaminen ja jakaminen sekä sen käyttö ja tulkinta, eli diskurssikäytännöt, sekä sosiokulttuuriset käytännöt. Diskurssianalyysi puolestaan pyrkii nostamaan esiin, kuinka tekstit toimivat osana sosiokulttuurisia käytäntöjä. (Fairclough 1995: 7, 74; Fairclough 1997: 78–79.) Tutkimuksessani diskurssin kolmen ulottuvuuden voidaan nähdä toteutuvan esimerkiksi kokoelmien kommenteissa. Tekstin tasoa edustavat siis kommentit, jotka on tuotettu tiettyjen diskurssikäytäntöjen mukaan. Nämä diskurssikäytännöt tarkoittavat esimerkiksi sitä, miten sensoreilla on tapana kommentoida aineita tai sitä, miten näitä kommentteja lukioissa tulkitaan. Aineistoni ei kuitenkaan mahdollista sen tarkastelua, miten yksittäiset opettajat tai opiskelijat kommentteja käsittelevät ja tulkitsevat. Sosiokulttuuriset käytännöt vaikuttavat puolestaan kommentin ja sen tuottamisen taustalla esimerkiksi siten, että Ylioppilastekstejä-kokoelma on katsottu tarpeelliseksi julkaista joka kevät. Tämä korostaa ylioppilastutkinnon ja sen äidinkielen kokeen vahvaa asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa. On siis kyse siitä koulutuskontekstista, johon kokoelmat sijoittuvat. Ylioppilaskokeella on Suomessa vahva institutionaalinen asema, minkä voi olettaa heijastuvan myös kommentit tuottaneisiin diskurssikäytäntöihin esimerkiksi siten, että tekstiarvostukset saatetaan esittää hyvinkin varmoina ja ehdottomina.

Myös van Dijk nostaa Faircloughin tapaan esiin diskurssin kolme ulottuvuutta, jotka hänen mukaansa ovat kielen käyttö, uskomusten jakaminen ja vuorovaikutus ihmisten välillä. Ongelmana diskurssin määrittelyssä on van Dijkin mukaan kuitenkin käsitteen monitulkintaisuus. Usein diskurssista puhutaan hyvin yleisellä tasolla kommunikatiivisena tapahtumana, mutta sitä voidaan käyttää konkreettisemmin myös viittaamaan yhteen tiettyyn kielenkäytön tapaan jossakin spesifissä tilanteessa. Tämän vuoksi joskus voi olla tarpeen käyttää termiä diskurssit monikossa, jotta ero yksittäisen kielenkäytön muodon ja erilaisissa tilanteissa käytettävien diskurssien välillä olisi selvä. (van Dijk 1997: 2–4.) Tutkimuksessani käsitän Faircloughin tapaan diskurssin olevan kielenkäyttöä, joka osana sosiaalisia käytäntöjä sekä välittää että muokkaa yhteisesti jaettuja merkityksiä.

Kriittinen diskurssianalyysi tarkastelee kielen, vallan ja ideologioiden välisiä yhteyksiä (Fairclough 1995: 23), ja se pyrkii ensisijaisesti vastaamaan kysymykseen *miksi* (Luukka 2000: 152). Analyysissa tarkastellaan diskurssin jokaista kolmea tekijää ja niiden keskinäisiä suhteita. Oletuksena on, että tekstin piirteiden, sen laatimisen ja tulkinnan sekä sosiaalisten käytänteiden välillä vallitsee yhteys. Tekstin muotoa, tarkoitusta ja käyttöyhteyttä ei siis voi erottaa toisistaan. (Fairclough 1995: 74, 97.)

Keskeisenä tavoitteena analyysissa on myös tehdä näkyväksi sellaisia tekstien piirteitä, jotka yleensä jäävät huomaamatta niiltä, joka tuottavat tai tulkitsevat näitä tekstejä. Tekstien ja yhteiskunnallisten valta-asemien välisen suhteen esiin nostaminen on tärkeää, koska tekstien tehokkuus perustuu usein siihen, että niiden tuottamiseen vaikuttaneet tekijät jäävät sameiksi. (Fairclough 1995: 97.)

Faircloughin mukaan ihmisten välinen vuorovaikutus on säännönmukaista ja ennustettavaa, koska se perustuu luonnollistuneihin tapoihin puhua. Jokin vallitseva ideologia siis vaikuttaa puhe- ja kirjoitustapojemme taustalla. Kriittinen diskurssianalyysi pyrkii nostamaan esiin nämä ideologiset tavat käyttää kieltä, jotka samalla määrittävät sosiaalisia rakenteita. Kyse on kaksisuuntaisesta suhteesta diskurssien ja sosiaalisten rakenteiden välillä: käytetyt diskurssit vaikuttavat rakenteisiin samalla kun vallitsevat rakenteet puolestaan ohjaavat diskurssien käyttöä. (Fairclough 1995: 27.) Tämä tarkoittaa tutkimuksessani sitä, että kokoelmassa esitetyt hyvän tekstin ihanteet vaikuttavat sekä lukio-opetukseen että äidinkielen ylioppilastutkinnon rakenteen ylläpitämiseen ja ehkä kehitykseenkin. Toisaalta ylioppilastutkinnon vahva asema sekä Ylioppilastekstejä-kirjojen pitkät perinteet eivät voi olla vaikuttamatta siihen, miten aineistoni kokoelmissa kuvataan ainetta.

Kriittinen diskurssianalyysi sekä kuvaa, tulkitsee että selittää käytettyä kieltä. Analyysi lähtee liikkeelle käytetyn kielen kuvaamisesta ja siirtyy sitten tulkitsemaan diskurssien ja varsinaisen tekstin välistä yhteyttä. Tämän jälkeen analyysi pyrkii vielä selittämään käytetyn diskurssin ja sosiaalisten käytänteiden välistä suhdetta. Metodin taustalla on ajatus siitä, että käytetty diskurssi jättää jälkiä tekstin pintatasoon ja että tämän pintatason tulkintaan puolestaan vaikuttaa vallitseva diskurssi. (Fairclough 1995: 97.)

Faircloughin mukaan diskurssin taustalla vaikuttaa hegemonia, jolla hän tarkoittaa yhteiskunnallista valtaa talouden, ideologioiden, politiikan ja kulttuurin kentällä. Hegemonian luonteeseen kuuluu, että se käy jatkuvaa kamppailua asemastaan eri instituutioissa, kuten esimerkiksi koulutuksessa. Siinä missä hegemonia operoi laajemmalla yhteiskunnallisella tasolla, diskurssit ovat usein paikallisempia: esimerkiksi kouluilla, naapurustoilla ja työpaikoilla voi olla omat diskurssinsa. Hegemonia kuitenkin vaikuttaa näihin diskursseihin ainakin osittain. Luonnollistuneet diskurssit ovatkin tehokkain tapa pitää yllä ja vahvistaa vallitsevaa hegemoniaa. (Fairclough 1995: 76–78, 94.) Voidaankin ajatella, että Ylioppilastekstejä-kokoelmissa pidetään yllä vallitsevaa hegemoniaa siitä, millainen asema ylioppilastutkinnolla suomalaisessa yhteiskunnassa on. Ainekirjoituksen asemaa tärkeänä osaamisen ja sivistyksen mittajana vahvistetaan jo sillä, että se on vuodesta toiseen kokonaisten kirjojen tarkastelun keskiössä. Esimerkiksi lukioissa voidaan vielä hiukan kritisoidakin äidinkielen kokeen kon-

ventioita, mutta hegemoniaa kokeen taustalla ei kuitenkaan muuteta, ja siksi opetuksessa yhä joka vuosi valmistaudutaan intensiivisesti ylioppilaskirjoituksiin.

Kriittisen diskurssianalyysin etuna on nähty, että se kasvattaa kriittistä kielitietoutta ja nostaa esiin diskurssin vaikutusvallan. Kieli ei ole kriittisessä diskurssianalyysissä neutraalia, vaan sitä voidaan käyttää tehokkaasti esimerkiksi arviointiin ja arvojen siirtoon, kuten esimerkiksi Ylioppilastekstejä-kirjoissa tehdään. Tämä näkemys johtaa siihen, että kielen kautta ylläpidettävät yhteiskunnalliset, usein kyseenalaistamattomat valta-asetat nousevat esiin. Kriittistä diskurssianalyysia on myös kiitetty siitä, että se nostaa tutkimuksen keskiöön institutionalisoituneet ympäristöt ja niissä käytetyn kielen, vallan ja sosiaalisten käytänteiden välisen yhteyden. (Blommaert 2005: 33–34.)

Toisaalta teoriaa on kritisoitu siitä, että se asettaa itse diskurssin liian keskeiseen asemaan. Blommaertin (2005: 35–37) mukaan kriittinen diskurssianalyysi keskittyy vain tekstiin, mutta jättää huomiotta kaikki diskurssin syntyyn vaikuttaneet seikat sekä sen vaikutukset esimerkiksi sen tuottajaan. Hänen mukaansa olisikin tärkeää myös kiinnittää huomiota siihen, miten yhteiskunta on vaikuttanut puhujaan tai kirjoittajaan jo ennen kuin hän edes tuottaa analyysin kohteena olevan diskurssin. Samoin keskeistä olisi tarkastella, mitä kielenkäyttäjälle tapahtuu diskurssin tuottamisen jälkeen.

Ongelmana Blommaert näkee myös kriittisen diskurssianalyysin ajallisen ja paikallisen rajoittuneisuuden. Sen tutkimukset ovat yleensä keskittyneet vain länsimaissa tuotettuihin diskursseihin, eikä tutkimus hänen mukaansa ole myöskään onnistunut luomaan riittävän laajaa kuvaa diskurssien historiallisesta kehityksestä. Blommaertin mukaan analyysin olisikin jatkossa tärkeää siirtyä pelkästään nykyhetken diskursseihin keskittymisestä kohti historiallisia ulottuvuuksia. Nykypäivän diskurssit eivät ole syntyneet tyhjästä, vaan niillä on omat, historialliset syntyprosessinsa. (Blommaert 2005: 35–37.) Tutkimuksessani pyrin luomaan kuvaa myös aineistoni kokoelmien historiallisesta taustasta sekä siitä, miten niiden tapa representoida aineita on muuttunut.

Kun kriittisen diskurssintutkimuksen ajatuksia soveltaa aineistoni kokoelmiin, voi nähdä näiden kirjojen käyttävän valtaa esittämällä omia näkemyksiään hyvästä aineesta ja hyvästä kirjoittamisesta ja näin samalla suostuttelevan opettajia ja opiskelijoita näiden näkemysten taakse. Sensoreilla on opettajia enemmän valtaa koulutuskeskustelussa, joten heidän arvotuksensa vaikuttavat lukioden opetuskäytäntöihin ja tapoihin puhua teksteistä. Sensoreiden kirjoittamiskäsityksetkään eivät kuitenkaan synny tyhjästä, vaan niiden taustalla todennäköisesti vaikuttavat muun muassa lukion opetussuunnitelmat ja kulloisenkin aikakauden koulutuspoliittiset linjaukset.

3.2 Representointi

Tutkimuksessani keskityn diskurssien kykyyn representoida ympäröivää maailmaa. Tekstit eivät kuvaa todellisuutta sellaisena kuin se on, vaan ne aina jollakin tavalla luovat siitä oman tulkintansa. Tämä tulkinta luodaan valitsemalla, miten tekstissä esimerkiksi tapahtumat, ihmiset, tilanteet tai suhteet representoidaan. (Fairclough 1997: 136.) Hallin mukaan kieli toimii juuri luomiensa representaatioiden kautta. Nämä representaatiot ovat keskeisessä osassa myös merkitysten rakentumisessa. (Hall 1997: 15.) Käsitän tutkimuksessani representaation olevan luonteeltaan konstruktivistista, mikä tarkoittaa, etteivät merkitykset rakennu materiaalisessa maailmassa, vaan vasta kielen representoidessa tätä todellisuutta (Hall 1997: 25). Diskurssien avulla tuotettavassa representaatioissa on kyse siis tiedon tuottamisesta kielen välityksellä. Samalla tämä tieto saattaa sulkea ulkopuolelle vaihtoehtoisia tulkintoja maailmasta, joita voisi tuottaa toisenlaisten diskurssien kautta. (Hall 1999: 98–99.) Aineistoni kokoelmien diskurssi siis tuottaa tietoa lautakunnan ylioppilasaineen ihanteista ja tehdessään näin samalla jättää huomiotta muunlaiset hyvän tekstin määritelmät.

Hallin mukaan ihminen käyttää vanhoja kokemuksiaan apunaan pyrkiessään kuvaamaan jotain uutta. Historia tarjoaa tästä esimerkkejä: eurooppalaiset eivät kyenneet tarkastelemaan löytämäänsä Uutta maailmaa ilman ennakkokäsityksiä, vaan he näkivät sen omien, eurooppalaisten kulttuuristen kategorioidensa kautta. Ihmiselle onkin tyypillistä turvata vanhoihin representaatiomalleihin myös silloin, kun hän pyrkii selittämään ja kuvaamaan jotain uutta. (Hall 1999: 102–103.) Periaatteen voisi tämän perusteella olettaa koskevan myös Ylioppilastekstejä-kirjoja, joissa aineiden tarkasteluperinne on jatkunut katkeamattomana yli 70 vuotta. Voidaankin kysyä, missä määrin aikanaan omaksutut tavat puhua aineista ja esseistä ilmenevät kokoelmissa edelleen.

Representaation analyysissa nostetaan esiin muun muassa, mitä asioita tekstissä on nostettu ensisijaisiksi, mitä on jätetty pois ja mitä on esitetty suoraan tai epäsuorasti. Näiden valintojen taustalla vaikuttavat usein valtasuhteet, ideologiat ja yhteiskunnalliset vaikuttimet. Representaation analyysin tavoitteena on hahmottaa se erilaisten mahdollisuuksien kenttä, josta lopulliset valinnat tekstiin on tehty. (Fairclough 1997: 136–137.) Hallin mukaan ei ole välttämättä kaikkein tärkeintä pohtia, onko representaatio tosi vai epätosi. Keskeisintä hänen mukaansa on pitää silmällä niitä käytännön vaikutuksia, joita representaatiolla on. Usein nämä vaikutukset liittyvät tiiviisti valtasuhteiden järjestämiseen ja ylläpitämiseen. Representaatioiden avulla luodaan myös järjestys totuudesta. (Hall 1999: 105.)

Ylioppilastekstejä-kokoelmat on tarkoitettu oppikirjoiksi, ja niissä pääsevät pääasiassa ääneen Ylioppilastutkintolautakunnan sensorit. Kirjojen representoinnin kohteena on ylioppilasaine tai -essee, joiden kirjoittamista tarkastellaan monelta eri kannalta. Kokoelmien kommenteissa ja artikkeleissa rakennetaan kuva siitä, millainen on hyvä teksti. Tätä representaatiota puolestaan levitetään lukiossa, kun kokoelmia käytetään erityisesti ylioppilastutkintoon valmistavilla kursseilla oppikirjana. Näin ollen kokoelmien representaatiolla on konkreettisia vaikutuksia yhteiskuntaan: äidinkielen kokeessa abiturientit kirjoittavat sen mallin mukaan, joka heille on opetettu. Opetut hyvän tekstin piirteet eivät jää vain ylioppilaskirjoituksiin, vaan näkyvät myös niissä teksteissä, joita ylioppilaat kirjoittavat esimerkiksi jatko-opinnoissaan ja työelämässään.

Representaation analyysissa keskitytään sekä siihen, mitä tekstissä lukee että myös siihen, mitä siitä puuttuu. Tekstin luomaa representaatiota avataan lauseen rakenteen ja lauseiden välisten suhteiden kautta. Lausetasolla tämä tarkoittaa, että analyysin keskiössä ovat sen eri elementit. Voidaan tarkastella esimerkiksi sitä, miten valittu verbi luo kuvaa toimijuudesta tai miten osallistujia ja olosuhteita lauseessa kuvataan. Keskeistä representaation kuvaamisessa on myös lauseiden yhdistelyn ja jaksottelun periaatteiden huomioon ottaminen. (Fairclough 1997: 137, 139.)

Aineistoni tarkastelussa tämä tarkoittaa muun muassa sen katsomista, minkälainen rooli kokelaalle annetaan, kuinka varmana representaatio esitetään ja millaisin sananvalinnoin ainetta kuvataan. Kiinnostavaa on myös, mistä asioista kommenteissa ja artikkeleissa ei puhuta, sillä tämäkin vaikuttaa hyvästä aineesta syntyvään representaatioon. Myös asioiden esitysjärjestyksellä on vaikutusta: ensimmäisenä mainittu saatetaan mieltää tärkeämmäksi asiaksi kuin viimeisenä kommentissa oleva loppuhuomaus. On mielenkiintoista esimerkiksi katsoa, nousevatko kaikki äidinkielen esseen arvostelukriteerit tasapuolisesti esiin kommenteissa. Jos näin ei ole, välittää se viestin, että osa kriteereistä on tärkeämpiä kuin toiset tai että ainakin sensorit ovat sisäistäneet ne paremmin.

3.3 Ivaničín kuusi kirjoittamisdiskurssia

Tekstiä voidaan pitää näkökulmasta riippuen joko tuotteena tai prosessina. Ero juontuu siitä, millaisena ilmiönä kirjoittaminen nähdään. Kirjoittamista koskevat teoreettiset näkökulmat on jaettu muun muassa neljään erilaiseen suuntaukseen. Näistä kaksi ensimmäistä ovat perinteinen kirjoittamisen opetus, joka keskittyy kirjoitetun kielimuodon hallintaan sekä luova kirjoittaminen, joka käsittää kirjoittamisen yksilölliseksi itseilmaisuksi. Myöhemmin kirjoittaminen

on nähty myös prosessina sekä sosiokulttuurisesti rakentuneena. Kirjoittamisen sosiokulttuurinen näkökulma laajentaa käsitystä kirjoittamisen luonteesta. Enää ei ole kyse yksilöllisestä taidosta, vaan siitä, että kirjoittaminen on osa kulttuurisia ja yhteisöllisiä toimintatapoja. (Luukka 2004: 9–15.)

Samansuuntaisen jaon tekee myös Roz Ivanič, joka puhuu kirjoittamisen diskursseista (discourses of writing). Ne koostuvat paitsi itse kirjoittamiseen liittyvistä uskomuksista, myös siitä, miten kirjoittamisesta puhutaan. Diskursseihin sisältyy myös ajatus siitä, miten kirjoitustaito parhaiten opitaan sekä siitä, miten sitä tulisi opettaa ja arvioida. Ivaničin mukaan samalla tavalla kirjoittamisesta ajattelevat jakavat saman diskurssin. (Ivanič 2004: 224.) Näin myös sensoreiden ja Ylioppilastekstejä-kirjojen tekijöiden voisi ajatella tiettyä aikana edustavan jotakin yhtä vallitsevaa kirjoittamiskurssia. Hyödynnän Ivaničin jaottelua analyysissäni, kun pyrin löytämään vastauksen kolmanteen tutkimuskysymykseeni eli siihen, millaisena ilmiönä kirjoittamista on kokoelmassa pidetty. Olen myös pohjannut analyysini luokittelun Ivaničin diskursseihin siltä osin kuin se on ollut mahdollista.

Ivanič on määrittänyt kuusi erilaista kirjoittamisen diskurssia, jotka hän on nimennyt taito-, luovuus-, prosessi- ja genrediskurssiksi sekä sosiaalisten käytänteiden diskurssiksi ja sosiopoliittiseksi diskurssiksi. Hän kuitenkin huomauttaa, etteivät nämä diskurssit välttämättä esiinny yksinään, vaan ne voivat sekoittua toisiinsa. Esimerkiksi kirjoittamisen opettaja voi soveltaa monia näistä diskursseista samanaikaisesti. Usein on kuitenkin mahdollista osoittaa, mikä näistä yhtä aikaa käytetyistä diskursseista on dominoivammassa asemassa kuin toinen. (Ivanič 2004: 225–227.)

Esittelen seuraavassa Ivaničin kuutta kirjoittamiskurssia tarkemmin. **Taitodiskurssi**, jota on suomeksi nimitetty myös muotodiskurssiksi (ks. Juvonen ym. 2011: 31), pitää sisällään ajatuksen, että kirjoittaminen on taitona jakamaton ja kontekstista riippumaton. Kaikki kerran omaksutut kirjoittamisen säännöt ja tavat siirtyisivät siis aina tekstilajista ja käyttötarkoituksesta toiseen. Taitodiskurssissa kirjoittamista tarkastellaan oikeakielisyyden kautta ja kirjoittamisen oppiminen nähdään äärimmillään vietyinä kirjain-äänne-vastaavuuden hallitsemisena sekä syntaktisten mallien ja tekstin koheesion rakentamisen osaamisena. Kirjoittajaa ohjataan oppimaan eksplisiittisiä lingvistisiä taitoja, kuten käsialan hallintaa, välimerkityksen sääntöjä ja lauserakenteiden muodostamista. Tämän vuoksi myös tekstin arvioinnissa korostuu oikeakielisyyden hallinta. Huomioitavaa on myös, että taitodiskurssissa kirjoittamisen ja lukemisen taitoa käsitellään toisistaan irrallisina ilmiöinä (Ivanič 2004: 227–228.) Opettajan tehtävänä on tällaisessa kirjoittamisen opetuksessa lähinnä antaa kirjoittamistehtävä ja korjata valmis teksti (Luukka 2004: 19). Oikeakielisyyden ja samalla taitodiskurssin asemasta

Suomessa kertoo esimerkiksi se, että Ylioppilastutkintolautakunnalta on silloin tällöin toivottu virrehierarkian laatimista. Virrehierarkialistan tarvetta perusteltiin sillä, että opettajien olisi helpompi opettaa, mitkä oikeakielisyyssasiat kokelaan on hallittava, jotta tämä saisi aineesta haluamansa arvosanan. Tällaista listaa ei kuitenkaan koskaan laadittu, koska olisi ollut vaikea määrittellä, mihin kielivirheen vakavuuden aste voisi perustua. (Lyytikäinen 2000: 607–608.)

Luovuusdiskurssi eroaa taitodiskurssista siinä, että huomio siirtyy kirjoitetun tekstin sisältöön ja tyyliin sen sijaan, että tarkasteltaisiin sen kielellisten muotojen hallintaa. Korostettaessa kirjoittamisen luovuuspuolta nostetaan samalla esiin myös kirjoittaja, jonka nähdään kirjoittavan puhtaasti innostaakseen tai viihdyttääkseen lukijaansa. Tämän näkökulman edustajat ajattelevat, että kirjoittamaan oppii kirjoittamalla mahdollisimman paljon sekä lukemalla paljon hyviä tekstejä. Kirjoittamaan oppiminen nähdään siis implisiittisenä prosessina, jota ei tarvitse ohjata, kunhan kirjoittaja pääsee kirjoittamaan itseään kiinnostavista aiheista ja lukemaan hyvin laadittuja tekstejä, joista ottaa mallia. Kirjoittamisella nähdään olevan arvoa itsessään. Tekstiä ei siis laadita jotakin tarkoitusta varten tai joidenkin genrekonventioiden mukaan, vaan kirjoittaja saa tehdä vapaasti omat valintansa. Tämän vuoksi suuri osa teksteistä käsittelee kirjoittajalle tärkeitä asioita ja niiden sisältö kumpuaa tämän omasta kokemuspäästä. (Ivanič 2004: 229.) Tällaisena kirjoittamisena voisi nähdä esimerkiksi suomalaisessa alakouluopetuksessa kirjoitettavat aineet, joiden aiheet usein liittyvät oppilaan omaan elämänpäiiriin, kuten kesäloman viettoon tai mieliharrastuksiin. Omien kokemusten esiin tuominen on jopa niin keskeinen osa kouluainetta, että sitä voidaan pitää tällaisten kirjoitelmien tekstilajipiirteenä (Harjunen & Juvonen 2013:17).

Luovuusdiskurssin jakavat opettajat keskittyvät Ivaničin mukaan arvioinnissaan erityisesti tekstin kaunokirjallisiin ansioihin. Lukukokemuksen merkitys on arvioinnissa suuri, sillä arvioija painottaa ensisijaisesti sitä, miten teksti onnistuu vaikuttamaan lukijan mielikuvitukseen ja tunteisiin. (Ivanič 2004: 229–230.) Tällaista lukijan tuntemuksia korostavaa diskurssia edustaa esimerkiksi sensori Aarne Anttila (1945: 470), joka on verrannut aineiden lukutaipalletta ilottomaan erämaahan.

Luovuuden korostamista kirjoittamisen opetuksessa on kritisoitu muun muassa siitä, että tällainen harjoittelu ei valmista oppilaita laatimaan tosielämän tekstejä. Ivanič näkee luovuusnäkökulmassa olevan kuitenkin myös hyviä puolia, kun sen ohella ohjataan kirjoittajaa myös toisenlaisten tekstien pariin. (Ivanič 2004: 230.) Luukan mukaan kirjoittajan oman äänen ja itseilmaisun vahvistaminen ei ole haitaksi, mutta vaarana on, että tällainen opetus tukee vain niitä, jotka jo valmiiksi ovat hyviä sanankäyttäjiä. Kirjoittamisen arviointi on myös ongelma, sillä suuntaus ei juuri sisällä konkreettisia työkaluja, joiden avulla tekstiä voisi tarkas-

tella. Käsitteiden puuttumisen vuoksi myös tekstistä saatava palaute jää helposti irralliseksi eikä sitä ole helppo soveltaa seuraavalla kirjoituskerralla. (Luukka 2004: 12–13.)

Ivaničnin kolmas kirjoittamisen diskurssi kääntää kirjoittamisen tarkastelussa huomion luovuudesta siihen, millaisen prosessin tuloksena teksti syntyy. **Prosessidiskurssi** nousi esiin 1980-luvulla, jolloin suunnittelun, palautteen sekä uudelleen kirjoittamisen ja muokkaamisen merkitystä alettiin korostaa tekstin tuottamisessa. Ivanič näkee kirjoittamisprosessin sisältävän sekä kirjoittajan kognitiivisen työskentelyn että tekstin tuottamisen eri vaiheet. Näistä kirjoittamisprosessin vaiheet ovat eksplisiittisesti opetettavia. Kirjoittamisprosessin arviointi on hänen mukaansa kuitenkin ongelmallista. On kysyttävä, onko relevanttia arvioida sekä kirjoitusprosessia että lopputulosta. Koska kirjoitusprosessin eri vaiheiden tehtävänä ja tarkoituksena on loppujen lopuksi johtaa onnistuneeseen lopputulokseen, on Ivaničnin mielestä kyseenalaista, voiko näitä vaiheita arvioida pelkästään tekstin perusteella. (Ivanič 2004: 231–232.)

Myös Suomessa prosessikirjoittaminen sai jalansijaa 1980-luvulla, ja sen nähdään kehittäneen suomalaista kirjoittamisen opetusta. Kirjoittamisen opetukseen tuli uutta systemaattisuutta, kun luovuttiin käsityksestä, että kirjoittamaan oppii vain kirjoittamalla paljon. Prosessikirjoittamisen myötä kirjoittaminen siirtyi myös yksilöllisesti puurtamisesta askeleen yhteisöllisempään suuntaan, ja ryhmätyöskentelyä alettiin käyttää yhtenä kirjoittamisen opetuksen menetelmänä. (Luukka 2004: 13.) Prosessikirjoittamista koskevassa suomalaisessa tutkimuksessa ei ole kuitenkaan löydetty yksiselitteistä vastausta siihen, kuinka paljon ja kuinka tehokkaasti käytännön prosessitavoilla voidaan vaikuttaa kirjoituksen tasoon (Juvonen ym. 2011: 53).

Genrediskurssi laajentaa kuvaa kirjoittamisesta tapahtumana. Toisin kuin prosessikirjoittamisessa, genrediskurssi ohjaa kirjoittajaa ja kirjoittamisen opetusta ottamaan huomioon tekstien sosiaalisesti rakentuneen luonteen. Tekstejä tuotetaan aina jotakin tarkoitusta varten, ja niillä on omat konventionsa, joiden mukaan ne ovat rakentuneet. Kun kirjoittamista tarkastellaan genren kautta, teksteillä nähdään olevan erilaisia tehtäviä yhteiskunnassa: ne voivat esimerkiksi olla luonteeltaan tiedottavia, ohjeistavia tai kuvaavia. Kuten prosessikirjoittamisessa, myös genrediskurssissa kirjoittamistaidon ajatellaan kehittyvän parhaiten, kun sitä opetetaan. Vaikka tekstilajien piirteet ja konventiot on periaatteessa mahdollista oppia ilman opetusta implisiittisesti siten, että oppija lukee paljon erilaisia tekstejä, ajatellaan näiden eksplisiittisen opettamisen olevan kuitenkin tehokkaampaa. Oikeakielisyyttä tärkeämpänä genrediskurssissa nähdään se, miten teksti onnistuu täyttämään sen tarkoituksen, jota varten se on tuotettu. Kirjoittamisen arvioinnissa voidaankin antaa anteeksi tyylin tai kielen heikkouksia, jos

teksti muuten edustaa tavoiteltua tekstilajia. (Ivanič 2004: 232–233.) Ylioppilaskirjoitusten esseekokeelle ei ole määritelty eksplisiittisesti tekstilajivaatimusta, mutta esseen tyypillisimpänä piirteenä voidaan pitää sen arvioitavuutta (Kauppinen & Makkonen-Craig 2011: 471).

Genren korostamista kirjoittamisen opetuksessa on kritisoitu siitä, että se yksinkertaistaa tekstien rakenteen. On muun muassa kyseenalaistettu, voidaanko tekstityyppien ominaispiirteitä pitää niin staattisina ja yhdenmukaisina kuin genrediskurssissa annetaan ymmärtää. Toisaalta genreperustainen kirjoittamisen opetus on nähty tervetulleena, maanläheisenä vastakohtana luovuutta korostavalle lähestymistavalle. (Ivanič 2004: 234.) Suomessa genrelähtöistä kirjoittamisen opetusta on hyödynnetty jo varhain kaunokirjallisuuden käsittelyn yhteydessä. Jotta oppilas voisi esimerkiksi kirjoittaa fiktiosta, hänen on ensin täytynyt oppia kaunokirjallisuuden tyypillisimpien tekstilajien ominaispiirteet. (Juvonen ym. 2011: 54.) Ylioppilastekstejä-kirjan osalta genrediskurssi voisi ilmetä esimerkiksi niin, että yhtenä aineen ihanteena nähdään sen sopiminen ylioppilasaineen tekstilajiin. Vaikka ylioppilasaine periaatteessa mahdollistaa useat eri ratkaisut ja tyylivalinnat, saatetaan kokoelmissa kuitenkin nostaa jokin tekstilajin kirjoittaminen suotavammaksi kuin toinen

Sosiaalisten käytänteiden diskurssi tuo Ivaničin jaottelussa kirjoittamisen tarkasteluun genreajatteluakin laajemman näkökulman. Kirjoittamista ei nähdä enää vain prosesseina tai tekstilajien hallintana, vaan erottamattomana osana sosiaalista kanssakäymistä. Kirjoittamisella ajatellaan aina olevan jokin kommunikatiivinen tarkoitus, mikä johtaa siihen, että kirjoittamiseen kietoutuvat myös vallan ja arvostusten kysymykset. (Ivanič 2004: 234.) Kirjoittaminen ei enää eläkään omaa elämäänsä tyhjiössä, vaan on osa sitä ympäröivää yhteiskuntaa. Genrediskurssin ja sosiaalisten käytänteiden diskurssin voi nähdä edustavan samaa ajatusta: kyseessä on yhteiskunnan käyttämien ja arvostamien tekstien tuottamisen hallinta. Esimerkiksi Luukka sisällyttää genreen perustuvan kirjoittamisen opetuksen kuuluvaksi sosiokulttuuriseen lähestymistapaan. Luukan mukaan Australiassa kehitetty kirjoittamisen opetustapa, genrepedagogiikka, edustaa sosiokulttuurista suuntausta. Genrepedagogiikassa lähdetään siitä, että opetuksen tarkoitus on sosiaalista oppilait yhteiskunnassa vallitseviin tekstilajeihin. Tämä teksteistä tiedostuminen ja niiden sisäistäminen tapahtuu systemaattisen opetuksen kautta. (Luukka 2004: 16.)

Ivanič näkee kuitenkin sosiaalisten käytänteiden diskurssissa kirjoittamisen oppimisen pääosin implisiittisenä. Kirjoittamisen konventiot opitaan osallistumalla erilaisiin tekstitapahtumiin (literacy events), jotka ovat oppijalle merkityksellisiä. Opettajan rooli voikin kirjoittamisen opetuksessa jäädä näin ollen hyvin pieneksi. (Ivanič 2004: 235.) Kirjoittamisen sosiaalista puolta korostavan opettajan pääasiallisena tehtävänä voikin nähdä sen, että hän ohjaa

oppilaitaan tilanteisiin, joissa toimitaan tekstien kanssa. Arvioinnin tasolla tämä tarkoittaisi sitä, että tekstiä katsottaisiin sen kannalta, miten se täyttää kulloisenkin tilanteen viestinnälliset vaatimukset.

Kuudes Ivaničin kirjoittamisdiskurssi on **sosiopoliittinen diskurssi**, jonka voidaan ajatella myös kuuluvan yhteen sosiaalisten käytänteiden diskurssin kanssa. Nimensä mukaisesta sosiopoliittinen diskurssi lähestyy kieltä ja kirjoittamista vallan näkökulmasta. Perusajatukseksi on, että kirjoittajan valintoja säätelevät sosiaalisesti rakentuneet sopimukset ja käytänteet. Kirjoittaja ei siis ole vapaa tekemään mitä tahansa valintoja, vaan valitsemalla tietyn tavan kirjoittaa hän samalla tulee noudattaneeksi sosiopoliittisesti rakentuneita tapoja tuottaa tekstejä. Toisaalta kirjoittajaa voidaan pitää myös vapaana sosiaalisena toimijana, joka voi haastaa vallitsevia tekstikäytänteitä ja näin osallistua niiden uudelleen rakentamiseen ja määrittelyyn. (Ivanič 2004: 238.) Tällaista vallitsevien konventioiden haastamista on ylioppilaskirjoituksissa uskallettu kokeilla jo varsin varhain. Vuonna 1975 muuan kokelas teki tietoisesti aineensa kielivirheitä, poisti valmiista otsikosta osan ja kirjoitti lyijykynällä. Aineensa hän aloitti räväkästi: ”Olen tehnyt syntiä. Olen rikkonut ylioppilastutkintolautakunnan pyhiä ja viisaita sääntöjä.” Arvosanaksi lautakunta antoi lopulta pitkän keskustelun jälkeen kompromissin, cum laude approbaturin. (Helttunen & Julin 2008: 159–161.)

Siinä missä viidessä muussa aiemmin esitellyssä diskurssissa kirjoittamista tarkastellaan lähinnä tekstien tasolla, lähtee sosiopoliittinen lähestymistapa liikkeelle tekstien taustojen ymmärtämisen tärkeydestä. Kirjoittamisen oppimisessa on tärkeää tietää, miksi tekstit ovat rakentuneet niin kuin ne ovat. Oppimiseen kuuluu siis se, että pystyy suhtautumaan kriittisesti vallitseviin kirjoittamiskäsityksiin ja tekstilajeihin. Tällainen kriittisyys voi syntyä vain, jos oppii tunnistamaan tekstien taustalla vaikuttavat, historiallisesti ja poliittisesti syntyneet käytänteet. (Ivanič 2004: 238.)

Kriittisen suhtautumistavan vuoksi tekstien arviointi nähdään toissijaisena. Koska se, mitä pidetään hyvänä tekstinä, on sosiopoliittisesti määräytynyt, ei tekstien arviointiakaan voi Ivaničin mukaan pitää kovin mielekkäänä. (Ivanič 2004: 238.) Tekstien arviointi edellyttää näin ollen jonkin vallitsevan näkemyksen hyväksymistä. Esimerkiksi koulussa kirjoitettavien suoritusten arviointi on mahdollista vain, jos hyväksytään, että mitataan koulujärjestelmämme arvostamia tekstilajeja ja kirjoittamistaitoja, ei kaikkia mahdollisia, tilanne- ja kulttuurisidonnaisia kirjoittamistaitoja ja -käytänteitä. (Luukka 2009: 23.)

Arviointia tarkastelemalla päästäänkin käsiksi teksteihin liittyviin ideologioihin ja yhteisön arvostuksiin. Ne kriteerit, joilla kirjoittamista esimerkiksi koulussa tai ylioppilastutkin-

nossa arvioidaan, eivät ole objektiivisia tai neutraaleja, vaan ne ovat syntyneet jonkin ryhmän yhteisesti jakamien näkemysten pohjalta. (Luukka 2009: 18–19.)

Sosiopoliittisen diskurssiin kuuluu myös kriittisen tekstitaitoisuuden ajatus (Ivanič 2004: 238), joka Suomessa on noussut esiin erityisesti uuden tekstitaidon ylioppilaskokeen myötä. Tekstitaitoihin kuuluvat sekä lukemisen että kirjoittamisen taidot, ja tekstitaitoja korostava opetus keskittyy erityisesti siihen, että oppilaat tiedostuisivat teksteistä ja omaksuisivat niihin kriittisen asenteen. Tekstitaitojen opetus tähtää muun muassa siihen, että oppilas pystyisi valitsemaan tilanteeseen sopivan tekstilajin ja tavan kirjoittaa ja että hän kykenisi tuottamaan tekstejä jotakin tiettyä tarkoitusta varten yksin tai yhdessä ryhmän kanssa. (Luukka 2009: 13, 22.)

4 KOHTI ANALYYSIA: AINEISTO JA MENETELMÄT

4.1 Ylioppilastekstejä-kirjat aineistona

Aineistoni koostuu Valioaineita-, Ylioppilasaineita- ja Ylioppilastekstejä-kokoelmista, joita Suomalaisen Kirjallisuuden Seura on julkaissut joka kevät vuodesta 1948 lähtien. Äidinkielen opettajain liitto tuli toiseksi kokoelmien julkaisijaksi vuonna 1971. Kokoelmien nimi on vaihtunut julkaisun 65-vuotisen historian aikana kolmesti, joten myös aineistoni käsittää kokoelmia, jotka kulkevat kolmella eri nimellä. Yhteensä kokoelmia on ilmestynyt 65, joista valitsin tutkimukseeni 14 kokoelmaa. Näistä Valioaineita-kirjoja on neljä kappaletta, Ylioppilasaineita-kirjoja kahdeksan kappaletta ja Ylioppilastekstejä-kirjoja kaksi kappaletta. Nimellä Ylioppilasaineita kokoelma ilmestyi vuodesta 1968 vuoteen 2005, mikä selittää tämänimisten kokoelmien suuren lukumäärän aineistossani.

Jo ensimmäinen Valioaineita-kirja oli tarkoitettu oppikirjaksi, ja se vastasi opettajien ja oppilaiden tarpeeseen saada tietää enemmän kokeen arvosteluperusteista, joita ei ollut laadittu (Anttila & Saarimaa 1948: 3; Lindroos & Voionmaa 1968: 28–29). Aineiden arvostelu oli 1970-luvulle asti kolmen Helsingin yliopistossa työskentelevän sensorin käsissä (Helttunen & Julin 2008: 31), eikä siitä juuri saatu tietoa. Vaikka kokoelmat olivat tervetullut lisä äidinkielen opetukseen, on niitä myös aika ajoin kritisoitu. Kokoelmia on pidetty tärkeänä mallioppimisen välineinä erityisesti heikoille kirjoittajille, ja niiden on katsottu vaikuttaneen myönteisesti ainekirjoituksen kehitykseen. Toisaalta kokoelmia on arvosteltu siitä, että esittäessään vain rajatun valikoiman hyvistä aineista ne saattavat rajoittaa taitavia kirjoittajia, jotka eivät uskalla haastaa kokoelmissa esiintyviä kirjoittamisen tapoja ja tyyliä. (Larmola 1983: 26.)

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, millaisia piirteitä hyvään tekstiin on liitetty äidinkielen kokeen historian aikana. Tätä tarkoitusta varten valitsin Valioaineita-, Ylioppilasaineita- ja Ylioppilastekstejä-kirjat aineistokseni, koska niissä on systemaattisesti käsitelty hyvän aineen piirteitä ensimmäisen kokoelman ilmestymisestä saakka. Aineistoni rajaa kuitenkin tarkastelun ulkopuolelle ajan ennen kokoelmien ilmestymistä eli äidinkielen ylioppilaskokeen vuodet 1852–1947. Näin ollen tutkimukseni ei anna vastauksia siihen, millaisia piirteitä hyvään aineeseen on liitetty ennen vuotta 1948.

Koska tavoitteenani on luoda historiallinen katsaus aineen arvostusten muuttumiseen, olen valinnut aineistooni kokoelmia jokaiselta niiden ilmestymisajan vuosikymmeneltä. Päädyin valitsemaan kokoelmat aineistooni viiden vuoden välein, sillä halusin pystyä vertailemaan kokoelmien arvostusten mahdollista muuttumista myös saman vuosikymmenen sisällä.

Kun kirjoja on kaksi joka vuosikymmeneltä, on myös mahdollista tehdä luotettavimpia päätelmiä kunakin vuosikymmenenä vallinneista teksti-ihanteista. Valitsin mukaan ensimmäisen, vuonna 1948 ilmestyneen Valioaineita-kirjan, sekä viimeisimmän, vuonna 2013 julkaistun Ylioppilastekstejä-kokoelman, koska halusin tarkastella, mistä kaikki lähti liikkeelle sekä myös nähdä, millainen kokoelma nykyään on. Aineistoni kokoelmat ovat ilmestyneet vuosina 1948, 1953, 1958, 1963, 1968, 1973, 1978, 1983, 1988, 1993, 1998, 2003, 2008 ja 2013. Kokoelmien luonteen vuoksi niiden sisältö muistuttaa toisiaan mitä läheisempi ajallinen yhteys niillä on. On kuitenkin selvää, ettei läheistenkään kokoelmien sisältö ole täysin identtinen, minkä vuoksi valitsemani 14 kokoelmaa luovat vain yhden mahdollisen kuvan siitä, millaisena hyvää tekstiä on pidetty.

Ajan kuluminen näkyy aineistoni kokoelmien ulkoasussa ja rakenteessa, eivätkä ne ole sisällöltään yhteneväisiä. Ensimmäiset Valioaineita-kokoelmat (1948, 1953, 1958, 1963) sekä vuoden 1968 Ylioppilasaineita-kokoelma sisältävät valikoituja laudaturtasoisia aineita, joita sensorit ovat kommentoineet lyhyesti, joskus vain muutamalla sanalla. Kommentit ovat keskimäärin muutaman virkkeen mittaisia ja niitä on yhdessä kokoelmassa 17:tä 33:een kappaletta. Jonkin verran näiden kokoelmien esipuheessa saatetaan käsitellä myös hyvän aineen kirjoittamista. Tendenssi näissä aineistoni viidessä ensimmäisessä kokoelmassa on, että kommenttien määrä, pituus ja monipuolisuus kasvavat mitä uudemmassa kokoelmassa on kyse. Vuoden 1948 ja 1953 kirjat sisältävät siis vähiten kommentteja: vuonna 1948 niitä on 17 kappaletta, vuonna 1953 puolestaan taas 18 kappaletta.

1970-luvulle tultaessa Ylioppilasaineita-kokoelmien rakenne muuttuu selvästi. Sensorien kommentteja ei ole enää aineiden yhteydessä, ja mukaan on tullut muun muassa tehtäviä ylioppilaskokeeseen harjoittelemisen tueksi. Hyvän aineen piirteet tulevat esiin näiden tehtäväosoiden yhteydessä. Lisäksi molemmissa 1970-luvun kokoelmissa on kevään äidinkielen koetta ruotiva artikkeli. Vuonna 1978 kirjassa on myös kymmenkohtainen ohje tulevalle ylioppilasaineen kirjoittajalle. 1980-luvun kokoelmissa sisältö monipuolistuu entisestään: mukana on muun muassa lyhyitä artikkeleja aineen eri osa-alueista. Vuoden 1983 kokoelmassa on myös viisi kappaletta aineiden yhteyteen liitettyjä sensoreiden kommentteja. Nämä ovat noin puolen sivun mittaisia. Vuonna 1988 kommentteja ei ole kirjassa lainkaan, mutta siinä on vuoden 1978 tapaan kymmenkohtainen ohje aineen kirjoittajalle.

1990-luvulla asiantuntija-artikkelien osuus kokoelmissa on lisääntynyt edelliseen vuosikymmeneen nähden ja kokoelmista tulee myös entistä moniäänisempiä, kun kevään abiturientit pääsevät haastattelemaan opetusneuvosta äidinkieleen kokeeseen liittyen sekä kommentoimaan kevään kokeen tehtävänantoja. Näitä abiturienttien näkökulmia en ole kuitenkaan

ottanut mukaan analyysiin. Vuoden 1993-kirjassa on myös neljä sensorien kommenttia aineiden yhteydessä, kun taas vuonna 1998 kommentteja on vain yksi. Vuoden 2003-kokoelma ei juuri eroa rakenteeltaan 1990-luvun vastaavista. Siinä kommentteja on seitsemän kappaletta.

Oman joukkonsa aineistostani käsittävät kaksi Ylioppilastekstejä-kirjaa vuosilta 2008 ja 2013. Näiden kokoelmien rakenne on muuttunut jonkin verran, sillä näissä kokoelmissa käsitellään myös uuden koetyypin, tekstitaidon kokeen, vastauksia ja tehtäviä. Nämä osuudet olen kuitenkin rajannut analyysini ulkopuolelle, koska tarkastelen aineen arvostusten muuttumista. Tekstitaidon vastaus on oma tekstilajityyppinsä verrattuna ylioppilaskokeen aineeseen ja nykyisin kirjoitettavaan esseeseen (esseestä tekstilajina ks. luku 2.1). Aineistoni Ylioppilastekstejä-kirjoissa käsitellään esseen kirjoittamista asiantuntijoiden ja sensoreiden laatimissa artikkeleissa. Uusimmassa kokoelmassa on myös viisikohtainen ohje pohtivan tekstin laatimiseen. Esseiden yhteydessä olevia kommentteja on vuoden 2008 kokoelmassa seitsemän kappaletta, kun taas vuoden 2013 kokoelmassa niitä ei ole. Aineistoni on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1. Aineiston esittely

Kokoelman nimi ja ilmestymisvuosi	Kommenttien lukumäärä	Analyysissa mukana olevat artikkelit ja tehtävät
Valioaineita 1948	17	–
Valioaineita 1953	18	–
Valioaineita 1958	25	–
Valioaineita 1963	31	–
Ylioppilasaineita 1968	33	–
Ylioppilasaineita 1973	–	Harjoitustehtävät Hako, Matti: <i>Äidinkielen koe keväällä 1973</i>
Ylioppilasaineita 1978	–	Harjoitustehtävät <i>Ylioppilasaineen kirjoittamisesta (takakansi)</i>
Ylioppilasaineita 1983	5	–
Ylioppilasaineita 1988	–	Särkkä, Anita: <i>Omat elämäkokemukset aineen aineksina Ylioppilasaineen kirjoittamisesta (takakansi)</i>
Ylioppilasaineita 1993	8	–
Ylioppilasaineita 1998	1	Mäkinen, Kirsti: <i>Kohti esseetä</i>
Ylioppilasaineita 2003	7	Uusi-Hallila, Tuula: <i>Millainen on kypsä kirjoittaja?</i>
Ylioppilastekstejä 2008	7	Falck, Ritva, Grün, Karl & Murto, Mervi: <i>Miten essee syntyy?</i>
Ylioppilastekstejä 2013	–	Grün, Karl, Lumijärvi, Merja & Saraniemi, Tuula: <i>Kirjan käyttäjälle</i> Murtorinne, Tuuli: <i>Carpe diem, rakas abi!</i> <i>Pohdiskelevan esseen rautalankamalli</i>

Aineistoni käsittää vain kokoelmissa olevat, ainetta käsittelevät kommentit, esipuheet ja artikkelit. En siis käsittele kirjoissa julkaistuja ylioppilasaineita. Tällöin esimerkiksi ainetta koskevan kommentin ja itse aineen vertailu jää pois tutkimuksestani. Tarkoitukseni ei olekaan selvittää, ovatko sensoreiden kommentit olleet oikeudenmukaisia, vaan keskittyä siihen, millaiseksi hyvä teksti kuvataan ja miten.

4.2 Menetelmät

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivista, ja se perustuu kriittisen diskurssintutkimuksen ajatuksiin. Tämän vuoksi lähdin liikkeelle aineiston sanaston analyysistä. Listasin adjektiiveja ja substantiiveja, jotka kuvaavat ainetta joko positiivisesti tai negatiivisesti. Lisäksi tarkastelin, millaisiin aineen piirteisiin kokoelmissa kiinnitetään huomiota. Otin esimerkiksi huomioon, miten aineen sisältöä, rakennetta, kieltä ja tyyliä kuvataan ja kuinka paljon niitä suhteessa toisiinsa käsitellään. Tarkastelin myös sitä, mitä asioita aineen eri osa-alueissa on pidetty hyvinä ja mitä huonoina. Kommenttien kohdalla olen ottanut huomioon myös asioiden käsittelyjärjestyksen, koska jonkin aineen piirteen esiintyminen systemaattisesti tietyssä asemassa kommentissa voi vaikuttaa sen merkittävyyden korostumiseen tai pienenemiseen.

Otin analyysissäni huomioon myös kommentteissa ja artikkeleissa käytetyn modaalisuuden, joka ilmenee esimerkiksi käytettyjen verbien ja adverbien tasolla. Tämä oli tärkeää sen vuoksi, että arvostusten esittämisen varmuusaste vaikuttaa hyvän aineen representaatioon. Tarkastelin myös kokoelmissa esiintyvää negatiivisuutta, sillä kommentteissa ja artikkeleissa kiellon kautta tuodaan usein esiin se, mitä hyvältä aineelta olisi odotettu. Jos esimerkiksi laudaturaineen yhteydessä todetaan, ettei teksti ole sovinnainen, nousee hyvän aineen ihanteeksi jonkinlainen muista teksteistä erottautuminen.

Edellä esitettyjen sanastollisten ja sisällöllisten piirteiden esiin nostamisen jälkeen olen muodostanut niiden pohjalta luokkia, jotka kuvaavat aineistoni yleisiä linjoja. Tässä vaiheessa päätin jaotella analyysini niin, että käsitelen erikseen kommenttien ja artikkelien hyvän aineen representaatiota. Päädyin ratkaisuun, koska kommentit muodostavat selvästi oman tekstilajinsa sekä myös selkeän yhtenäisen kokonaisuuden, josta on vedettävissä esimerkiksi niiden rakennetta koskevia johtopäätöksiä. Vaikka en olekaan ottanut tutkimukseeni mukaan itse aineita, olen niiden kommenttien yhteydessä, jotka koskevat otsikointia, tarkastellut myös keiden tehtävänantoja. Ratkaisun olen tehnyt sen vuoksi, että alkuperäisen otsikon näkeminen on avannut relevantilla tavalla koko kommentin merkitystä. Kokoelmien muuta sisältöä, eli artikkeleita, tehtäviä ja esipuheita, olen puolestaan käsitellyt valikoidusti sen mukaan, millai-

sia uusia näkökulmia ne tuovat kommenttien hyvän aineen representaatioon. Muun sisällön analyysissä olen painottanut niitä kokoelmia, joissa ei ole kommentteja lainkaan tai niitä on hyvin vähän. Ratkaisun olen tehnyt sen vuoksi, että aineistoni tulisi tasapainoisesti käsitellyksi.

Koska Ylioppilastekstejä-kirjat ovat oppikirjoja ja niiden kommentit luonteeltaan arvioivia, olen katsonut tarpeelliseksi analysoida myös sitä, millaisena ilmiönä kirjoittamista on pidetty. Nämä kirjoituskäsitykset saattavat nimittäin vaikuttavat myös aineen arviointiin ja sitä kautta myös sen representaatioon. Analyysiluokkien muodostamisessa käytinkin apuna Roz Ivaničin (2004) muodostamia kirjoittamista koskevia diskursseja siltä osin kuin se oli mahdollista. Muuten olen maininnut esimerkkien tai alalukujen yhteydessä, jos ne edustavat jotakin kirjoittamisdiskurssia.

Aineistoni sanaston merkitysten tulkinnassa olen käyttänyt apuna Kielitoimiston sanakirjaa sekä omaa kielenkäyttäjän intuitiotani. Jonkin verran tulkintaan on voinut vaikuttaa se, että aineisto käsittää yli 60 vuoden ajanjakson. Tuona aikana sanan semanttisessa kentässä on voinut tapahtua muutoksia, joihin en tutkijana enää täysin pääse käsiksi. Olen myös vertailut kokoelmia keskenään selvittääkseni, eroavatko niiden hyvän aineen representaatiot toisistaan ja onko näiden representaatioiden rakentamistavoissa eroja tai yhtäläisyyksiä. Koska vanhat representaatiomallit Hallin (1999: 102–103) mukaan herkästi siirtyvät myös uusiin tilanteisiin, voisi olettaa, että ainetta saatetaan jossain määrin kuvata vanhojen Valioaineita-kokoelmien mallin mukaan, vaikka äidinkielen koe ja esimerkiksi ainetta koskevat tyyliarvostukset olisivatkin jonkin verran muuttuneet. Vertailemalla kokoelmia olen pyrkinyt siis pääsemään selville kokoelmien diskurssikäytännöistä. Haasteena tässä vertailussa on ollut se, että aineistoni koostuu monenlaisista teksteistä, joten kaikissa kokoelmissa ei käsitellä samoja asioita yhtä suurella laajuudella kuin toisissa. Uskon kuitenkin, että analyysini antaa vastauksia siihen, miten hyvän aineen representaatiota on kokoelmissa eri vuosikymmeninä tuotettu. Analyysini luokkien muodostamisen jälkeen olen vielä pyrkinyt pohtimaan, miksi ne ovat syntyneet sellaisiksi kuin ovat ja mitä vaikutuksia näillä hyvän aineen representaatioilla on suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutuksessa laajemmin.

5 AINEEN ARVOSTUKSET KOMMENTEISSA

Kommentteja on aineistossani kymmenessä kokoelmassa. Niiden lukumäärä ja painoarvo suhteessa muuhun sisältöön kuitenkin vaihtelee. Vuosina 1948–1968 kommentit ovat lähes ainoa kirjojen sisältö itse aineiden lisäksi, kun taas 1980–2000-luvuilla ainekirjoittamista käsitellään kommenttien lisäksi erilaisissa artikkeleissa ja tehtävissä. Viitataan analyysissäni kommentteihin isolla K-kirjaimella, jonka perässä on sen kokoelman vuosiluku, josta esimerkki on poimittu. Tämän jälkeen mainitsen vielä kommentin sivunumeron (esim. K1948: 35).

5.1 Hyvä aine on luovuuden tulos

5.1.1 Hyvä aine on rehellistä ja pakotonta itseilmaisua

Aineistoni viidessä ensimmäisessä kokoelmassa, vuodesta 1948 vuoteen 1968, on keskeisessä asemassa diskurssi, joka kohdistuu aineen kirjoittajan mielenliikkeisiin ja persoonaan. Vallalla näyttäisi olevan ajatus, jonka mukaan hyvä teksti on mahdollista laatia vain siten, että kokeilas on rehellinen sekä itselleen että lukijalleen. Diskurssin mukaan kirjoittajan aitouden ja läsnäolon taso on myös havaittavissa itse tekstistä. Usein laudatur-ainetta kuvaavatkin myönteiset adjektiivit *aito* ja *vilpitön*. Näin on tehty myös esimerkkien 1–3 kommenteissa.

(1) Koruton ja **vilpitön**. (K1948: 79.)

(2) Aineessa ilmenee **aito intomieli** – – (K1948: 7.)

(3) Aine on selvärakenteinen, **aito** ja koruttoman **luonteva** – – Sellaisena se on sopiva näyte kiitettävästä saavutuksesta, jonka voi asettaa tavoitteekseen kuka tahansa tunnollinen oppilas, vaikka ei olisi lahjakkaan. **Pääasia on kiintymys aiheeseen ja vilpitön aitous**. (K1958: 63.)

Esimerkin 3 kommentti ilmaisee aitoutteen ja rehellisyyteen kohdistuvan teksti-ihanteen suoraan todetessaan, että pääasia hyvässä aineessa on kirjoittajan aihetta kohtaan tuntema läheisyys sekä aineen aitous. Samalla aitous nousee hyvän tekstin tärkeimmäksi piirteeksi, sillä sen sanotaan olevan aineen tärkein ominaisuus, *pääasia*. Teksti-ihanne näyttäytyy esimerkissä kohtuullisen helposti saavutettavana asiana: kokelaan ei tarvitse olla kirjallisesti lahjakas voidakseen kirjoittaa laudaturin arvoisen aineen. Toisaalta kommentissa epäsuorasti tuomitaan liika yrittäminen, kun aineelta vaaditaan luontevuutta ja vilpitöntä aitoutta. Hyvä suoritus näyttäisikin syntyvän luontevasti, ei pakonomaisesti yrittäen. Valioaine ei ole myöskään aine, joka on kirjoitettu tietoisesti hyvään arvosanaan pyrkien. Tämä tulee esiin myös esimerkeissä 4 ja 5.

(4) Tyyli ilmeikästä, pirteää ja persoonallista, **mutta** siinä tuntuu **hieman tietoista tehon tavoittelua**. (K1948: 81.)

(5) Sukkeloinnissa on ehkä **pienää teennäisyyttä** – – (K1958: 23.)

Näissä esimerkeissä esitetään kritiikkiä siitä, että aine ei ole täysin aito. Molemmat aineet ovat kyllä saaneet arvosakseen laudaturin, mutta niissä on ongelmana vapautuneisuuden puuttuminen: kirjoittamisratkaisut ovat olleet paikoin tietoisia ja siten myös hiukan teennäisiä. Nämä kommentit antavatkin ymmärtää, että teksti-ihanteeseen ei ole mahdollista pyrkiä tietoisesti. Kirjoittamista ei nähdäkään puurtamisena, työn kaltaisena koevastauksen laatimisena, vaan helppona, lähes inspiraation vallassa syntyneenä itseilmaisuna, mikä näkyy esimerkeissä 6–8.

(6) – – **tehona on voimakkaan omakohtaisen elämyn** havainnollisuus ja välittömyys. (K1948: 14.)

(7) Aineessa tuntuu kauttaaltaan se **ihailun lumous, jonka vallassa se on kirjoitettu** – – (K1958: 12.)

(8) Aineessa ei näy jälkeäkään koetilanteen aiheuttamassa jännityksestä. (K1968: 89.)

Esimerkissä 6 tuodaan jälleen esiin se, että hyvän tekstin omaisuuksiin kuuluu aiheen läheisyys sen kirjoittajalle. Omakohtaisuus nähdään myönteisenä piirteenä, eikä haittaa, vaikka se olisi voimakastakin ja hallitsisi koko ainetta. *Voimakkaan omakohtaisen elämyn* voi myös nähdä johtavan vaivattomaan kirjoitussuoritukseen. Esimerkin 7 kommentissa puolestaan korostetaan inspiraation tärkeyttä hyvän tekstin kirjoittamisessa. *Ihailun lumous* viittaa siihen, että sensori tulkitsee abiturientin kirjoittaneen aineensa suorastaan haltioituneena. Kommentissa siis ikään kuin tulkitaan tekstin perusteella myös kirjoittajan koehetkellä tuntemaa mielentilaa. *Ihailun lumouksen* voi myös asettaa vastakkain suunnitelmallisuuden ja harkinnan kanssa: haltioitunut kirjoittaja ei todennäköisesti tee kovin tietoisia ratkaisuja. Näin esiin nousee jälleen hyvän tekstiin kuuluva vilpittömyys, jonka vastaparina voidaan nähdä aineen suunnitelmallisuus.

Vilpittömyyden vastakohtana voi nähdä myös työläyden, jonka ajatellaan ilmenevän negatiivisesti tekstin pintatasolla. Tätä kuvaa esimerkin 8 kommentti, jossa kiitetään ainetta siitä, ettei siinä voi havaita *jälkeäkään koetilanteen aiheuttamasta jännityksestä*. Ihanteena oleva ylioppilasaine syntyy siis täysin pakottomasti. Sen kirjoittaminen on helppoa ja tuottaa mielihyvää sekä kirjoittajalleen ja lukijalleen. Mielenkiintoista on myös, että kommentissa oletetaan, että aineen kirjoittaja on jännittänyt, vaikka tällaista johtopäätöstä ei voi pelkän tekstin perusteella vetää. Kuten esimerkissä 7, tässäkin esitetään oletus siitä, millainen kokeilas on kirjoitushetkellä ollut.

Hyvä aine on mahdollista laatia myös siten, ettei kirjoittaja tunne juuri innostusta aihetta kohtaan, mutta tällainen onnistuminen nähdään poikkeuksellisenä esimerkin 9 kommentissa.

(9) **Vaikka** tämä **ilmeisen älykäs** kirjoittaja **ei tunnu olleen varsinaisesti kiinnostunut tehtävästä**, hän on saanut esityksensä vakuuttavaksi – – (K1953: 52.)

Esimerkissä 9 myönnetään, että aine on vakuuttava huolimatta siitä, että lukija ei voi havaita sen kirjoittajan olleen mitenkään erityisen kiinnostunut aiheestaan. Kommentin voi kuitenkin tulkita myös siten, että se sisältää ehdon tällaisen ilman kiintymystä kirjoitetun tekstin onnistumiseen. Hyvä tekstin tuottaminen ilman inspiraatiota ja aitoa kiinnostusta aiheeseen onnistuu vain sellaiselta kokelaalta, joka on *ilmeisen älykäs*.

Koska hyvä aine on rehellistä itseilmaisua, kertoo se myös jotakin tekijästään. Kirjoittajan persoonaa kommentoidaankin myönteiseen sävyyn esimerkissä 10.

(10) Aineen – – jälkiosa on **aitoa, vilpitöntä** ja vakuuttavaa. Tyyli on sujuvaa ja ilmeikästä, kuvastaa **herkkää mieltä. Emotionaalisuutta tulkitsee välimerkintäkin**. (K1953: 45.)

Esimerkissä 10 *herkkä mieli ja emotionaalisuus* nähdään myönteisinä ominaisuuksina, joiden ilmeneminen tekstin pintatasolla on hyvä asia. Kommentti on tulkittavissa niin, että aineen ihanteeseen pääsee kirjoittamalla tekstinsä omaa persoonansa salaamatta. Tämä aitouden ja rehellisyyden ihanne on niin vahva, että se jättää esimerkiksi oikeakielisyyden vaatimuksen toissijaiseen asemaan: *emotionaalisuutta tulkitsee välimerkintäkin*. Pilkkusääntöjä saa siis soveltaa ja rikkoa, kunhan välimerkitys vain palvelee kirjoittajansa persoonallisuuden ja tunteiden ilmaisua.

Vapautuneen itseilmaisun ja kirjoittajan persoonan korostaminen on keskeinen piirre vuosien 1948–1968 kokoelmissa, kuten jo aiemmin totesinkin. Tämän jälkeen tätä diskurssia ei juuri ole enää havaittavissa kommentteissa. Mielenkiintoinen poikkeus on kuitenkin vuoden 1998 kommentti, joka on myös tämän vuoden Ylioppilasaineita-kirjan ainoa. Tässä kommentissa (esimerkki 11) tehdään tulkinta kirjoittajan aineistotehtävää kohtaa tuntemasta kiinnostuksen tasosta.

(11) Oheinen aine on nuorekas essee. **Kirjoittaja on lukenut** Oinosen kuvasarjaa **innostuneena**. (K1998: 152.)

Esimerkin 11 kommentti, joka on tässä esitetty vain osittain, käsittelee kokonaisuudessaan kuvasta kirjoittamista aineistotehtävässä, ja sen tehtävänä on selvästi innostaa lukijaa tarttumaan kuvatehtävään. Voikin tulkita, että sana *innostuneena* pyrkii saamaan lukijan vakuuttuneeksi kuva-aineiston tarjoamista mielenkiintoisista mahdollisuuksista. Vakuuttelu oli tarpeen, sillä vuonna 1998 kuva oli aineistotehtävänä vielä varsin uusi ilmiö. Kevään 1998 ko-keessakin kuvatehtävään oli kommentin mukaan tarttunut vain harva.

Tekstin aitoutta ja kirjoittajan persoonallisuutta korostavan diskurssin voi nähdä heijastavan käsitystä kirjoittamisesta luovana toimintana. Ivaničín (2004: 229, 230) mukaan luovuusdiskurssin edustajat painottavat juuri tekstin taiteellisia ja tyyllisiä ansioita sekä kirjoittajan henkilökohtaisen kokemusmaailman esiin tuomista. Luovuusdiskurssissa tekstin sisältö nousee myös muodon edelle, mitä edustaa esimerkin 10 kommentti emotionaalisuutta korostavasta välimerkityksestä. Tekstin arviointiin vaikuttaa luovuusdiskurssissa se, kuinka esimerkiksi hyväksi tai mielenkiintoiseksi arvioija kokee lukukokemuksensa. Tämä näkyy luvussa 5.1.2 käsiteltävässä diskurssissa, joka nostaa hyvän aineen piirteeksi sen, että se tuottaa lukijalleen elämyksen.

5.1.2 Hyvä aine on lukuelämys

Pakotonta itseilmaisua korostava diskurssi nostaa esiin tekstin kirjoittajan, mutta vuosien 1948–1968 kokoelmissa on vallalla myös kommentointitapa, joka painottaa tekstin lukukokemusta. Hyvänä suorituksena pidetään tekstiä, joka onnistuu vaikuttamaan lukijaansa. Usein kommenteissa kehutaankin kokelaan kirjoituksen virkistävyttä verrattuna sensorin lukemiin muihin aineisiin, kuten esimerkeistä 12 ja 13 käy ilmi.

(12) Poikkeuksena tämä aine on tuntunut suorastaan **virikstävän ”tuoreelta”**. (K1948: 75.)

(13) Aiheesta, joka on houkuttellut useita pateettisuuteen ja sovinnaisiin fraaseihin, on ollut **virikstävää lukea tällainen ”poikkeus”**, jossa **huumori ja herkkyyden lyövät kättä toisillensa**. (K1948: 81.)

Esimerkissä 13 nostetaan esille negaation kautta hyvään tekstiin kuuluvia piirteitä, joihin eivät kuulu *pateettisuus* eivätkä *sovinnaiset fraasit*. Kirjoittajalta näytetäänkin vaadittavan kirjallisista konventioista irrottautumista, sillä ne ovat sensorille jo moneen kertaan tuttuja ja tuntuvat siten menettäneen tehonsa vaikuttaa myönteisesti lukukokemukseen. Voi myös nähdä, että *sovinnaiset fraasit* edustavat sellaista tapaa käyttää kieltä, joka ei ole kokelaan aitoa ja vilpittöntä itseilmaisua. Fraasit ovat peräisin kirjoittajan lukemista teoksista, eivätkä siis ole hänen omiaan eivätkä kommentin mukaan kykene välittämään hänen ajatuksiaan parhaalla mahdollisella tavalla. Teksti-ihanne tulee esiin myös kommentin lopussa, jossa todetaan aineen sisältävän sekä huumoria että herkkyyttä. Erityisesti *herkkyyden* voi ajatella viittaavan jälleen aineen kirjoittajaan: hän on herkkä ja antaa sen näkyä tekstissään, mikä on johtanut myös hyvään suoritukseen. Näin ollen esimerkin 13 kommentti sisältääkin yhtä aikaa sekä kirjoittajan persoonaa että lukijan kokemusta korostavan diskurssin.

Hyvän aineen ominaisuuksia luetellaan myös esimerkissä 14, jossa kerrotaan, miten lukija on mahdollista voittaa puolelleen. Jälleen kerran myös kirjoittajan rehellisyys korostuu.

(14) Tämä aine oli yllättävä löytö. Siinä ilmenee ominaisuuksia, jotka tekevät kirjallisen tuotteen **iloa antavaksi: älyä, syvällisyyttä, vilpittömyyttä, luonnollisuutta.** (K1953: 33.)

Hyvän aineen ihanne on edellä olevassa esimerkissä kahdesta eri puolesta koostuva: hyvä teksti on älykäs ja syvälinen tavalla, joka on myös kirjoittajalleen ominaisinta. *Äly* ja *syvälinisyys* eivät siis yksin riitä, vaan vaativat lukuelämyksen tuottaakseen myös kirjoittajan pakotonta itseilmaisua.

Luovuusdiskurssiin kuuluu tekstien tarkastelu niiden taiteellisten ansioiden kautta (Ivanič 2004: 229). Aineita koskevissa kommentteissa kiinnitetäänkin usein huomiota tyylin onnistumiseen. Esimerkeissä 15–18 esitetään lukijan arvio tekstien taiteellisista ansioista.

(15) Viimeisessä kappaleessa on **onnistunut, kaunis vertaus.** (K1953: 10.)

(16) Tyyli täsmällistä ja **kohoa** loppua kohden **sopivasti lennokkaaksikin.** (K1958: 46.)

(17) – – kirjoittaja on osannut **välttää sovinnasta saarnamaista tyyliä.** (K1948: 7.)

(18) Maan sanominen Terraksi – – on asiatyylissä **joutavaa sievistelyä.** (K1958: 51.)

Esimerkissä 15 ainetta kehuaan sen tarjoamasta esteettisestä lukukokemuksesta: tekstissä on ollut *kaunis* vertaus. Esimerkki 16 puolestaan kiinnittää huomion tekstin tyylin tarjoamaan loppuhuipennukseen: tyyli *kohoa sopivasti lennokkaaksi*. Mielenkiintoinen on adjektiivia *lennokas* määrittävä adverbiaali *sopivasti*, joka tuo esiin hyvää ainetta koskevan ihanteen. Tyyli saa olla *lennokas*, mutta vain *sopivassa* määrin. Kommentin perusteella näyttää siltä, että hyvän aineen piirteisiin voi lukea heittäytymisen ja irrottelun, mutta näitä tyylikeinoja pitää kuitenkin käyttää hillitysti.

Esimerkit 17 ja 18 tuovat esiin sellaisia tekstin tyyliratkaisuja, jotka eivät viehätä lukijaa. Esimerkin 17 ainetta kiitetään siitä, ettei sen tyyli ole *sovinnaisen saarnamaista*. Tämä kertoo, että aineen lukija odottaa koesuoritukselta enemmän kuin vain yleisten totuuksien toistamista. Saarnamaisen ja lennokkaan tyylin voi myös nähdä asettuvan toistensa vastapareiksi: valioaine on omaperäinen ja rohkea, tätä heikompi suoritus puolestaan kaavamainen ja turvallisissa ratkaisuissa pysyttelevä. Omaperäisyyteen ei kuitenkaan pidä pyrkiä aivan millä keinoin tahansa, kuten esimerkki 18 osoittaa. Lukijaa ei miellytäkään *joutava sievistely*, vaikka tyylikeinolla muuten vältettäisiinkin tekstin sovinnaisuus.

Hyvän tekstin tuottaman elämyksen tärkeyttä korostavat esimerkit 19 ja 20, joissa esitetään myös hiukan kritiikkiä aineita kohtaan. Pieniä heikkouksia kuitenkin kompensoi tekstin tarjoama myönteinen lukukokemus:

(19) **Tunteisiin käyvästi**, mutta samalla vapautuneesti kirjoitettu aine. Siinä on **jonkin verran tyyllillistä epätasaisuutta, mutta otteen lujus tempaa lukijan mukaansa.** Kokonaisuudessaan suoritus on vakuuttava osoitus kirjoittajansa persoonallisista käsitystavoista. (K1968: 10.)

(20) **Tuoretta**, täsmällistä, **pakoin liiankin koristeellista ilmaisu**a, jossa kuva seuraa toistaan. Tällaiset tyyliäidön näytteet ovat ylioppilaisaineissa harvinaisia ja **edellyttävät taiteellista lahjakkuutta**. (K1963: 26.)

Esimerkissä 19 tyylin *epätasaisuus* ei häitää, koska teksti on muuten *temmannut lukijan mukaansa*. Lukuelämys näyttää kommentin perusteella syntyneen paitsi aineen *tunteisiin käyvydestä* myös sen *vapautuneisuudesta*. Näin ollen kommentissa kaikuu myös kirjoittajan aitoutta ja vilpittömyyttä korostava diskurssi, jota vahvistaa vielä esimerkin lopun maininta kirjoittajan *persoonallisista käsitystavoista*. Esimerkissä 20 kritisoidaan hiukan aineen tyylin liiallista koristeellisuutta. Aineen ilmaisu on kuitenkin *tuoretta*, mikä viittaa siihen, että teksti on todennäköisesti ollut miellyttävää ja kiinnostavaa luettavaa. Samassa kommentissa todetaan aineen myös olevan harvinainen tyyliäidön näyte. Kyseessä on siis poikkeuksellinen lukukokemus, johon ei kuitenkaan kommentin mukaan voi päästä tai pyrkiä kuka tahansa kirjoittaja: tällaisen tekstin kirjoittaminen edellyttää *taiteellista lahjakkuutta*. Esimerkissä 20 esitetäänkin sellainen hyvän tekstin piirre, johon kaikki kokelaat eivät voi pyrkiä. Taiteellisuus kuuluu kyllä ylioppilaskokeen teksti-ihanteeseen, mutta siihen ei ole pakko päästä. Laudaturin voi kirjoittaa myös muunlaisella suorituksella, kuten aiemmin käsitelty esimerkki 3 osoittaa todetessaan aitouden olevan tekstin onnistumisen ensisijainen edellytys.

Kuten kirjoittajan vilpittömyyttä itseilmaisu korostava diskurssi, myös lukukokemusta painottava diskurssi on erityisesti havaittavissa vuosien 1948–1968 kokoelmista. Jonkin verran lukukokemusta käsitellään kuitenkin myös uudemmissa kommentteissa.

(21) Kirjoittaja – – on paikoin selvästi ilkkurinen, paikoin naiivikin. – – **Hänen kepeä tyyliä viehättää**. (K1983: 27.)

(22) Kirjoittajan tyyli on **kiinnostavaa**, tiivistä asiansanontaa, jossa hän **yltää taiteelliseen ilmaisuun**. (K1983: 30.)

(23) – – ajattelu **ei oikein vakuuta** lukijaa. (K2008: 126.)

Esimerkit 21 ja 22 edustavat luovuusdiskurssia, eivätkä ne eroa vanhempien kokoelmien kommentointitavasta. Molemmissa esimerkeissä kiinnitetään huomiota tyylin ansioihin ja sivutaan samalla tyylin tuottamaa lukukokemusta. *Kepeä tyyli viehättää* lukijaa esimerkissä 21, kun taas esimerkissä 22 tyyli on *kiinnostavaa*, mikä viittaa siihen, että lukukokemus on ollut positiivinen. Esimerkki 23 puolestaan ei ota enää kantaa tekstin tyylin, mutta perustelee esseelle annettua heikohkoa pistemäärää (20 p) lukijalle välittyneen vaikutelman kautta: *ajattelu ei vakuuta lukijaa*. Samalla kommentti sivuaa asiantuntemusta painottavaa diskurssia, jota käsitelen luvussa 5.2.

5.1.3 Hyvä aine on valtavirrasta poikkeava

Luovuusdiskurssia edustaa myös aineen ainutlaatuisuuden painottaminen. Tämän voi nähdä liittyvän sekä kirjoittajan että lukijan roolin korostamiseen. Aito ja vilpitön kirjoittaja kykenee todennäköisesti tuottamaan tekstin, joka poikkeaa aineiden valtavirrasta ja siten myös viehättää lukijaa poikkeavuudellaan. Hyvän aineen ainutlaatuisuutta käsitellään erityisesti vuosien 1948–1968 kokoelmissa. Esimerkeissä 24 ja 25 valtavirrasta poikkeamista käsitellään sekä positiivisen että negatiivisen tekstin piirteen kautta.

(24) Kevyesti ja näppärästi kirjoitettu – **Täysin vapaa kaikesta kaavamaisuudesta.** (K1953: 69.)

(25) Viimeisen kappaleen ”skandaali” on **tyypillistä** nuorekasta liioittelua. (K1948: 17.)

Esimerkissä 24 aineita kiitetään siitä, ettei siinä ole minkäänlaista *kaavamaisuutta*. Kirjoittaja on osannut välttää opittuja tekstin rakentamiskeinoja ja kyennyt luomaan kokonaisuuden, joka on ainutlaatuinen. Aine on myös kirjoitettu *kevyesti*, mikä voi viitata siihen, että kirjoitusprosessi on lukijan mielestä ollut vaivaton: teksti on siis paitsi ainutlaatuinen, myös pakotonta itseilmaisua. Teksti-ihanne näyttäytyykin tämän kommentin perusteella perustuvan luovuuteen ja kirjoittajan itsenäisiin ratkaisuihin. Hyvää tekstiä ei voi oppia laatimaan opettelemalla erilaisia kirjoitus- ja rakennemalleja, vaan kirjoittajan pitää uskaltaa luottaa omaan sisäiseen kykyynsä laatia teksti vapautuneesti ja luovastikin.

Esimerkin 25 kommentissa valioaineen ainoa heikkoutena nähdään sellaisen sananvalinnan käyttö, joka ei ole tarpeeksi omaperäinen. Valittu sana *skandaali on tyypillistä nuorekasta liioittelua*, eikä siis ole tyylliratkaisuna kiinnostava. Teksti-ihanteeseen ei näytäkään kuuluvan sellainen liioittelu, jota muutkin ylioppilasaineen kirjoittajat käyttävät tehokeinonaan. Kommentin voikin tulkita niin, että liioittelu aineessa on sallittua, mutta sen pitää olla tyyliiltään sellaista, että se erottuu aineiden joukosta: liioittelunkin pitää olla ainutkertaista.

Hyvän tekstin poikkeamista valtavirrasta korostavat myös esimerkit 26 ja 27, joissa käsitellään aineen aloituksen ja lopetuksen onnistumista.

(26) Huomattakoon mielenkiintoinen, **epäsovinnainen** alku. (K1948: 50.)

(27) Alku ja loppu eivät myöskään ole **sovinnaisia kuten usein.** (K1953: 10.)

Molemmissa esimerkeissä korostetaan *sovinnaisuuden* välttämisen tärkeyttä. Hyvän tekstin piirteenä nähdäänkin aloituksen ja lopetuksen onnistuminen, mikä edellyttää sitä, ettei kirjoittaja käytä samanlaisia ratkaisuja kuin muut kokelaat. Kielitoimiston sanakirjan mukaan adjektiivi *sovinnainen* voi merkitä muun muassa kaavamaista, tavanomaista ja hengetöntä. Esimerkeissä 26 ja 27 kiitetään siis aineita siitä, että ne eivät ole tavanomaisia eivätkä kaavamaisia.

Näin ne edustavat samaa hyvän tekstin näkemystä kuin esimerkki 24, jossa kaavamaisuuden puuttuminen nähtiin ansiona. Opetuksen rooli näyttäytyykin näiden esimerkkien valossa pienenä. Ylioppilaskirjoituksiin ei voi valmistautua opettelemalla valmiita, hyväksi annettuja tapoja aloittaa ja lopettaa, vaan kokelaan on pystyttävä kirjoittamaan ilman opittuja malleja ja kaavoja. Hyvään tekstiin vaikuttaakin kuuluvan jälleen omaperäisyys, joka ei ole opetettavissa vaan kumpuaa kirjoittajasta itsestään.

Epäsovinnaisuuteen pyrkimisessä on kuitenkin mahdollisuus myös epäonnistua, minkä esimerkin 28 kommentti nostaa esille.

(28) **Aine on mielenkiintoinen rohkean epäsovinnaisuutensa vuoksi**, jonka ansiosta se edukseen poikkeaa tätä aihetta käsittelevien kuivakiskoisten sepitteiden suuresta joukosta. Tällainen kepeä, pakinatyylinen ote **ei silti ole miksikään esikuvaksi sopiva. Se onnistuu harvalta.** (K1958: 28.)

Esimerkissä 28 kommentoitu aine on ilmeisesti vienyt epäsovinnaisuuden astetta pidemmälle, sillä tekstiä kuvataan *rohkean* epäsovinnaiseksi. Tämä rohkeus on tehnyt lukukokemuksesta myös *mielenkiintoisen*. Esimerkki nostaa siis esiin myös aiemmin käsitellyn lukukokemusta korostavan diskurssin. Vaikka aine on ollut kaikin puolin onnistunut, sisältää kommentti kuitenkin myös varoituksen tuleville kirjoittajille: tällaista ainetta ei pidä ottaa malliksi, sillä sen kirjoittaminen vaatii erityistä lahjakkuutta. Varoituksen voi kuitenkin tulkita koskevan pelkääntään pakinatyylin käyttöä ylioppilasaineessa. Toisaalta koska koko aine on *rohkean epäsovinnainen*, kattaa se myös tekstissä käytetyn pakinatyylin. Näin ollen tavanomaisuudesta poikkeaminen näyttäytyy teksti-ihanteena, johon on pyrittävä, mutta harkitusti. Kirjoittajan on osattava tunnistaa omat rajansa ja taitonsa. Hänen ei tulekaan pyrkiä epäsovinnaisuuteen käyttämällä tyyliä, jota ei täysin hallitse.

Sovinnaisen vastakohdaksi asettuu kokoelmissa aineen omintakeisuus, joka nostetaan hyvän tekstin piirteeksi esimerkeissä 29 ja 30.

(29) Omintakeista arviointia. (K1948: 44.)

(30) Kirjoittaja on väljästä aihepiiristä valinnut tehtävän, jossa **on päässyt osoittamaan omintakeisuuttaan ja henkistä vireyttään.** (K1963: 67.)

Kielitoimiston sanakirjassa adjektiivin *omintakeinen* sanotaan tarkoittavan muun muassa muita jäljittelemätöntä, persoonallista ja omaperäistä. Esimerkeissä 29 ja 30 korostetaan siis jälleen hyvän tekstin erottautumista valtavirrasta. Esimerkissä 29 kirjoittaja on osannut arvioida aihettaan tavalla, joka on jäljittelemätöntä. Esimerkissä 30 puolestaan pureudutaan mielenkiintoisella tavalla kirjoittajan persoonaan. Kirjoittajaa kiitetään tämän persoonallisuudesta ja *henkisestä vireydestä*, mikä ilmeisesti näkyy myös tekstin tasolla, koska sensorin on ollut mahdollista esittää siitä arvionsa. Tekstin omaperäisyyteen on siis näiden kommenttien perusteella mahdollista päästä kahta tietä: joko osoittamalla omintakeisuutta tekstin sisällön tasolla

tai olemalla itse omintakeinen. Kokelaan persoonaa korostava näkökulma esimerkissä 30 tulee lähelle myös aiemmin käsiteltyä rehellistä itseilmaisun diskurssia, jossa teksti-ihanteeseen kuuluu olennaisesti kirjoittajan yksilöllisyyden ja aitouden ilmeneminen aineessa.

Valtavirrasta poikkeaminen voi tarkoittaa erottumista paitsi toisten aineiden joukosta myös erottumista muista teksteistä yleensä. Tämä käy ilmi esimerkistä 31.

(31) Eskon luonnehtiminen **ei ole houkuttelevaa eikä kiitollista, koska hänestä on paljon kirjoitettu.** (K1958: 21.)

Aine, jota esimerkin kommentti koskee, on kirjoitettu tehtävänannosta ”Eräs näytelmän henkilöhahmo”, ja kokelas on valinnut käsiteltäväksi henkilökseen Nummisuutarien Eskon. Kommentti kritisoikin ensimmäiseksi juuri aineen aiheen valintaa: Kirjoittajan olisi ollut parempi valita jokin toinen henkilöhahmo, sillä Eskosta on jo kirjoitettu paljon. Sen vuoksi tämän luonteenpiirteiden ja ominaisuuksien käsittely ei ole *houkuttelevaa* eikä *kiitollista*. Kirjoittajan aiheen valintaa ei siis voi pitää omintakeisena. Voi myös nähdä, että paljon kirjoitetusta aiheesta on vaikea löytää mitään uutta sanottavaa. On siis vaikea erottautua muista kirjoitetuista teksteistä sekä aiheen että sisällön suhteen.

Valtavirrasta poikkeaminen liittyy pääosin rehellistä itseilmaisua ja elämyksellistä lukukokemusta painottavaan luovuusdiskurssiin. Teksti-ihanteena näyttäisi olevan ainutlaatuisen aine. Sellaisen voi kirjoittaa persoonallinen kokelas, joka ei sorru käyttämään opittuja kirjoitusmalleja ja -rakenteita. Tällainen suoritus tuottaa myös lukijalleen elämyksen. Esimerkin 31 kommentti poikkeaa kuitenkin muista valtavirrasta erottautumista korostavista esimerkeistä. Se suuntaa huomion tekstin aiheen valintaan ja sisältöön. Kyse ei ole enää niinkään luovuudesta kuin asiantuntemuksen tuomasta arvostelukyvystä. Asiantuntemuksen tärkeyttä korostavaa diskurssia käsitellenkin seuraavaksi.

5.2 Hyvä aine on asiantunteva

5.2.1 Hyvä aine on monipuolinen

Asiantuntemuksen tärkeyttä hyvässä aineessa käsitellään Ylioppilastekstejä-kirjojen kommentissa läpi kokoelmien historian. Äidinkielen kokeen tausta reaalityyppisenä kokeena on kuitenkin nähtävissä aineistossani sitä selvemmin mitä vanhemmista kokoelmista on kyse. Vanhimmissa kokoelmissa eli vuosina 1948–1968 korostuukin asian hallinta *sen kaikilta eri puolilta*, kuten esimerkin 32 kommentti osoittaa.

(32) Tällainen aine onnistuukin parhaiten, **kun kirjoittaja todella tietää asian sen kaikilta eri puolilta** eikä vain joitain erityispiirteitä. (K1968: 82.)

Esimerkin 32 aine on kirjoitettu tehtävänannosta, joka on antanut ohjeeksi käsitellä tietokoneen mahdollisuuksia. Kyseessä onkin tyypillinen tietoaaine, joka vaatii kirjoittajaltaan paljon asiantuntemusta. Tätä alleviivaa kommentin vaatimus siitä, että asia tulisi *todella tietää sen kaikilta eri puolilta*. Ajatuksena näyttäisi olevan, että hyvässä tietoaaineessa voi todella esitellä aiheensa tyhjentävästi jättämättä mitään ulkopuolelle. Aivan vaatimuksena tätä ei voi pitää, sillä kommentissa todetaan aineen onnistuvan *parhaiten*, kun käsittely on monipuolista ja asiantuntevaa. Suppeammilla tiedoillakin voi siis onnistua, joskaan ei aivan yhtä hyvin.

Reaalikoemaisten faktatietojen tärkeyttä tähdennetään myös esimerkeissä 33 ja 34, joissa nostetaan esille aiheen käsittelyn puutteita ja sisällön riittämättömyyttä.

(33) Kirjoittaja on unohtanut Porvoon valtiopäivät. Sotatapahtumista liiankin yksityiskohtaisesti. (K1948: 26.)

(34) Kirjoittaja on pyrkinyt käsittelemään aihetta **monipuolisesti mitään olennaista sivuuttamatta**. Runebergin **tuntemus pohjautuu kuitenkin pääasiallisesti vain** ”Vänrikki Stoolin tarinoihin”. (K1963: 20.)

Esimerkin 33 aineessa kokelaan tehtävänä on ollut kirjoittaa otsikosta ”Tilististä Haminaan”. Tehtävänanto muistuttaa siis hyvin paljon reaalikokeen tehtävänantoja ja vaatii Suomen historian tuntemista, joten myös ainetta koskeva kommentti koskee kirjoittajan tietojen riittävyyttä. Kommentti on tulkittavissa niin, että sensorilla on ollut ennakkokäsitys siitä, mitä asioita kokelaan on muistettava mainita kirjoittaessaan aiheesta. Sensorin käsityksen mukaan otsikon aihepiiriin kuuluvat Porvoon valtiopäivät sekä myös sotatapahtumien läpi käynti, mikä ei kuitenkaan saa olla liian yksityiskohtaista. Kokelaan on siis ollut osattava valita aineensa sisältö sensorin käsitysten mukaisesti. Vaikka aineen otsikosta olisikin mahdollista kirjoittaa vaikka pa matkakertomus, on kokelaan ollut turvallisempaa pitäytyä historian tunnilla opituissa asia-tiedoissa. Kommentin valossa näyttääkin siltä, että ainakaan vielä 1960-luvun lopussa kokelasta ei rohkaistu kirjoittamaan selvästi asia-aineeseen ohjaavista tehtävänannoista odotuksen-vastaisesti tai soveltaen.

Esimerkissä 34 puolestaan käsitellään kirjoittajan kirjallisuudentuntemusta, ja siinä kommentoitu aine on laadittu otsikosta ”Kiinnostaako Runeberg nykynuorisoa?”. Esille nousee jälleen asian tyhjentävän käsittelyn ihanne, kun kommentin alussa todetaan kirjoittajan *pyrkineen* käsittelemään aihetta *monipuolisesti* ja *mitään olennaista sivuamatta*. Tämä ei kuitenkaan ole aivan onnistunut, sillä kokelas ei ole ainakaan aineessaan osoittanut tuntevansa juuri muuta Runebergin tuotantoa kuin tämän tunnetuimman teoksen. Tämä asettaa otsikon kysymykselle vaatimuksen, jota siinä ei suoraan sanota: ottaakseen kantaa kirjoittajan on tunnettava Runebergin tuotanto mahdollisimman kattavasti. Sen sijaan, että kirjoittaja olisi voi-

nut todeta Runebergin itselleen tuntemattomaksi ja siten yleistää kirjailijan olevan monille muillekin nuorille täysin yhdentekevä, on otsikkoon tarttuneen pitänyt käsitellä Runebergia *monipuolisesti*. Sen pohtiminen, millainen kansalliskirjallisuuden ja muun kirjallisuuden asema nuorten keskuudessa ylipäätään on, ei kommentin perusteella olekaan tehtävänannon keskeisin asia.

Asiantuntemuksen vaatimus on ollut kommenttien perusteella usein niin suuri, etteivät edes koulussa omaksutut tiedot aina ole riittäneet. Aineet, jotka olivat saaneet laudaturin, mutta sisälsivät vain oppikirjoissa mainittuja asioita, nostettiin esiin kokoelmissa poikkeustapauksina. Vuonna 1968 koulutietojen riittävyttä käsiteltiin kahdessa kommentissa.

(35) Sisältö **ei tarjoa koulukurssin ulkopuolelta hankittua tietoa, mutta** esitystapa saa tunnetutkin asiat vaikuttamaan tuoreilta. (K1968: 51.)

(36) Kirjoittajan valitsema historiallinen tarkastelutapa soveltuu hyvin aiheen käsittelyyn. **Pelkästään koulutietojenkin pohjalta** voi siten luoda **ehyen ja johdonmukaisen** kokonaisuuden. (1968: 33.)

Esimerkissä 35 huomioitavaa on rinnastuskonjunktio *mutta*, jonka käyttö asettaa ehdon hyvän asia-aineen onnistumiselle: vaikka aineessa ei olekaan muuta kuin koulussa opittua tietoa, sen sisältö kuitenkin tuntuu tuoreelta esitystavan vuoksi. Jos kirjoittaja olisikin ollut heikompi tyylikeinojen käyttäjä, aineen koulutiedot eivät olisi tuntuneet uusilta eivätkä siis ehkä olisi riittäneet laudaturiin. Korostaessaan asioiden tuoreutta esimerkin kommentti tulee korostaneeksi myös lukukokemusta, jota käsitelin aikaisemmin luvussa 5.1.2.

Esimerkin 36 kommentissa mielenkiintoista puolestaan on liitepartikkelin *-kin* käyttö, mikä korostaa koulutietojen riittävyden poikkeuksellisuutta. Oletuksena näyttäisi olevan, että kirjoittajalla on muualta kuin koulusta hankittua asiantuntemusta, mutta on mahdollista, että pelkät oppikirjatiedotkin riittävät. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että kirjoittaja on osannut valita *hyvin soveltuvan* tarkastelutavan aiheen käsittelyyn. Toisin sanoen kommentin mukaan koulutiedot eivät osoita riittävää asiantuntemusta, jollei aine samalla ole *ehyt ja johdonmukainen*. Eheyden ja johdonmukaisuuden vaatimuksen voi kuitenkin nähdä koskevan kaikkia aineita. Aineen hallitun kokonaisuuden tärkeyttä käsitellen enemmän luvussa 5.3.

Vaikka aiheen hallitseminen kokonaisuudessaan korostuu vanhimmissa, 1940–1960-lukujen kokoelmissa, asiantuntijuuden ihanne nousee esiin toisinaan myös uudemmissa kokoelmissa. Esimerkissä 37 käsitellään aineistoaineen onnistumista.

(37) Kirjoittaja referoi ja seurailee Valkosen tekstiä, ottaa sitä vähän omiinkin nimiinsä. **Ei erityisiä asiantuntijan ansioita.** (K2003: 51.)

Vuonna 2003 cum laude approbaturin saaneen aineen heikkoutena on paitsi aineiston puutteellinen käyttö, myös se, ettei kirjoittaja ilmeisesti ole tiennyt kovinkaan paljon aiheestaan, suomalaisesta rapmusiikista. Hän ei ole siis *asiantuntija*. Tämä viittaus asiantuntijuuteen viit-

taa siihen, että asia-aineen ihanteena on vielä ainakin tämän vuosituhannen alussa ollut hyvin kattavan tietämyksen välittäminen jostakin asiasta. Samana vuonna asiantuntemuksen ja erilaisten kokemusten tärkeys nostetaan esiin myös Tuula Uusi-Hallilan kirjoittamassa artikkelissa, jossa korostetaan koulutietojen riittämättömyyttä. Esimerkki 38 on ote hänen artikkelistaan.

(38) Ylioppilaskokelaalle on koulussa tarjottu 12 vuoden ajan monenlaista tietoa. **Ylioppilasaineessa hänen sopii kuitenkin osoittaa, että elämään on mahtunut muutakin kuin koulunkäyntiä.** – – (Uusi-Hallila 2003:139.)

Hyvän aineen sisältöön kuuluu siis Uusi-Hallilan mukaan muutakin kuin 12 vuoden aikana kertyneen koulutiedon toistaminen. Hän esittääkin vaatimuksen sekä tekstille että kokelaalle itselleen: elämässä on pitänyt olla muuta kuin koulunkäyntiä ja sen olisi myös ilmentävä tekstin tasolla. Näkemys eroaa siis ratkaisevasti vuoden 1968 kommentista (esimerkki 36), jossa myönnyttiin siihen, että pelkät koulutiedotkin riittävät hyvään suoritukseen.

5.2.2 Hyvä aine on arvioijan näkemysten mukainen

Asiantuntemus ei näyttäydy vanhimmissa kokoelmissa minä tahansa tietona ja millaisena arviointikykyä hyvänsä, kuten kävi ilmi jo edellisessä luvussa käsitellyssä, Runeberg-tietämystä koskeneesta esimerkistä 34. Teksti-ihanteeseen kuulukin se, että aine kaiuttaa sensorin ennako-oletuksia ja tämän näkemyksiä maailmasta. Aineen tulee siis vastata sensorin omia asiantuntemuksen ihanteita. Tämä näkyy esimerkeissä 39 ja 40.

(39) Kirjoittaja on nähnyt miesten ja naisten ammatteihin liittyvät kehityslinjat **oikealla tavalla**. Siten hän on välttänyt aineesta kirjoittaneiden yleisimmän virheen, yksityisesimerkkien kasaamisen ja peruslinjojen hukuttamisen niiden paljouteen. (K1968: 101.)

(40) Aine on otettu näytteeksi valoisan näkemyksen sävyttämästä Kalevala-aineesta. **Kirjoittajalle ovat hyvin selvinneet ne kirjalliset arvot**, joiden vuoksi epos kuuluu **välttämättömään** koululukemiseen. (K1963: 15.)

Esimerkissä 39 mielenkiintoista on se, että ainetta kiitetään asian käsittämisestä *oikealla tavalla*. Tämä antaa ymmärtää, että tehtävänannosta ”Miesten ja naisten ammatit – piintyneitä ennakkoluuloja vai asiallista työnjakoa?” on mahdollista kirjoittaa vain yhdestä näkökulmasta. Muut tulkinnat ja käsitykset näyttävät vääriin, eli ilmeisesti sensorin käsitysten vastaisina. Kommentin mukaan tämä oikea tapa on myös auttanut kirjoittajaa välttämään tyypillisen *virheen*, joka tarkoittaa peruslinjojen hukuttamista runsaisiin yksittäistapauksiin. Tällainen syy ja seuraus -yhteys antaa ymmärtää, että vain sellainen kokelas, joka on käsittänyt aiheen oikein, on myös pystynyt nostamaan esiin tärkeät peruslinjat. Väärällä tavalla asian käsittäneet ovat siis toisin sanoen sortuneet muihinkin virheisiin.

Esimerkissä 40 kommentoijan mielipide tulee myös selvästi esiin, ja samalla kommentissa vaikutetaan asenteisiin, kun siinä suorasanaisesti korostetaan Kalevalan arvoa ja asemaa. Lukijalle kerrotaan, että aine on valittu kokoelmaan, koska siinä on *valoisa* näkemys Kalevalasta. Kiitoksen voi tulkita niin, että tällaisia kansalliseepokseen myönteisesti suhtautuvia aineita sensori on juuri kaivannut ja kenties odottanutkin. Seuraavaksi kommentissa mainitaan aineen sisältö, joka sensorin mukaan kertoo siitä, että Kalevalan kirjalliset arvot ovat selvinneet kirjoittajalle hyvin. Kirjoittaja on toki voinut tutustua Kalevalaan kouluopetuksen ulkopuolella, mutta kommentin voi tulkita myös tarkoittavan, että kokelas on onnistunut toistamaan yleisesti opetuksessa hyväksytyin ajatuksen Kalevalan käsittelemisen tärkeydestä. Hänen asiantuntemuksensa ja tietopohjansa kaiuttaa siis yleisesti hyväksyttyä kirjallisuuden opetuksen hegemoniaa, minkä ilmenemistä myös aineen tasolla arvostetaan. Näin ollen hyvä teksti onkin sellainen, joka on asiantunteva ja jossa on runsaasti tietoa, mutta joka ei kuitenkaan pyri kyseenalaistamaan vallitsevia käytäntöjä esimerkiksi koulutuksen kentällä.

Tehtävänannon noudattaminen on aina ollut tärkeää ylioppilasaineessa, ja otsikon tulkinnan onnistuminen on nähty osaksi kokelaan asiantuntemusta. Aiheen rajauksen tai tulkinnan onnistumista tai epäonnistumista käsitelläänkin kommentteissa usein. Joskus lautakunta ei ole tehnyt onnistumista helpoksi, mistä kertoo sensorin esimerkissä 41 oleva kommentti, jossa käsitellään kevään kokeen otsikon ”Mikä tekee romaanista menekkiteoksen?” tulkinnan vaikeutta.

(41) Koulun kirjallisuudenopetuksessa käsitellään nykyisin sangen paljon erilaisia kaunokirjallisia tuotteita. Teosten kaupallisuuteen vaikuttaviin seikkoihin kajottaneen kuitenkin sangen harvoin, koska aihe on osoittautunut vaikeahkaksi. **’Menekkiteos’ vastaa kansainvälistä ilmausta bestseller, jota lautakunta ei kuitenkaan halunnut sijoittaa otsikkoon.** Tämän aineen kirjoittaja on tajunnut tehtävän **oikein**, ja tulos on hyvä. (K1968: 12.)

Aineen onnistumisen edellytys esimerkin 41 valossa on ollut se, että kirjoittaja on tuntenut käsitteen bestseller ja osannut vielä yhdistää sen tarkoittavan tehtävänannossa mainittua sanaa *menekkiteos*. Lautakunnan nykylukijasta oudolta tuntuva ratkaisu suomentaa bestsellernimitys, vertautuu kuitenkin siihen, ettei sana ollut päässyt mukaan Nykysuomen sanakirjaan. Näin ollen lautakunta todennäköisesti piti bestseller-sanaa vielä ilmauksena, joka ei sopinut kirjakielellä käytettäväksi. Joka tapauksessa tehtävänannosta kirjoittaminen vaati tietoa siitä, millä perustein kaunokirjallista tuotetta voidaan kutsua menekkiteokseksi. Tällöin kokelas on tajunnut tehtävänannon *oikein*.

Joskus kirjoittajan asiantuntemus tai sen puute on ilmennyt siinä, miten hän on osannut tulkita lautakunnan alkuperäistä ajatusta. Aiemmin käsitellyissä esimerkeissä 39 ja 40 koke-

laan on ollut osattava aavistaa, millaista suoritusta sensori odottaa, ja samankaltainen odotuksenmukaisen kirjoittamisen tärkeys nousee esiin myös esimerkeissä 42 ja 43.

(42) Aineen otsikko on saanut mielivaltaisen tulkinnan. Yksityistapauksen tarkastelu ei ole ollut tarkoituksena. (K1958: 68.)

(43) **Otsikon tarkoitus on selvästi tajuttu.** Kun asiantuntemukseen liittyy oivallinen kielenhallinta, tulos on hyvä. (K1963: 40.)

Esimerkissä 42 kommentoitu aine on Valioaineita-kokoelmassa poikkeus, sillä se on saanut arvosanakseen approbaturin. Syynä heikkoon suoritukseen on ollut paitsi kirjoittajan tyyli- ja heikkous ja hänen tekemänsä kieliopilliset virheet myös se, että aine on ohittanut tehtävänannon. Aine on kirjoitettu otsikosta ”Alitajuinen sielunelämä”, ja kirjoittaja on siinä käsitellyt Kalevalan Kullervon alitajuntaa ja sen vaikutuksia hänen käytökseensä. Kommentissa kuitenkin todetaan, että tällainen otsikon tulkinta on *mielivaltainen*. Mielenkiintoinen on tätä lausetta seuraava virke, jossa sanotaan, ettei yksityistapauksen tarkastelu ollut *tarkoituksena*. Lautakunta on siis tehtävän laatiessaan ajatellut, ettei otsikosta voi kirjoittaa käsittelemällä vain yhtä esimerkkitapausta. Tämä ennako-oletus näyttäisi ohjanneen myös aineen arvostelua, sillä suorituksen on katsottu ohittaneen tehtävänannon.

Edellisen kommentin vastapariksi asettuu esimerkki 43, jossa todetaan, että aine on osattu kirjoittaa otsikon tarkoituksen mukaisesti. Kirjoittaja on siis ymmärtänyt, mitä tehtävän tekijät ovat otsikkoa ”Köykäistä hengenravintoa” laatiessaan ajatelleet. Kun tämä oikein ymmärtäminen on vielä yhdistynyt asiantuntemukseen ja hyvään kielenkäyttöön, on aine saanut arvosanakseen laudaturin. Hyvän aineen piirteenä näyttääkin esimerkkien 42 ja 43 sekä aikaisemmin käsiteltyjen esimerkkien 39 ja 40 perusteella olevan odotuksenmukainen asiantuntemus. Hyvään tekstiin kuuluu se, ettei se käsittele tehtävänannon aihetta tavalla, jota lautakunta tai sensori ei ole osannut odottaa. Yllätyksellisyys ja valtavirrasta poikkeaminen, jotka korostuivat luovuusdiskurssissa, eivät näytäkään enää kuuluvan asia-aineen toivottaviin ominaisuuksiin.

5.2.3 Hyvä aine on syvälinen

Monipuolisuuden ja odotuksenmukaisuuden lisäksi on myös tärkeää, että aine vakuuttaa lukijansa. Vakuuttavuus syntyy usein juuri asiantuntemuksesta.

(44) Kirjoittajan mielenmuutos olisi kaivannut **vakuuttavampaa** perustelua. Konkreettisuus on tämänkin aineen ansiopuolia. Tällaista persoonallista käsittelytapaa käytettäessä on se vaara, että kärsimyksen kuvaus saa liian kapean pohjan eikä esitykseen tule **vakuuttavuutta**. (K1953: 13.)

(45) **Runsaat asiatiedot** liittyvät aineessa selkeään yleisnäkemykseen. Sellaisena **esitys on vakuuttava näyte** kirjoittajan taidosta. (K1968: 39.)

(46) Kirjoittajalla on **musertava asiantuntemus**. (K2003: 44.)

Esimerkin 44 aine on kirjoitettu otsikosta ”Kärsimys ja rakkauden Jumala”. Kommentissa kaivataan tekstiin lisää vakuuttavuutta kahteen otteeseen. Ensinnäkin olisi ollut hyvä, jos aineen perustelut olisivat olleet vakuuttavampia. Toinen vakuuttavuutta koskeva huomio on puolestaan ikään kuin varoitus tai ohje Valioaineita-kokoelman lukijoille: jos kokelas valitsee *persoonallisen käsittelytavan*, hän ei välttämättä pysty tarkastelemaan aihettaan, tässä tapauksessa kärsimystä, riittävän laajasti ja monipuolisesti. Tällöin aineeseen ei myöskään tule *vakuuttavuutta*, jota pidetään hyvän tekstin piirteenä.

Asiatiedot ja kirjoittajan *selkeä yleisnäkemys* ovat esimerkissä 45 johtaneet vakuuttavaan suoritukseen. Kommentin voi tulkita niin, että asiatietojen paljous ei yksin riitä: aineessa tulisi olla myös jonkinlainen selkeä linja. Kun nämä molemmat puolet ovat onnistuneet, aine on vakuuttava osoitus kirjoittajan osaamisesta. Esimerkki 46 ei kuvaa ainetta suoraan vakuuttavaksi, mutta mainitsee kirjoittajan asiantuntemuksen olevan *musertava*. Tämä viittaa siihen, ettei lukija voi olla eri mieltä tekstin kanssa, koska kirjoittajan asiantuntemus on niin aukoton. Toisin sanoen musertava asiantuntemus ei jätä tilaa vastalauseille. Lukija ei voikaan olla vakuuttumatta. Samalla esimerkissä tullaan kommentoineeksi itse asiassa aineen kirjoittajaa, ei itse tekstiä. Asiantunteva kirjoittaja on ilmeisesti kuitenkin saanut laadittua myös musertavan asiantuntevan tekstin. Lukijan arviota aineen ja samalla sen kirjoittajan argumentoinnin ja pohdinnan pätevyydestä käsittelee myös aiemmin luvussa 5.1.2 käsitelty esimerkki 23, jossa todetaan, ettei kirjoittajan ajattelu oikein ole vakuuttanut lukijaa.

Vakuuttavuuden lisäksi Ylioppilastekstejä-kirjojen kommentteissa on käsitelty alusta pitäen aineen pohtivuutta. Hyvä aine onnistuu laajentamaan asiatiedon pohdinnaksi. Tätä piirrettä käsitellään esimerkeissä 47 ja 48.

(47) Aiheen keskeisimpien kysymysten **vakavaa pohdintaa**. (K1963: 89.)

(48) Aiheen kannalta olennaisimpiin seikkoihin keskittynyt suoritus, jossa **referoiva ja pohtiva aines ovat hyvässä tasapainossa**. Kielenkäyttö yksityiskohtia myöten hallittua. (K1963: 28.)

Esimerkissä 47 ainetta kiitetään siitä, että siinä on onnistuttu nostamaan esiin aiheen keskeisimmät asiat, joita kokelas on sitten pohtinut vakavasti. Asiantuntemus ilmenee tekstissä siinä, että kirjoittaja on pystynyt valitsemaan aineeseensa oleelliset asiat, joita on kyennyt myös arvioimaan syvällisesti. Samanlaista tiedon ja pohdinnan suhdetta painotetaan myös esimerkissä 48, jossa arvioidaan sisällön eri osa-alueiden tasapainoisuutta. Esiin on nostettu *referoiva* aines, joka tässä tapauksessa todennäköisesti tarkoittaa sitä kokelaan tietoa valitsemataan aiheesta, jonka hän on kirjoittanut paperille. Aineiston käyttöä referointi ei tässä kom-

mentissa vielä tarkoita, sillä vuoden 1963 koe oli otsikkotehtävistä koostuva. Yhtenä tehtävänantona on ollut käsitellä 1900-luvulla ilmestynyttä yhteiskunnallista romaania, ja esimerkiksi aineessa kirjoittaja on valinnut käsiteltäväkseen Sillanpään Hurskas kurjuus -teoksen. Näin ollen hyvää esimerkin 48 aineessa on ollut kokelaan kirjaa koskeva asiantuntemus, jonka pohjalta hän on osannut valita tekstinsä *olennaisimmat seikat*. Näitä asioita on myös osattu pohtia niin, että tiedot ja kokelaan omat ajatukset ovat *hyvässä tasapainoissa* toistensa kanssa.

Aineistokoe tuli osaksi äidinkielen koetta vuonna 1992, ja sen vuoksi vuoden 1993 Ylioppilasaineita-kokoelman kommentit käsittelevätkin yksinomaan sitä, miten pohjatekstiä voi hyödyntää omassa tekstissä. Erityisesti kokoelmassa nostettiin esille aineiston referoinnin ja kirjoittajan omien ajatusten ja tulkintojen välinen suhde. Tämä näkyy esimerkissä 49, joka kommentoi magna cum laude approbaturin saanutta ainetta.

(49) Rakentaa pohjatekstien varaan oman tekstinsä hyvin, mutta **vain niistä aineksista, joita pohjateksti tarjoaa. Ei ota kantaa teksteihin**, paitsi Savonlinnan ohitustiehankkeeseen. Pitäytyessään yksinomaan pohjateksteihin **jättää ikään kuin pohtimatta** tarpeellisen ja tarpeettoman rakentamisen rajan. (K1993: 70.)

Aineen ansiona on ollut pohjatekstin käyttö. Kirjoittaja on osannut käyttää aineistoa niin, että hänen oma tekstinsä rakentuu luontevasti sen varaan. Puutteena kuitenkin on, ettei aiheen käsittelyä syvennetä. Kokelas on kirjoittanut aineiston pohjalta, mutta jättänyt omat arvionsa esittämättä. Hän on siis jättänyt *pohtimatta* aiheitaan tarkemmin eikä hän myöskään *ota kantaa* teksteihin. Kommentin perusteella kirjoittajan asiantuntemus ei välitykään tekstistä, koska siinä ei yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kommentoida aineistoa tai pohdita sen esittämiä asioita. Esimerkin 50 kommentti esittää hyvän aineistotekstin ihanteen samansuuntaisesti kiittämällä kirjoittajan taitoa kytkeä aineisto omiin tietoihinsa.

(50) Kirjoittaja osaa yhdistää aineistoa myös muuhun tietoonsa – – (K1993: 208.)

Asiantuntemus tulee siis ilmi paitsi pohdinnassa myös siinä, miten kirjoittaja pystyy yhdistämään aineiston muihin tietoihinsa ja kokemuksiinsa maailmasta.

Tässä luvussa esitettyä asiantuntemusta korostavaa diskurssia ei suoraan voi kytkeä mihinkään tiettyyn kirjoittamiskäsitykseen. Joitakin piirteitä siitä, millaisena kirjoittamista ja sen oppimista on pidetty, on kuitenkin havaittavissa. Kun asiantuntemusta korostavissa kommentissa ruoditaan kirjoittajan tietojen riittävyttä ja välitetään arvioinnin kautta näkemyksiä siitä, mikä asia-aineessa on hyvää, tullaan samalla määritelleeksi tällaisen aineen genre. Kommentit ikään kuin antavat ohjeita siitä, miten ylioppilaskokeessa olisi suotavaa kirjoittaa. Tietoaineen ihanteeksi nostetaan asiaa monipuolisesti, odotuksenmukaisesti ja syvällisesti käsittelevä teksti, ja tämä ideaali nousee samalla genreksi, joka kokelaan tulisi hallita. Sel-

vimmillään genrediskurssi on nähtävissä vuoden 1993 kommenteissa, joissa uuden aineistokokeen aineen tekstilajia pyritään vakiinnuttamaan ja määrittelemään. Genrediskurssissa kirjoittamistaito nähdään opittavan systemaattisen opetuksen kautta, ja antaessaan ohjeita aineistoaineen kirjoittamiseen Ylioppilasaineita-kokoelman voi nähdä toteuttavan pedagogista tavoitettaan.

Luvussa 5.2.2 käsitellyssä arvioijan odotusten mukaista asiantuntemusta korostavassa diskurssissa puolestaan kuuluu sosiopoliittinen diskurssi, joka katsoo kirjoittamista ohjaavan vallan ja arvostusten kysymykset. Sosiopoliittisen diskurssin mukaan kirjoittaja ei olekaan vapaa tekemään mitä valintoja tahansa. Kommenteissa ainekirjoittaminen näyttäytyykin monenlaisia rajoituksia sisältävänä: on osattava tulkita otsikko tavalla, jota lautakunta on arvostanut sekä tiedettävä, millaisia tietoja ja näkökulmia aineen lukeva sensori kaipaa. Tällaisten vallitsevien käsitysten myötäilemisen voi nähdä esimerkeissä 39 ja 40. Esimerkissä 39 keuhataan sitä, että kirjoittaja on käsittänyt aiheen *oikealla tavalla*, kun taas esimerkissä 40 ainetta kiitetään oikeanlaisten Kalevala-käsitysten välittämisestä. Kirjoittaminen nähdään siis ainakin jossain määrin taitona, johon kuuluu myös yhteiskunnassa vallitsevien käsitysten ja maailmankuvien hallinta.

5.3 Hyvä aine on harkittu ja hallittu

5.3.1 Hyvä aine on rakenteeltaan ehyt

Hyvään aineeseen on liitetty sekä luovuuden että asiantuntemuksen vaatimuksia. Sisällöltään tällaiset aineet voivat olla hyvinkin erilaisia, mutta yleensä yhteistä niille ovat samat rakennetta ja kieltä koskevat vaatimukset. Hyvässä aineessa näyttäisi olevan tärkeää, että se muodostaa kokonaisuuden ja että sen kieli on pääosin kunnossa. Aineen rakennetta, tyylivalintoja ja kieltä käsitelläänkin kommenteissa systemaattisesti ensimmäisestä aineistoni kokoelmasta viimeiseen.

(51) **Asia ja tyyli soveltuvat yhteen.** Aine on **ehyt** kokonaisuus. (K1963: 46.)

(52) **Esseellä on suuria vaikeuksia pysyä koossa.** Niin rakenne kuin asian käsittelykin tahtovat poukkoilla. – – **Tyyliä runsaasti puhekielen piirteitä**, esimerkiksi huudahtelevat kysymykset. Varsinaisia kielivirheitä tekstissä ei ole erityisen runsaasti. (K2008: 122.)

Esimerkissä 51 ilmaistaan suoraan hyvän tekstin ominaisuus: asiatieto tulisi osata ilmaista sellaisilla tyylivalinnoilla, jotka sopivat aiheeseen. Toinen piirre hyvässä aineessa on, että se on *ehyt kokonaisuus*. Tämä todennäköisesti tarkoittaa aineen rakenteen, sisällön, tyylin ja kielen muodostamaa tasapainoista kokonaisuutta.

Samansuuntainen vaatimus tekstille ilmaistaan esimerkissä 52, jossa hyvän tekstin piirteet tulevat esiin negaation kautta. Esimerkin kommentoima essee on saanut vain viisi pistettä 60:stä, ja syynä tähän näyttäisi olevan se, ettei teksti muodosta kokonaisuutta: sillä on *suuria vaikeuksia pysyä koossa*. Kokonaisuus hajoaa, sillä sekä rakenne että asia *poukkoilevat*. Ongelmana on myös esseessä käytetty puhekielenomainen tyyli, jonka valinnalle ei ilmeisesti ole ollut perusteita. Vaikka esimerkkien 51 ja 52 kommenttien välissä on ollut 45 vuotta, ne molemmat korostavat tekstin eheyden ja kokonaisuuden tärkeyttä sekä tyylin soveltumista valittuun aiheeseen.

Ehyt kokonaisuus voi syntyä vain huolellisesti suunnittelemalla. Harkinnan tärkeyttä ennen kirjoittamaan ryhtymistä nostetaan esiin esimerkeissä 53 ja 54.

(53) Aine kestää tarkinkin analyysin: se **etenee loogisesti** alusta loppuun, sen **kappalejako on hyvin suunniteltu** ja kieli hallittua. (K1968: 73.)

(54) Oppilas **ei ole tehnyt kiinteää suunnitelmaa**, minkä vuoksi hän joutuu tapailemaan **melko epämääräisesti** jotakin runsaista aineksistaan. **Tyyli horjahtelee**, samoin virkerakenteet, on muoto- ja sanavirheitä. (K1983: 34–35.)

Esimerkissä 53 kehutaan aineen kappalejaon olevan *hyvin suunniteltu*. Hyvää tekstissä on ollut myös sen eteneminen *loogisesti* alusta loppuun asti, minkä voi tulkita olevan juuri etukäteen mietityn kappalejaon tulosta. Aineen asiat on siis osattu järjestää johdonmukaisesti niin, että lukijan on helppo seurata kirjoittajan ajatuskulkua koko tekstin ajan. Suunnittelemattomuus on puolestaan johtanut heikkokoon suoritukseen esimerkissä 54, jossa kommentoitu aine on saanut arvosanakseen lubenterin. Kirjoittaja näyttää kommentin perusteella tienneen paljon aiheestaan, sillä tekstissä on *runsaita aineksia*. Koska kokelas on kuitenkin päätenyt laatimaan tekstinsä ilman *kiinteää suunnitelmaa*, hän on joutunut *tapailemaan epämääräisesti* eli ilmeisesti nostamaan asioita tekstiinsä melko sattumanvaraisesti ja epäjohdonmukaisesti. Aineen heikkoutta alleviivaa myös se, ettei sen tyylikään ole onnistunut, vaan se *horjahtelee*. Aivan kokonaan teksti ei tyyllisesti ole kuitenkaan epäonnistunut, sillä horjahtelu viittaa tapahtumaan, joka on ajoittaista.

Esimerkkien 53 ja 54 hyvän aineen piirteeksi nouseekin suunnitelmallisuus, jonka voi huomata myös itse tekstissä, sekä tekstin johdonmukainen eteneminen aloituksesta lopetukseen. Mielenkiintoinen poikkeus on kuitenkin vuoden 1948 kokoelmassa oleva kommentti, joka esittää ristiriitaisen ajatuksen selkeän jäsennyksen tärkeydestä.

(55) Asiallinen ja kiinteä. **Pyrkimys selkeään jäsennykseen on aiheuttanut kömpelöjä siirtymiä:** ”Tarkastelkaamme ensin –”; ”Olemme siis tulleet siihen tulokseen –”. (K1948: 58.)

Esimerkin 55 kommentissa käsitellään valioainetta ja sitä kiitetään *kiinteydestä*, joka tarkoittaa todennäköisesti yhtenäistä tekstiä eli tekstiä, joka on kokonaisuus. Selkeän jäsennyksen

ihanne näyttää olleen jo vuonna 1948 kirjoittaneiden tiedossa, koska kokelas on siihen pyrkinyt. Kommentin perusteella jää epäselväksi, onko aineessa kuitenkaan aivan onnistuttu selkeässä jäsennyksessä, sillä jäsentelyä kuvataan *pyrkimykseksi*. Tämä pyrkimys on kuitenkin aiheuttanut sen, että aineeseen on tullut *kömpelöjä siirtymiä*, joista annetaan myös muutama esimerkki. Kommentti on esimerkissä 55 esitetty kokonaisuudessaan, joten jäsennyksen onnistumisen ja epäonnistuneiden siirtymien yhteys saa siinä suuren painoarvon. Voikin pohtia, minkä viestin tuleva abiturienti kommentin lukiessaan saa. Kommentin voi tulkita niin, että selkeään jäsennykseen ei pidä pyrkiä väen väkisin, sillä tuloksesta saattaa tulla kankea. Aiemmin luvussa 5.1 käsitelty luova, pakoton itseilmaisuu asettuukin esimerkin 55 vastapariksi: liika ratkaisujen miettiminen ei ole enää vaivatonta itseilmaisua ja voi siis johtaa kömpelyyteen. Toisaalta kommentin voi nähdä myös niin, että se kyllä kannustaa jäsentelemään tekstin selkeästi, mutta ohjaa kirjoittajaa olemaan käyttämästä lukijaa puhuttelevaa monikon ensimmäistä persoonaa, kuten muotoja *tarkastelkaamme* tai *olemme*.

Kappalejaon ja jäsennyksen kysymyksiä käsitellään myös esimerkissä 56, tällä kertaa pohjatekstin käyttöön liittyen.

(56) Viittaus on sijoitettu teknisesti itsenäiseksi kappaleeksi aineeseen, **mutta koheesiota ei ole sen paremmin edeltävään kuin sitä seuraavaankaan kappaleeseen**. Toinen viittaus – – **niveltyy jotenkuten** viittausta edeltävään virkkeeseen – – Aineiston käyttö siis niukkaa eikä palvele tai tue tekstiä. (K1993: 74)

Aine on saanut arvosanakseen lubenterin, ja sen puutteena on paitsi pohjatekstin käytön vähyys, myös viittausten epäonnistuminen. Kommentissa kaivataan koheesiota, jota ei ole, koska omaan kappaleeseensa sijoitettu viittaus ei liity sitä edeltävään eikä sitä seuraavaankaan kappaleeseen. Aine ei siis tämän viittauksen kohdalta ole ehyt kokonaisuus. Toinen viittaus puolestaan on kommentin mukaan onnistunut hieman ensimmäistä paremmin, sillä se *niveltyy jotenkuten* sitä edeltävään virkkeeseen. Adverbiaali *jotenkuten* kuitenkin viittaa siihen, ettei tälläkään siirtymä ole ollut aivan luonteva. Kommentissa todetaan myös, ettei aineiston käyttö *tue* tekstiä, mikä viittaa siihen, että aineisto on tekstissä irrallisena osana. Kuten luvussa 5.2.3 käsitellyissä, pohjatekstistä kirjoittamista koskevissa 49 ja 50 esimerkeissä, myös esimerkissä 56 rakennetaan ja vakiinnutetaan aineistoaineen tekstilajia. Hyvä aineistoaine on siis sellainen, jossa viittauksia pohjatekstiin on enemmän kuin kaksi ja jonka viittaukset myös tukevat tekstiä ja liittyvät luontevasti muuhun sisältöön.

5.3.2 Hyvä aine on kielenhallintaa

Kielen ja tyylin kysymyksiä on käsitelty kokoelmien kommentteissa systemaattisesti. Usein aineen kieltä ja tyyliä kuvataan niin, ettei niitä voi erottaa toisistaan. Kielenkäyttö on tyylivalintoja ja toisin päin. Tämä näkyy erityisesti esimerkistä 57, jossa kielenkäytön käsitteleminen tuntuu pitävän sisällään myös aineen tyylin tarkastelun.

(57) Aine on asiallisesti ja esitystavan puolesta hyvin hallittu. **Kielenkäyttö tiiviin selkeää, yksinkertaista ja koristelematonta, paikoin tuorettakin.** (K1953: 17.)

Aineen kielenkäyttöä kuvataan *tiivin selkeäksi, yksinkertaiseksi ja koristelemattomaksi* sekä osittain *tuoreeksikin*. Koska teksti on laudaturaine ja sitä koskeva kommentti on sävyllään myönteinen, voi olettaa, että kielenkäytön luonnehtiminen *yksinkertaiseksi* on tässä tapauksessa positiivinen ilmaus. *Yksinkertaisuus* ei siis todennäköisesti tarkoitaakaan esimerkiksi sitä, että aineessa olisi käytetty pelkkiä päälauseita, vaan sitä, että kirjoittaja ei ole yrittänyt kirjoittaa monimutkaisemmin kuin osaa tai aiheeseen sopii. Kyse onkin tyylihallinnan kommentoinista, mitä jatkaa maininta *koristelemattomuudesta*: aineessa ei ole siis todennäköisesti käytetty tyyliväriltään korkealentoisia ilmauksia tai kielikuvia. Kieltä kuvataan kommentissa myös *tiivin selkeäksi*, mikä voi viitata kielen virheettömyyteen, joka tekee siitä myös selkeää. Selkeys voi kuitenkin myös tarkoittaa samaa kuin aiemmin käsitellyt yksinkertaisuus ja koristelemattomuuskin eli kielen luontevaa käyttöä. *Tuoreuden* esiin nostaminen puolestaan viittaa kommentin ilmestymisaikaan vallalla olleeseen, luovuutta painottavaan diskurssiin: aine on tarjonnut lukijalle asiantiedon lisäksi myös jonkin verran uudenlaista kielenkäyttöä.

Usein kommentteissa puhutaan sanonnasta, kun halutaan erottaa aineen kieli ja tyyli toisistaan. Tämä ilmenee esimerkeissä 58 ja 59.

(58) Kieli on virheetöntä, **mutta sanontaa häittää ylimalkaisuus ja karuus.** (K1958: 26.)

(59) Sanonnassa on tietynlaista **avuttomuutta.** (K2003: 52.)

Esimerkissä 58 todetaan kielen olevan *virheetöntä*, joten oikeinkirjoitussäännöt ja kokelaan kielitaju ovat olleet kunnossa. Ongelmana kuitenkin on, että sanonta on *karua ja ylimalkaista*. Sanonnan karuus on siis negatiivinen asia, kun taas sanonnan koristelemattomuus ja esimerkiksi 1 mainittu *koruttomuus* ovat hyviä ominaisuuksia aineessa. Kielitoimiston sanakirja antaa *karun* yhdeksi merkitykseksi juuri adjektiivin *koruton*. Kyse on kuitenkin vivahdeeroista: *karun* muita merkityksiä Kielitoimiston sanakirjan mukaan ovat esimerkiksi *köyhä* ja *niukka*, kun taas *koruton* voi tarkoittaa myös *teeskentelemätöntä* ja *luonnollista*. *Karu* kantaa siis mukanaan *korutonta* negatiivisimpia merkityksiä. On kuitenkin vaikea määrittellä, mitä tämä ero aineen sanonnan tasolla tarkoittaa. Esimerkissä 58 mainitaan myös, että *ylimalkai-*

suus haittaa sanontaa. Näin ollen jollakin kielen tasolla aine on ollut pintapuolinen ja suurpiirteinen. Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että virheettömällä kielellä on kirjoitettu virkeitä, joiden pintataso toimii, mutta jotka eivät itse asiassa sisällä juuri konkretiaa. Näin tulkituna kommentti tuo esiin sanonnan ja aineen sisällön välisen yhteyden.

Esimerkissä 59 tuodaan myös esiin sanonnan puute: siinä on ollut *tietylnlaista avuttomuutta*. Muuten kommentissa ei arvioida aineen kieltä tai tyyliä, joten sanonnan voi tulkita halutessaan tarkoittavan sekä oikeakielisyyttä että tyyliä. Joka tapauksessa *avuton* on niin negatiivinen adjektiivi, että voi todeta aineen kielessä ja tyyliä olleen jotakin vikaa. Kommentti kuitenkin jättää tämän avuttomuuden löytämisen lukijan vastuulle. Se, mitä *tietylnlainen avuttomuus* sanonnan tasolla merkitsee, jää avaamatta. Esimerkin aine on saanut arvosanakseen lubenterin.

Hyvä kielenkäyttö on yksi aineen onnistumisen edellytys, mutta ei ole ilmeisesti kaikkein keskeisin asia tekstissä. Päätelmää tukee muun muassa se, että kommentteihin on vakiintunut tapa käsitellä aineen kieltä viimeisten asioiden joukossa. Kommentit alkavat vain muutamana kerran kieltä koskevalla kommentilla. Esimerkin 60 kommentti koskee esseettä, joka on saanut 55 pistettä, ja siinäkin kielenkäyttö on mainittu kommentin loppupuolella.

(60) Kappaleissa esitetyjä asioita valotetaan monelta suunnalta ja usein asiaa kehitellään esimerkkien ja havainnollistuksen avulla. Ilmaisuu on yleiskielen mukaista, mutta tyyliään teksti ei ole erityisen loistelas. **Virkerakenteissa on nimittäin paikoin raskautta ja mutkikkautta, eikä teksti päästä lukijaa helpolla: viesti ei välity aivan vaivattomasti.** (K2008: 136.)

Huolimatta siitä, että esseen virkerakenteet ovat osittain monimutkaisia ja siitä, ettei viesti välity *aivan vaivattomasti*, on teksti saanut lähes täydet pisteet. Esseessä on siis ilmeisesti ollut asioita, jotka kompensoivat virkkeiden *raskautta* ja *mutkikkautta*. Tällaisia näyttäsivät kommentin mukaan olevan asian valottaminen kappaleissa monelta suunnalta sekä sen kehittäminen esimerkkien ja havainnollistuksen avulla. Esimerkissä käsitelläänkin ensin esseen sisältämä asiantuntemus, joka on ollut monipuolista. Tämän lisäksi tekstissä on ollut hyvää se, että ilmaisu on *yleiskielen mukaista* eli ilmeisesti myös virheetöntä. Mielenkiintoista on, että kommentissa virkerakenteet ja tyyli niputetaan yhteen: tyyli ei ole *erityisen loistelas*, koska virkerakenteet ovat paikoin mutkikkaat. Näyttäisikin siltä, että esseen sisällön runsaus ja vaikuuttavuus antaa anteeksi sen, että lukija joutuu hiukan ponnistelemaan lukiessaan tekstiä. Esimerkissä 60 annetaan siis ymmärtää, että viestin ei tarvitse välittyä aivan vaivattomasti, jos tekstin sisältö on tarpeeksi syvällistä ja jos sen kieli on yleiskielen mukaista.

Kommenteissa saatetaan antaa joskus myös korjausehdotuksia siitä, miten aineen kieltä ja tyyliä voisi parantaa. Usein nämä ehdotukset ovat jollakin tavalla modaalaisia.

(61) Sanajärjestyistä muuttamalla kirjoittaja **olisi välttänyt** aineen eräisiin kohtiin jäänyttä kankeutta. (K1968: 89.)

(62) ”Näytelmäkirjallisuuden alalla heitä on *vähemmän*”: absoluuttinen komparatiivi; **paremmin sanotaisiin esim.**: – – vähemmän kuin kertomakirjallisuuden. – ”Sitä rakkaampia ovatkin *sille* sitten ne – –”: pronomini *sille* viittaa väärään korrelaattiin, **olisi pitänyt sanoa esim. kansalle.** – ”turhasta *kosiomatkasta Kreetan luo*”: **paremmin**: hänen Kreetan luo tekemästään turhasta kosiomatkasta. (K1958: 21.)

Esimerkissä 61 tuodaan esille sanajärjestykseen liittyvä ongelma, joka on johtanut siihen, että aine on ollut paikoin *kankea*. Jos sanajärjestyistä olisi muutettu, kirjoittaja *olisi välttänyt* tämän kankeuden. Kommentti siis ikään kuin ehdottaa kirjoittajalle vielä muutamia korjauksia valmiiseen tekstiin ja on ehdotuksessaan suhteellisen konkreettinenkin puhumalla sanajärjestyksestä. Kokoelmien pedagoginen tavoite tulee esimerkissä esiin, kun se kertoo, mitä kirjoittaja olisi vielä voinut tehdä paremmin.

Erityisesti 1950-luvulla korjausehdotukset ovat olleet esimerkkiä 61 yksityiskohtaisempia. Näissä kokoelmissa ei enää tyydytty mainitsemaan kielivirhettä, vaan se myös korjattiin itse kommentissa. Tämä näkyy esimerkissä 62, jossa nostetaan esiin virhe komparatiivin muodostamisessa ja korrelaatin valinnassa. Näistä korrelaatin ongelma näyttäytyy selvänä virheenä, sillä kommentissa todetaan, että kirjoittajan *olisi pitänyt* sanoa toisin. Nesessiivirakenne viittaa siihen, että kyseessä on virhe, joka on pakko korjata. Muut kommentin korjaukset eivät ole näin ehdottomia, sillä esimerkissä toistuu kaksi kertaa sana *paremmin*. Tämä viittaa siihen, että kieli on kunnossa, mutta se voisi olla joissain kohdin sujuvampaakin, jos kirjoittaja olisi tehnyt muutaman muutoksen. *Paremm*-sanan yhteydessä kommentissa käytetään kerran myös passiivin konditionaalia *sanottaisiin*, mikä lieventää korjausta: siitä tulee ikään kuin ehdotus. Oikeakielisyys ei näyttäydykään kommentissa täysin yksioikoisena oikein-väärin asetelmana, vaan asiana, josta voidaan esittää erilaisia näkemyksiä.

Kielen hyvyys tai huonous ei ole kuitenkaan ollut makuasia. Erityisen selvästi tämä korostuu aineistoni 1950-luvun kokoelmissa, joiden kommentteissa kiinnitetään paljon huomiota aineiden sisältämään tautofoniaan eli toistoon. Tautofoniaa pidetään kommentteissa vakavana rikkeenä, joka on kitkettävä.

(63) – **Tautofoniaa (voisi sanoa kakofoniaa)**: sotalippu käärittiin *kokoon*, ja *kokonaan* uusi ajanjakso koitti. (K1953: 21.)

(64) Sanonnan kompastuksia: – – ”Marsu, olkoon sen nimi sitten Igor, *joka* [siis nimi] pitää erikoisesti siitä, että sen vatsaa sivellään vanhalla hammasharjalla – –”. – – Aino Kallaksen nimi esiintyy lyhyessä kappaleessa **tautofonisesti** kolme kertaa. (K1953: 37.)

Esimerkin 63 tautofoniaa koskeva huomautus on koko kommentin ainoa aineen kieltä koskeva huomautus, mikä lisää sen painoarvoa: tautofonia nousee keskeiseksi kielikysymykseksi, jonka käsitteleminen on ollut sensorin mielestä tärkeää. Toiston välttämisen tärkeyttä korostaa

vielä kommentin lisäys siitä, että tässä aineessa tautofonia on jopa ollut *kakofoniaa*. Esimerkissä 64 käsitellään myös muita kielivirheitä, mutta tautofonian esiintyminen on katsottu kuitenkin tarpeelliseksi mainita muiden *sanonnan kompastusten* joukossa. Kommentissa myös kerrotaan, miksi ja miten Aino Kallaksen nimi esiintyy tautofonisesti, kun siinä sanotaan nimen toistuvan kolmesti lyhyessä kappaleessa.

Tautofoniaa voi kuitenkin pitää myös tyylikeinona, kunhan sitä osaa käyttää oikein. Esimerkissä 65 todetaan aineen sisältävän paitsi virheellistä toistoa myös tautofonian käyttöä tyylikeinona.

(65) **Kieliheikkoudet**, jotka julkaistaessa on korjattu, ovat kuitenkin aiheuttaneet sen, että arvosana 9 ½ on pudonnut C +:ksi. – – Paikoin vähän tautofoniaa. **Seuraava tapaus on kuitenkin huomattava tyylin tehosteeksi, jollainen tautofonia usein on:** *Jatkuvasti* ihminen saa taistella sen hyökkäyksiä vastaan, *jatkuvasti* myös taistelijoita sortuu.” (K1958: 44.)

Esimerkissä 65 sanotaan aineen kieliheikkouksien johtaneen arvosanan laskemiseen. Kommentti asettuikin vastapariksi esimerkille 60, jossa virkerakenteiden mutkikkuus vaikeutti viestin välittymistä. Tämän kommentin esseen pistemäärä oli kuitenkin vain viisi pistettä vajaa täydestä. Siinä missä vuonna 2008 sisällön syvyys on kompensoinut kielen puutteita, ei näin ole käynyt vuoden 1958 aineessa, vaan arvosanaa oli kieliheikkouksien vuoksi laskettu reippaasti. Täytyy kuitenkin huomioida se, että vuoden 2008 kommentissa todettiin kielen olevan yleiskielen mukaista. Voi siis ehkä olettaa, että vuoden 1958 aineen kieliheikkoudet ovat olleet runsaampia kuin vuoden 2008 esseessä.

Hyvässä tekstissä vaikuttaisi aineistoni kokoelmien kommenttien perusteella olevan tärkeää se, että aine muodostaa eheä kokonaisuuden, jonka kieli on pääosin kunnossa. Näin ollen näyttäisikin siltä, että ylioppilaskirjoituksissa on 1940-luvun lopulta tähän päivään arvostettu oikeakielisyyttä milloin luovuuden, milloin asiantuntemuksen ohella. Yksistään hyvä kielenhallinta ja kielen virheettömyys eivät kuitenkaan kommenttien perusteella ole riittäneet laudaturiin. Tätä tulkintaa tukevat myös vuosien 1978 ja 1988 kokoelmat, joissa kommentteja ei ole lainkaan. Niissä on kuitenkin keskenään lähes yhteneväinen kymmenkohtainen ohje aineen kirjoittajalle, jonka seitsemäs kohta on esitelty esimerkissä 66.

(66) 7. Kirjoita konsepti *asioihin* keskittyen. **Älä anna kirjoittamissääntöjen tässä vaiheessa kahlita etenemistäsi.** (Kun tuhatjalkaiselta kysyttiin, missä järjestyksessä se liikuttelee jalkojaan, se menetti kokonaan kyvyn liikkua.) (A1978: kokoelman takakansi.)

Ohjeessa opastetaan kokelasta kirjoittamaan aineensa ensin *asioihin keskittyen*. Teksti asiiasältö nousee siis kieltä ja tyyliä tärkeämmäksi. Mielenkiintoinen on takakannen ajatus siitä, että kirjoittamissäännöt voivat *kahlita* kirjoittajaa. Tällainen kahlitseminen ei ole hyvä asia, joten ohjeessa neuvotaan kokelasta olemaan *tässä vaiheessa* keskittymättä sääntöihin. Ohje

antaakin ikään kuin kirjoittajalle vapauden olla välittämättä oikeakielisyydestä, mutta vain hetkeksi. Hyvään aineeseen kuuluu myös viimeistely, ja se tarkoittaa myös kieliasun hiomista virheettömäksi.

Kommenteissa on havaittavissa Ivaničín (2004: 227–228) esittelemä taitodiskurssi, joka näkee kirjoittamisen oikeakielisyyden, syntaktisten mallien sekä tekstin koheesion rakentamisen osaamisena. Mielenkiintoista kuitenkin on, että vaikka suomalaisessa opetuksessa ja tutkimuksessa kirjoittamista on tarkasteltu paljon juuri oikeakielisyyden kautta (Kauppinen & Makkonen-Craig 2011: 474), ei kielen virheettömän käytön esiin tuominen korostu kommentteissa. Päinvastoin joskus kommenteissa saatetaan jopa ottaa kantaa siihen, että kirjoittamista ei pitäisi opettaa tietynlaisten rakennemallien kautta. Tällaista käsitystä edustavat muun muassa aiemmin käsitellyt, luovuusdiskurssia edustavat esimerkit 10 ja 24, joissa kiitetään aineita emotionaalisesta välimerkityksestä ja epäkaavamaisuudesta.

Oikeakielisyys ei myöskään ole asia, jota kaikissa kommentteissa kommentoidaan. Esimerkiksi vuoden 1948 kokoelmassa kieltä käsitellään vain 4 kommentissa 17:stä ja vuoden 1963 kokoelmassa 13 kommentissa 31:stä. Vuonna 1993 kielenkäytön onnistuminen on mainittu vain yhdessä kommentissa. Tämän valossa näyttäisikin siltä, että aineen teksti-ihanteeseen kyllä kuuluu sujuva ja virheetön kielenkäyttö, mutta se ei ole kaikkein keskeisimmässä asemassa. Esimerkiksi aineen sisällön onnistuminen näyttäisi olevan vielä kielenkin onnistumista tärkeämpää. Sisältöä nimittäin kommentoidaan ensimmäisenä kommenteissa huomattavasti kieltä useammin. Kieltä kuvataan ja arvioidaan puolestaan pääsääntöisesti kommentin loppupuolella.

6 AINEEN REPRESENTOINTI ARTIKKELEISSA JA TEHTÄVISSÄ

Luvussa 5 analysoidut kommentit eivät muodosta aineistoni koko sisältöä, vaikka kommentit ovatkin hallitsevassa asemassa vuodesta 1948 vuoteen 1968. Tämän jälkeen kommentteista on kuitenkin luovuttu valitsemisani 1970-luvun kokoelmissa, ja vaikka kommentit palaavatkin kirjoihin jälleen 1980-luvulla, on niiden määrä ja painoarvo suhteessa muuhun sisältöön, kuten aineita koskeviin artikkeleihin ja tehtäviin, pienentynyt. Kommentteja ei myöskään ole lainkaan vuosien 1988 ja 2013 kokoelmissa, ja vuonna 1998 niitä on vain yksi. Tämän vuoksi käsitelen tässä luvussa valikoiden aineistoni muuta, ainekirjoittamista käsittelevää sisältöä. Nostan tarkempaan tarkasteluun niitä artikkeleita ja tehtävätyyppejä, jotka rakentavat hyvän tekstin ihannetta ja jotka tuovat sellaisia uusia näkökulmia hyvään tekstiin ja kirjoittamiseen, joita ei ole kommenttien analyysissä käsitelty. Kun esimerkeissä nostan esiin kohtia artikkeleista, viittaan niihin normaalin lähdemerkintäkäytännön mukaan, jos niiden kirjoittaja on mainittu. Jos tekijää ei ole ilmaistu, viittaan artikkeleihin ja tehtäviin isolla A-kirjaimella.

6.1 Aine solahtaa kaavaan

Vuosien 1973 ja 1978 Ylioppilasaineita-kokoelmat poikkeavat rakenteeltaan kaikista muista aineistoni kirjoista, sillä niissä pääpaino on tehtävissä ja niitä edeltävissä lyhyissä ohjeistuksissa ja neuvoissa. Ainekirjoittamista käsitellään sisällön, rakenteen, jakson jäsentymisen, aloittamisen ja päättämisen sekä kielen ja tyylin näkökulmista molemmissa kokoelmissa. Uutta aikaisempiin kokoelmiin verrattuna on, että kirjoittamista tarkastellaan ja ainetta kuvataan paitsi sanojen, myös erilaisten lukujen, kuvioiden ja kaavojen avulla. Kirjoittamisen opetus ja hyvän aineen representointi lähestyykin matematiikasta tuttuja käsittelytapoja. Vuonna 1973 hyvän tekstin yhdeksi kriteeriksi asetetaan aineen mahtuminen luettavuuskaavaan.

(67) Tekstin luettavuutta voi tutkia myös Osmo A. Wiion luettavuuskaavan avulla. – – Saadut luvut sijoitetaan kaavaan $0,33 \times PS + 7 \times (A+A) : (S+V) - 0,68 = X$ Laskutoimituksen tulos ilmoittaa luettavuuden luokka-asteen. 7 ilmoittaa tekstin keskimääräiseksi aikakauslehden kieleksi; **jos tulos on suurempi kuin 7, tekstiä voi väittää vaikealukuiseksi.** (A1973: 211–212.)

Esimerkissä 67 nostetaan esiin se, että aineen ihanteena voidaan pitää aikakauslehtimäistä kieltä, sillä se nostetaan sovellettavan luettavuuskaavan tavoitteeksi. Samoin annetaan ymmärtää, että tekstin on tärkeää olla *luettava*. Kaavan avulla ohjataan lukiolaista selvittämään, kuinka luettava hänen tekstinsä on. Laskutoimituksen lähtökohtana on sadan sanan otos tekstistä, josta lasketaan pitkät eli nelitavuiset tai sitä pidemmät sanat (PS), adjektiivit ja adverbit

(A), substantiivit (S) ja verbit (V). Kaavan laskutoimituksen tulokseksi olisi siis hyvä saada pienempi tulos kuin 7, sillä muuten tekstiä *voi väittää* vaikealukuiseksi. Ilmeisesti teksti ei kuitenkaan ole välttämättä vaikealukuinen, vaikka tulos olisikin yli 7. Tähän viittaa modaalisuus ilmauksessa *voi väittää*, joka sisältää myös kiellon mahdollisuuden: ainetta voi väittää vaikealukuiseksi, mutta se ei ehkä kuitenkaan ole sitä.

Esimerkin 67 kaltaiseen oppimiseen ohjataan myös esimerkissä 68, jossa kaavaan sijoitetaan sanojen sijaan tekstin sisältöä.

(68) Aineen rakenne havainnollistuu piirroksen avulla. – – a) **Kokeile, voitko kirjoittaessasi hyödyntää kaaviota $\rightarrow X \rightarrow$.**

X = tarkasteltava asia, ilmiö tai tilanne

1. nuoli = tilanteeseen johtaneet syyt

2. nuoli = tilanteen seuraukset, mahdolliset parannusehdotukset

Punnitse valmista suoritustasi eri osuuskien kannalta. Voisiko osien järjestys olla toinen? Onko eri osuuskien laajuus sopiva? – – (A1978: 145.)

Esimerkissä 68 käsitellään yhtä mahdollista aineen rakenneratkaisua, joka perustuu analyytiseen jäsennykseen eli syy- ja seuraussuhteiden esittelemiseen ja ongelman ratkaisuun. Analyyttistä jäsennyttä on kirjassa esitelty yhtenä mahdollisista rakenneratkaisuista, yhdessä muun muassa kronologisen, horisontaalisen, strukturaalisen ja antiteettisen jäsennyksen kanssa. Esimerkissä esitellyn kaavion lisäksi aineen rakennetta ohjataan kuvaamaan myös esimerkiksi kehistä koostuvan ympyräkuvion avulla. Ainetta tarkastellaan siis ilmiönä, jota on mahdollista kuvata kaavoilla ja kuvilla. Tällaisen tarkastelun oletetaan myös selvästi auttavan lukiolaista kehittymään kirjoittajana. 1970-luvun kokoelmien näkemys hyvästä kirjoittamisesta onkin ainakin osittain vastakohtainen niitä aikaisempien kirjojen ajatukselle. Siinä missä hyvä aine on vuosina 1948–1968 ollut valtavirrasta poikkeava ja ”täysin vapaa kaikesta kaavamaisuudesta”, kannustavat 1970-lukujen kokoelmat kirjoittamaan kaavan tai kuvion mukaan.

Kuvioita tarjotaan molemmissa kokoelmissa myös kappaleiden laatimisen tueksi. Kappaleiden kerrotaan rakentuvan ideavirkkeistä ja tukivirkkeistä, ja erilaisilla nuolien ja laatikoiden muodostamilla piirroksilla pyritään osoittamaan lukijalle mahdollisia kappaleen rakentamisen vaihtoehtoja, joita on kokoelmien mukaan neljä. Tehtävissä puolestaan ohjataan kirjoittajaa laskemaan ja alleviivaamaan kappaleiden idea- ja tukivirkkeitä, mikä näkyy esimerkissä 69.

(69) **Hyvässä jaksossa on aina yksi tai useampia ideavirkkeitä.** – – Tarkastele seuraavia jaksoja. Alleviivaa ideavirke tai -virkkeet. Totea paikka jaksossa. Kuinka monta tukivirkettä tai tukivirkeryhmää on yhtä ideavirkettä kohden? (A1973: 191–192.)

Esimerkissä esitetään hyvän tekstin piirre, kun siinä todetaan, että hyvässä kappaleessa on *aina* vähintään yksi ideavirke. Kokoelmassa siis ikään kuin ajatellaan, että jokaisessa hyvässä tekstissä täytyy välttämättä olla vain sellaisia kappaleita, jotka sisältävät ideavirkkeen. Vaati-

mus tai neuvo tulevalle ylioppilasaineen kirjoittajalle sopii moneen eri tekstilajiin, mutta jättää huomiotta aineen sisällön yhteydessä kokoelmassa esitellyn ainetyypin, fiktiivisen aineen. (Muita ainetyyppejä ovat kokoelman mukaan tietoaaine ja mielipideaine.) Fiktiiviseen aineeseen voisi ajatella olevan mahdollista kirjoittaa myös kappaleita, jotka eivät ainakaan kovin selvästi sisällä ideavirkettä.

Kirjoittaminen näyttäytyykin 1970-luvun kokoelmissa taitona, jonka lainalaisuudet ovat siirrettävissä tekstilajista ja tilanteesta toiseen. Helttunen ja Julin (2008: 55) toteavat, että 1970-luvulla ajateltiin strukturalismin periaatteiden mukaan kirjoittamisstrategioiden olevan tekstilajista riippumattomia. Kokoelmissa onkin vallalla taitodiskurssi (ks. luku 3.3), joka ilmenee erityisesti siinä, että kirjoissa ajatellaan kirjoittamistaidon siirtyvän tilanteesta toiseen. Niinpä tehtävissä korostuu esimerkiksi tekstin jäsentämisen harjoittelu tekstilajista riippumattomien mallien avulla.

1970-luvun kokoelmissa esiintyvän kirjoittamisen ja matematiikan lähentymisen syytä on mielenkiintoista pohtia. Taustalla voi esimerkiksi olla aikakauden matematiikan opetuksen uusi suuntaus, joukko-oppi, joka mullisti oppiaineen kouluopetuksen, ja saattoi myös heijastua muiden aineiden opetukseen. 1970-luvulla syntyi myös suomalainen peruskoulu, joka korosti sivistyksen kuulumista kaikille ja oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottamista (Rinne 1984: 135). Tämä näkemys on voinut heijastua myös lukio-opetukseen. Myös ylioppilaskirjoituksiin osallistuvien kokelaiden määrä oli kasvanut muutamista tuhansista yli 20 000:een. (Kaarninen & Kaarninen 2002: 391). Ylioppilasainetta ei enää 1970-luvulla kirjoittanutkaan vain pieni valikoitunut joukko, vaan lukiolaiset olivat taidoiltaan entistä epätasaisempia. Ainekirjoittamisen opettaminen kuvioiden ja kaavojen avulla voikin olla yritys vastata mahdollisimman monen kokelaan oppimistarpeisiin ja -tapoihin. Ainekirjoittaminen ei näin ollen olisikaan enää vain lahjakkaimpien ulottuvilla, vaan hyvään suoritukseen voisi päästä myös harjoittelemalla ahkerasti kirjoittamaan Ylioppilasaineita-kokoelmien antamien mallien mukaan.

Tietynlaista kaavamaisuutta on myös nähtävissä siinä, että aineistoni 1970-luvun kokoelmat muistuttavat sekä sisällöltään että rakenteeltaan hyvin paljon toisiaan. On kuitenkin mielenkiintoista tarkastella joitakin modaalisuudessa tapahtuneita muutoksia. Vuodesta 1973 vuoteen 1978 kokelaan vapaus tehdä erilaisia valintoja tekstinsä suhteen näyttää jonkin verran lisääntyneen. Esimerkki 70 on vuodelta 1973 ja esimerkki 71 vuodelta 1978. Pienet sanastolliset muutokset antavat vuoden 1978 kokelaalle enemmän vapauksia fiktiivisen aineen kirjoittamisessa.

(70) Fiktiivinen aine on sellainen, jossa kirjoittaja **juonen** omaperäisyydellä tai kielikuvien ja sanojen kauneudella, leikillisyydellä tms. yrittää valloittaa lukijan. **Kirjoitus noudattaa kaunokirjallisuudesta tuttuja sääntöjä.** (A1973: 184.)

(71) Fiktiivinen aine on sellainen, jossa kirjoittaja **käsittelyn** omaperäisyydellä tai kielikuvien ja sanojen kauneudella, leikkillisyydellä tms. yrittää valloittaa lukijan. **Kirjoitus noudattelee kaunokirjallisuudesta tuttuja malleja.** (A1978: 139.)

Huomioitavaa on ensinnäkin *juonen* omaperäisyyden muuttuminen *käsittelyn* omaperäisyydeksi. Juoni viittaa kertomuksen tapahtumakulkuun, kun taas käsittely voi pitää sisällään paljon muutakin. Esimerkiksi henkilösuhteiden tai aikakauden käsittely voi olla omaperäistä. Fiktiivinen teksti laajeneekin itse asiassa käsittämään myös sellaisen aineen, jossa ei välttämättä ole juonta lainkaan.

Toinen kirjoittajan vapautta lisäävä muutos koskee sekä lauseen predikaattia että objektia. Verbi *noudattaa* on muuttunut vuonna 1978 muotoon *noudattelee*, mikä ei enää edellytä kirjoittajaa täysin rakentamaan ainettaan tuttujen fiktiivisen tekstin rakennemallien mukaan. Kaunokirjallisuuden *säännöt* on myös viisi vuotta myöhemmin vaihdettu *malleiksi*. Tämäkin muutos lisää ainakin ajattelutavan tasolla kirjoittajan mahdollisuuksia. Säännöt mielletään usein noudatettaviksi ja kyseenalaistamattomiksi, kun taas malleja voi soveltaa omiin käyttötarkoituksiin sopiviksi. Vuonna 1973 hyvä fiktiivinen aine on siis juonellinen kertomus, joka kokonaisuudessaan vastaa kaunokirjallisuuden yleisiä sääntöjä. Viisi vuotta myöhemmin hyvä fiktiivinen aine on puolestaan joko juonellinen tai juoneton teksti. Siinä on kaunokirjallisuudesta tuttuja piirteitä, mutta niitä on voitu jonkin verran soveltaa ja muokatakin.

Myös tietoaineeseen liitettyjä vaatimuksia ja arvostuksia on vuonna 1978 lievennetty. Adverbin ja käsitteen nimen muuttaminen ovat vaikuttaneet kirjoittajan mahdollisuuksiin, mikä näkyy esimerkeissä 72 ja 73.

(72) Tietoaine on asiallinen esitys, jossa on jonkin **erikoisalan** faktoja. (A1973: 184.)

(73) Tietoaine on asiallinen esitys, jossa **pääasiallisesti** esitellään jonkin **tiedonalueen** faktoja. – – **Eriytyisen perinpohjaista tiedon ei tarvitse olla, sillä ainetta ei ole tarkoitettu reaalikokeeksi.** (A1978: 139.)

Tietoaine sisältää esimerkkien valossa aina faktoja, mutta se, miltä alalta ne ovat, on vuosina 1973 ja 1978 erilainen. *Erikoisala*-nimitys on vaihtunut *tiedonalaksi*, mikä laajentaa tietoaineeseen kuuluvan asiasisällön mahdollisuutta. Erikoisala viittaa jonkinlaiseen specialiteettiin, joka vaatisi erittäin suurta asiantuntemusta ja kokemusta. Tiedonala puolestaan on käsitteenä erikoisalaa laajempi: esimerkiksi lääketiedettä voi pitää tiedonalana, jonka erikoisaloja ovat muun muassa pediatria ja ortopedia.

Myös adverbin *pääasiallisesti* lisääminen esimerkissä 73 tuo kirjoittajalle enemmän mahdollisuuksia. Hän voi faktojen lisäksi sisällyttää aineeseensa muutakin ja päästä silti hyvään suoritukseen. Eriytyisen merkittävä on myös vuoden 1978 lisäys siitä, ettei aine ole reaali-

likoe eikä tiedon tarvitse olla *erityisen perinpohjaista*. Näin ollen asiantuntemuksen vaatimus vähenee vuodesta 1973 huomattavasti. Huomioitavaa on kuitenkin se, että molemmissa kokoelmissa sanotaan, ettei jakoa tieto- ja mielipideaineisiin sekä fiktiiviseen aineeseen saa käsitellä liian ahtaasti.

6.2 Aineen hyvä, paha minä

Hyvän aineen kuvaamisessa toistuu läpi kokoelmien kirjoittajan oman äänen kuuluminen. Luvussa 5 käsitellyissä vuosien 1948–1968 kommentteissa tällainen kirjoittajan rehellinen itseilmaisuus on erityisen arvostettua ja toivottavaa. Myös uudemmissa kokoelmissa tuodaan esiin kokelaan mielipiteiden, kokemusten ja oman äänen merkitys aineen onnistumiselle, mutta mukaan on tullut myös jonkin verran varauksia. Vuonna 1973 Matti Hako kuitenkin esittää turhautumisensa kevään aineiden persoonallisuudettomuuteen. Hänen artikkelistaan on ote esimerkissä 74.

(74) – – sensori joutuu tuskastuneena kysymään: **missä ovat suomalaisen ylioppilaskokelaan huumori, rohkeus, välittömyys, elämänilo?** Miksi aineet hyvin usein ovat kuin tietokonetuotoksia, monesti tosin virheettömiä mutta steriilejä, hengettämiä? Miksi niin vähän kielikuvia ja osuvia vertauksia? – – Luita siirretään haudasta toiseen eli opittu asiatiieto siirretään jäsennellynä ja moitteettomiksi virkkeiksi rakenneltuna koepaperiin. **Tälläkin menetelmällä voidaan saavuttaa laudatur. Mutta sittenkin: lukija kaipaava railakkaita – – mielipiteitä, ei yleisen mielipiteen mukaista, hengetöntä, paperista muminaa.** (Hako 1973: 227.)

Hako näyttää siis sisällyttävän hyvän aineen piirteeksi kirjoittajan persoonan välittymisen tavalla tai toisella. Hän tosin toteaa, että asiatiieto yhdistettynä virheettömään kielenkäyttöön riittää kyllä laudaturiin, vaikka tällainen menetelmä ei lukijaa miellytäkään. Hako kuvaa tällaisia aineita *tietokonetuotoksiksi*. Vuoden 1973 Ylioppilasaineita-kokoelman sisällön valossa tämä kommentti asettuu hiukan nurinkuriseen asemaan, sillä kirjassa ohjataan kokelasta usein juuri kaavamaiseen kirjoittamiseen. Tehtävissä pyydetään alleviivaamaan ideavirkkeitä ja laskemaan aineiden sanamääriä, ja näiden harjoitusten voisi olettaa vaikuttavan kirjoittajan taustalla tämän laatiessa ylioppilasainetta. Kun kokelaalle näin opetetaan tietynlaisia kirjoittamisstrategioita ja tekstimalleja, on myös todennäköistä, että ylioppilasaine noudattaa ainakin jossain määrin näitä strategioita ja malleja.

Kirjoittajan minän ilmenemistä aineissa on kaivattu 1970-luvun jälkeenkin. Myös kokelaan omiin kokemuksiin ja mielipiteisiin perustuvaa argumentointia aineessa on pidetty toivottavana. Tämä ilmenee esimerkeissä 75 ja 76.

(75) – – **lapsi haltioituu ottaessaan omien havaintojensa avulla maailmaa haltuun** – – Mutta mitä ihmettä näille nuorille tapahtuu peruskoulun jälkeen? – – **mitkä seikat estävät ja pelottavat nuorta, uteliasta ja kriittistä abiturienttia osoittamasta tätä rohkeampaa päättelytaitoaan, napakampaa merkitys-**

ten tulkintaa tai **argumentoidumpaa oman päättelynsä kytkeytymistä laajempaan kokonaisuuteen.** (Murtorinne 2013: 75.)

(76) 6. Jos aihe on sinulle läheinen ja se herättää sinussa aitoa innostusta, **älä kaihdakaan näitä tunteenvaraisia vaikuttamiskeinoja.** Rehellisyys luo vaikuttavuutta ilmaisuun. (A1988: kokoelman takakansi.)

Esimerkki 75 on ote Tuuli Murtorinteen artikkelista ”Carpe diem, rakas abi!”, jossa hän toivoo abiturienttien uskaltavan tulkita, argumentoida ja päätellä entistä enemmän ja rohkeammin. Samalla hän tulee osittain kaiuttaneeksi luvussa 5 käsiteltäviä luovuusdiskursseja, jossa kirjoittaminen nähdään helppona, innostuksen vallassa syntyvänä itseilmaisuna. Tähän viittaa artikkelin maininta maailmasta ja omista havainnoistaan *haltioituvasta* lapsesta sekä turhautuneelta vaikuttava kysymys: ”Mutta mitä ihmettä näille nuorille tapahtuu peruskoulun jälkeen?” Murtorinteen mukaan abiturientti siis jollain tavalla lakkaa lumoutumasta ympäristöstään eikä enää osaa tai uskalla kirjoittaa rohkeasti ja rehellisesti omista kokemuksistaan ja havainnoistaan.

Samankaltaista näkemystä edustaa myös esimerkki 76. Kirjoittajasta itsestään kumpuavia perusteluja on pidetty tärkeinä myös vuoden 1988 kokoelmassa, jonka takakannessa on kymmenkohtainen ohje aineen kirjoittajalle. Yksi näistä ohjeista koskee argumentointia, ja se nostaa esiin *tunteenvaraisten vaikutuskeinojen* käytön mahdollisuuden. Näiden käyttöä perustellaan sillä, että kirjoittajan rehellisyys johtaa tekstin vaikuttavuuteen. Hyvän tekstin piirteeksi nousee siis vaikuttavuus, johon kirjoittaja voi päästä siten, että antaa rohkeasti omien tunteidensa ja mieltymystensä näkyä. Tällaisten tunteenvaraisten vaikutuskeinojen käyttö sisältää kuitenkin ehdon: esimerkin mukaan niitä tulisi käyttää, kun kirjoittaja tuntee *aitoa* innostusta aiheeseen. Jos kokelas ei siis aidosti ole jotakin mieltä, hänen tulisi siis turvautua muihin kuin tunteenvaraisiin argumentointitapoihin.

Samana vuonna kirjoittajan oman äänen kuulumista käsitellään myös kokoelman artikkelissa, jossa Anita Särkkä tuo esiin kirjoittajan minän ja persoonan ilmenemisen hyvät ja huonot puolet.

(77) **Onneksi nykynuoren näyttää olevan ilahduttavan helppoa kirjoittaa omista, kipeistäkin kokemuksistaan.** Tähän saattanee vaikuttaa ajassamme suorastaan muodikas narsismi, yksilöyden korostus, omien kokemusten arvostus sekä selvästi havaittava avoimuuden ihailu. – – Niitä (esimerkkiaineita) tarkasteltaessa ei voi olla huomaamatta, miten tärkeää on oman kokemusmaailman kuvaamisen uskottavuus ja luotettavuus. **Joskus on vaarana, että kovin yksipuolinen subjektiivisuus vaikuttaa lukijasta piinalliselta, jopa ahdistavalta argumentointiratkaisulta. Parhaimmissa tapauksissa kirjoittajan tyylin persoonallisuus, omaleimaisuus, joskus huumori tai ripaus itseironiaa tuo näihin aineisiin tuoreutta ja raikkautta.** (Särkkä 1988: 124.)

Esimerkissä 77 todetaan ensin, että nykynuoren helppous kirjoittaa omista kokemuksista on onni. Kipeistä kokemuksista voi siis kirjoittaa avoimesti, ja se on jopa suotavaa. Särkkä kui-

tenkin esittää samanlaisen ehdon kuin Ylioppilasaineita-kokoelman takakansitekstikin: omista kokemuksista kirjoitettaessa on tärkeää niiden *uskottavuus* ja *luotettavuus*. Yksilöllisyyden korostamisessa on myös Särkän mukaan muitakin vaaroja kuin epäuskottavuus. Hänen mukaansa lukija saattaa *ahdistua* yksipuolisen subjektiivisista argumentointitavoista. Minän ja omien mielipiteiden korostaminen ei siis näyttäisi aivan varauksetta kuuluvan hyvän aineen ihanteeseen, vaikka tällainen argumentointitapa voi toimiakin, jos kirjoittajan *tyylin persoonallisuus* ja *itseironia* saavat tekstin vaikuttamaan *tuoreelta* ja *raikkaalta*.

Kirjoittajan minän esiintymistä kritisoidaan myös esimerkissä 78, joka on ote vuoden 2013 kokoelman Kirjan käyttäjälle -esipuheesta. Siinä käsitellään muun muassa kevään esseekokeen suoritusten yleistä tasoa.

(78) **Tyyli on aiempaa puhkielisempää, toisaalta välittömämpääkin, ja kirjoittajan minää korostavaa.** Minä hyppää teksteissä esiin usein yllättävissäkin yhteyksissä ja lukijaa hämmentävän usein ja tuntuu riittävän monelle **ainoaksi auktoriteetiksi** ja tiedon lähteeksi. – – **hyvältä tekstiltä on totuttu odottamaan korkeampaa abstraktiotasoa.** – – Useimmiten esseeltä odotetaan kypsää pohtivuutta – – (Grünn, Lumijärvi & Saraniemi 2013: 11.)

Esipuheessa arvellaan blogi-tekstien tyylin siirtyneen myös abiturienttien esseisiin. Tyyliä kuvataan entistä *puhkielisemmäksi*, mutta myös *välittömämmäksi*. Esiin nousee näin ollen jälleen minän korostamisen kaksi puolta. Puhkielisyys ei ole kovin toivottavaa, mutta samalla tyyli on myös välitöntä, mitä voi pitää hyvän tekstin ominaisuutena. Kirjoittajan minän tiheää toistumista esseissä kritisoidaan muun muassa siitä, että se riittää *ainoaksi auktoriteetiksi* ja *tiedon lähteeksi*. Esseen henkilökohtaisuuden ei siis pitäisi sulkea pois asiatiedon ja muista lähteistä kerättyjen perustelujen käyttöä. Tämä hyvän tekstin ihanne ilmaistaan esimerkissä myös suoraan, kun esipuheessa todetaan, että esseeltä *on totuttu* odottamaan *korkeampaa abstraktiotasoa*. Vaatimus ikään kuin esittää, että vielä ei ole aika siirtyä täysin omaan itseensä perustuvaan argumentointiin, koska sitä ei ole totuttu odottamaan. Samalla *on totuttu* -ilmauksen käyttö jättää portin auki esseen arvostusten muuttumiselle tulevaisuudessa. Hyvän tekstin ihannetta tuo esiin myös esimerkin viimeinen virke, jossa todetaan, että *kypsä pohtivuus* kuuluu *useimmiten* ansiokkaaseen esseeseen. Adverbin *useimmiten* käyttö lieventää esitettyä hyvän tekstin piirrettä hieman: hyvä essee on usein kypsästi pohtiva, mutta voi joskus olla toisenlainenkin.

6.3 Aine syntyy tekstilajin tuntemuksesta

Ylioppilasaine ja -essee on oma tekstilajinsa, jonka piirteisiin kuuluu, että se periaatteessa voi pitää sisällään hyvinkin monenlaisia tyylejä ja alatekstilajeja (ks. luku 2.1). Aineistoni kokoelmassa kuitenkin pyritään myös määrittelemään tyyppillisen ylioppilasaineen piirteitä, ja samalla tullaan kuvanneeksi hyvään tekstiin liitettyjä ihanteita.

Vuoden 1998 kokoelmassa puhutaan jo esseistisestä kirjoittamisesta, vaikka nykyinen esseekoe on vielä lähes kymmenen vuoden päässä. Esseen ominaispiirteitä kuvataan ”Kohti esseetä” -nimisessä artikkelissa. Esimerkki 79 on ote tästä Kirsti Mäkisen artikkelissa.

(79) Essee yhdistää tiedon ja omakohtaisuuden, tradition ja kirjoittajan subjektin. Essee perustuu kulttuurimme tuntemiin kirjoituksiin, siitä tekstin monikerroksisuus. Essee elää alluusioista, monitasoisista viittauksista. **Kun yksilö haastaa tradition, syntyy essee.** – – **Hyvässä esseessä on myös eettistä voimaa.** (Mäkinen 1998: 148.)

Hyvän esseen piirteet näyttäytyvät artikkelin valossa hyvin moninaisina ja vaativinakin. Esseessä kirjoittajan tulisi osata tuoda esiin tietoja ja traditiota sekä omia kokemuksiaan ja miinäänsä. Lisäksi kokelaan pitäisi tuntea suomalaisen kulttuurin erilaisia tekstejä, jotta hän pystyisi sisällyttämään esseeseensä jonkinlaisia viittauksia niistä.

Mielenkiintoinen on Mäkisen huomautus siitä, että essee syntyy tradition haastamisen kautta. Näkökannassa kaikuu kirjoittamisen sosiopoliittinen diskurssi, joka on muuten kokoelmassa hyvin harvinainen. Sosiopoliittinen diskurssi nostaa esiin kriittisen suhtautumisen vallitseviin tekstikäytänteisiin ja arvostuksiin (Ivanič 2004: 238). Mäkinen korostaakin kulttuurin tekstikirjon tuntemisen tärkeyttä ja ohjaa kirjoittajaa haastamaan nämä käytänteet. Hyvä essee syntyisi siis siitä, että kirjoittaja luo jotakin uudenlaista. Vaatimusta ei voi pitää helppona 19-vuotiaalle, varsinkin kun esseen ihanne vielä täydentyy esimerkin viimeisessä virkkeessä, jossa todetaan hyvän esseen sisältävän *eettistä voimaa*. Mäkinen ei selitä, mitä hän tarkoittaa eettisellä voimalla, mutta sen voisi ajatella merkitsevän esseen mahdollista vaikutusta ympäröivään yhteiskuntaan. Eettistä voimaa sisältävän esseen voisi tulkita pystyvän muuttamaan jotakin asiaa parempaan suuntaan tai vaikuttamaan lukijoiden asenteiden muuttamiseen.

Samassa artikkelissa käsitellään esseen tekstilajin lisäksi aineen yleisiä tyyliälyvalintoja. Esimerkissä 80 otetaan kantaa asiattyliin, jota on usein pidetty yhtenä ylioppilasaineeseen kuuluvana piirteenä.

(80) **Asiattylin vaatimus on tietenkin tarpeen.** – – Asiattyli on parhaimmillaan tyylikästä, kiinnostavaa ja kirjoittajan omaa ilmaisukieltä kunnioittavaa. – – Asiattylin liiallinen painottaminen voi kuitenkin ohjata kirjoittajan tavoitteita yksipuoliseen ”asiallisuuteen”. **Asiattyli on kivijalkaa – entä mitä sen varaan rakennetaan?** (Mäkinen 1998: 146.)

Esimerkin perusteella asiatyylä näyttäisi vuonna 1998 vakiintuneen aineen yleisimmäksi tyyliksi. Siitä on tullut jopa *vaatimus*, eikä Mäkinen kiistä sen tarpeellisuutta. Hänen mukaansa kirjoittajan on mahdollista saada oma äänensä kuulumaan myös asiatyylillä käyttämällä. Asiatyylillä ei pidä kuitenkaan käsittää yksipuolisesti, koska tällöin se rajoittaa kirjoittajan tavoitteitakin. Mäkinen toteaaakin, että asiatyylä on *kivijalkaa*, mikä tarkoittaa sitä, että sen päälle voi ja pitää rakentaa jotain omaa. Se, millaista oma tyyli voi olla, Mäkinen ei käsittele tarkemmin.

Vuoden 2008 kokoelmassa Ritva Falck, Karl Grönn ja Mervi Murto käsittelevät esseetä ”Miten esse syntyy?” -artikkelissa niin otsikoinnin, rakenteen kuin aloittamisen ja lopettamisenkin kannalta. He määrittelevät myös ylioppilasesseen kuuluvaa tyyliä, mikä näkyy esimerkissä 81.

(81) Ansiokas, hallittu ja yhtenäinen asiatyylä on sujuvaa kirjoitettua suomen kieltä. Se vaalii kielenhuollon tiivyyden, selkeyden ja suomalaisuuden periaatteita. – – **Asiatyylin tavoite merkitsee myös sitä, että ilman tehtävänannon asettamaa vaatimusta** (esimerkiksi tekstilajia tai tekstin käyttötarkoitusta) **kokelaan ei pitäisi lähteä kovin runollisille tai puhekielen sävyttämille poluille.** (Falck, Grönn & Murto 2008: 100.)

Asiatyylin vaatimus nousee suoraan vuonna 2008 käytetyistä arviointikriteereistä. Falck, Grönn ja Murto kuitenkin täydentävät kriteereiden asiatyylin kuvausta ja toteavat muun muassa sen kielenhuollon tasolla tarkoittavan *suomalaisuuden periaatteita*. Tällä todennäköisesti viitataan asiatyylin olevan kieltä, joka on suomen kielen mukaista. Asiatyylistä näyttäisi tulleen myös melko vakiintunut ja kyseenalaistamaton osa ylioppilasesseen tekstilajia, sillä artikkelissa ohjeistetaan, ettei kokelaan pitäisi kirjoittaa kovin puhekielisesti tai runollisesti, jollei tehtävänanto sitä vaadi. Näin ollen kirjoittajalta otetaan pois valtaa päättää itse omista tyyli ratkaisuisistaan, sillä asiatyylistä tulisi artikkelin mukaan poiketa vain *tehtävänannon asettamasta vaatimuksesta*. Sulkeissa vielä täydennetään, että tehtävänanto voi ohjata esimerkiksi sellaiseen tekstilajiin tai tekstin käyttötarkoitukseen, joka mahdollistaisi muun kuin asiatyylin käytön. Kirjoittaja itse ei näin voisi tyyli valintaa tehdä, vaan tehtävänanto tekisi sen hänen puolestaan. Predikaatin *ei pitäisi* ja adverbien *kovin* aikaansaama modaalisuus kuitenkin lieventää asiatyylissä pitäytymisen vaatimusta, jota kevennetään myös myöhemmin artikkelissa. Falck, Grönn ja Murto (2008: 100–101) toteavat, että kun kokelas tuntee kielen ja tyylin, hän voi myös tietoisesti rikkoa rajoja.

Hyvään asiatyyliseen esseeseen kuuluu myös tietynlainen aloitus, jota Falck, Grönn ja Murto (2008: 97–98) käsittelevät niin väliotsikon ”Miten aloitetaan?” kuin negaation sisältävän ”Miten ei saa aloittaa?” -väliotsikonkin alla. Otsikon kielto viittaa siihen, että on olemassa aloittamista koskevia sääntöjä, joita *ei saa* rikkoa. Esimerkki 82 käsittelee sitä, mitä kirjoittajan ei ole lupa tehdä.

(82) Onnistunut **aloitus ei ole** ympäröivä, epäselvä eikä yhdentekevä. Esimerkiksi alussa on turha todeta, että jokin asia on herättänyt keskustelua tai että lehdissä on viime aikoina kirjoitettu jotakin. – **pitää aloittaa** kuin otsikkoa ei olisikaan. Kysymysmuotoiseen otsikkoon **ei siis sovi antaa** vastausta kirjoituksen alussa. (Falck, Grün & Murto 2008: 98.)

Esimerkin ensimmäinen väitelauseinen virke tuo esiin sen, millainen hyvä aloitus ei ole. Väitelause saa ehdon tuntumaan kumoamattomalta. Ehdottomuutta vahvistaa myös nesessiivirakenne *pitää aloittaa*, joten kirjoittajalle ei jää muuta mahdollisuutta kuin aloittaa otsikkoon viittaamatta tai sitä huomioimatta. Viimeinen virke puolestaan toteaa, ettei kysymysmuotoiseen otsikkoon *sovi antaa* vastausta aloituksessa. Tällaiset aloitukset eivät siis kuulu hyvän tekstin ihanteeseen tai esseiden tekstilajiin missään tapauksessa, sillä modaalisuutta ei tässä aloituksen representaatiossa ole.

Esseen tekstilajia vakiinnutetaan vuonna 2013 kaksisivuisessa ohjeistuksessa (Ylioppilastehtäviä 2013: 78–79), jonka nimi on ”Pohdiskeluvan esseiden rautalankamalli”. Mallia perustellaan sillä, että suurin osa esseekokeen tehtävistä ohjaa ainakin jossain määrin pohtivan tekstin tuottamiseen. Voi myös olla, että esimerkissä 78 (ks. luku 6.2) kritisoitu kirjoittajan minän korostuminen, on johtanut ajatukseen rautalankamallin tarpeellisuudesta. Rautalankamalli on viisikohtainen, ja se koostuu ongelman määrittelystä, sen esittelemisestä ja erittelemisestä sekä ongelman pohdinnasta. Tämän jälkeen pohtivassa esseessä tulisi vielä punnita ratkaisuvaihtoehtoja sekä laatia yhteenveto tai jokin muu sopiva lopetus. Mallin alussa kuitenkin todetaan, ettei sitä tule noudattaa orjallisesti – siitä ”on hyvä luovasti poiketakin.” Soveltamismahdollisuudesta huolimatta malli kuitenkin jo pelkällä olemassaolollaan rakentaa esseiden ihannetta: sen tulisi mieluiten olla pohtiva.

Rautalankamallissa ilmaistaan hyvään tekstiin liittyviä ihanteita myös aivan suoraan, minkä esimerkki 83 osoittaa.

(83) Kun käsittelet ongelmaa yksilön näkökulmasta, ota mukaan omia kokemuksiasi, tietojasi, havaintojasi! **Näin saat mukaan hyvään esseeseen kuuluvan oman äänen.** (A2013: 79.)

Vaikka kokoelman esipuheessa onkin esitetty negatiivinen arvio kevään esseiden subjektiivisuudesta ja kirjoittajakeskeisyydestä, ei se kuitenkaan tarkoita, ettei kokelaan persoonallisuus saisi näkyä tekstissä. Päinvastoin se on toivottavaa ja kuuluu hyvään esseeseen. *Oman äänen kuuluminen* nouseekin hyvän esseiden piirteeksi asiatyylin ja pohtivuuden ohella.

Toisinaan myös kokoelmien kommentteissa nostetaan esiin tekstilajin tuntemisen tärkeys. Tällöin käsitellään usein juuri ylioppilasaineen alatekstilajeja ja niiden vaatimuksia. Esimerkit 84 ja 85 ovat molemmat vuoden 1983 kokoelmasta.

(84) Kertomus ylioppilasaineena on **rohkea valinta** kirjoittajaltaan. – – Huolimatta fiktiivisestä peruskennelmastaan **kertomukseen kuuluu vahva sisäinen logiikka ja aineiden aidontuntuinen perustelu.** – – Tämä on jokseenkin vankka kertomus. Kirjoittaja pysyttelee tukevasti sen yksinkertaisissa, todentuntuisissa aineksissa, joista kuitenkin jotakin jää puuttamaan, paikoin aivan liikaa. (K1983: 33.)

(85) Muodonanto on vaikeaa taiteilijallekin, saati nuorelle ainekirjoittajalle. **Oikean muodon valinta on tärkeä osa tuotosta.** Kouluaineessa olemme tottuneet arvostamaan esseetyyppistä asiakirjoittamisen lajia, joka on taattu ja koeteltu ja sitä paitsi valtalajina yhteismitallinen arvosteltava. **On toki monia muitakin muotoratkaisuja, joita tulee arvostaa.** Tämä kirjoittaja on antanut tuotokselleen rukouksen muodon. On siis kysymyksessä arka, helposti haavoittuva kirjoittamisen laji, jonka vastaanottamisessa ja arvioimisessa lukijan erilaisilla taustatekijöillä on merkitystä. (K1983: 27.)

Esimerkin 84 kommentti koskee ainetta, joka on ollut tekstilajiltaan kertomus. Kommentissa tuodaan esiin, että kertomuksen kirjoittaminen ei vapauta sisäisen logiikan eikä aidontuntuisesta perustelun vaatimuksesta. Logiikka ja perustelut näyttäytyvät siis sellaisina hyvän tekstin piirteinä, jotka siirtyvät tekstilajista toiseen. Kommentissa todetaan myös, että kertomus on *rohkea valinta*. Huomautus on tulkittavissa niin, että kokelaita ei kannusteta kertomuksen kirjoittamiseen, vaikka se onkin ylioppilasaineen alatekstilaji.

Toinen tekstilajia käsittelevä esimerkki 85 puolestaan kommentoi ainetta, joka on ollut rukous. Kommentissa todetaan ensiksi, että tekstilajin valinta ei ole helppoa edes taiteilijalle, mutta se on *tärkeä osa tuotosta*. Näin tuodaan esiin tekstilajin miettimisen ja käsittelemisen tärkeys. Tämä alun huomautus pohjustaa myös sen, miksi kommentti nostaa seuraavaksi esiin *esseetyyppisen* ainekirjoittamisen. Sen arvostusta perusteellaan sillä, että se on *taattu ja koeteltu* sekä myös varmemmin oikeudenmukaisesti arvosteltava. Kommentissa kuitenkin lisätään, että kokelaan on mahdollista valita jokin muu tekstilaji ja että näitä tekstilajeja tulee arvostaa siinä missä esseetyyppistäkin ainetta. Arvostus ei kuitenkaan takaa sitä, että kirjoittajan kannattaisi valita mikä tahansa tekstilaji. Kommentin viimeinen virke nimittäin sisältää varoituksiksi tulkittavan huomion: rukous on kirjoittamisen laji, jonka *vastaanottamisessa ja arvioimisessa lukijan erilaisilla taustatekijöillä on merkitystä*. Tämä tarkoittaa sitä, että sensori ei välttämättä pysty arvioimaan kaikkia tekstilajeja, tässä tapauksessa rukousta, niin objektiivisesti kuin esseemäistä suoritusta. Voikin ajatella, että kommentti pyrkii vaikuttamaan tulevaan ylioppilasaineen kirjoittajaan niin, että tämä päätyisi valitsemaan tekstilajikseen esseen. Ylioppilasaineen ensisijaiseksi ihanteeksi nousee siis teksti, joka on esseemäinen eikä esimerkiksi kertomus tai rukous.

Tässä alaluvussa käsitellyissä esimerkeissä on edustettuna genrediskurssi, joka näkee tekstejä tuotettavan aina jotakin tarkoitusta varten (Ivaničín 2004: 232). Erityisesti tämä on havaittavissa esimerkeissä 81 ja 85. Esimerkissä 81 lukijaa ohjeistetaan kirjoittamaan tehtävänantojen mukaisesti, mikä tarkoittaa useimmiten asiattyliä, ja esimerkissä 85 varoitellaan alatekstilajien arvioimisen mahdollisesta subjektiivisuudesta. Näin esimerkeissä tuodaankin esiin aineen ensisijainen tehtävä: sen tulisi olla ylioppilasaineen mukainen. Koska ylioppilasaineen erityispiirteisiin kuuluu sen arvioitavuus, on myös ymmärrettävää, että erilaisten teksti-

lajien arviointiongelmat nostetaan esiin vuoden 1983 kommentissa. Genrediskurssin edustajat keskittyvätkin arvioinnissaan siihen, miten teksti onnistuu siinä tarkoituksessa, jota varten se on tuotettu (Ivanič 2004: 233). Ylioppilasaine on kirjoitettu arvioitavaksi, joten sitä voidaan periaatteessa arvioida sen mukaan, kuinka se täyttää tämän tavoitteen. Esimerkki 85 edustaa lievennyksistään huolimatta ainakin jossain määrin tätä näkemystä.

7 PÄÄTÄNTÖ

7.1 Yhteenvedo tutkimustuloksista

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaista tekstiä ja kirjoittamista äidinkielen ylioppilaskokeessa on arvostettu sen historian aikana. Valitsin aineistokseni Valioaineita-, Ylioppilasaineita- ja Ylioppilastekstejä-kokoelmat, koska niissä on käsitelty ainekirjoittamista systemaattisesti 65 viiden vuoden ajan. Rajasin tutkimukseni koskemaan ylioppilasainetta ja -esseeitä enkä siis ottanut huomioon toista äidinkielen kokeessa nykyisin kirjoitettavaa tekstityyppiä, tekstitaidon vastausta.

Pohjasin analyysini kriittisen diskurssianalyysin ajatuksiin. Faircloughin (1992: 63–64) mukaan kielenkäyttö, eli diskurssi, sekä kuvaa että rakentaa ympäröivää maailmaa. Diskurssien tuottama representaatio ei ole neutraali, vaan tehdyt kielelliset valinnat sulkevat pois muita mahdollisia tulkintoja ja kuvauksia kohteena olevasta asiasta (Blommaert 2005: 33–34). Näin ollen Ylioppilastekstejä-kokoelmissa sekä kuvataan aineita että vakiinnutetaan niihin liitettyjä arvostuksia. Kielenkäyttöön liittyvät aina vallan kysymykset, jotka aineistoni osalta tarkoittavat sitä, että päästäessään sensorit ja muut ylioppilaskokeen parissa työskentelevät ääneen kokoelmat samalla jättävät esimerkiksi opettajien ja lukiolaisten tekstiarvostukset käsittelemättä ja niin niiden merkitys myös hyvän aineen määrittelyssä vähenee.

Pyrin tutkimuksessani löytämään vastauksen kolmeen kysymykseen. Näistä ensimmäinen koski sitä, millainen on hyvän tekstin ihanne Ylioppilastekstejä-kirjoissa ja miten tätä ihannetta kokoelmissa representoidaan. Analyysissäni selvisi, että huolimatta aineistoni käsittelemästä yli 60 vuoden aikavälistä on kokoelmista löydettävissä toistensa kanssa yhteneviä teksti-ihanteita. Yksi hallitsevimista ylioppilasaineen ihanteista liittyy tekstistä kuuluvaan omaan ääneen. Kirjoittajan minän ja persoonallisuuden ilmeneminen aineessa on ollut tärkeää kaikissa kokoelmissa. Vuosina 1948–1968 korostettiin kokelaan rehellisen ja pakottoman itseilmaisun näkymistä aineessa. Hyvän aineen kriteereinä nähtiin aitous ja vilpittömyys sekä se, että sen syntyprosessi oli ollut tekijälleen vaivaton. Uusimmissa kokoelmissa oman äänen arvostus puolestaan tarkoittaa kirjoittajan mielipiteiden ja näkemysten kuulumista, ei enää niinkään esimerkiksi kirjoittajan herkkyyttä tai emotionaalisuutta kuten aiemmissa kokoelmissa. Aitous ja rehellisyys kuitenkin nostetaan esille aineen representoinnin yhteydessä myös 1960-luvun jälkeisissä kokoelmissa. Esimerkiksi tunteenvaraista argumentointia kannustetaan hyödyntämään, jos aihe todella on tekijälleen läheinen.

Aineen keskeisenä onnistumisen edellytyksenä onkin nähty kirjoittajan luovuus, jota hyödyntämällä tekstistä on tullut lukijalle mielenkiintoinen, aito ja toisista koesuorituksista poikkeava. Tämä luovuusdiskurssi kuitenkin vähenee sitä mukaan, mitä uudemmasta kokoelmasta on kyse. Siinä missä Ylioppilastekstejä-kokoelmien ensimmäisten kahdenkymmenen vuoden aikana kirjoittaja on voinut pohjata aineensa vain omiin kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa, ei pelkkä minä ole vuonna 2013 riittänyt ainoaksi auktoriteetiksi tekstissä. Ainakaan näin kirjoittajalähtöiseen lähestymistapaan ei ole enää kokoelmissa kannustettu. Enää kokoelmissa ei myöskään nosteta esille sitä, että aineessa pitäisi näkyä sen kirjoittamisen pakottomuus ja leikin kaltainen helppous.

Vuosina 1948–1968 hyvän aineen kriteerinä pidettiin sen erottautumista muista samankaltaisista teksteistä. Hyvä aine ei ollut niin kuin muut, vaan onnistui nousemaan esille korjattavien tekstien korkeasta pinosta. Näin se tuotti myös lukijalleen eli sensorille lukuelämyksen. Tällaista omaperäisyyttä ja sensorin lukuelämystä ei enää tätä uudemmissa kokoelmissa korosteta yhtä selvästi. 1970-luvun kokoelmat itse asiassa asettuvat vastapariksi niitä edeltäville kirjoille, kun niissä representoidaan hyvää ainetta numeroiden, kuvioiden ja kaavojen avulla. Hyvä aine näyttääkin 1970-luvulla olevan mitattavissa: sen pitäisi sopia annettuihin kirjoittamiskaavoihin.

Hyvä aine on kaikissa aineistoni kokoelmissa asiantunteva. Tämä asiantuntijuuden vaatimus koskee kuitenkin vain niitä tekstejä, jotka ovat luonteeltaan niin sanottuja tietoaiteita. Äidinkielen kokeen tausta reaali osaamista mittaavana kokeena heijastuu aineistossani sitä selvemmin, mitä vanhemmasta kokoelmasta on kyse. Vuosien 1948–1968 kommentit koskevatkin usein aiheen tyhjentävän käsittelyn tärkeyttä ja nostavat esiin virheitä esimerkiksi historia-aiheen faktojen käsittelyssä. 1970-luvun lopulle tullessa tämä asiantuntemuksen vaatimus kuitenkin vähenee eikä kokelaan asiantiedon tarvitse olla enää perinpohjaista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että 12 vuoden koulusivistys riittäisi hyvän aineen kirjoittamiseen. Kokoelmissa tuodaankin esiin, että kirjoittajan elämäkokemuksen tulisi näkyä aineessa jollakin tasolla. Vaatimuksen taustalla on äidinkielen kokeen kypsyttä mittaava luonne. Kirjoittajan tulisi osoittaa siis kykynsä ajatella asioita monelta eri kantilta – pelkkien faktojen järjestäminen paperille ei tätä nykyisen näkemyksen mukaan vielä tee.

Asiantuntemus aineessa on siis muuttanut muotoaan. Kattavan reaalityiedon sijaan uudemmissa kokoelmissa arvostetaan sitä, miten kirjoittaja osaa yhdistellä tietojaan omiin kokemuksiinsa ja mielipiteisiinsä. Aineistokokeen tuleminen osaksi kokeen toiseksi osaksi vuonna 1992 ja nykyinen esseekoe, jossa on sekä aineisto- että otsikkotehtäviä, ovat myös tuoneet uusia ulottuvuuksia aineen arvostukseen. Aineistopohjaisissa tehtävissä kaiken tiedon

kun ei tarvitse olla enää peräisin kirjoittajan ulkomuistista. Hyvän aineen asiantuntemus syntyykin pohtivuudesta eli siitä, kuinka tekstissä on onnistuttu punnitsemaan eri näkökulmia ja niiden suhdetta omiin kokemuksiin ja mielipiteisiin.

Äidinkielen kokeen tehtävänantojen muuttumisen voi nähdä heijastuvan myös siihen, miksi vanhimmissa kokoelmissa kaikuva odotuksenmukaista tietoa käsittelevää diskurssia ei ole enää uudemmissa kokoelmissa havaittavissa. Pelkät otsikoista koostuvat tehtävänannot eivät useinkaan rajanneet aineen näkökulmaa, mutta sensoreilla saattoi kuitenkin olla käsitys siitä, millaisia aineita näistä otsikoista tulisi kirjoittaa. Tämä johti siihen, että aine, joka käsiteli otsikkoa epäodotuksenmukaisesti, saattoi saada heikon arvosanan. Odotuksenmukaisuuden vaatimusta on todennäköisesti lieventänyt myös arvostelukriteerien vaihteellinen tarkentuminen sekä sensorikunnan laajentuminen sekä lukumäärällisesti että alueellisesti. Kolmen Helsingin yliopiston opettajan sijaan aineita arvio nyt joukko sensoreita, joiden taustat eroavat toisistaan.

Hyvän aineen tyyli vaatimukset ovat muuttuneet jonkin verran aineistoni perusteella. Asiatyylin arvostus on kasvanut ja samalla siitä on tullut aineen tyylin oletusarvo. Hyvää asiatyylä on toki arvostettu jo vuodesta 1948 lähtien, mutta se on rajoittunut erityisesti tietoaiteiden yhteyteen. Muissa, esimerkiksi juuri kirjoittajan persoonallista heittäytymistä sisältävissä aineissa, asiatyylin vaatimus on ollut lievempi. Toisaalta näyttää siltä, ettei vanhimmissakaan kokoelmissa ole suosittu liiallista runollisuutta. Adjektiivi *koruton* toistuu usein tyyliä luonnehtivissa kommentteissa. Sen vastakohtana on kuitenkin *karu* tyyli, joka ei kuulu hyvän tekstin piirteisiin. Kyse on siis hiuksenhienosta erosta: tyyli ei ole saanut olla liian koukeroista, mutta ei toisaalta liian yksikertaistakaan. Uusimmissa kokoelmissa asiatyyli on puolestaan niin ensisijainen hyvän aineen piirre, ettei kirjoittajan pitäisi ilman tehtävänannon vaatimusta poiketa siitä.

Aineen eheys ja johdonmukaisuus on kuulunut hyvän tekstin piirteeksi kaikissa kokoelmissa. Usein ainetta kuvataan niin kommentteissa kuin artikkeleissakin *ehyeksi*. Kappaleiden on siis kuulunut liittyä toisiinsa luontevasti ja aineen sisällön jäsentyä loogisesti. Myös hyvä kielenkäyttö on ollut hyvässä aineessa tärkeää koko aineistossani. Tavat, joilla kieltä on kuvattu, ovat kuitenkin vaihdelleet. 1950-luvulla esimerkiksi nostettiin esiin aineen kielivirheet ja esitettiin niille korjausehdotuksia. Erityisesti tautofoniaa pidettiin vakavana rikkeenä, eikä toistoa kuulunutkaan hyvän aineen piirteisiin. Pieni varaus tähän kuitenkin sisältyi: toisto saattoi joskus olla tyylikeinokin. Usein aineiden kieltä luonnehditaan kuitenkin 1950-lukua yleisemmällä tasolla eikä virheitä eritellä. Epäselväksi kokoelmissa jää joskus ero tyylin, sanonnan ja kielenkäytön välillä, ja niitä saatetaan käyttää myös osittain synonyymisesti. Sa-

nontaa on esimerkiksi kuvattu adjektiivilla *avuton*, mikä voi viitata sekä puutteisiin oikeakielisyydessä että liian samankaltaisiin lauserakenteisiin tai yksinkertaiseen sanastoon.

Kielen asema osana hyvää ainetta on mielenkiintoinen. Kielenkäyttöä ei missään kokoelmassa käsitellä ensimmäisenä eikä yleensä edes toisena. Kommentteissa aineen kieltä kuvataan yleensä viimeisenä, ja usein kieltä koskevat tehtävät sijoittuvat kokoelmien loppuun. Kieli näyttäytyykin ilmiönä, johon kirjoittajan on kiinnitettävä huomiota vasta viimeisenä kirjoitusprosessin aikana. Samalla kielenkäytön painoarvo suhteessa muihin aineen piirteisiin voi vähetä. Systemaattinen representointi viimeisenä jättää kielen tavallaan loppuhuomautukseksi, johon voi kiinnittää huomiota, kun muut hyvän aineen piirteet on ensi toteuttanut. Käsitely oikeakielisyyden kahlitsevuudesta näkyy 1970- ja 1980-lukujen kokoelmissa, joissa kirjoittajaa ohjeistetaan ensin kirjoittamaan kielen säännöistä välittämättä. Kielenkäyttö on siis kyllä tärkeää aineessa, mutta ei sen tärkein asia. Tätä alleviivaa aine, joka oli arvioitu laudatuksi. Siitä on kuitenkin todettu, ettei sen viesti välity mutkikkaiden lauserakenteiden takia aivan vaivattomasti. Sisältö nousee siis kielen viestivyyttä tärkeämmäksi hyvän aineen piirteeksi.

Kokoelmissa käsiteltävät ainekirjoittamisessa huomioon otettavat seikat eivät ole juuri muuttuneet. Kaikissa kokoelmissa kiinnitetään huomiota tekstin kieleen ja tyyliin, asiasisältöön, rakenteeseen ja vaikuttavuuteen. Näiden osa-alueiden tulisi onnistua, jotta aine tai esse vastaisi siihen liitettyjä arvostuksia. Toinen tutkimuskysymykseni koskikin juuri ylioppilasmaailman ja -esseen välisiä eroja. Halusin selvittää, ovatko niihin liitetyt hyvän tekstin piirteet nimenmuutoksesta huolimatta keskenään yhteneväisiä. Selvästi havaittavaa eroa aineen ja esse välillä ei tutkimuksessani tullut esiin. Kyse on enemmänkin jatkumosta. Aineen arvostukset ovat muuttuneet vähitellen, ja nämä ihanteet ovat siirtyneet koskemaan myös uutta essekoetta. Essekoetta on yhdistelmä vanhaa aineisto- ja otsikkokoetta, joten arvostusten muuttumattomuutta ei voi pitää yllättävänä. Tämän lisäksi esseetypistä kirjoittamista on pidetty toivottavana kokoelmissa jo ennen kuin essekoetta nimityksenä oli olemassa. Eroa aineen ja esse välillä voi kaventaa myös se, että ylioppilasessee on oma genrensä, jonka erityispiirteinä ovat arvioitavuus ja useat alatekstilajien mahdollisuudet. Se ei siis täysin vastaa perinteisen esse määritelmiä.

Aineen ja esse välillä ei myöskään ole suuria eroja sen suhteen, kuinka paljon erilaisia alatekstilajimahdollisuuksia ne sisältävät. Kokelaan vapaus tehdä valintoja tekstinsä suhteen näyttää kuitenkin mielenkiintoisesti sekä lisääntyneen että supistuneen. Enää kokelaan ei tarvitse pelätä, että käsittämällä otsikon eri tavalla kuin sensori hänen aineensa arvosana saattaa laskea. Hän voi siis tulkita otsikon hyvinkin vapaasti, mikäli otsikko sen mahdollistaa. Hyvä

aine myös sisältää erilaisia aiheen tulkintamahdollisuuksia eivätkä uusimmat kokoelmat enää esitä näkemyksiä aiheen oikeasta tai väärästä käsittämisestä, kuten vielä 1970-luvulle asti saatettiin tehdä. Tehtävänantoa ei tosin sovi edelleenkaan ohittaa. Kirjoittajan vapaus on toisaalta pienentynyt tyylliratkaisujen kohdalla. Asiatyylin vaatimus on nykyään niin suuri, ettei kirjoittaja oikein voi poiketa siitä itsenäisesti, vaan hän voi käyttää muuta tyyliä vain tehtävänannon siihen ohjatessa. Hyvän aineen piirteet ovat joustavia, ja toisen piirteen korostaminen voi sulkea toisen piirteen vaatimuksen pois. Esimerkiksi luovuuden ja taiteellisuuden arvostus ei yleensä esiinny samanaikaisesti asiantuntemusta korostavan diskurssin kanssa.

Kokoelmissa rakennetaan hyvän aineen representaatiota pääasiallisesti sanaston ja modaalisuuden kautta. Modaalisuus ilmenee käytetyissä nesessiivirakenteissa sekä varmuutta tai ehdollisuutta ilmaisevissa adverbeissa. Tällaisia ovat esimerkiksi *aina* ja *usein*. Kovin paljon modaalisuutta kokoelmien kommentit tai artikkelit eivät kuitenkaan sisällä. Aineen representaatio rakentuu aineistossani myös kiellon sisältävissä lauseissa. Kuvatessaan ainetta sen kautta, mitä siinä ei ole, tulevat kokoelmat myös kertoneeksi siitä, mitä siinä tulisi olla. Syntyneeseen aineen representaatioon on vaikuttanut myös aineen eri piirteiden suhteellisen vakiintunut käsittelyjärjestys eli aineen muodostaman kokonaisuuden, sisällön ja rakenteen kuvaaminen ennen sen kielenkäyttöä.

Kolmas tutkimuskysymyksenäni koski sitä, millaisena ilmiönä kirjoittamista on pidetty kokoelmissa. Pohjasin tarkasteluni Ivaničnin (2004) esittelemään kuuteen kirjoittamisdiskurssiin (discourses of writing), jotka tarkastelevat kirjoittamista sen opettamisen, oppimisen ja arvioinnin näkökulmista. Ylioppilastekstejä-kokoelmien kommentit ovat luonteeltaan sekä ainetta kuvaavia että sitä arvioivia. Lisäksi niiden tarkoituksena on toimia oppimateriaalina. Lukiolaisen tulisi siis pystyä oppimaan ainekirjoittamista kommentteja lukemalla. Samanlainen opettavuustavoite koskee myös kokoelmien artikkeleita ja tehtäviä. Tämän vuoksi olikin mielenkiintoista tarkastella aineen ihanteiden lisäksi aineistoni kirjoittamiskäsityksiä.

Kuudesta kirjoittamisdiskurssista kokoelmissa kaiutetaan eniten luovuus-, taito- ja genrediskurssija. Luovuusdiskurssi painottuu erityisesti aineistoni ensimmäisen kahdenkymmenen vuoden aikana, jolloin korostuvat lukuelämyksen ja tekstin taiteellisten ansioiden tärkeys. Luovuusdiskurssi ilmenee myös siinä, että näissä kokoelmissa arvostetaan erityisesti rehellistä, vaivatonta ja kirjoittajan omista kokemuksista kumpuavaa kirjoittamista. Arviointi saattaa kin kohdistua kokelaan persoonaan, ei tekstiin itseensä. Vuoden 1968 jälkeen kokoelmien kommenteissa kiinnitetään sen sijaan huomiota kirjoittajan persoonaan hyvin harvoin. Vuosien 1983–2008 kommenteissa kirjoittajasta puhutaankin enää vain siinä yhteydessä, millaisia valintoja hän on tekstissään tehnyt. Kirjoittajan ominaisuuksia sivutaan vain silloin, kun tode-

taan hänen olleen asiantunteva. Luovuusdiskurssia kaiutetaankin uusimmissa kokoelmissa vuosia 1948–1968 huomattavasti vähemmän ja samalla arviointi kohdistuu yhä enemmän tuotoksen arviointiin.

Taitodiskurssia puolestaan esiintyy kokoelmissa läpi niiden historian. Erityisesti se näkyy aineen kielestä puhuttaessa, kun kieltä tarkastellaan virheiden näkökulmasta. 1970-luvulla nousee esiin myös taitodiskurssin ajatus tilanteesta ja tekstilajista toiseen siirtyvästä kirjoitustaidosta, mikä näkyy siinä, että kirjojen tehtävät ja mallit ohjaavat käyttämään erilaisia kaavoja aineen laatimisessa riippumatta siitä, mikä alatekstilaji on kyseessä. Genrediskurssi eli ajatus siitä, että teksteillä on erilaisia sosiaalista käytänteistä lähtöisin olevia tehtäviä, kaiku puolestaan kokoelmissa systemaattisesti ensimmäisestä julkaisusta lähtien. Tämä johtuu siitä, että ylioppilasaineella on oma sosiaalisesti rakentunut tehtävänsä: sen avulla tulee pystyä arvioimaan kokelaan yleissivistystä, kypsyyttä ja kirjoitustaitoa. Sen vuoksi jokainen kommentti ja artikkeli, joka kertoo, millainen aineen tulisi olla, rakentaa ylioppilasaineen genreä. Selvimmillään genrediskurssi näkyy silloin, kun kirjoissa otetaan kantaa eri alatekstilajien arvioitavuuteen.

Ivaničín esittelemiä kolmea muuta diskurssia ei kokoelmissa juuri esiinny muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Prosessidiskurssia ei ole löydettävissä edes 1980-luvun kokoelmista, vaikka ajatus kirjoittamisen prosessiluonteesta tuolloin kantautuikin Suomeen. Sosiaalisten käytänteiden diskurssi puolestaan näkyy lähinnä siihen liittyvän genrediskurssin yhteydessä. Kirjoittamisen sosiopoliittinen diskurssi, joka nostaa esiin vallitsevien tekstikäytänteiden haastamisen ja kyseenalaistamisen, esiintyy aineistoni analyysissä vain kerran, kun artikkelissa todetaan esseiden tekstilajiin kuuluvan tradition haastamisen.

Kokoelmissa kirjoitustaitoa on pidetty aina opittavana taitona, mikä selittyy varmasti niiden oppikirjaluonteella. Pieni varaus on kuitenkin jätetty synnynnäiselle lahjakkuudelle. Kirjoissa saatetaan esimerkiksi esitellä poikkeuksellisia ratkaisuja sisältäviä aineita, jotka ovat saaneet laudaturin. Niiden yhteydessä kuitenkin usein todetaan, ettei niitä pidä ottaa malliksi, koska vain lahjakkaat voivat onnistua sellaisen kirjoittamisessa. Eero Lemola (1968: 262) onkin käsitellessään aineen arviointia todennut, että ”vähävoimainen tekijä ei saa käyttää niitä oikeuksia, jotka kuuluvat hyvälle kirjoittajalle”.

Kokelas ei voi oppia myöskään ”vilpitöntä aitoutta”, jota pidetään erityisessä vanhimmissa kokoelmissa hyvän aineen ensisijaisena piirteenä. Luovuusdiskurssia kaiuttavissa kommentteissa kiitetään ainetta myös siitä, ettei se sorru kaavamaisuuteen eikä sovinnaisuuteen. Kaavamaisuus ja sovinnaisuus näyttäytyvät jonakin opittuna, josta kirjoittajan tulisi

päästä eroon. Opittuja tekstintuottamismalleja on siis ollut osattava soveltaa tai jopa kätkeä, jotta aine olisi valtavirrasta poikkeava.

7.2 Pohdintaa ja katsaus tulevaan

Ylioppilastutkinnolla on vahva institutionaalinen asema suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutuskentässä, ja siksi on ollut mielenkiintoista selvittää, millaista kirjoittamistaitoa kokeessa on sen historian aikana arvostettu. Ylioppilastekstejä-kirjat ovat sekä kuvanneet aineita että samalla rakentaneet niiden tekstilajia ja niihin liitettyjä arvostuksia. Kokoelmat sijoittuvat ylioppilastutkintolautakunnan ja lukioiden välimaastoon. Ne ovat toimivat kahden maailman, lautakunnan arvostusten ja lukioiden opetuskäytäntöjen, välillä. Rooli hyvän aineen kriteerien vakiinnuttajana korostui etenkin ennen vuotta 1968, jolloin lautakunta ensimmäistä kertaa julkisti arviointikriteerinsä.

Eräänlainen perinteidensiirtotehtävä on kuitenkin olemassa yhä tänäkin päivänä. Erkki Lyytikäinen toteaa, että ylioppilasessa maailma, sen vaatimat kirjakielen normit ja argumentaation keinot, ovat kokelaille vieraita. Hänen mukaansa tilanne on tavallaan epäreilu kirjoittajaa kohtaan: hän joutuu pelottavassa koetilanteessa laatimaan tekstin, jonka maailma ja puheenaiheet ovat hänelle outoja. Lyytikäinen toteaa, että lukiolainen ”pyritään siis vihkiämään edellisten sukupolvien kieleen ja tyyli-ihanteisiin.” (Lyytikäinen 2008: 334–335.) Juuri ainekirjoittamiseen valmentamisessa Ylioppilastekstejä-kirjoilla on keskeinen rooli, koska lukiolaiset eivät muuten oikeastaan saa tilaisuuksia tutustua kirjoitettuihin aineisiin. Niillä ei ole muuta julkaisukanavaa, Suomen Kuvalehden yhtä jokavuotista numeroa lukuun ottamatta, eikä niitä näy arjen muun tekstimaailman joukossa.

Tutkimukseeni valitsemieni kokoelmien valossa aineen ja nykyisen esseen representoinnilla ei ole keskenään suurta eroa, ja vuoden 1948 suoritukseen onkin liitetty melko samankaltaisia odotuksia kuin vuoden 2013 esseeseen. Kokoelmissa ei ohjata kirjoittajaa haastamaan ainekirjoituksen traditioita eikä tekstejä kommentoida useinkaan niiden tehtävän tai viestinnällisyyden näkökulmasta. Kun kokoelmissa kommentoidaan ainetta lukijan näkökulmasta, se ei tarkoita sensoria laajempaa yleisöä. Aineen ei näytäkään olevan tarkoitus täyttää muita tehtäviä kuin se, että se vastaa äidinkielen koesuoritukseen liitettyjä vaatimuksia ja odotuksia. Ainetta tarkastellaan siis suhteessa ylioppilasaineen genreen. Jos aine on rikkonut tätä genrea, usein varoitellaan, ettei sitä pidä ottaa malliksi. Hyvä aine pysyy lestissään, ylioppilasaineena. Aineen esittämiseen kyseenalaistamattomana tekstilajina vaikuttaa varmasti Yli-

oppilastekstejä-kirjojen oppikirjaluonne – niiden on tarkoituskin yleistää ainekirjoittamisen arvostukset ja ihanteet, jotta ne voitaisiin esittää selkeästi ja opittavassa muodossa.

On kuitenkin tärkeää pohtia, voisiko taustalla olla jotakin muutakin. Se, ettei kokoelmissa kyseenalaisteta ylioppilaskokeen tai sen aineen tärkeyttä, vahvistaa ylioppilastutkinnon asemaa yhteiskunnassa. Kokoelmissa diskurssien avulla tuotettujen hyvän tekstin representatioiden taustalla vaikuttaakin hegemonia, joka pitää yllä ylioppilastutkinnon institutionaalista valta-asemaa päättää esimerkiksi siitä, millaisia kirjoitus- ja tekstitaitoja lukiolaisille vuodesta toiseen opetetaan. Faircloughin (1995: 94) mukaan juuri luonnollistuneet diskurssit, esimerkiksi kokoelmien tapa käsitellä aineita, toimivat tehokkaasti valitsevan hegemonian vahvistamisessa. Vaikka kokoelmien julkaisijat, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto ovat ylioppilastutkintolautakunnasta erillisiä toimijoita, edustavat ne aineistoni perusteella kuitenkin samanlaista koulutuslinjaa sen kanssa. Kyse saattaa olla sekä uskalluksesta että asenteista. Lyytikäinen (2008: 335) ottaa kantaa ylioppilaseseen asemaan perustelemalla sen tärkeyttä sillä, että vaikka blogit ja chatit ovat oleellinen osa nuorten arkena, niin ”elämä on muualla.” Edelleen saatetaan siis pitää muita tekstityyppejä parempana pitkähköä kirjakielistä asiatekstiä, jonka osaaminen olisi myös avain työelämätaitojen hallintaan eli koulun jälkeiseen elämään. Mielenkiintoisesti Lyytikäinen (2008: 333) määrittelee ylioppilaseseen tavalliseksi tekstiksi, jollaisia luetaan päivittäin ja joiden ymmärtäminen on vaivatonta. Ristiriidassa tämän huomautuksen kanssa on se, että esse on kokelaille lukio-opetuksesta huolimatta vieras ja hankala tekstilaji, jollaista vain harva enää kirjoittaa opintojensa jälkeen työelämässä.

Suomalaisissa lukiossa opetetaan siis vallitsevan hegemonian mukaisesti kirjoittamista, joka on melko kaukana nuorten ja itse asiassa aikuistenkin tekstimaailmasta. Taustalla on usko siitä, että esseen avulla voidaan mitata kokelaan kypsyyttä, yleissivistystä ja kielenkäytön hallintaa (Kauppinen & Makkonen-Craig 2011: 473). Koska näitä asioita voi mitata, voi ajatella, että essekirjoittamisen harjoittelu kehittää lukiolaisen ajattelua kypsemmäksi. Ajattelun taito puolestaan on tärkeää missä tahansa ammatissa (Makkonen-Craig 2010: 242). Näin ajateltuna ei olisikaan itse asiassa väliä sillä, kirjoittaako lukiolainen koskaan enää ylioppilaskirjoitusten jälkeen esseitä. Tärkeintä olisi, että esseen harjoittelu kehittäisi taitoja, jotka ovat hyödynnettävissä myös luokkahuoneen ja koetilanteen ulkopuolella. Voidaan kuitenkin kysyä, kehittyisivätkö nämä ajattelun ja kielenhallinnan taidot myös muunlaisten tekstilajien parissa. Vastaus on todennäköisesti myönteinen.

Tutkimukseni keskeisintä antia on ollut, että se on paljastanut hyvän aineen piirteiden muuttuneen melko vähän 65 vuoden aikana. Lisäksi se on laajentanut kuvaa ylioppilasaineen

ihanteesta kriteerien ja arvosanojen takana. Analyysissäni paljastui aineen kuvaamisen ja arvioinnin taustalla vaikuttavia diskursseja, jotka korostavat milloin kirjoittajan ja tekstin luovuutta, milloin asiantuntemusta tai aineen odotuksenmukaisuutta. Erityisesti kommentteissa sensorien asenteet, arvostukset ja odotukset ovat tulleet selvästi esiin. Analyysiini anti äidinkielen opetukselle voisikin olla se, että se voi ohjata opettajia tarkkailemaan myös omaa kommentointiaan ja sen taustalla vaikuttavia asenteita. On hyvä esimerkiksi kysyä, painottuuko oman arvioinnin taustalla jokin diskursseista enemmän kuin toinen. Äidinkielen opettajat myös kirjoittavat itse palautetta opiskelijoidensa esseiden ja tekstitaidon vastausten perään. Kommentointitavasta tulee helposti vakiintunut, kuten analyysini osoittaa. Samoilla linjoilla on myös yliopisto-opettajien antamaa palautetta tutkinut Summer Smith, jonka mukaan lopukommenttien rakenne on hyvin vakiintunut. Tällainen ennakoitavuus voi viedä kommentin tehoa, kun kirjoittaja turtuu samanmuotoiseen arviointiin ja alkaa pitää saamiaan ohjeita konventionaalistuneina, ei juuri hänen tekstiään koskevana. (Smith 1997: 266.) Voikin miettiä, voisiko omia kommentoinnin tapoja jotenkin muuttaa, jotta annettu palaute tuntuisi kirjoittajasta ainutlaatuiselta ja tärkeältä.

Aineiston analyysissä haasteena oli se, ettei se ole yhteismitallinen siinä mielessä, että kommenttien lukumäärä vaihtelee suuresti ja ettei niitä ole kaikissa kokoelmissa. Myös aineita käsittelevät artikkelit ja tehtävät ovat keskenään eripituisia ja niitä on kokoelmissa vaihteleva määrä. Jouduin siis miettimään varsin tarkasti, miten tasapainotan aineistoni käsittelyä niin, että jokainen vuosikymmen tulisi käsitellyksi riittävän kattavasti. Päätin jakaa analyysini kommenttien ja muun sisällön analyysiin, koska kommentit ovat luonteeltaan oma tekstilajinsa ja koska ne muodostavat selvästi muista kokoelmista erottuvan jatkumon vuodesta 1948 vuoteen 1968. Tekemäni tasapainotuksen vuoksi ensimmäisessä analyysiluvussa painottuvatkin ennen 1970-lukua julkaistut kirjat, kun taas toisessa analyysiluvussa olen nostanut ensisijaisesti esiin kokoelmia, joissa kommentteja ei ole tai niitä on hyvin vähän. Aineistoni tyhjentävä käsittely ei siis ole ollut mahdollista, mutta katson analyysini olevan silti tutkimuksen laajuuteen nähden riittävä ja kattava. Tavoitteenani oli luoda katsaus hyvän aineen arvostukseen, ja olen onnistunut nostamaan esiin yleisiä linjoja hyvän tekstin piirteiden säilymisessä ja muuttumisessa.

Tutkimukseni ei kuitenkaan anna vastausta siihen, miten kokoelmissa olevat kommentit vastaavat sitä ainetta, jota ne representoivat. En siis pysty antamaan vastausta siihen, onko aineiden arviointi ja kuvaaminen ollut todenmukaista. Tähän myös liittyy analyysini suurin ongelma. Koska en ole ottanut mukaan kokoelmissa olevia aineita tutkimukseeni, jäävät kommenttien ja artikkelien kuvaukset suhteuttamatta niiden kohteisiin. Aineiden representaa-

tio jää siis irralleen siinä mielessä, että en ole tutkinut, mitä esimerkiksi kommentissa mainittu eheys on tarkoittanut kyseessä olevan aineen tasolla. Stuart Hallin mukaan ei ole kuitenkaan kaikkein tärkeintä pohtia, onko representaatio tosi vai epätosi. Keskeisintä representaatiossa on hänen mukaansa ottaa huomioon tuotetun representaation käytännön vaikutukset. Usein nämä vaikutukset liittyvät tiiviisti valtasuhteiden järjestämiseen ja ylläpitämiseen. (Hall 1999: 105.) Ylioppilastekstejä-kirjoissa tuotettu hyvän aineen representaatio esimerkiksi vahvistaa ylioppilasaineen genreä ja samalla sulkee ulkopuolelle muita käsityksiä hyvästä aineesta.

Koska kokoelmien aineet eivät ole analyysissäni mukana, aineistoni hyvän aineen representaatiot eivät ole aivan täysin keskenään vertailukelpoisia. Tämä johtuu siitä, että kielen ilmaisuvaihtoehdot ovat rajalliset. Usein käykin niin, että sanan merkitys muuttuu, laajentuu tai supistuu. Vuoden 1948 ja vuoden 2014 laudaturaine ovat keskenään hyvin erilaisia, mutta kumpaakin voidaan luonnehtia esimerkiksi ehyeksi tai asiantuntevaksi. Adjektiivit kantavat mukaan kunkin aikakauden tyyliarvostuksia, ja koska aineistoni ensimmäisen ja viimeisen kokoelman välillä on 65 vuotta, voi olettaa, että jonkinlaisia muutoksia sanojen merkityksissä on voinut tapahtua.

Jatkossa lisää tietoa ainekirjoituksen kehityksestä ja hyvän aineen piirteistä toisikin tutkimus, joka keskittyisi myös kokoelmissa julkaistujen aineiden piirteisiin. Näin tutkimus toisi uutta tietoa myös aineen kommentoinnin ja arvioinnin luotettavuudesta sekä siitä, miten itse ainekirjoittaminen on muuttunut. Tällaista tutkimusta on tehty erityisesti koskien aineiden kielivirheitä, mutta esimerkiksi aineiden aloitus- ja lopetustapoja tai faktatiedon ja omien kokemusten suhdetta ei ole tietääkseni aiemmin laajasti tutkittu. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, miten lukiolaiset ja äidinkielen opettajat näkevät Ylioppilastekstejä-kirjojen toimivan osana ylioppilaskirjoituksiin valmistautumista. Kokoelmissa julkaistaan edelleen kommentteja sekä tekstitaidon vastausten että esseiden yhteydessä, vaikka niitä ei enää esiinnykään systemaattisesti eivätkä ne ole kirjojen pääasiallinen sisältö.

Olisikin mielestäni tärkeää tietää, kokevatko lukiolaiset hyötyvänsä tällaisesta kommentin ja esseiden yhdistävästä käsittelytavasta. Vastaus ei välttämättä ole myönteinen, sillä Annette Kronholm-Cederberg huomasi tutkiessaan Suomen ruotsinkielisten lukiolaisten aineistaan saamaa kirjallista palautetta, etteivät opiskelijat välttämättä aina ymmärrä, mitä opettaja on palautteellaan tarkoittanut. Usein lukiolaiset myös pitivät saamansa arvosanaa tärkeimpänä eivätkä sen nähtyään enää juuri keskittyneet lukemaan opettajan kirjallista arviota. (Kronholm-Cederberg 2009: 285, 300.) Tämän vuoksi voikin olla, etteivät lukiolaiset ole kovin tottuneita lukemaan Ylioppilastekstejä-kirjojen kommentteja eivätkä vetämään niistä johtopäätöksiä ja synteesejä, jotka voisivat auttaa heitä heidän omassa esseekirjoittamisessaan.

Ylioppilastekstejä-kirjat eivät juuri ohjaa lukiolaista tai opettajaa näkemään yhteyksiä esseeseen ja yhteiskunnan muun tekstimaailman välillä. Vaarana voi jopa olla, että kokoelmissa keskitytään niin paljon vain kokeeseen valmentamiseen, ettei lukiolainen itse edes osaa nähdä voivansa hyödyntää samoja taitoja myös ylioppilaskirjoitusten ulkopuolella. Ylioppilaskirjoitusten ja Ylioppilastekstejä-kirjojen mielekkyyden perustelemiseksi ja opiskelumotivaation kasvattamiseksi voisi kuitenkin olla tärkeää käsitellä tarkemmin sitä, miten esseekirjoittamisen taitoja voi hyödyntää, vaikka ei enää koskaan kokeen jälkeen laatisikaan esseitä. Esseekirjoittamisen mielekkyys ja motivaation kasvu voisi myös johtaa kokelaiden kirjoitustaitojen paranemiseen. Haasteena ylioppilaskirjoituksissa ei itse asiassa olekaan esseeseen liitetyt teksti-ihanteet. Laaja ja syvälinen asiantuntemus, luovuus, taitava sanankäyttö sekä ajattelun jäsentämisen taito ovat kaikki myönteisiä ominaisuuksia, joihin pyritään millä tahansa elämän alalla. Niitä pidetään sivistyneen ja aktiivisen kansalaisen ominaisuuksia. Ylioppilastutkinnon ja lukiokoulutuksen tehtävänä olisikin pystyä perustelemaan, miksi näitä taitoja ja ominaisuuksia opitaan ja ilmaistaan parhaiten esseitä kirjoittamalla.

LÄHTEET

- Anttila, Aarne 1945: Eräitä huomioita kevään 1945 ylioppilasaineista. – *Virittäjä* 49 s. 460–473.
- Anttila, Aarne & Saarimaa, E. A. (toim.) 1948: *Valioaineita. Kevään 1948 ylioppilaskirjoitusten satoa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Aro, Päivi, Grönn, Karl & Kulkki-Nieminen, Auli 2012: Kirjan käyttäjälle. – Päivi Aro, Karl Grönn & Auli Kulkki-Nieminen (toim.), *Ylioppilastekstejä 2012*. s. 7–8. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura & Äidinkielen opettajain liitto.
- Arvilommi, Riitta, Kauppinen, Anneli, Penttinen, Marjo & Viinamäki, Sakari 1991: Äidinkielen koe vedenjakajalla. – Riitta Arvilommi, Anneli Kauppinen, Marjo Penttinen & Sakari Viinamäki (toim.), *Ylioppilasaineita 1991*. s. 5–7. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura & Äidinkielen opettajain liitto.
- Blommaert, Jan 2005: *Discourse. Key topics in sociolinguistics*. Cambridge: University Press.
- van Dijk, Teun A. 1997: The study of discourse. – Teun A. van Dijk (toim.), *Discourse as structure and process*. s. 1–34. London: SAGE Publications.
- Fairclough, Norman 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- 1995: *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman.
- 1997: *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, Michel 1969: *Tiedon arkeologia*. Tampere: Vastapaino.
- Hall, Stuart 1997: The work of representation. – Stuart Hall (toim.), *Representation. Cultural representations and signifying practices*. s. 15–64. London: SAGE Publications.
- 1999: *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Halliday, M. A. K. 1978: *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Harju, Aila 1968: Ainekirjoituksen opetuksen tavoitteet ja ylioppilaskoe. – *Virittäjä* 72 s. 247–259.
- Harjunen, Elina & Juvonen, Riitta 2013: Mikä ihmeen oma ääni? – Elina Harjunen & Riitta Arvilommi (toim.), *Kuinka teksti kirjoitetaan omaksi?* s. 9–23. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Helttunen, Anne & Julin, Anita (toim.) 2008: *Kiittäen hyväksyty. Äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykyäivää*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto.
- Hietanoro-Backman, Kirsi 1997: *Virheistä sakotetaan. Vuosien 1972 ja 1996 ylioppilasaineiden kielivirheiden vertailua*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Hiidenmaa, Pirjo, Kuohukoski, Sari, Löfberg, Erkki, Ruuska, Helena & Salmi, Tiina 2006: *Piste. Lukion äidinkieli ja kirjallisuus 4–6*. Helsinki: Otava.
- Hovila, Elina 2009: “Napakka teksti – huomiota myös pilkuille! ☺” Äidinkielen opettajat palautteenantajina. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos – urn.fi/URN:NBN:fi:juu-200908063494 11.2.2014.
- Ivanič, Roz 2004: Discourses of writing and learning to write. – *Language and education* 18 (3) s. 220–245.
- Juvonen, Riitta, Kauppinen, Anneli, Makkonen-Craig, Henna & Lehti-Eklund, Hanna 2011: Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta

- Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. s. 27–59. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kaarainen, Mervi & Kaarininen Pekka 2002: *Sivistyksen portti. Ylioppilastutkinnon historia*. Helsinki: Otava.
- Kauppinen, Anneli, Koskela, Lasse, Mikkola, Anne-Maria & Valkonen, Kaija 1990: *Äidinkielen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Kauppinen, Anneli 2011: Mitä äidinkielen kokeessa pyydetään, mitä saadaan? – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. s. 95–115. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauppinen, Anneli & Makkonen-Craig, Henna 2011: Johtopäätöksiä ja avauksia. – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. s. 463–474. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kielitoimiston sanakirja. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 166. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone 2012. – <http://mot.kielikone.fi/mot/jyu/netmot.exe?motportal=80> 12.2.2014.
- Kirstinä, Leena 1983: Mikä on aine ja onko sitä? – *Virke* 1983 (5) s. 23–27.
- Koivusaari, Anneli 2004: *Ylioppilaskokelaiden yhdyssanataito*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Koppinen, Marja-Leena, Korpinen, Erja & Pollari, Jorma 1994: *Arviointi oppimisen tukena*. Helsinki: WSOY.
- Korhonen, Kuisma 2012: Ketuista, tähdistä ja kannibaaleista. – Johanna Venho (toim.), *Mitä essee tarkoittaa?* s. 26–41. Turku: Kustannusosakeyhtiö Savukeidas.
- Kronholm-Cederberg, Annette 2009: *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lära-rens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Larmola, Maija 1983: Joutaako aine roskakoriin? – *Virke* 1983 (4) s. 23–28.
- Leino, Pentti 2008: Ylioppilasaineesta kypsyyskokeeksi. – Anne Helttunen & Anita Julin (toim.), *Kiittäen hyväksyty. Äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää*. s. 121–127. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto.
- Lemola, Eero 1968: Ylioppilasaineiden arvostelun yhtenäistämisestä. – *Virittäjä* 72 s. 260–265.
- Lindroos, Reino & Voionmaa, Erkki 1968: Apulaisoikeuskanslerin 29.11.1967 antaman päätöksen yleinen osa. – Veikko Ruoppila, Aimo Turunen, Väinö Kaukonen & Pentti Lyly (toim.), *Ylioppilasaineista ja niiden arvosteluperusteista. Kevään 1967 aineiden tarkastelua*. s. 18–29. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lonka, Irma 1998a: ÄOL ja kirjoittamisen opetus. – Risto Kaipainen, Irma Lonka & Juha Rikama (toim.), *Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998*. s. 172–194. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 1998b: ÄOL ja opetussuunnitelmien kehittäminen. – Risto Kaipainen, Irma Lonka & Juha Rikama (toim.), *Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998*. s. 125–157. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Luukka, Minna-Riitta 2000: Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hüiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. s. 9–22. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyörittämisessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. s. 13–25. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 2013: Uudistetut arviointikriteerit abin apuna. – Karl Grönn, Merja Lumijärvi & Tuula Saraniemi (toim.), *Ylioppilastekstejä 2013*. s. 13–18. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto.
- Lyytikäinen, Erkki 2000: Ylioppilaslaskokokeiden kielivirheet – lisääntymään päin? – *Virittäjä* 104 (4) s. 602–609.
- 2008: Ylioppilaskokelas kirjoittaa. – Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Koulukäisten kieli 2000-luvulla*. s. 329–336. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Maamies, Sari 2002: Ylioppilaslaskokokeiden ja ajan henki – sensorien ajatuksia aineista. – *Kielikello* (2) s. 11–21.
- Makkonen-Craig, Henna 2010: Ylioppilaslaskokokeiden tavoitediskurssi: genre ja varjogenre. – Hanna Lappalainen, Marja-Leena Sorjonen & Maria Vilkuna (toim.), *Kielellä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan*. s. 206–252. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Martin, J. R. & White, P. R. R. 2005: *The language of evaluation. Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Murto, Mervi 2008: Kieli puntarissa. – Anne Helttunen & Anita Julin (toim.), *Kiittäen hyväksytyt. Äidinkielen ylioppilaskokeiden historiaa ja nykypäivää*. s. 137–144. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto.
- Niemi, Ari-Pekka 2013: Millainen tästä pitää tulla? – omaäänisyydestä lukiolaisten esseissä. – Elina Harjunen & Riitta Arvilommi (toim.), *Kuinka teksti kirjoitetaan omaksi?* s. 69–80. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Puolitaival, Heleena 2010: Äidinkielen ylioppilaskokeet. – Leija Arvassalo, Eeva Lahdenmäki & Tiina Talvitie (toim.), *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus*. s. 407–413. Helsinki: Otava.
- Rahtu, Toini 2000: Sensori ja kissa. – *Virittäjä* 104 (4) s. 596–601.
- Rikama, Juha 1998: ÄOL ja ylioppilaskirjoitukset. – Risto Kaipainen, Lonka Irma & Juha Rikama (toim.), *Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998*. s. 195–214. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Rinne, Risto 1984: *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970: opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu*. Turku: Turun yliopisto.
- Ruoppila, Veikko, Turunen, Aimo, Kaukonen, Väinö & Lyly, Pentti 1968: Alkusanat. – Veikko Ruoppila, Aimo Turunen, Väinö Kaukonen & Pentti Lyly (toim.), *Ylioppilaslaskokokeista ja niiden arvosteluperusteista. Kevään 1967 aineiden tarkastelua*. s. 7–8. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Saarimaa, E. A. 1948: Ainekirjoituksen opettamista. – *Virittäjä* 52 s. 345–357.
- Shore, Susanna & Mäntynen, Anne 2006: Johdanto. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji*. s. 9–41. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Sinko, Pirjo 2012: Miksi äidinkielen yo-kokeen pisteet muuttuvat lautakunnassa? – Päivi Aro, Karl Grönn & Auli Kulkki-Nieminen (toim.), *Ylioppilastekstejä 2012*. s. 9–14. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura & Äidinkielen opettajain liitto.
- Smith, Summer 1997: The genre of the end comment: conventions in teacher responses to student writing. *College Composition and Communication* 48 (2) s. 249–268.

- Tulevaisuuden lukio. Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako.* – Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:14. –
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/tr14.pdf?lang=fi> 13.2.2014.
- Venho, Johanna 2012: Saatteeksi. – Johanna Venho (toim.), *Mitä essee tarkoittaa?* s. 5–7. Turku: Kustannusosakeyhtiö Savukeidas.
- Weigle, Sara Cushing 2002: *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YTL=Ylioppilastutkintolautakunta
- YTL 2007: Ylioppilastutkinto 2007. Tilastoja ylioppilastutkinnosta. –
http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/stat/Ylioppilastutkinto_2007.pdf 27.2.2014.
- YTL 2009: Ylioppilastutkinto 2009. Tilastoja ylioppilastutkinnosta. –
http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/stat/Ylioppilastutkinto_2009.pdf 27.2.2014.
- YTL 2012: Äidinkielen kokeen määräykset. –
http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/fi_maaraykset_aidinkieli.pdf 27.2.2014.
- YTL 2014: Sähköinen ylioppilastutkinto – äidinkieli –
http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Sahkoinen_tutkinto/fi_sahkoinen_aidinkieli.pdf 13.2.2014.

Aineistolähteet

- Valioaineita. Kevään 1948 ylioppilaskirjoitusten satoa.* Toimittaneet Aarne Anttila & E. A. Saarimaa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 1948.
- Valioaineita. Kevään 1953 ylioppilaskirjoitusten satoa.* Toimittanut E. A. Saarimaa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 1953.
- Valioaineita. Kevään 1958 ylioppilaskirjoitusten satoa.* Toimittanut E. A. Saarimaa Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 1958.
- Valioaineita. Kevään 1963 ylioppilaskirjoitusten satoa.* Toimittanut Aimo Turunen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 1963.
- Ylioppilasaineita 1968.* Toimittaneet Väinö Kaukonen, Veikko Ruoppila & Aimo Turunen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 1968.
- Ylioppilasaineita 1973.* Toimittaneet Matti Hako, Urho Johansson, Tauno Lähteenkorva, Helka Nurmi, Martta Rossi & Pekka Teelahti. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto 1973.
- Ylioppilasaineita 1978.* Toimittaneet Matti Hako, Heljä Kauhanen, Tauno Lähteenkorva, Helka Nurmi & Martta Rossi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto 1978.
- Ylioppilasaineita 1983.* Toimittaneet Risto Kaipainen, Kyllikki Keravuori, Pirjo Nallikari & Anita Särkkä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto 1983.
- Ylioppilasaineita 1988.* Toimittaneet Risto Kaipainen, Jouko Niemelä, Ulla Rajavuori & Anita Särkkä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto 1988.
- Ylioppilasaineita 1993.* Toimittaneet Anita Julin, Pertti Tiensuu & Pirkko Tiuraniemi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto 1993.

Ylioppilasaineita 1998. Toimittaneet Kalevi Pirttikoski & Paula Oilinki. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto 1998.

Ylioppilasaineita 2003. Toimittaneet Ritva Falck, Hanna Holma-Kokkonen & Hilikka Lamberg. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto 2003.

Ylioppilastekstejä 2008. Toimittaneet Karl Grün, Kirsi Heikkinen & Sirkku Leppilahti. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto 2008.

Ylioppilastekstejä 2013. Toimittaneet Karl Grün, Merja Lumijärvi & Tuula Saraniemi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto 2013.