

Kuka opettaisi kielenkäyttöä?

Kouluikäisten kieli. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXII. Helsinki 1975. 362 s.

Peruskoulu alkaa olla nykytodellisuutta lähes koko maassa. Uutta koulumuotoa varten on äidinkielenkin oppimistavoitteet pitänyt tarkistaa. Kvalitatiivisen muutoksen tarve on nähty selvästi, mutta sen suuntaa ja laatua ei ole kyetty tarkasti hahmottamaan, joten on päädytty käytännön opetustyön kannalta liian väliin tavoitteenmäärittelyihin. Oppikirjat, joiden tulisi auttaa opettajaa opetussuunnitelman toteuttamisessa, ovat teoreettiselta pohjaltaan hämmentävän erilaisia. Tätä eroa ei ole kovin helppo huomata, sillä uudet oppikirjat muistuttavat ulkonaisesti paljon toisiaan. Ei kuitenkaan pidä luulla, että kielentuntemuksen opetus olisi muutettavissa sillä, että samat kieliopin »ikävät» asiat tarjoillaan piilotettuna oppikirjan kauniiseen ja hauskaan ulkoasuun. Tämä olisi näennäis-uudistusta. Uudenlaisen kielentuntemuksenopetuksen teoreettisesta pohjasta olisi päästävä yksimielisyyteen ja se olisi myös paljastettava opettajille. Jo viime vuoden Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja kartoitti uusia tavoitteita. Tänä vuonna on koottu jatkoa tähän tavoitteenmäärittelykeskusteluun ja lisäksi tietoa suomalaisten koululaisten kieltä koskevista tutkimuksista. Kirjoittajina on, paitsi suomen kielen, myös vieraiden kielten,

psykologian ja lääketieteen edustajia, mikä on selvä merkki siitä, että äidinkielen opetus halutaan nähdä entistä kiinteämmin lapsen kokonaispersoonallisuuteen liittyvänä oppialueena.

Lääketieteen tohtori Terttu Arajärven tiiviissä katsauksessa lapsen ja nuoren psyykkisen kehityksen vaiheisiin korostuvat lähinnä normaalin kehityksen edellytykset. Lapsen psyykkisen kehityksen keskeiset motiivit ovat mielihyvän hakeminen ja mielipahan välttäminen. Varhaislapsuudessa syntynyt perusturvallisuus on tärkeä henkisen tasapainon edellytys. Myös pettymysten sietämisen oppiminen kuuluu varhaislapsuuteen. Apulaisprofessori Pirkko Saarinen selvittelee kielellisen luovuuden ja älykkyyden suhdetta sekä osoittaa niitä ympäristötekijöitä, jotka edistävät kielellisen luovuuden kasvua. Luovalle kielenkäytölle ominaisia piirteitä ovat sujuvuus, joustavuus, omaperäisyys ja moniaineksisuus. Näitä taitoja ei takaa pelkästään korkea älykkyys, sillä sen ja luovuuden välillä on vain heikko positiivinen vastaavuus. On kuitenkin selvää, että korkeatasoinen luova lahjakkuus edellyttää korkeaa älykkyyttä. Motivaatio on tärkeä luovuuden edellytys. Liian voimakas motivaatio, esimerkiksi kilpailutilanteen synnyttämä, voi kuitenkin tukahduttaa luovaa ajattelua. Perimän ja ympäristön osuudesta luovuuteen ei ole päästy yksimielisyyteen. Toiset tutkijat pitävät ympäristön vaikutusta ratkaisevana, toiset katsovat, että erojen taustalla on perittyjä rakenne-

eroja. On havaittu, että luovien lasten suhde omiin vanhempiinsa on usein ollut etäinen, mikä on itsenäistänyt lasta ja kääntänyt hänen katseensa kirjoihin. Toisaalta tiedetään, että kiinteä yhteys vanhempaan ihmiseen on kielellisen lahjakkuuden edellytys.

Opettajan kannalta Saarisen artikkelissa on kiintoisinta se, millä tavalla kielellistä luovuutta voidaan edistää vielä kouluikässä. Useat luovan kirjoittamisen harjoitettavuutta mittaavat kokeet antavat masentavan tuloksen: koeryhmien ja vertailuryhmien välillä ei ole ollut merkittäviä eroja. Luovuus on kuitenkin — varsinkin koetilanteessa — vaikeasti mitattava asia. Saarisen mukaan sen sijaan luovuutta sallivalla opiskeluilmapiiirillä on kiistatta vaikutusta kielellisen luovuuden kehittymiseen. Ahdasmielinen »oikean» ja »väärän» kielimuodon erotelu ei taas olisi eduksi. Nämä Saarisen mainitsemat seikat on otettu Peruskoulun opetussuunnitelmassa huomioon, sillä siinä pidetään tärkeänä kirjallisen ja suullisen kielen monipuolista käyttöä ja ymmärtämistä eikä niinkään tähdennetä normien opettamista. Jo pitkään opettajat ovat pyrkineet luomaan koulussa monenlaisia kielenkäyttötilanteita ja myös sallineet erilaisten kielimuotojen käyttöä. Käytännön työssä opettajat kuitenkin ovat monensuuntaisten paineiden ahdistamia: tunteja on vähän, luokat suuria, oppilaat erilaisia, ja koulun odotetaan vieläkin opettavan oppilaille hyvän yleiskielen taidon, ja siihen kuuluvista normeista taas on monilla — ylioppilastutkintolautakunnalla, oppilaiden vanhemmilla, muilla opettajilla, työnantajilla — vakaa käsitys.

Matti Leiwo käsittelee artikkelissaan äidinkielen osaamista ja oppimista. Voidaan puhua toisaalta kielellisestä suorituksesta ja toisaalta kommunikatiivisesta kompetenssista, joka tarkoittaa kykyä käyttää lauseita oikeissa tilanteissa ja tietoa lauseiden mahdollisuuksista. Kommunikatiivisen kompetenssin yksi osatekijä, kielikyky, taas on puhujan—

kuulijan sisäistämää kykyä muuntaa merkitys äänneasuun ja tämä vastaavasti merkitykseksi. Näin ollen kielenkäyttäjä pystyy tuottamaan ja ymmärtämään äärettömän määrän lauseita. Hän erottaa kielenmukaiset kielenvastaisista, ja hän kykenee vertailemaan kahden ilmauksen merkityksiä toisiinsa ja huomaamaan pintarakenteeltaan samanlaisten ilmausten kaksimerkityksisyyden. Hän pystyy myös päättämään ilmauksen kieliopillisuuden tai poikkeavuusasteen. Tämä on eri asia kuin kyky määritellä ja kuvailla kielellisiä ongelmia. Kompetenssi ei ole myöskään suoraan pääteltävissä suorituksista: satunnaiset virheet eivät mitätönnä kompetenssia. Kieltä on tarkasteltava sosiaalisena ilmiönä, sillä lauseenmuodostamiskykyä ei ole ilman tietoa siitä, mihin lauseita käytetään. Niinpä kommunikatiivista kompetenssia ei voi mitata pelkästään lingvistiksi, sillä se on kykyä käyttää lauseita adekvaatisti eri tilanteissa.

Lapsen kielenkäyttöä tarkkailtaessa voidaan pitää silmällä vanhempien kielenkäyttöä. Eräissä englantilaisissa tutkimuksissa on todettu, että vaikka keski- luokan vanhemmat ovat yleensä kouluneet lapsiaan käyttämään kieltä heuristisesti ja ilmaisemaan asioita eksplisiittisesti, todelliset kielelliset suorituserot verrattuna muihin, harjaantumattomiin lapsiin riippuvat enemmänkin tilanteesta, puheenaiheesta, motivaatiosta ja kuulijan roolista. Lapsi pystyy eksplisiittisiin ilmauksiin, jos tätä nimenomaan vaaditaan. Leiwo referoi Susan Ervin-Trippiä ja sanoo, että jos lapsi pakotetaan puhumaan standardienglantia, häneltä riisitetään olennainen retorinen työväline. Leiwo arvelee, että ns. hyvä kirjakieli ei olisikaan paras tapa lähestyä lasta, sillä koodien erot eivät ole yksin ymmärrettävyydessä, vaan niihin sisältyy myös asenteita ja ennakkoluuloja. Leiwonkin mielestä koulun tulisi tarjota oppilaalle monipuolisia kielenkäyttötilanteita, jotta lapsi tajuaisi kielen mahdollisuudet. Tärkeimpänä ja keskeisimpänä tavoitteena

hän pitää kuitenkin yleispätevän ja lingvistisesti eksplisiittisen kielen käyttämistä sekä puheessa että kirjoituksessa. Virheisiin ja puutteisiin ei pitäisi tuijottaa, vaan tulisi opetella näkemään kielen takana oleva kieliooppi ja sietämään poikkeavuuksia. Leiwo kiinnittää huomiota myös siihen epäkohtaan, että vaikka esi- ja alakouluasteen opetus on tärkeätä, sen vaiheen äidinkielenopetukseen ei suhtauduta kyllin vakavasti, sillä parhaiten koulutetut opettajat ovat yläasteella ja lukiossa.

Matti Leiwon artikkeli on avartava esitys kielen teoriasta. Jotkut asiat jäävät kuitenkin käytännön opetustyötä tekevälle avoimiksi. Opettaessaan hyvää yleiskieltä tai kirjakieltä, siis normatiivista kieltä, opettaja ajattelee opettavansa nimenomaan yleispätevää ja eksplisiittistä kieltä ja juuri silloin joutuu »tuijottamaan» virheisiin ja puutteisiin. Normatiivisuus ja eksplisiittisyys eivät tietenkään ole teoriassa sama asia, mutta käytännössä ne ovat usein lähellä toisiaan. Toinen seikka, johon haluaisi täsmennystä, on se, kuinka suuret todellisuudessa ovat suomalaisten lasten yhteiskuntaluokasta johtuvat kielelliset erot. Tekevätkö suomalaiset opettajat väärin lähestyessään oppilastaan yleissuomen välityksellä? On tunnettua, että lapsen kotiympäristö vaikuttaa kielelliseen kehitykseen, mutta missä määrin vanhempien antamien kielellisten virikkeiden määrä ja laatu on sidoksissa heidän yhteiskuntaluokkaansa?

Professori Inkeri Vikainen on tutkinut kouluikäisten lausetajun kehittymistä. Tutkimusmateriaalina ovat olleet kirjalliset tuotokset ja välimerkkikokeet. Hypotaksi yleistyy odotuksenmukaisesti iän karttuessa, mutta sivulauseiden määrän osoittavan ns. subordinaatioindeksin keskihajonta kasvaa tasaisesti, mikä merkitsee tasoerojen suurentumista yläasteelle mentäessä. Vikainen on havainnut, että oppilaan kuhunkin kehitysvaiheeseen kuuluu melko vakioinen virkerakenne-taso. Sivulauseet kehittyvät myös kvalitatiivisesti: *kun*-konnektiivia käytetään aluk-

si useissa merkityksissä. Välimerkkikokeet osoittavat, että ensimmäisten välimerkkiharjoitusten olisi oltava lyhyitä ja että sopimuksenvaraisimmat (esim. lainausmerkkien asema) ovat vaikeimpia sääntöjä. Oppilaita ei kuitenkaan tulisi pakkottaa yksinkertaistamaan kieltään välimerkkien oppimisen varjolla, vaan olisi tuettava lausetajun kehitystä sitomatta sitä mihinkään kaavaan. Välimerkkiharjoituksissa tulisi käyttää tekstejä eikä irrallisia virkkeitä, jotta välimerkkien funktio tekstin hahmottajana tulisi opituksi. Vikaisen mielestä koulussa tulisi kiinnittää huomiota virkerakenteisiin, sillä »syntaktisten muotojen hallinta on pohjimmiltaan ajattelun muotojen hallintaa».

Professori Vikaisen ohjeet kannattaa varmasti ottaa todesta. Tosin vieroksun sellaisen — tutkimustyössä hyödyllisen — kielikyvyn mittarin kuin subordinaatioindeksin käyttöä opetustyössä. Oppilaat olisi parempi pitää tietämättöminä tällaisten menetelmien olemassaolosta, jotteivät he erehtyisi luulemaan, että kielellinen kyky ja luovuus olisivat näin yksilulotteisesti mitattavissa. Opettajat ovat saattaneet kehottaa oppilaita kirjoittamaan lyhyitä virkkeitä, jotta ei tulisi virheitä. Tämähän on oikeastaan oppilaan kielen tyypistämistä. Väittäisin kuitenkin, että opettajat kyllä ovat tuolla ohjeellaan pyrkineet oikeaan tavoitteeseen: ohjaamaan oppilasta pysymään omaan kehitysvaiheeseensa kuuluvalla virkerakennetasolla. Sama asia olisi ehkä pitänyt ilmaista hieman toisin. On kysymys pisteen ja pilkun tehtävistä; loputtoman pitkien virkkeiden kirjoittajat eivät ole näiden eroa havainneet. Näitä asioita voi harjoitella vain tekstin eikä erillisten virkkeiden avulla. (Tällaisia tekstejä on kieliopeissamme aina ollutkin.) Lukiossa ja myös yläasteella käytetään nykyisin kouluissa harjoituskirjoja, joissa sekä annetaan esimerkkejä hyvistä välimerkin-käyttötavoista että pyydetään korjamaan annetun esimerkin virheellisyydet tai lisäämään sopivat välimerkit. Täl-

laisten harjoitusten ylenpalttisessa käytössä piilee vaaroja. Väliamerkkien taitamisesta voi tulla liian tärkeä tavoite, ja toiseksi oppilaat voivat ryhtyä kirjoittamaan harjoitusesimerkkien mallin mukaista tekstiä, niin kuin on käynyt joillekin ylioppilaskokelaille väliamerkkioppaan ahkeran opiskelun jälkeen (vrt. Vir. 2/1975 s. 231—234).

Leena Koppisen artikkelista saa hyvän kuvan kouluissamme käytetyistä kielellisen ilmaisun aktivointikeinoista. Monien muiden tämän kirjan kirjoittajien tapaan hän kaipaa opetuksen tueksi suunnitelmallista, monipuolista ja pitkäjänteistä tutkimusta: tarvitaan tietoa kielestä ja myös kielellisen ilmaisun arvioinnin kriteereistä. Artikkelissaan Koppinen esittelee eräitä sanavarasto- ja lauserakennetutkimuksia. Lisäksi hän tekee selkoa ilmaisumotiiviin vaikuttavista tekijöistä, joita opettajan tulisi osata käyttää hyväkseen.

Leena Virtanen kirjoittaa piharunouden kielestä, joka kuuluu lähinnä alle murrosikäisille lapsille. Piha on tärkeä lapsen sosiaalistaja, ja piharunous on keskeinen sosiaalistamisen väline: sillä nolataan, härnätään ja siihen turvaututaan odottamattomissa ja tukalissa tilanteissa. Paitsi psykologiselta ja sosiaaliselta, piharunous on kiinnostavaa myös kielellisen kehityksen kannalta. Piharunous on luovaa kielellä leikittelyä, ja se on mahdollista juuri noin 5 vuoden iästä lähtien, jolloin lapsi hyvin tajuaa syvärakenteita ja hallitsee kielen. Tällöin hän on taipuvainen takertumaan pintarakenteisiin: leikkii riimeillä, sointiassosiaatiolla ja homonyymeilla. Kun kieli on uusi, sen käyttökelpoisuutta tekee mieli kokeilla. Kielen leikeillä on vahva yhteys luovuuteen; se joka unohtaa näennäisesti hyödyttömän hovin ja leikin, voi samalla unohtaa myös luovuuden.

Leena Laulajainen tuntee hyvin oppikirjantekijän vaikeudet, ja hän sanookin, että oppikirjat tehdään nykyään hankalissa oloissa ja huonolla palkalla. Hän pitää oppikirjan miellyttävyyttä merkit-

tävänä tekijänä pyrittäessä voittamaan oppimisvaikeudet. Oppilaita kiinnostavia aiheita pitäisi käyttää syötteinä kielen-tuntemuksenkin opetuksessa. Suurin hankaluus tällä alueella on tavoitteettomuus; opettajan ja oppilaan olisi oltava selvillä siitä, mihin kieliopin opiskelulla pyritään.

Professori Aimo Turunen käsittelee artikkelissaan tähän asti hämmästyttävän vähälle huomiolle jäänyttä aluetta, nimittäin suomen kielen opetusta vieraiden kielten opetuksen lähtökohtana. Jokaikaisen äidinkielenopettajan koulutukseen kuuluvien suomen kielen erikoispiirteiden lisäksi Turunen käsittelee kohta kohdalta kieliopin pääkohdat suomen, ruotsin ja englannin kannalta. Näiden tietojen pitäisi kyllä kuulua jo peruskoulutukseen. Äidinkielen ja vieraiden kielten integraatio on kouluissamme ollut valitettavan vähäistä — tai ainakin täysin riippuvaista opettajista.

Sanaluokkajaon puolesta kielet poikkeavat varsin vähän toisistaan. On kuitenkin tärkeää huomata, että varsinkin muoto-opillisissa yksinkertaisissa kielissä sanaluokan voi ratkaista viime kädessä vain lauseyhteyden perusteella, vaikkakin voidaan luetella kunkin sanaluokan ominaispiirteitä. Sijamuotojen opetuksessa tulisi pitää silmällä muita kieliä ja ottaa huomioon se, että samalla esiin otetut prepositiot antavat hyvän lähtökohdan vieraiden kielten systeemin opetukselle.

Professori Turusen artikkelin tiedot ovat suoraan sovellettavissa käytännön opetustyöhön, mutta samalla se on tärkeä kannanotto kieliopin opetuksen periaatekysymyksiin. Tarvittaisiin kuitenkin vielä selvempiä mielipiteitä esimerkiksi siitä, kuinka paljon koulukieliopin tulisi korostaa suomen kielen erikoislaatua. Onko esimerkiksi säilytettävä eri kielten kieliopissa termien kirjavuus, joka perustuu kielten muodollisiin eikä syntaktisiin eroihin. Turunen mainitsee aivan lyhyesti suomen ja muiden kielten subjektin piirteistä. Hän pitää lauseen jakamista sub-

jekti- ja predikaattiosaan jäsentelyä helpottavana menettelynä. Tällä hetkellä markkinoilla olevissa oppikirjasarjoissa ollaan jäsentelyssä eri linjoilla. Käytännön koulutyön kannalta sellainen tilanne on hankala. Nyt tarvittaisiin lisää tietoa varsinkin eri kielten subjektista ja predikaatista. Lisäksi tarvittaisiin keskustelua, kannanottoja ja kokeilua.

Apulaisprofessori Pekka Hirvonen tarkastelee kielenoituksen yleisiä tavoitteita englannin kielen kannalta. Kommunikaatiotaitoon kuuluu paljon sellaista, mikä ei ole kielispesifistä. Käyttipä oppilas sitten omaa tai vierasta kieltä, hänen on opittava erottamaan tosiot mielipiteistä, pystyttävä jäsentämään suullinen ja kirjallinen esitys ja ottamaan vastaanottaja huomioon. Vieraidenkin kielten kirjallisen ilmaisen kokeessa tulisi ottaa huomioon kieliasun ohessa myös esityksen sisältö, rakenne ja johdonmukaisuus. Oppilas, joka ei osaa viestiä kunnollisesti äidinkiellään, ei voi pystyä siihen vieraallakaan kielellä. Opetussuunnitelmissa tulisi eri kielten tavoitteet esittää samoin termein. Englannin kielenkin tavoitteita vaivaa Hirvosen mukaan ylimalkaisuus. Hirvosen artikkelista käy selvästi ilmi, että äidinkielen ja muiden kielten opetuksen yhteisiä ongelmia on paljon, joten yhteistyötä tarvittaisiin.

Kari Tuunainen kirjoittaa kielellisten oppimisvaikeuksien voittamisesta uudessa koulumuodossa. Oppimisvaikeuksia poistavan opetuksen tueksi tarvitaan systemaattista tutkimusta — niin kuin Tuunainen asiaa havainnollistaa — tutkimusten verkkoa, jonka punontaan tarvitaan koko yhteiskuntaa. Yhteiskunnan instituutiot, joiksi länsimaisessa yhteiskunnassa on nimetty taloudellinen, poliittinen, sotilaallinen, sukulais- ja uskonnollinen instituutio, pyrkivät siirtämään arvonsa, tietonsa ja taitonsa ihmisille, jotka eivät niitä vielä ole omaksuneet, siis myös tuleville sukupolville. Tätä varten yhteiskunnassa on koulutusinstituutio. Humanistinen tutkimus on yleensä pyrkinyt laajentumaan vain uskonto- ja suku-

laisinstituutioiden alueelle ja pitänyt yhteiskunnallista tarkastelutapaa toissijaisena. Varsinkin kielellisten ongelmien tutkimustulokset hajoavat eri tutkimusalueille pikkutiedoiksi. Tutkimus- ja opetustyössä olisi lähtökohdaksi otettava se, että kielitaito ei ole sääntöjärjestelmän hallintaa, vaan kykyä selviytyä sosiaalisista kielenkäyttötilanteista. Demokraattiseen koulutusjärjestelmään pyrittäessä olisi määriteltävä kaikille välttämättömän yleissivistyksen laatu ja laajuus. Siitä, että kieli on sosiaalinen ilmiö, seuraa myös, että kielelliset vaikeudet eivät ilmene yksinomaan kielellisellä tasolla, vaan esimerkiksi motivaatiossa ja että pelkkiin virheisiin — pintailmiöihin — vaikuttaminen ei korjaa tilannetta, vaan lapsen kokemuksista ja toimintatavoista olisi kerättävä systemaattisesti tietoa ja pyrittävä vaikuttamaan niihin. Sen sijaan että vain korjattaisiin kielivirheitä, olisi kasvatettava lasta kokonaisuudessaan.

Osa kasvatusvastuusta on perinteisesti kuulunut koululle, joten mitään varsinaista uutta vaatimusta ei esitetä. Kovin huikeilta kuitenkin tuntuvat ne tavoitteet, joihin uuden koulun olisi yllettävä. Kärjistetysti sanoen: Opettajalle tuodaan tyttö, jota äitipuoli on kasvattanut tynnyrissä. Opettaja on kuin tuon tarinan isä, joka opettaa hänelle hyviä lauseita. Tyttöparka ei kuitenkaan osaa käyttää niitä uusissa tilanteissa ja epäonnistuu jatkuvasti. Isän roolissa olevan opettajan olisi pitänyt ottaa tyttöä kädestä ja kokea hänen kanssaan kaikki ne elämäntilanteet, joista tämä on jäänyt varhaislapsuudessaan paitsi. Voisiko koulu selviytyä tuosta tehtävästä? Ainakin tavoitteiden on muututtava radikaalisti, ajattelee opettaja, jonka on tunnustettava, että kieliopin »kunnolliseen» opettamiseen on saattanut mennä valtaosa keskikoulun äidinkiellentunneista.

Kielentuntemuksen opetuksen alalla on viime aikoina puhallettu uusia tuulia, mutta keskustelun aallokkoa ne eivät ainakaan julkisuudessa ole liiemmästi nostattaneet. Kaikissa tämän vuosikirjan

artikkeleissa, joissa yleensä kantaa otetaan, halutaan väljentää entisiä, yhden ainoan oikean kielen opettamisen vaatimuksia — halutaan tulla lähemmäksi oppilasta ja sallia erilaisten koodien tulo äidinkielen tunneille. Toiset kirjoittajat (Suojanen, Koppinen) haluavat tuoda kouluun erilaisia kielimuotoja slangista salakieliin; Heikki Paunonen taas korostaa kirjakieltä verraten lähellä olevan yleispätevän puhekielen erikoisasemaa. Äidinkielen opetuksen tehtävänä olisi tuon koodin välittäminen oppilaille. Tämän vuoksi opettajan olisi tunnettava toimintalueensa puhekieli. Paunonen pitää tällaisen kielimuodon yhtenä mahdollisena tehtävänä lisäksi sitä, että se jarruttaisi kaavattomampienkin kielimuotojen loitontumista kirjakielestä.

Luovuus kielellisen taidon osatekijänä on monien kirjoittajien (Saarinen, Virtanen, Koppinen) mainitsema seikka. Varsin painokkaasti esitetään tässä vuosikirjassa kielen yhteys ihmisen, lapsen, koko persoonallisuudenkehitykseen ja sosiaalisuuteen. Keskittyminen kielen pintailmöhöihin lienee — varsinkin ala-asteella — opettajan pahimpia virheitä. Kun tämän kirjan kirjoittajat etsivät kielen kehittymiseen vaikuttavia seikkoja, lähes aina mainitaan yksi tekijä: aikuisten kielenkäyttö. Kielellistä yhteyttä aikuisen lapsi tarvitsee vauvaiästä (Arajärvi) kouluikään (Saarinen). Jo pienenä lapsen on saatava oikeita kielen malleja eikä pelkkää lepertelyä, ja koulussa opettajan kielellinen luovuus korreloi positiivisesti hänen oppilaidensa kielellisen luovuuden kanssa.

Runsaasti tärkeää vuosikirjan antamaa tietoa on jäänyt tämän esityksen ulkopuolelle. Mainittakoon niistä esimerkiksi Keravuoren ja Mäenpään keskiasteen kirjoittamismielitymysten kartoitus, Vähäpassin lukutaitoa käsittelevä artikkeli sekä Syvälahden luku- ja kirjoittamishäiriöitä ja Kivalon puhehäiriöitä selvittävät artikkelit sekä Toukomaan selvitys Ruotsin suomalaislasten ongelmista.

Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjat

ovat viime vuosina olleet toinen toistaan parempia ja ilmeisesti opettajien tärkeimpiä jatkokoulutuksen antajia. Myös tämänvuotinen kirja on varsinainen voimannäyte, varsinkin kun ottaa huomioon, että ainoa, Suomalaisen kirjallisuuden edistämisvaroista saatu, taloudellinen tuki kattaa vain 10 % kaikista kustannuksista. Vuosikirja on tarkoitettu kurssikirjaksi sekä opettajille että opettajaksi aikoville, ja tämän tehtävän se varmasti hyvin täyttää.

Anneli Kauppinen