

**KUUDESLUOKKALAISET SANANLASKUJEN  
YMMÄRTÄJINÄ**

**Kielellisen päättelyn havainnointia oppilaiden kirjallisten vastausten perusteella**

Suomen kielen pro gradu -työ  
Jyväskylän yliopistossa  
heinäkuussa 1999

Johanna Karhu

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> HUMANISTINEN	<b>Laitos</b> suomen kielen laitos
<b>Tekijä</b> Sari <u>Johanna</u> Karhu	
<b>Työn nimi</b> Kuudesluokkalaiset sananlaskujen ymmärtäjinä: kielellisen päättelyn havainnointia oppilaiden kirjallisten vastausten perusteella	
<b>Oppiaine</b> suomen kieli	<b>Työn laji</b> pro gradu -työ
<b>Aika</b> heinäkuu 1999	<b>Sivumäärä</b> 111
<p><b>Tiivistelmä - Abstract</b></p> <p>Työssä on tutkittu, miten kuudesluokkalaiset ovat ymmärtäneet sananlaskuja. Työ liittyy laajemmin metaforisen kielen käsittämiseen. Aineisto on kerätty kirjallisella kyselyllä yhden koululuokan osalta. Analyysiosuudessa on selvitetty, millaisia eroja oppilaiden päättelyssä on. Eroihin on etsitty myös syitä. Vastauksia on kuvattu sekä sanallisesti että pisteytyksen avulla.</p> <p>Tuloksia on esitelty ensin kvantitatiivisesti taulukoilla ja kaaviolla, sen jälkeen kvalitatiivisesti. Vastauksista on selvinnyt mm. sananlaskujen solmukohdat oppilaille sekä heidän sananlaskuihin liittämänsä konnotaatiot. Pisteytys kertoo mm. oppilaiden onnistumisesta kyselyssä koko luokkaan nähden.</p>	
<b>Asiasanat</b> metafora, sananlaskut, kielellinen päättely, ajattelun kehitys	
<b>Säilytyspaikka</b> suomen kielen laitos	
<b>Muita tietoja</b>	

## Sisällysluettelo

1. Johdanto	1
2. Lapsen kehitys	5
2.1. Kognitiivinen kehitys	5
2.2. Kielellinen kehitys	12
2.2.1. Kielikyky ja kielen omaksuminen	12
2.2.2. Merkitysten ymmärtäminen	14
3. Metafora	16
3.1. Kirjallisuustieteen metaforateoria	16
3.2. Kielitieteen metaforateoria	19
3.3. Metaforan ymmärtäminen	23
4. Aikaisempi tutkimus	28
5. Lukemisprosessi ja luetun ymmärtäminen	35
6. Tutkimusprosessi	37
6.1. Tutkimusmenetelmä ja aineisto	37
6.2. Kyselyn suunnittelu	38
6.3. Vastausten analysointitapa	40
6.3.1. Pisteytys ja arviointikriteerit	40
6.3.2. Metaforan osittaisuus -ongelma	41
6.3.3. Analyysin sisältö	43
7. Aineiston analyysi	44
7.1. <i>Älä ennen hyppää kuin oja tulee</i>	44

7.2. <i>Pilkkaa miestä, mutta älä miehen vaatteita</i>	50
7.3. <i>Joka kahta jänistä ajaa, ei saa kumpaistakaan</i>	59
7.4. <i>Miekka surmaa miehen, kieli tuhannen</i>	66
7.5. <i>Porstuasta talo tapansa näyttää</i>	71
7.6. <i>Töillään talon tyttö kaunis</i>	76
7.7. <i>Ei hepo häitä kiitä eikä pappi pitkiä pyhiä</i>	82
8. Tulokset	86
8.1. Vastausten kvantitatiivinen arviointi	86
8.2. Vastausten kvalitatiivinen arviointi	91
9. Päätäntö	94
Lähteet ja liitteet	100

## 1. Johdanto

Tässä työssä on tutkittu kuudesluokkalaisten kielellistä päättelyä. Olen halunnut selvittää, miten oppilaat ymmärtävät metaforista kieltä. Metaforat ovat käsitteinä abstrakteja, ja niiden ymmärtäminen vaatii tietyn kehitystason saavuttamista ajattelussa. Olen valinnut kyselyni kohderyhmäksi kuudesluokkalaiset, koska Piaget'n ajattelun kehitysteorian mukaisesti suunnilleen sen ikäiset alkavat siirtyä konkreettisista formaalisiin operaatioihin. Tämän ikäiset mm. alkavat ymmärtää symbolista kieltä, he myös alkavat pystyä tekemään päätelmiä ilman kohteiden konkreettista läsnäoloa. Kognitiivinen kehittyminen on kuitenkin yksilöllistä. Niinpä samanikäisten nuorten ajattelu eroaa ainakin jonkin verran toisistaan. Olenkin halunnut työssäni selvittää, kuinka paljon yhdellä kuudennella luokalla on eroja metaforisen, käsitteellisen kielen ymmärtämisessä. Olen halunnut myös selvittää, millaisia nämä erot ovat ja mihin ne liittyvät.

Koulumaailmasta katsottuna tutkimusongelmani voi liittää oppilaiden siirtymiseen ala-asteelta yläasteelle. Yläasteella opetettavat asiat muuttuvat ala-astetta abstraktimmiksi. Opetusmenetelmäkään eivät välttämättä ole niin havainnollistavia kuin ala-asteella. Monien oppiaineiden sisältöjen ja käsitteiden ymmärtämiseen tarvitaan formaalista ajattelua. Suoran, maailman havainnoinnin lisäksi pitäisi olla kyky mallintaa ja tehdä oletuksiin perustuvia päätelmiä. Ala- ja yläasteen siirtymävaiheessa olevien oppilaiden ajattelutaitoja kannattaisi pohtia, jos ala- ja yläasteen rajaa halutaan häivyttää. Minkälaisia vaatimuksia asteiden yhdistäminen asettaa esimerkiksi opetukselle?

Kehityopsykologiaa tutkinut Hautamäki, jonka ajatuksia olen teoriaosuudessa lainannut, on todennut (Hautamäki 1995), että formaalisten operaatioiden omaksuminen ei ole ihmisen kehitykselle välttämätöntä. Tämä kehitysvaihe on kulttuuris-kehityksellinen konstruktio, jonka muodostumiseen tarvitaan ohjausta ja opetusta. Vaikka Piaget'n tutkimusten mukaan se on ajattelun kehityksen viimeinen jakso, se ei kuitenkaan kuvaa arkiajattelua; formaalisia operaatioita tarvitaan lähinnä selvästi rajattujen, tieteellisten ja teknisten ongelmien yhteydessä. Edellisestä voi päätellä, että opetus ja opetusmenetelmät ovat keskeisenä tukena formaalista ajattelua vaativien käsitteiden oppimiselle, varsinkin mitä nuorempien oppilaiden oppisisältöihin näitä käsitteitä kuuluu.

Kielellinen päättely ja abstraktien käsitteiden ymmärtäminen liittyy myös luetun ymmärtämiseen. Koska opiskelu koulussa tapahtuu pitkälti teksteistä oppimalla, muodostuu lukutaito keskeiseksi oppimisen keinoksi ja edellytykseksi. Helsingin OKL:n didaktiikan lehtorina työskentelevä Linna on todennut (Linna 1994), että lukemisen opetus vähenee alkuopetuksen jälkeen, vaikka oppilaan täytyy selviytyä yhä vaativammista ja monipuolisimmista teksteistä. Hyvän lukutekniikan ja luetun ymmärtämisen opetukseen tulisikin kiinnittää enemmän huomiota hänen mukaansa. Jos tutkimusongelmani liitetään äidinkielen opetukseen, voi pohtia, miten paljon teksteistä ymmärtävät oppilaat, joita on ohjattu kielelliseen päättelyyn, tai ne oppilaat, jotka lukevat ilman ohjausta ja vähäisin metakognitiivisin taidoin. Hyvää luetun ymmärtämistä tarvitaan myös kaunokirjallisuuden ymmärtämiseen. Esimerkiksi kirjallisuuden maailmankuvaa laajentavat, mielikuvitusta kehittävät ja tunne-elämää monipuolistavat vaikutukset jäävät toteutumatta, jos tekstiä ei ymmärrä.

Kielellistä päättelyä tarvitaan yleensäkin oppimisessa, joka siis tapahtuu pitkälti tekstien välityksellä. Oppijoiden tulisikin tiedostaa oma lukemisprosessinsa ja ajattelunsa sekä opetella säätämään näitä. Kielellinen päättely on metakognitiivinen taito, ja sen kehittäminen on tärkeää oppimaan oppimisen kannalta. Kehittämisestä Leiwo on mm. todennut (Leiwo 1984), ettei kielellisen päättelyn ja metalingvististen operaatioiden opettaminen ole niinkään uuden asian opettamista vaan tietoiseksi saattamista: oppilasta autetaan nostamaan tietoisien käsittelyn tasolle operaatioita, joita hän jo tiedostamattaan käyttää kielellisessä toiminnassaan. Luetun ymmärtämisen voi nähdä yhdeksi keinoksi kehittää oppilaiden metakognitiivisia tietoja ja taitoja.

Aikaisempia metaforisen kielen ymmärtämiseen ja lasten ajatteluun liittyviä tutkimuksia ovat mm. Pirkko Saarisen tutkimus lasten abstraktista ja konkreettisesta ajattelusta, Erling Wanden metaforatutkimus kaksikielisyysohjelmiin selvittämiseksi sekä Helena Koskelon tutkimus kuudesluokkalaisten kielikuvatulkinnosta. Näitä tutkimuksia olen esitellyt teoriaosuudessa.

Saarinen on tutkimuksessaan (1961) selvittänyt 7–15-vuotiaiden tyttöjen ajattelun kehittymistä erilaisilla kielellisillä ja ei-kielellisillä testeillä. Tutkimusmenetelmä on kvantitatiivinen. Saarinen on halunnut selvittää, onko tietyn ikäisillä kyky ajatella abstraktisti; hän on halunnut myös mitata erilaisten suoritusten frekvenssin. Testit ovat

suurimmaksi osaksi valintatehtäviä, oppilasta on pyydetty joissakin osioissa myös perustelemaan valintansa. Testit edustavat erilaisia tehtäviä aina pääkäsitteiden muodostamisesta symbolisen sisällön sanalliseen selittämiseen. Saarinen ei tutkimuksessaan kuvaile kvalitatiivisesti oppilaiden vastauksia, vaan hän on halunnut pisteytyksen avulla kertoa eri-ikäisten ajattelusta sekä verrata eri ikäryhmien tuloksia keskenään.

Saarisen tavoin Wande (1992) on käyttänyt monivalintatestiä menetelmänään. Hänen testiaineistonaan on metaforiset sananlaskut, joista hän on halunnut selvittää, miten oppilaat ymmärtävät ne. Selvittääkseen sananlaskujen konnotatiivisia аспекteja Wande on tehnyt myös jatkotutkimuksen. Tähän hän on ottanut vapaampia tehtäviä, myös metaforia sisältäviä runoja mukaan. Testit ovat tässä sekä suullisia että kirjallisia. Oppilaiden erilainen kyky ilmaista ajatteluaan vaikeuttaa hänen mukaansa metaforan ymmärtämisen tutkimista.

Koskelo (1997) on käyttänyt tutkimusmenetelmänä haastattelua, jota ennen hän on kirjallisella kyselyllä selvittänyt, miten kuudesluokkalaiset ymmärtävät ja tulkitsevat erilaisia kielikuvia. Koskelo on tehnyt tutkimuksensa kasvatustieteen ja kirjallisuustieteen lukemistutkimuksen näkökulmasta. Hän on työssään halunnut myös selvittää lukijan persoonallisuuden ja kokemusmaailman vaikutusta lukemistapahtumaan. Tätä varten hän on jakanut erilaisia kyselyitä oppilaille, mm. lukuharrastuskyselyn. Koskelo on tutkimuksessaan analysoinut kielikuvien tulkintaa, miten se tapahtuu, sekä oppilaiden asennoitumista kielikuviin.

Olen teoriaosuudessa käsitellyt aluksi lapsen kognitiivista kehitystä sekä kielellistä kehitystä. Seuraavassa luvussa olen tarkastellut metaforaa eri näkökulmista: kirjallisuustieteen metaforakäsitystä, kielitieteen metaforateoriaa sekä tutkimuksia metaforan ymmärtämisestä. Kolmannessa luvussa olen esitellyt kolme eri tutkimusta, jotka liittyvät läheisesti tutkimusongelmaani. Lukemisesta ja luetun ymmärtämisestä olen kertonut viimeisenä ennen tutkimusprosessin selostamista. Tutkimusprosessikappaleeseen olen lainannut vielä muutamien tutkijoiden näkemyksiä sananlaskuista ja niiden käytöstä. Mukana on myös teoriaa verbien semanttisista merkityspiirteistä, jota olen tarvinnut aineiston analyysiin.

Tutkimuksellani olen halunnut selvittää kuudesluokkalaisten oppilaiden ymmärtämisprosessia; miten he selviytyvät tehtävistä, joissa tarvitaan formaalisia operaatioita.

Koska ajattelu kehittyy yksilöllisesti, olen ottanut tutkimusjoukokseni yhden koululuokan kartoittaakseni kuinka paljon eroja oppilaiden tehtävävastauksissa on.

Tutkimusta varten tein oppilaille kirjallisen kyselyn metaforisista sananlaskuista. Saarisen tutkimuksen (1961) tavoin oletin voivani rajata oppilaan ajattelun joko konkreettiseen tai abstraktiin vastausten perusteella. Analyysissä on siis mukana myös vastausten pisteytys; oletin kyselyn toimivan näin myös abstraktin ajattelun mittarina.

Oppilaiden vastaukset tehtäviin osoittautuivat kuitenkin hyvin monitasoisiksi ja erilaisiksi; oppilaiden erilaiset konnotaatiot sananlaskuista ja heidän erilaiset näkökulmansa sekä ristiriitaisetkin esityksensä saivat minut muuttamaan alkuperäistä analysointiasetelmaani. Sen sijaan, että olisin tarkastellut ovatko oppilaat ymmärtäneet sananlaskut konkreettisesti vai abstraktisti, ajattelin selvittää laajemmin, miten eri tavoin oppilaat ovat ne ymmärtäneet ja minkälaista näkökulmista. Pisteytyksen kriteeriksi en ottanut vastausten erottelua abstrakteihin ja konkreettisiin, vaan sen, kuinka lähellä sananlaskun merkitystä oppilaan vastaus on. Sananlaskun ymmärtäminen on aineiston käsittelyn lähtökohta. Olen myös kuvailut, millaista oppilaiden kielellinen päättely on.

Analyysiosuudessa olen esitellyt oppilaiden päättelyprosessia heidän vastaustensa avulla. Olen etsinyt myös tyypillisyyksiä ja epätyypillisyyksiä merkitykset hyvin ymmärtäneiden oppilaiden vastauksista aina vastauksiin, joissa sananlaskua ei ole ymmärretty. Kuvailu analyysissä on painottunut oppilaiden vaikeuksiin ymmärtää sananlaskuja; vastaukset olivat monitasoisia. Olen myös pohtinut syitä oppilaiden erilaiselle ymmärtämiselle ja päättelylle, yleensäkin erilaisille vastauksille. Syitä on muitakin kuin heidän kognitiivisen kehityksensä vaihe, joka kuitenkin on antanut virikkeen työni tutkimusongelman kehittelylle. Tutkielman loppuun olen liittännyt esimerkeiksi kahden eri tavoin kyselystä suoriutuneen oppilaan tehtävävastaukset.

Analyysin tuloksia olen esitellyt työssäni ensin kvantitatiivisesti. Taulukoiden ja kaavion avulla olen selvittänyt esimerkiksi, mitkä sananlaskut osoittautuivat oppilaille helpoimmiksi ja mitkä vaikeimmiksi. Myös koko oppilasryhmän onnistuminen tehtävissä selviää taulukoista. Tulosten laadulliseen arviointiin olen koonnut analyysissä esille tulleita piirteitä vastauksista. Olen mm. esitellyt sananlaskujen solmukohtia, joita kaikki vastaajista eivät ole ylittäneet; ne ovat usein vieneet myös vastaajan päättelyn harhateille.



## 2. Lapsen kehitys

### 2.1. Kognitiivinen kehitys

Kognitiivisella kehityksellä voidaan tarkoittaa kaikkia ihmisen elämän aikaisia muutoksia, joita tapahtuu tiedon vastaanottamisessa, käsittelemisessä ja välittämisessä. Suppeammassa mielessä kognitiivinen kehitys merkitsee lapsuus- ja nuoruusiässä tapahtuvia ajattelutoimintojen laadullisia muutoksia. (ks. Kuusinen – Korkiakangas 1995.) Tässä esityksessäni käsittelen kognitiivista kehitystä lapsuus- ja nuoruusiän kannalta.

Kognitiivinen kehitys on ajattelutoimintojen muutosta. Havaitseminen, motoriset toiminnot sekä erilaiset muistamismuodot kytkeytyvät ajatteluun. Kognitiivinen kehitys on myös näiden kaikkien keskinäisten suhteiden muutosta. Ajattelutoimintojen muutoksia ilmenee lisäksi yksilön tiedollisiin prosesseihin tuottamissa tiedoissa ja kokemusmaailmaa koskevissa mielikuvissa, representaatioissa. Kognitiiviset toiminnot kietoutuvat monin tavoin kieleen. Tietojen välittäminen ja representaatiot tapahtuvat usein kielen avulla. (Kuusinen – Korkiakangas 1995: 105.)

Ajattelu rakentuu operaatioista eli mielessä suoritettavista toiminnoista. Se perustuu aina yksilön kokemusmaailmaa koskevien asioiden sisäisiin representaatioihin eli mielessä oleviin esityksiin, joiden on tiettyyn pisteeseen asti vastattava ulkoisen todellisuuden tapahtumia. Ajattelun kehittyessä sisäiset representaatiot muuttuvat olennaisesti. (Kuusinen – Korkiakangas 1995: 106.)

Toiminnalliset representaatiot hallitsevat lapsen suhdetta maailmaan ensimmäisinä elinvuosina. Lapsi hallitsee maailmaa ikään kuin liikkuisi siinä tai toimisi yhdessä sen kohteiden kanssa. Kuvalliset representaatiot on seuraava kehitysvaihe. Lapsi muodostaa mielessään kuvia kokemuksistaan ja tallentaa ne muistivarastoonsa. Hänen ajattelunsa on ikään kuin mielessä tapahtuvaa havaitsemista. Vielä kouluiän alkuvaiheessa uuden tiedon omaksuminen edellyttää tietojen kytkemistä omakohtaisiin havaintoihin ja kokemuksiin. Tässä iässä kieli alkaa kuitenkin tulla yhä enemmän mukaan mielikuviin ja niiden käsittelyyn. Kielen avulla ilmaistaan sellaistaakin, josta ei voi muodostaa konkreettisia mielikuvia. Tätä vaihetta kutsutaan symbolisten representaatioiden vaiheeksi. Ajattelu voi tällöin etäännyä havainnollisuudesta. Kykyä muodostaa symbolisia represen-

taatioita vaaditaan yhteisön tietovaraston omaksumiseen yleisessä, omista kokemuksista riippumattomassa muodossa. Symbolisten representaatioiden muodostamista tarvitaan myös esimerkiksi yleiskäsitteiden ja suhdekäsitteiden merkitysten ymmärtämisessä ja omaksumisessa. (Kuusinen – Korkiakangas 1995: 106.)

Jean Piaget on esittänyt toistaiseksi tunnetuimman teorian kognitiivisesta kehityksestä ajattelurakenteiden muutosten pohjalta. Hänen mukaansa kaikki ovat saavuttaneet aikuisiän ajattelun muodot ja rakenteet käymällä kehityksessään läpi samat vaiheet. Ajattelun kehitys etenee neljässä vaiheessa seuraavasti:

- 1) sensomotorinen kausi (0–2 v)
- 2) esioperationaalinen kausi (2–6 v)
- 3) konkreettisten operaatioiden kausi (7–11 v)
- 4) formaalien operaatioiden kausi (11–12 v)

Ajattelun luonne ja rakenne ovat eri vaiheissa laadultaan erilaisia. Muutokset vaiheesta toiseen tapahtuvat todellisuudessa hitaasti. Myös vaiheiden suhteuttamista ikään on pidettävä vain suuntaa antavana. Yksilön kokemukset vaikuttavat ajattelun kehitystasoon. Siirtymät vaiheesta toiseen eivät myös välttämättä tapahdu samanaikaisesti eri sisältöalueita koskevassa ajattelussa. (Kuusinen – Korkiakangas 1995: 107.) Hautamäki on kritisoinut Piaget'n tutkimuksissa ylimalkaisesti kuvattua otantaa. Koehenkilöt näyttävät edustavan usein 25 %:n parasta ikäluokassa, ja joskus vieläkin valikoidumpaa joukkoa. Piaget'n esittämät ajattelun eri vaiheiden esiintulemiset ovat siis liian aikaisia koko ikäluokkaa ajatellen. (Hautamäki 1995: 243.)

Lapsen ajattelu on sensomotorista parin ensimmäisen vuoden aikana. Piaget'n mukaan vastasyntyneellä ei ole erityisiä kykyjä, vaan hänen on reagoitava ulkoisiin ja sisäisiin ärsykkeisiin kerta kerralta erikseen. Vähitellen vuorovaikutuksessa vauva alkaa muodostaa skeemoja eri toiminnoista. Lapsi sopeutuu ympäristöönsä sulauttamalla skeemoja uusiin tilanteisiin tai mukauttamalla niitä uusien tilanteiden vaatimusten mukaisesti. Hän oppii vähitellen, että esineet ovat pysyviä, vaikka kohteet eivät olisi havaittavissa. Hän saa myös kokemuksia ympäristöön vaikuttamisen keinojen ja tavoitteiden välisistä suhteista. Toisen elinvuoden loppupuolella lapsi pystyy ennakoimaan monen-

laisia toistuvia tapahtumia ja tilanteita ja selviytyy niistä muodostamiensa skeemojen pohjalta. Tällöin muodostuu myös semioottinen funktio: lapsi kykenee mielessään symbolien ja kielen varaan rakentuvan todellisuuden esittämiseen. (Kuusinen – Korkiakangas 1995: 107–108.)

Piaget'n mukaan esioperationaalisisessa vaiheessa (2–6 v) lapsen ajattelulle on luonteenomaista todellisuutta koskevien havaintojen varaan rakentuvat skeemat. Vaikka hän kykenee monenlaisiin ajattelutoimintoihin, hän ei itse näytä olevan perillä omassa ajattelussaan noudattamistaan säännöistä. Lapsi on ajattelussaan sitoutunut omaan näkökulmaan. Hän ei pysty ymmärtämään, että tilanne näyttää toisen ihmisen näkökulmasta erilaiselta. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa (6–11 v) lapsi alkaa hallita loogisia operaatioita, esim. sarjoittamista. Ajattelun kohteiden täytyy olla kuitenkin esillä. Erilaisten ajattelutoimintojen käänteisyys (esim. lisääminen ja vähentäminen) alkaa olla ymmärrettävissä. Olennaista tässä vaiheessa on, ettei lapsi pysty ajattelussaan täysin irtautumaan sen hetkisestä tilanteesta. (Kuusinen – Korkiakangas 1995: 108.)

Formaalien operaatioiden vaiheeseen siirrytään 11–12 vuoden iässä Piaget'n tutkimusten perusteella. Logiikan perussääntöjen noudattaminen ja päätelmien tekeminen ilman kohteiden konkreettista läsnäoloa tulee mahdolliseksi. Nuori pystyy tekemään abstrakteja, todellisuuden kanssa ristiriidassa olevia ja oletuksiin perustuvia päätelmiä. Hän pystyy myös arvioimaan omien pääteluketjujensa sitovuutta. Saarinen (1961: 26) on myös todennut, että 11 vuoden ikäinen lapsi alkaa ymmärtää symbolista kieltä. Piaget'n mukaan tämä kehitysvaihe poikkeaa muista kehitysvaiheista. Formaaleja operaatioita ilmenee usein vain yksilölle tutuissa toiminnoissa ja sisällöissä. Niiden omaksuminen voi jatkua myös pitkälle aikuisikään. (Kuusinen – Korkiakangas 1995: 109.)

Jarkko Hautamäki on esittänyt Keatingin (1990) näkemyksen ajattelun kehityksen päätetilasta. Sen mukaan nuoren aikuisen ajattelu eroaa nuorempien lasten ajattelusta viidessä suhteessa: 1) nuori aikuinen ajattelee useita vaihtoehtoja, sellaisiakin, jotka eivät ole välittömästi esillä aistihavainnoissa, 2) nuori aikuinen ajattelee etukäteen eri tavoin ja erilaisissa yhteyksissä, esim. ratkaistessaan koulutehtävää tai miettiessään oman elämänsä jatkoa, 3) nuori ajattelee hypoteesein, joiden testaamisen kautta tilanteita voidaan eritellä; näiden lisäksi 4) nuori ajattelee ajattelemista ja 5) nuori ajattelee asioita, jotka tulkitsevat hänen maailmaansa ja häntä itseään. Tämä ajattelun kuvaus

esittelee muutoksen, jossa yksinkertaisemmasta toiminnasta edetään monimutkaisempaan. (Hautamäki 1995: 222.)

Kuusinen ja Korkiakangas esittävät näkemyksensä kognitiivisen kehityksen tutkimuksista: heidän mukaansa lapsen ajattelun kehitysvaiheita tutkimalla on syntynyt päätelmä, että formaaliset operaatiot olisivat ajattelun kehityksen lopputulos. Formaaliset operaatiot eivät kuitenkaan kuvaa arkiajattelua aikuisiässä, ja niinpä on ajateltu, että on olemassa myös viides kehitysvaihe, postformaalien operaatioiden vaihe. Aikuisiän ajattelua luonnehditaan dialektiseksi ajatteluksi. Sille on ominaista yhä kasvava tietoisuus. Myös käsiteltäviin asioihin ja ajatteluun sisältyvät ristiriidat pyritään hyväksymään. Formaalisia operaatiota käytetään Kuusisen ja Korkiakankaan mukaan lähinnä vain selvästi rajattujen ongelmien yhteydessä, esim. tieteellisissä tai teknisissä ongelmissa. Arki ongelmien ratkaisemisessa selviää logiikalla, kokemuksella ja käytännön realiteettien tuntemisella. (Kuusinen – Korkiakangas 1995: 109.)

Piaget'n näkemys kognitiivisesta kehityksestä on pitkälti ajattelun operaatioiden kehitystä. Älykkyyden näkökulma kognitiiviseen kehitykseen on erilainen. Kuusisen mukaan Piaget'n teoria ei huomioi tarpeeksi tiedon merkitystä älyllisessä kehityksessä. Lasten ja nuorten ongelmat erilaisista tehtävistä suoriutumisessa eivät hänen mukaansa monissa tapauksissa riipu niinkään heidän hallitsemistaan loogisista operaatioista, vaan enemmänkin heidän muistinsa, tietojensa ja kokemustensa puutteista. Kognitiivisiin toimintoihin liittyy myös huomattavia yksilöiden välisiä eroja. (Kuusinen – Korkiakangas 1995: 109–110.)

Hautamäki on tarkastellut kouluikäisen lapsen älyllistä kehitystä ajattelun kehityksen kannalta Piaget'n teorioiden pohjalta. Hänen erityisenä tarkoituksenaan on ollut miettiä siirtymistä konkreettisista operaatioista formaalisiin. Konkreettista vaihetta voidaan hänen mukaansa pitää välttämättömänä kehitysvaiheena, universaalina: lapsi ei ajattele maailmaa ja toimintaa kuvaavia konkreettisia operaatioita kumottavina – ne ovat siis välttämättömiä. Formaalisten operaatioiden vaihe ei sen sijaan ole kehityksellinen välttämättömyys Hautamäen mukaan. Se edellyttää erityisiä järjestelyjä, opetusta ja interventiota: se on kulttuuris-kehityksellinen konstruktio. Formaalisten operaatioiden tuottamat mallit ovat hypoteettisia, ja ne voivat tulla kumotuiksi. (Hautamäki 1995: 220, 225.)

Hautamäki ihmettelee, miten siirtyminen formaalisiin operaatioihin tapahtuu, jos kyse ei ole luonnollisesta ja kehityksellisesti välttämättömästä muutoksesta. Konkreettisten operaatioiden kehitystä on tutkittu mm. Longeotin (1978) esittämän solmu-idean avulla. Tämän mukaan kaikkien lasten ajattelu kehittyy solmujen kautta, solmut ovat edellytyksenä skeeman edelleen kehitykselle. Lapset eivät ole kuitenkaan aina kaikissa skeemoissa samalla tasolla. Hautamäen mukaan solmu-idea on yksi sellainen menetelmä, jonka avulla voidaan empiirisesti tunnistaa kehityksen epäjatkuvuuskohtat. Sen avulla voidaan myös ymmärtää siirtymistä konkreettisista formaaleihin operaatioihin. Formaalisisista operaatioista ei ole kuitenkaan vielä tehty Longeotin esittämää analyysia. (Hautamäki 1995: 225–227.)

Hautamäen käsitteenä konkreettisuus tarkoittaa yleisesti tietynlaista merkityksen antamista havainnoille. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa tällaista kokemukselle annettavaa merkitystä ei voida irrottaa esineistä tai havainto- tai mielikuvista. Konkreettisia operaatioita ovat järjestäminen (sarjoittaminen), kategorisointi (luokittelu), säilyvyys-toiminnot ja numero-operaatiot (kardinaalisuuden ja ordinaalisuuden määrittäminen). Konkreettisten operaatioiden skeemat muodostuvat tietyssä järjestyksessä empiiristen tutkimusten perusteella. Ne myös vaativat tietyn ajan kehittyäkseen. Formatiiivista ajattelua voidaan pitää mallintamisena Hautamäen mukaan, koska kyseessä on eräs todellisuuden kuvaus. Oleellista on, että tämä malli voidaan kuvata. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa tälle mallille on rajoituksia. (Hautamäki 1995: 227–228.)

Hautamäki pohtii formaaliin vaiheeseen siirtymisen syytä. Hänen mukaansa psykologisena edellytyksenä konkreettisesta vaiheesta formaaliin vaiheeseen siirtymiselle on ristiriidan kohtaaminen: tilanteelle tulkinnan antanut malli joutuu konfliktiin toisen mallin kanssa. Tilanteen ratkaisemiseksi täytyy luopua suorasta kuvauksesta ja muodostaa hypoteettinen oletus sekä testata se. Formaalisisissa operaatioissa ei ole kyse enää suorasta maailman havaitsemisesta, vaan mallin ja maailman vastaavuuden toteamisesta. (Hautamäki 1995: 232.)

Inhelderin ja Piaget'n (1958) mukaan formaalisten operaatioiden kattava kognitiivinen rakenne muodostuu järkeilyn erilaisista malleista. Niitä voidaan käyttää erilaisina yhdistelminä, kun ratkaistaan vaativaa ajattelua edellyttäviä tehtäviä. Adey ja Shayer

(1994) ovat ryhmittäneet seitsemän keskeistä skeemaa Inhelderin ja Piaget'n esittämästä kymmenestä. Skeemat ovat kolmessa ryhmässä tehtäviensä mukaisesti:

### **Muuttujien käsittely**

- \* Muuttujien tunnistaminen ja pois sulkeminen
- \* Luokittelu

### **Muuttujien suhteet**

- \* Suhde ja verrannollisuus
- \* Kompensaatio ja tasapaino
- \* Korrelaatio
- \* Todennäköisyys

### **Muodolliset mallit**

- \* Formaalisten mallien konstruoiminen ja käyttäytyminen
- \* Looginen päättely

Hautamäki on esitellyt tarkemmin skeemoja Adeyn ja Shayerin esimerkkejä ja kuvauksia käyttäen artikkelissaan Älyllinen kehitys ja koulutus. (Hautamäki 1995: 232–238.)

Piaget'n teorian mukaisten ajattelun kehitysvaiheiden nimitykset ovat tutkimusten ja teoreettisten tarkastelujen myötä vähitellen vakiintuneet. Hautamäki on kertonut artikkelissaan Adeyn ja Shayerin tutkimuksesta (1994), jossa he ovat jakaneet operatiivisen ajattelun vaiheet seuraaviin jaksoihin: aikainen konkreettinen (2A), keskivaiheen konkreettinen (2A/2B), vakiintunut konkreettinen (2B), konkreettinen yleistys (2B\*), aikainen formaalinen (3A), vakiintunut formaalinen (3A/3B) ja formaalinen yleistys (3B). Ajattelun kehitystä on kuvattu mm. kehityskäyrillä. (Hautamäki 1995: 224, 238–242.)

Hautamäen esittämästä kehityskäyräkaaviosta (Hautamäki 1995: 240) voidaan arvioida, milloin ensimmäiset (paras 5%) ikäluokasta saavuttavat jonkin Adeyn ja Shayerin määrittelemän kehitysvaiheen, milloin sen saavuttavat ne, jotka kulkevat keskijoukossa, ja milloin ne, jotka ovat hitaimpia (hitain 5%). Aikaisen konkreettisen vaiheen (2A) sekä keskivaiheen konkreettisen vaiheen (2A/2B) saavuttavat kaikki ikäluokassa (6–19

v). Vakiintunutta konkreettista vaihetta (2B) sekä myöhempiä ajattelun kehitysvaiheita ikäluokan hitaimmat (5%) eivät saavuta ollenkaan. Varhaisen konkreettisten operaatioiden vaiheen (2A) he saavuttavat vasta viidennellä luokalla. Pääosa ikäluokasta ei saavuta formaalisten operaatioiden vaihetta (3A–3B) peruskoulun aikana eikä sen jälkeenkään (Hautamäki 1984). Vain 30–35 % ikäluokasta yltää tähän vaiheeseen. Paras 10 % saavuttaa formaalisten operaatioiden vaiheen jo peruskoulun ala-asteella, nopeimmat 10-vuotiaina. Paras 25 % ikäluokasta yltää tähän vaiheeseen viimeistään 8. luokalla. (Hautamäki 1995: 224, 238–242.)

Hautamäki on tarkastellut koko ikäluokkaa myös lievemmin kriteerein. Tällöin vakiintuneen konkreettisen vaiheen (2B) saavuttavat lähes kaikki sekä yleistetyn konkreettisen vaiheen (2B\*) noin puolet ikäluokasta. Näiden tulosten perusteella Hautamäki toteaaakin, että konkreettiset operaatiot ovat kulttuurillinen ja kehityksellinen universaali. Tämä tarkoittaa hänen mukaansa, että kaikissa koulukulttuuria toteuttavissa maissa saavutetaan konkreettisten operaatioiden toiminnallinen taso. Formaaliset operaatiot eivät sen sijaan ole universaali saavutus; niiden skeemat on muodostettava opettamalla. (Hautamäki 1995: 242, 243.)

Hautamäki on lainannut Shayerin ajatusta (ks. 1981), jonka mukaan formaalisia malleja ei voida kohdistaa suoraan aistimukseen tai aistihavaintoihin. Todellisuus täytyy olla jäsennelty soveltamalla sopivia konkreettisia skeemoja – luokittelua, järjestämistä, numeraatioita, kausaatioita, ennen kuin on olemassa vaadittava mentaalinen perusta formaalisten mallien luomiseksi. Konkreettiset skeemat ovat siis formaalisen mallittamisen edellytys. Vaikka käsitteellisiä rakennelmia voi olla lukemattomia, rakentamisen operatiivisia välineitä on rajallinen määrä. Konkreettiset ja erityisesti formaaliset operaatiot ovat näitä välineitä. (Hautamäki 1995: 246.)

Siirtyminen konkreettisten operaatioiden vaiheesta formaalisiin operaatioihin on epäjatkuuustapahtuma Hautamäen mukaan. Siinä siirrytään luonnolliselta tuntuvan näkemisen ja kuvauksen välttämättömyydestä hypoteettiseen tulkintamallin testaukseen. Ei-formaalisia vaiheita hän pitää välttämättöminä ja kehittyvän ihmisen kannalta luonnollisilta tuntuilta keinoilta hallita ympäristöä. Formaaliset operaatiot ovat sen sijaan tietoista mallien muodostamista ja testausta. (Hautamäki 1995: 245.)

Hautamäki on myös pohtinut eroa tiedon keruun ja tiedon käsittelyn funktioiden kesken. Hänen mielestään voisi ajatella, että konkreettiset operaatiot ovat keskushermoston tiedonkäsittelysystemin automatisoituvia kerääjiä ja formaaliset operaatiot formaatiota muokkaavia yksiköitä. Oletuksellisia ja testattavia malleja tuottavat formaaliset operaatiot olisivat siis ei-välttämättömiä, koulussa esitettäviä henkisen toiminnan jalostuneita apuvälineitä. (Hautamäki 1995: 246–247.)

## 2.2. Kielellinen kehitys

### 2.2.1. Kielikyky ja kielen omaksuminen

Kielikyvyllä tarkoitetaan Leiwon mukaan kielen puhujan ja kuulijan tietoa kielestään. Puhesuoritus on puolestaan puheen tuottamista ja puhetilanteessa tuotettuja ilmauksia, joihin kielikyky vaikuttaa. Psykolingvistiikka erottaa kyvyn (kompetenssi) ja suorituksen (performanssi) toisistaan. Kielikyky sisäistetään lapsuudessa. Sen avulla puhujan on mahdollista yhdistää tietty merkitys ja sitä vastaava äänneasu. Siihen kuuluvat myös hänen kieltä koskevat intuitionsa. Kielikyvyn ominaisuuksia ovat kyky tuottaa ja ymmärtää ääretön määrä lauseita, kyky tuottaa ja ymmärtää äärettömän pitkiä lauseita sekä kyky päätellä, kuuluuko jokin ilmaus kieleen vai ei ja onko se kieliopin sääntöjen mukainen. Kielikompetenssia on myös kyky päätellä, onko kahdella ilmauksella sama vai eri merkitys, ja mikä on merkitysten suhde sekä kyky tehdä päätelmiä ilmausten muodollisesta, kieliopillisesta samankaltaisuudesta. (Leiwo 1989: 26–27.)

Nykyisen näkemyksen mukaan kielenkehitys on ensisijaisesti omaksumista. Lapsi ei niinkään jäljittele aikuisten ilmauksia ja muodosta analogiamalleja, vaan hän tekee tiedostamattomia hypoteeseja kielestä hyvinkin puutteellisen ja satunnaisen kielellisen primaarimateriaalin pohjalta. Kielen omaksumiseen liittyy myös kypsyminen merkitys: lapsi pystyy omaksumaan kielen vasta saavutettuaan tietyn kypsyyden ja kehitystason. Leiwon mukaan useat kielenomaksumisen ilmiöt voidaan kuitenkin tulkita myös behavioristien mallin avulla, jolloin kielenomaksuminen nähdään analogioiden muodostami-



sena kielestä. Esimerkiksi lapsen ilmaus *kolivuotias* voidaan nähdä *nelivuotiaan* analogiaksi. Olennaista kielenomaksumisessa on Leiwon mukaan kuitenkin tiettyjen säännönmukaisuuksien kehittyminen, ei yksityisten muotojen oppiminen. Opittuaan taivutusperiaatteen tai -säännön lapsi ryhtyy soveltamaan sitä muihin sanoihin. (Leiwo 1989: 46.)

Leiwo on viitannut Leontjevin (1975) tutkimukseen puhetaitojen kehitymisestä. Sen mukaan olennaista kehityksessä on, että se etenee 1) tilanteeseen sidotusta kielestä 2) kontekstuaaliseen puheeseen ja siitä edelleen 3) tilanteesta ja kontekstista riippumattomaan puheeseen. Kolmannessa vaiheessa lapsi tulee tietoiseksi omasta puheestaan ja pystyy tuottamaan puhetta tahdonalaisesti. Lapsen metalingvistinen tietous myös kehittyy. Kouluikä lähestyttäessä ja kouluiässä kielen kehityksen painopiste onkin Leiwon mukaan metalingvistisen tietoisuuden kehitymisessä. (Leiwo 1989: 105.)

Tornéus määrittelee metalingvistisen tietoisuuden ulkopuoliseksi asennoitumiseksi kieleen; kieli otetaan pohdinnan kohteeksi. Tällöin huomio käännetäänkin sanojen merkityksestä niiden muotoon ja funktioon. Lapset oppivat myös kielen eri yhteiskunnallisia ja persoonallisia käyttötehtäviä. Kielellisen tietoisuuden voi nähdä siis osana laajempaa kokonaisuutta. Syvälinen henkisten toimintojen uudelleen jäsentyminen mahdollistaa myös ajattelun vapautumisen tilannesidonnaisuudesta sekä kyvyn näkökulman vaihtamiseen ja refleктоivaan ajatteluun. Olennaista sekä metalingvistisessä tietoisuudessa että konkreettisessä operationaalisessa ajattelussa onkin kyky kontrolloida oman ajattelun kulkua. Tornéus ei kuitenkaan pidä metalingvistisen asennoitumisen ilmaantumista itsestään selvänä osana kielen kehitystä, tavanomaisissahan puhetilanteissa tällaista asennoitumista kieleen ei yleensä tarvita. Kielellistä tietoutta voidaan kuitenkin edistää opetuksella. Erityisen keskeistä metalingvistinen asennoituminen on lukemisen oppimisessa. (Leiwo 1989: 105, Tornéus 1991: 9–10, 13–14, Tunmer, Pratt & Herrimann 1984: 30.)

Tunmer, Pratt ja Herrimann ovat verranneet eri tutkijoiden näkemyksiä siitä, minkä ikäisenä kielellisen tietoisuuden on ajateltu kehittyvän. Eräiden 1970-luvun lopun tutkimusten mukaan metalingvistinen tietous kehittyy kielen omaksumisen yhteydessä. Toiset tutkijat päätyivät taas ajatukseen, että se kehittyy sen jälkeen kun lapsi aloittaa muodollisen koulunkäynnin ja se on myös laajalti tulos lukemaan oppimisesta. Tunme-

rin, Prattin ja Herrimannin mielestä metalingvistinen tietoisuus ilmaantuu kuitenkin keskilapsuudessa 4–8 vuoden iässä. Se on kehityksellisesti erikoislaatuinen kielellinen toiminto, joka liittyy samana aikana ilmaantuviin yleisempiin informaation prosessointikykyihin. Tornéuksen mukaan metalingvistinen kehitys etenee harppauksenomaisesti kahdeksannen ikävuoden tienoilla. Ei ole olemassa kuitenkaan hänen mukaansa tutkimustietoa esim. siitä, miten kehityksen eri osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa ja merkitseekö viivästyminen jonkin osa-alueen kehityksessä viivästyistä muussakin metalingvistisessä kehityksessä. (Tunmer, Pratt & Herrimann 1984: 17–35, Tornéus 1991, 62.)

Monet psykologit ovat korostaneet kielen riippuvuutta muusta kehityksestä. Se, mikä näyttää kielellisiltä universaaleilta, perustuukin niiden taustalla oleviin kognitiivisiin universaaleihin esimerkiksi havaitsemisessa. Kielellinen päättely on myös samanlaista vertailu- ja hahmotusprosessia kuin muukin kognitiivinen päättely. Kehityksen myötä lisääntyy lapsen kyky omaksua ulkopuolinen ja pohdiskeleva asenne ympäristön ilmiöihin, myös kieleen. Kognitiivinen kehitystaso muodostaa siis pullonkaulan kielellisen tietoisuuden kehityksessä. Tornéuksen mukaan myöhempinä ikäkausina metalingvistisen kehityksen suhde kognitiiviseen kehitykseen muuttuu kuitenkin vaikeaselkoisemmaksi. Hän kertoo löytäneensä ala-asteen oppilaita koskeissa tutkimuksissaan lapsia, jotka ovat olleet sekä kielellisesti että kognitiivisesti hyvin kehittyneitä, mutta joilla siitä huolimatta on ollut suuria vaikeuksia kielellistä tietoisuutta edellyttävissä tehtävissä. Tornéus korostaakin, että metalingvistiset tehtävät vaativat paitsi valmiutta tarkkaavaisuuden tahdonalaiseen suuntaamiseen myös monia muita vaikeudeltaan vaihtelevia ajattelutoimintoja. (Leiwo 1984: 46, Leiwo 1989: 57, Tornéus 1991: 10–11.)

### 2.2.2. Merkitysten ymmärtäminen

Kun kieltä tarkastellaan tietoisesti ja siitä tehdään päätelmiä, tarvitaan kykyä erottaa merkitys ja muoto. Ihmiset tuottavat ja vastaanottavat merkityksiä, mutta huomio kiinnitetään poikkeuksellisesti muotoon silloin, kun tulkinnassa syntyy epäselvyyksiä. Leiwon mukaan pieni lapsi ei aina pysty erottamaan merkitystä ja muotoa. Esimerkiksi vielä neli-viisivuotiaasta *palikka* voi olla lyhyt sana ja *juna* pitkä sana. Tässä tarkoitteen ja

sanan erottaminen on lapsille vaikeampaa kuin tarkoitteen ja kuvan erottaminen. Lapsilla on myös taipumus reagoida ilmausten merkityksen eikä niiden muodon perusteella, kun kysytään ilmausten kieliopillisuutta ja hyväksyttävyyttä. Esim. viisivuotiaasta ilmaus *syön päivällistä* ei ole hyväksyttävä, koska hän ei pidä päivällisen syömisestä. Vasta 6–7-vuotiaat lapset alkavat perustaa arvionsa lauseen hyväksyttävyydestä kieliopilliseen muotoon. (Leiwo 1984: 47, Tornéus 1991, 40.)

Lapsi ei pysty hyödyntämään ilmausten syntaktista rakennetta merkitysten tulkinnassa samoin kuin aikuinen Leiwon mukaan. Lapselle lauseiden ymmärtäminen on vaikeaa, jos sanasto on tuntematonta. Hänen ymmärtämisstrategiansa perustuvat sanojen leksikaaliseen merkitykseen, kun taas aikuiset pystyvät tulkitsemaan vieraiden sanojen merkitykset lauseyhteyksistä. (Leiwo 1989: 110.) Monimerkityksisistä ilmauksista lapset oppivat Leiwon mukaan ensin huomaamaan fonologiset ja leksikaaliset monimerkityksisyydet ja vasta myöhemmin syntaktiset monimerkityksisyydet. Fonologisten ja leksikaalisten monimerkityksisyyksien tulkinta on todettu kehittyneen melko pitkälle yhdeksänteen ikävuoteen mennessä. Semanttis-syntaktisten monimerkityksisyyksien huomaaminen on vaikeampaa. Pirkko Saarisen tutkimuksen, *Abstract and concrete thinking at different ages* (1961), mukaan vasta kymmenvuotiaat tytöt alkavat ymmärtää sellaisten sanojen kuin *johdonmukainen, kouriintuntuva, lyhytsanainen, mukiinmenevä* ja *silmäänpiستävä* kuvaannollisia merkityksiä. (Leiwo 1984: 48-49.)

Kielikuvien ja monimerkityksisyyksien ymmärtämisessä on kyse muustakin kuin kielellisestä tietoisuudesta Tornéuksen mukaan. Yleinen kognitiivinen, sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys sekä lapsen kokemustausta vaikuttavat merkittävästi kielikuvien tulkintaan. Pragmaattisella tietoisuudella on yhteys luetun ymmärtämiseen. Jos tietoisuus ei ole kehittynyt, lukijalla on vaikeuksia ymmärtää lukemaansa. Metapragmaattisen asenteen omaksumiseen voidaan Tornéuksen mukaan ohjata. (Tornéus 1991, 49, 56.)

### 3. Metafora

#### 3.1. Kirjallisuustieteen metaforateoria

Raili Elovaara on koonnut kirjaansa ”*Olen tyhjä huone*” (1992) kirjallisuustieteen keskeisiä metafora- ja symboliteorioita. Metaforateoriat hän on jaotellut kolmenlaisiin: korvaamisteoriaan, vertaamisteoriaan sekä vuorovaikutusteoriaan. Metaforan käsitettä on pohdittu antiikin ajoista lähtien. Korvaamis- ja vertaamisteoriat ovat perinteisiä, satoja vuosia vanhoja metaforakäsityksiä. 1900-luvun alkupuoliskolla syntyneet ajatukset metaforan vuorovaikutuksellisesta olemuksesta ovat kuitenkin kyseenalaistaneet klassisen retoriikan näkemyksiä metaforasta.

Aristoteleen *Runousopissa* esiintyvää käsitystä metaforasta pidetään metaforan korvaamisteorianana. Sen mukaan metaforassa sana tai ilmaus on asetettu toisen tilalle. Metafora voidaan nähdä myös nimityksen siirtona, johon liittyy merkityksen siirto: ”Metafora syntyy, kun asialle annetaan nimi, joka varsinaisesti kuuluu jollekin muulle - -” (Aristoteles, 55). Elovaara on lainannut myös Max Blackin tutkimusta (1966a) esitellessään korvaamisteoriaa: käsitys, jonka mukaan metaforista ilmaisua on käytetty jonkin samaa merkitsevän kirjaimellisen ilmauksen asemasta, on metaforan korvaamiskäsitys. (Elovaara 1992: 9–10.)

Esimerkkinä korvaamisteoriasta voisi pitää ilmausta *Puheenjohtaja kynti keskustelun läpi*. Siinä *kyntää*-verbi kuvaa tapaa, jolla puheenjohtaja toimi kokouksessa, esim. hän suhtautui ylimalkaisesti vastaväitteisiin. Ilmauksessa puheenjohtajan toimintaa on kuvattu verbillä, joka kuuluu muunlaiseen ympäristöön kuin kokoukseen; *kyntää*-verbi konkreettisesti ymmärrettynä ei liity puhumiseen. Ylimalkaisesti vastaväitteisiin suhtautumiselle on siis annettu nimi, joka kuuluu muuhun kontekstiin, maanviljelyyn. (Elovaara 1992, 9–10.)

Perinteisen käsityksen mukaan metafora on lyhennetty vertaus, siitä on vain jätetty *kuin-* tai *niin kuin* -sanat pois. Sekä metaforaan että vertaukseen sisältyy vertailua, mutta vertauksessa se on eksplisiittistä, metaforassa puolestaan implisiittistä. Metaforaa pidetään vertausta voimakkaampana ilmauksena (vrt. *hän on kuin haiku – hän on haiku*). Elovaaraa esittää vertaamisteorian mm. Max Blackin ajatuksin (1966a), joiden mukaan

metafora näyttää itseensä sisältyvän analogian tai kaltaisuuden. Metafora perustuu siis vertailulle, joka sisältää analogian. Ilmaus *lähteen silmä* on esimerkki vertaamisteoriasta. Silmä on jollain tavalla samanlainen kuin lähde; lähteen ja silmän välillä on analogia. Vertaamisteorian voidaan katsoa olevan korvaamisteorian tarkennus tai erityislaji Elovaaran mukaan. (Elovaara 1992, 14, 17–20.)

Metaforan vuorovaikutusteorian kehitti I. A. Richards 1930-luvulla. Hänen jälkeensä muut ovat kehitelleet sitä eteenpäin aina 1970-luvulle asti. Uudessa teoriassa hylättiin Elovaaran mukaan käsitys, jonka mukaan metafora ei tarjoa mitään informaatiota. Samoin hylättiin ajatus siitä, että metafora on funktionensa puolesta pelkästään dekoratiivinen tai kognitiivisena instrumenttina toisarvoinen. Metafora on uudemman käsityksen mukaan prosessi, joka dynamisoi koko lauseen. Aikaisemmin metaforan merkityksen vaihdoksen ajateltiin tapahtuvan irrallaan muista sanoista. Elovaaran mukaan vuorovaikutusteoriassa ei ole myöskään kyse enää siitä, että sana syrjäyttää toisen sanan (korvaamisteoria), vaan kyseessä on vuorovaikutus kahden ajatuksen välillä ja merkitys, joka syntyy tästä vuorovaikutuksesta. (Elovaara 1992: 21–23.)

Max Black kuvaa metaforan toimintaa kaaviolla, jota Elovaara on teoksessaan lainannut:

<i>Ihminen</i>	-----	frame / pääsubjekti
<i>on</i>		
<i>susi</i>	-----	focus / sivusubjekti
<i>(toiselle ihmiselle).</i>		

Elovaara on esittänyt metaforan vuorovaikutuksellisuuden kaavion avulla: Jotkut focus-sanaan liittyvät ominaisuudet, yleiset uskomukset, alkavat viriämään. Ominaisuuksia sovitetaan pääsubjektiin. Tällöin kaikki ihmisen ominaisuudet, joista voidaan puhua ”susikielellä”, tulevat huomion kohteeksi. Se, mitä pääsubjektista sanotaan sivusubjektin avulla, perustuu tulkintaan. Vuorovaikutukseen sisältyy, että sivusubjektissa tapahtuu vastaavia muutoksia. Kun ihminen alkaa näyttää sudelta, susi alkaa myös vaikuttaa inhimillisemmältä kuin tavallisesti. Ihmisen saama ominaisuus, esim. henkinen julmuus, on myös suden ominaisuus. (Elovaara 1992: 26, 29.)

Mitä helpommin sivusubjektin ominaisuudet hallitaan, sitä nopeammin sivusubjektin manipuloinnilla voidaan esittää asioita pääsubjektista Elovaaran mukaan. Hän pitää metaforaa kognitiivisena instrumenttina, joka paljastaa aikaisemmin huomaamattomia suhteita pää- ja sivusubjektin välillä. Selittämällä metaforan merkitys kirjaimellisesti, toisin sanoin, menetetään myös metaforan eloisuus. (Elovaara 1992: 10, 31–32.)

Elovaara on esitellyt vielä Christine Brooke-Rosen metaforakäsityksen (1958), johon sisältyy kaikki kolme edellistä teoriaa. Brooke-Rosen mukaan metaforassa sana tai laajempi ilmaus korvataan toisella (a1). Vaihtoehtoisesti metaforassa esine, käsite, henkilö tai jokin objekti identifioidaan toiseen (a2). Edellisiä kohtia yhdistää vielä seuraava ilmaus, jonka voi tulkita tarkoittavan vuorovaikutusteoriaa: sanat muuttavat toisiaan tai/ja objektia/objekteja (b). (Elovaara 1992: 36.)

Metaforaan sisältyy aina konflikti Elovaaran mukaan. Se erottaa tämän kielikuvan kirjaimellisista ilmauksista, joista se puuttuu. Elovaara tarkentaakin, että metaforinen lause on kirjaimellisella tasolla absurdi. Metaforan ydin on siinä, ettei sitä voi ottaa kirjaimellisesti: kuu ei ole todella sirppi, eivätkä niityt todella naura. (Elovaara 1992: 40, 44.)

Symbolin ja metaforan raja on joskus häilyvä. Elovaara on erotellut näiden käsitteiden merkityksiä kirjassaan ja pohtii mm., onko säe ”*olen tyhjä huone*” symboli vai metafora. Elovaara tulkitsee ilmauksen metaforaksi, koska *minän ja tyhjän huoneen* välillä on looginen oppositio, ristiriita. Ristiriidan vuoksi *huone*-sanan kirjaimellinen merkitys joutuu taka-alalle ja samalla häviää symbolitulkinnan mahdollisuus. *Huone* on metaforisesti käytetty sana, joka määrittää *minää*. (Elovaara 1992: 140–141.)

Symbolissa sanan päämerkitys on kirjaimellinen Elovaaran mukaan. Metaforan ja symbolin ero on siinä, että symboli säilyttää kirjaimellisen merkityksensä vertauskuvalisen, sivumerkityksen, lisäksi, kun taas metaforassa kirjaimellisuus katoaa (taka-alalle) ja sen tilalle tulee tulkinta ilmauksen osien vuorovaikutuksesta. Metaforan varsinainen merkitys on siis sivumerkitys. Elovaaran mukaan symboli on merkki, joka osoittaa symboloitavan olemassaolon. Metaforan lukutapa on sen sijaan toisenlainen; metaforinen tulkinta aktivoi tekstin läpikotaisemmin ja laajemmin kuin symbolinen tulkinta. (Elovaara 1992: 140–141, 146–148.)

Esimerkki symbolista on Elovaaran mukaan lintu Henrik Ibsenin näytelmästä *Villisorsa*. Tämä lintu, sorsa, esiintyy tapahtumissa sekä kirjaimellisesti että symbolisesti. Elovaaran mukaan villisorsa rinnastuu muutamaaan näytelmän henkilöistä; se siis symboloi olemassaolollaan ja elämällään näitä henkilöitä. (Elovaara 1992: 126.)

### 3.2 Kielitieteen metaforateoria

Teokseen *Metafora. Ikkuna mieleen, kieleen ja kulttuuriin* (1992) on koottu artikkeleita eri tieteen alojen käsityksistä metaforasta. Monessa kirjoituksessa on lainattu Lakoffin ja Johnsonin metaforateoriaa. George Lakoff on kehittänyt teoriaa ihmisen käsitejärjestelmästä, jossa keskeisellä sijalla on yhden käsitteen ymmärtäminen toisen käsitteen avulla (mm. Lakoff 1990). Välineenä tässä ymmärtämisprosessissa on metafora. Lakoffin mukaan ihmisen koko käsitejärjestelmä on metaforinen, ja se voidaan palauttaa ihmisen ruumiillisiin kokemuksiin. Tämä metaforateoria liittyy osana ns. kognitiivisen kieliopin ajattelutapaan. (Nikanne 1992: 60.)

Nikanne on rekonstruoinut Lakoffin (1990) kuvauksen metaforasta seuraavaksi määritelmäksi: ”A ja B ovat käsitteitä. Metafora on A:n kuvaus B:hen siten, että ainakin jokin joukko A:n skeeman osista kuvataan B:n skeemaan” (Nikanne 1992: 61). Määritelmässä A on metaforan lähde (source) ja B on se käsite, joka metaforisesti ymmärretään, eli B on metaforan kohde (target). Nikanne on artikkelissaan esittänyt myös Lipkan semanttisen kaavan metaforasta (1988):  $x$  on  $y$ , suhteessa  $z$ . Kaavan muuttujat ovat kuvattava ( $x$ ), kuva ( $y$ ) ja peruste ( $z$ ). Tavallisesti  $y$  ja  $x$  kuuluvat eri käsitekenttiin. On kuitenkin olemassa sellaisia metaforia, joiden voi katsoa edustavan hyvin väkinäisesti eri käsitekenttiä. Esimerkkinä tällaisesta metaforasta Nikanteella on *faari*-sanan käyttö pikkupojista. Samoin poikavauvoja kutsutaan joskus *miehiksi* ja miehiä *pojiksi*. (Koski 1992: 13–14.)

Skeema on Lakoffin metaforateorian mukaan käsitejärjestelmän ydin: jokainen käsite koostuu (yhdestä tai) useammasta toisiinsa liittyvästä skeemasta. Nikanne kuvaa skeemaa jonkinlaiseksi pelkistetyksi ja mahdollisesti rajoiltaan avoimeksi kuvaksi niistä seikoista ja suhteista, jotka käsite mielessä herättää. Esimerkiksi *matka*-käsitteen skee-

maan kuuluu matkustajat, kulkuneuvo, lähtöpaikka, määränpää, kulkuväylä jne. Kognitiivisen kielitieteen metaforateorian vahvana puolena Nikanne pitää sitä, että siinä voidaan yhdistää yksittäiset metaforat yleisempien metaforien avulla. Esimerkiksi sanonnat *elämäntaipaleen alkaminen ja päätyminen* sekä *lapsen ohjaaminen oikealle tielle* kuuluvat kaikki yleisemmän metaforan *elämä on matka* piiriin. (Nikanne 1992: 61–63.)

Lakoff olettaa teoriassaan, että metaforan kohteena olevaan käsitteeseen siirretään metaforan lähteenä olevasta käsitteestä uusia seikkoja, jotka eivät siihen ”luonnostaan” kuulu. Esimerkiksi Nikanne ottaa automatkan (*life in the fast line*) ja junamatkan (*elämä on poissa raiteiltaan / takaisin raiteillaan*) elämästä puhuttaessa. Nikanteen mielestä autolle ja moottoritielle tai junalle ja rautatielle ei ole elämän käsitteessä varsinaista vastinetta. Lakoffin ja Johnsonin mukaan tällaisilla suoran analogian ylittävillä puolilla metaforassa on kuitenkin oma logiikkansa. Se siirtyy metaforan mukana metaforan kohteen logiikkaan. (Nikanne 1992: 63–64.) Metaforat ovat osittaisia (partial); kaikki osat eivät siis sovi yhteen. Kuitenkin se osa lähdealueen rakennetta, jota metaforinen näkymä koskee, säilyttää kognitiivisen topologiansa eli mielikuvaskemaattisen rakenteensa Onikin mukaan. (Nikanne 1992: 67, Onikki 1992: 34.)

Nikanteen mukaan metaforinen käsitteiden toisiinsa kuvautuminen ei ole mielivaltaista. Jos näin olisi, toisten ihmisten käyttämiä tuoreita metaforia, esim. runoudessa, ei voisi ymmärtää, ainakaan eri ihmiset eivät ymmärtäisi niitä samalla tavalla. Nikanne ihmetteleeekin, mikä osa metaforan lähteestä voi sitten kuvautua metaforan kohteeseen. Hän kritisoi metaforateoriaa siitä, ettei siinä ole teoriaa itse metaforasta (vrt. ”Metafora on A:n kuvaus B:hen siten, että ainakin jokin joukko A:n skeeman osista kuvataan B:n skeemaan”, Nikanne 1992: 61). Metaforan osittaisuuden avulla voidaan selittää pois mikä tahansa epätoivottu seuraus metaforateoriassa. (Nikanne 1992: 68.)

Kognitiivisen kielitieteen metaforateorian mukaan metaforat ovat ihmisen ainoa keino ymmärtää abstrakteja käsitteitä. Jokaisen ihmisen omaksumat metaforat vaikuttavat niihin käsitteisiin, joita hän tekee suhteessa niihin asioihin, joiden ymmärtäminen on metaforien varassa. Voidaan sanoa, että metafora määrää käyttäytymistämme ja havaitsemista. Näin syntyvät Nikanteen sanoin ”metaforat, joiden mukaan elämme”. Voisimme elää toisellakin tavalla, jos olisimme omaksuneet toisenlaiset metaforat. Metaforien



vaikutus kulttuuriin onkin ilmeinen. Ihmisten käyttäessä metaforia jotkut ilmaukset konventionaalistuvat. Kulttuurien voidaan katsoa eroavan paljolti sen mukaan, millaisia metaforia ne ovat konventionaalistaneet. (Nikanne 1992: 64.)

Seuraavassa lainaan edelleen Nikanteen esittelyä ja kommentointia Lakoffin ja Johnsonin metaforateoriasta. Jos ihmisen koko käsitejärjestelmä on metaforinen, mitä ovat ne käsitteet, jotka ymmärretään ilman metaforaa ja johon muut metaforat voidaan palauttaa? Tällaisia ovat metaforateorian mukaan mm. spatiaaliset käsitteet (ylhäällä, alhaalla); ne voidaan käsittää suoraan, ilman metaforista kytKentää. Myös monet aistikkemuksiin perustuvat käsitteet (kylmä, kuuma, pimeä) sekä Lakoffin nimittämät mielikuvaskaemat ymmärretään suoraan. Spatiaalisten ja aistihavaintokäsitteiden oletaminen käsitejärjestelmän perustaksi sopii yhteen metaforateorian oletuksen kanssa siitä, että jokainen ihminen käsittää maailman vain kokemustensa kautta. Koska kaikilla ihmisillä on samanlainen ruumis, kokemukset tästä ruumiista ovat kaikilla periaatteessa samantlaisia. Ne ovat myös varhaisimpia kokemuksia ja toistuvat jatkuvasti ihmisen jokapäiväisessä elämässä. Nikanteen mukaan voidaankin olettaa, että keskeiset mielikuvaskaemat ovat universaalisia. Keskeiset ei-metaforiset spatiaaliset käsitteet ovat myös ruumiiseen perustuvia. Lakoffin ja Johnsonin mukaan ihmismielessä oleva käsiterakenne ei ole kaaos vaan rakenne, koska ruumiillinen kokemus on välttämättä strukturoitunutta. (Nikanne 1992: 69, 70.)

Metaforateoriassa esitetään, että käsitejärjestelmä perustuu synnynnäiseen kykyyn muodostaa käsitehierarkioita ja kykyyn asetella kategoriat tähän hierarkiaan. Esim. yksi käsitehierarkian taso on perustava havaitsemisen ja muistamisen kannalta. Perustason kategorioita ('koira', 'kissa', 'tuoli', 'pöytä') on helpompi käsitellä mielessä kuin ylätasoon käsitteitä ('kotieläin', 'nisäkäs', 'eläin', 'huonekalu', 'tavara') tai alatasoon kategorioita ('mäyräkoira', 'angorakissa', 'nojatuoli', 'sohvapöytä'). Käsitejärjestelmä perustuu myös kykyyn projisoida metaforien avulla fyysisiä käsitteitä abstraktille alueelle. Abstraktien käsitteiden merkitys perustuu siihen, että ne ovat epäsuorasti mutta systemaattisesti yhteydessä suoraan merkityksellisiin kategorioihin. (Nikanne 1992: 70–71.)

Saarinen kirjoittaa artikkelissaan *Marilaisen arvoituksen metaforat* myös Lakoffin ja Johnsonin ajatuksia lainaten, että metaforan ja sen tarkoitteen yhtäläisyys perustuu funktionaalisiin, käsitteellisiin, visuaalisiin tai muihin aistien avulla hahmotettaviin

piirteisiin. Metaforan tulkinnessa korostetaan vertailemalla joitain kohteen ominaisuuksia ja samalla häivytetään niitä, jotka eivät ole yhteneväisiä metaforan tarkoitteen kanssa. Komponenttianalyysi, jossa sana määritellään distinktiivisten piirteidensä perusteella, sopiikin hyvin metaforan tulkitsemiseen Saarisen mukaan. (Saarinen 1992: 140.) Kauppisen mielestä käsitettä ei voi kuitenkaan määritellä pelkästään kuvailevien merkityspiirteiden avulla, koska sanan merkitys vaihtelee kontekstin mukaan. Hän viittaa viimeaikaisiin kognitiivis-psykologisiin tutkimustuloksiin, joiden perusteella on luovuttu staattisesta merkityskäsityksestä. Käsitteen merkityksen määrittelyssä olennaisia ovat Kauppisen mukaan funktionaaliset, ilmiön toimintaa ja käyttöä määrittelevät merkityssuhteet. (Kauppinen 1992: 215.)

Saarinen ymmärtää metaforan selektiosääntöjen rikkoutumiseksi. Rikkoutuminen näkyy lauseessa metaforisen ilmauksen ja sen kontekstin ristiriitaisuutena. Esimerkiksi personifikaatiossa metaforisesti käytetty elotonta esinettä tarkoittava sana saa piirteen +elollinen. Tällöin se voi esiintyä myös sellaisten verbien subjektina, jotka vaativat elollistarkoitteisen tekijän. (Saarinen 1992: 141.)

Kauppinen on halunnut erottaa analogisen ja metaforisen päättelyn toisistaan. Hänen mukaansa analogisena ajatteluna pidetään usein kykyä nähdä yhdenmukaisuuksia kahden ilmiön tai tapahtuman välillä (= analogisen nelikenttäyhtälön hahmottaminen); tähän kykenee hänen mukaansa jo 2-vuotias tai nuorempikin. Analoginen ajattelu voidaan kuitenkin määritellä myös eksplisiittisesti ilmaistuksi päättelyn tulokseksi ( $a/b = c/x$ , esim. parkki/puu = iho/x, ja  $x =$  ihminen). Tämä eroaa yhä metaforisesta ajattelusta. Eroa voi Kauppisen mukaan luonnehtia siten, että analogia pyrkii ilmaisemaan asian täsmällisesti, kun taas metafora jättää vertailun kohteen implisiittiseksi, monitulkintaiseksikin. (Kauppinen 1992: 198–199.)

Kosken mukaan metaforan peruste voi olla yksi kutakuinkin selvästi määriteltävissä oleva piirre. Perusteena voi olla 'tyhmyys', kun ihmisestä käytetään *aasi*-metaforaa, tai 'arkuus' kun ihmistä nimitetään *jänikseksi*. Näin ei ole kuitenkaan läheskään aina Kosken mukaan, vaan perusteena on usein eräänlainen kokonaismielie. Esim. *nostokurki*-nimitys ei perustu pelkästään kurjen ulkoiseen hahmoon, jolle on karakteristista pitkäkaulaisuus, vaan myös kurjen edestakaisiin liikkeisiin ja maasta nokkimiseen. (Koski 1992: 14–15.)

Normaalikielen ja arkisen puhekielen metaforat eivät ole mielivaltaisia, vaan niiden käyttö perustuu erilaisten attraktio- ja ekspansiokeskusten välisiin vaikutusyhteyksiin Kosken mukaan. Ihmisten on katsottu hahmottavan maailmankuvaansa siten, että monet käsitekentät nähdään toisten käsitekenttien kaltaisina. Jostakin puhuttaessa käytetäänkin ilmauksia, jotka varsinaisesti kuuluvat mallina olevaan käsitekenttään. Koski mainitsee esimerkkinä lauseen ”*hallituksen päätöstä vastaan hyökänneet lehdet*”, jossa lehtien kriittinen kirjoittelu hallituksen päätöksestä nähdään hyökkäyksenä, joka kuuluu sodankäynnin käsitekenttään. Kosken mukaan yksi yleinen tendenssi on kuvata metaforisesti abstrakteja käsitteitä konkreettistarkoitteisilla sanoilla. Tämä toteutuu erityisesti verbi- ja adjektiivimetaforien sekä orientationaalisten metaforien kohdalla. Siikalan esimerkki *ymmärtäminen on näkemistä* -metafora rinnastaa kaksi käsitteellistä aluetta, kognitiivisen ja visionäärisen. Ymmärtämisen käsite laajenee ja monimuotoistuu, kun siihen liitetään näkemiseen tavallisesti liitetyt ominaisuudet. (Koski, 1992: 15–16, Siikala 1992: 159.)

Koski jaottelee metaforat affektiivisiin ja ei-affektiivisiin. Affektiivisia ovat ihmisistä, joskus eläimistäkin käytettävät eläinten, kasvien tms. nimitykset, kuten *aasi* ja *rotta*. Ei-affektiivisia metaforia ovat puolestaan termin luonteiset elottomien entiteettien tai niiden osien metaforiset nimitykset, esimerkiksi *jalka* huonekalun osana. Affektiivisilla metaforilla halutaan Kosken mukaan arvottaa jotakin referentin ominaisuutta. Affektiivisuutta ja arvottamista arvioitaessa on kuitenkin otettava hänen mukaansa huomioon myös se rekisteri, missä sanaa käytetään, sekä se, onko käsite sinänsä arvottunut. (Koski 1992: 21.)

### 3.3. Metaforan ymmärtäminen

Gombert on kirjassaan *Metalinguistic development* esitellyt mm. metaforan ymmärtämistä. Hän on seuraavassa kertonut Aschin ja Nerloven sekä Winnerin tutkimustuloksia lasten metaforakäsityksistä. Asch ja Nerlove ovat 1960-luvulla tutkineet, miten 3–12-vuotiaat ymmärtävät adjektiiveja, jotka viittaavat fyysiseen ominaisuuteen, sekä adjek-

tiiveja, joilla tarkoitetaan psykologista ominaisuutta, esim. pehmeä, kova, makea, pureva. He tekivät johtopäätöksen, että alle 6-vuotiaat lapset eivät ymmärrä adjektiivien psykologisia merkityksiä. Esimerkiksi kysymykseen ”Voiko ihminen olla makea?” yksi haastatelluista vastasi: ”Ei, ellei häntä ole tehty suklaasta.” Winner on tutkimustensa (1976) pohjalta tehnyt kolmiportaisen luokittelun metaforien ymmärtämisen kehittymisestä. Tutkimuksessa lasten täytyi valita vaihtoehtoisista vastauksista yksi kunkin metaforan selitykseksi. (Gombert 1992: 88.)

Winnerin luokittelun ensimmäiseen ryhmään kuuluvat 6–7-vuotiaat, joista osa ymmärtää metaforan maagisesti eli metafora käsitetään ylempien voimien aikaansaamaksi. Esim. adjektiivin *kova* (hard) psykologinen merkitys selitetään esimerkiksi sillä, että jumala on muuttanut *kovan* henkilön sydämen kiveksi. Osa lapsista puolestaan korvaa identtisyysuhteen (ihminen = kova) kosketussuhteeksi, jolloin *kova* ihminen nähdään kivimuureilla ympäröidyksi. Winnerin toiseen ryhmään kuuluvat 8–9-vuotiaat. Heidän tulkintaansa hallitsevat fyysiset ominaisuudet: *kovalla* ihmisellä on kovat lihakset. Kolmannen ryhmän muodostavat 10–12-vuotiaat. He alkavat tulla tietoisiksi adjektiivien psykologisesta merkityksestä. Winnerin tavoin monet tutkijat ovat sitä mieltä, että metaforien täydellinen ymmärtäminen ilmaantuu hyvin myöhään ja se on sidoksissa konkreettisten tai formaalisten operaatioiden kaudelle. (Gombert 1992: 88).

Gombert on esitellyt myös Vosniadoun näkemyksen metaforien ymmärtämisestä. Vosniadoun mielestä lapset pystyvät jo 4-vuotiaana ymmärtämään metaforisia merkityksiä. Hänen mielestään tutkimuksissa, jotka osoittavat että metaforia ymmärretään vasta myöhemmällä iällä, on kontrolloitu huonosti muuttujia testeissä. Niissä esimerkiksi metaforia ei ole esitetty kontekstissa. Käytetyt ohjeet ovat hänen mukaansa myös soveltuneet huonosti nuorille henkilöille. Vosniadoun tutkimuksessa (1984) on testattu metaforien ymmärtämistä pyytämällä lapsia käyttämään leluja kertomuksen esitykseen. Kertomuksen viimeinen lause on ollut metaforinen. 4–5-vuotiaista lapsista 85% esitti tarinan oikein. Gombertin mukaan Vosniadoun testiä on kuitenkin kritisoitu. Kritiikkiä on hänen mukaansa esitetty mm. siitä, että lapsi ei välttämättä ymmärrä kertomuksen viimeistä, metaforista lausetta, mutta hän voi esittää tarinan lopun tavalla, joka on hänen mielestään normaalein. Lapsen tulkinta kertomuksen lopusta voi siten osoittautua samaksi kuin lopputarinan metaforinen merkitys on, mutta tutkijalle ei kuitenkaan selviä,

onko lapsi ymmärtänyt metaforan vai ei. Gombertin mukaan Vosniadoun metodologista kritiikkiä metaforatutkimuksia kohtaan pidetään kuitenkin oikeutettuna. Sen sijaan lapsen varhaista metaforan ymmärtämistä ei ole näytetty todeksi. Gombert toteaa, että metaforan käsitteellinen ymmärtäminen kehittyy vasta 10–12 vuoden iässä. (Gombert 1992: 89–90, 92).

Kaikki metaforat eivät ole yhtä helposti ymmärrettävissä Gombertin mukaan. Hän viittaa Billowin tutkimukseen, jonka mukaan erityisesti (silmin)havaittavat vertaukset (joki–käärme, hiukset–spagetti) ovat paljon helpompia kuin luonteeltaan käsitteelliset metaforat. Havaintokykyyn perustuvat metaforat ymmärretään 5–6 vuoden iässä, käsitteelliset metaforat puolestaan vasta murrosiässä (ks. esim. Billow 1975). Gombert esittelee myös Siltasen tutkimuksen (1986), jossa on testattu erilaisten metaforien ymmärtämistä 3–31-vuotiailla. Siltanen on todennut asteittaisen kasvun vaikeampien ja yhä vaikeampien metaforien ymmärtämisessä. (Gombert 1992: 90).

Howard Gardner ja Ellen Winner ovat lähestyneet metaforan ymmärtämistä keskustelun maksimien näkökulmasta. Metaforinen ilmaisu poikkeaa prototyyppisestä selittävästä ilmaisusta, koska se rikkoo Gricen keskustelun maksimeja (ks. Grice 1975). Selittävät ilmaukset mukautuvat kolmelle periaatteelle – totuudelle, uskomiselle ja kirjaimellisuudelle. Tämä tarkoittaa sitä, että selittävät ilmaisut ovat tosia, puhujat uskovat väittämänsä kirjaimellisen sisällön sekä lausemerkityksen ja kirjoittajan tarkoittaman merkityksen välillä ei ole juurikaan eroa. Kieltä käytettäessä voidaan rikkoa yhtä, kahta tai kolmea maksimia. Kun kaikki kolme rikotaan, on kyse kielen kuvaannollisesta käytöstä. (Gardner & Winner 1984: 131–132.)

Kuvaannollisella kielellä on kaksi pääfunktiota Gardnerin ja Winnerin mukaan: se luonnehtii kohteidensa attribuutteja tai se luonnehtii puhujan asennetta objekteja kohtaan. Attribuuttien kuvaileminen on tyypillistä metaforalle. Mielipiteen ilmaiseminen on taas sarkasmille keskeistä. Metaforan vastakohtana sarkasmi ei Gardnerin ja Winnerin mukaan kerro kuulijalle mitään, jota hän ei jo tietäisi ilmauksen viittauksista. Sen sijaan sarkasmi informoi kuulijaa puhujan asenteesta puhuttua asiaa kohtaan. (Gardner & Winner 1984: 134, 148.)

Yritettäessä ymmärtää kuvaannollista kieltä voidaan erehtyä neljällä eri tavalla Gardnerin ja Winnerin mukaan. Kirjaimellisessa ymmärtämisessä kuvaannollinen ilmaus

käsitetään kirjaimellisesti; puhujan ja lauseen merkityksellä nähdään olevan yksi identiteetti. Virheellisessä ymmärtämisessä ilmaisu käsitetään virheeksi tai erehdykseksi. Kuulija kuitenkin päättelee, että puhuja uskoo puheeseensa ja on vilpittön. Kuvaannollinen ilmaisu voidaan ymmärtää myös valheena. Tällöin kuulija päättelee, että puhuja haluaa hänen uskovan puheeseensa vaikka ei itse siihen uskoisikaan. Neljäs erehdys on väärin muodostettu tulkinta. Siinä kuulija ymmärtää, että puhuja tarkoittaa jotain muuta kuin mitä sanoo. Kuulija tekee kuitenkin virheellisen päätelmän siitä, mitä puhuja tarkoittaa. (Gardner & Winner 1984: 136–137.)

Gardnerin ja Winnerin mukaan lapset odottavat ilmausten noudattavan keskustelun maksiimeja voimakkaasti, joten heidän on vaikea huomata maksiimien rikkoutumista. Useista yhtäaikaisista rikkomisista lapset yleensä huomaavat osan mutta eivät kaikkia. Tämän vuoksi lapset usein palauttavatkin valheellisuuden vilpittömyyteen ja sarkasmin valheeseen. Motiivina valheellisuus on heille helpompi tajuta kuin halu ärsyttää. Syynä siihen, miksi lapset näkevät sarkasmin valheena Gardner ja Winner pitävät myös sitä, että lapset pitävät ehkä tärkeämpänä huomautuksen sisältöä kuin tapaa, jolla se on ilmaistu – intonaatiota, kasvojen ilmeitä ym. Vaikka sekä sarkasmi että liioittelu ymmärretään usein valheena tai virheenä, näin ei tapahdu kuitenkaan metaforan osalta, koska vaikuttaisi epätodennäköiseltä, että puhuja valehtelisi tai tekisi virheitä niin irrelevantilla tavalla. (Gardner & Winner 1984: 145, 147.)

Kriittinen taito metaforan ymmärtämisessä on kyky nähdä samanlaisuutta erilaisuudessa Gardnerin ja Winnerin mukaan. Tällaista epätavallista samanlaisuutta voidaan kutsua ei-kirjaimelliseksi erotuksena kirjaimellisesta samanlaisuudesta. Se, minkä ikäisenä metaforan ymmärtämisen on oletettu tapahtuvan, on Gardnerin ja Winnerin mukaan riippunut paljon siitä, onko lapsille annettu metaforatestissä mahdollisuus tehdä kaksi edellä mainittua päättelykykyvirhettä – metaforan kirjaimellista käsittämistä sekä väärin muodostettua tulkintaa. Kun sellaista mahdollisuutta ei ole, lapset osoittavat ymmärtävän metaforia aikaisessa iässä. Esimerkiksi tähän Gardner ja Winner antavat edellä mainitun Vosniadoun tekemän tutkimuksen (1984), jossa lapsille kerrottiin tarinoita, jotka loppuivat metaforiseen ilmaukseen. Lapsia pyydettiin esittämään kertomuksen loppu lelujen avulla. Testissä oli esimerkiksi kertomus, jossa ujo lapsi meni äitinsä syliin turvaan ensimmäisenä koulupäivänä. Tarina loppuu ilmaukseen lapsesta ”lintuna,

joka lentää pesäänsä”. Tutkimuksessa lapsille tarjotut lelut olivat leikkitaloja ja nukkeja. Näin evättiin mahdollisuus väärin ymmärrettyyn metaforaan. Lelujen joukossa olisi voinut olla esimerkiksi lentokone viittaamassa lintuun. Kirjaimellisesti ymmärrettyä vastausta ei myöskään voitu saada, koska lelujen joukossa ei ollut lintua eikä pesää. (Gardner & Winner 1984: 138–140.)

Jos koetehtävä on järjestetty niin, että lapsella on mahdollisuus tehdä joko kirjaimellinen virhe tai väärin muodostettu tulkinta, hän kykenee aikuisten tasolla olevaan vastukseen vasta peruskoulun keskivaiheilla Gardnerin ja Winnerin mukaan. Sellainen tehtävä, joka mahdollistaa nämä kaksi ymmärtämismallia, on mm. parafrasitehtävä, jossa kysytään parafrasaa metaforalle. Sellainen on myös valintatehtävä, jossa sekä kirjaimellinen että väärin ymmärretty parafraasi ovat mahdollisia vaihtoehtoja. (Gardner & Winner 1984: 138–140.)

Gardner ja Winner näkevät nuorten lasten metaforan ymmärtämisessä kaksi ongelmaa – pragmaattisen ja käsitteellisen. Ymmärtääkseen metaforan lapsen on käsitettävä, että puhuja sanoo toista mitä tarkoittaa. Vaikka lapsi itse tekisi niin omassa puheessaan, hän ei välttämättä huomaa sitä toisen puheessa. Lapsi usein ymmärtääkin toisten puheet kirjaimellisesti. Käsitteellinen ongelma metaforan ymmärtämisessä on se, että lapsen on usein vaikea määritellä tarkkaan, mitkä metaforan attribuutit kartoitetaan sen aiheeseen. (Gardner & Winner 1984: 141–142.)

Metaforista kykyä voidaan pitää yleisenä luokittelutaitona Gardnerin ja Winnerin mukaan. Metaforan ymmärtämisessä täytyy osata luokitella eri aloja edustavat objektit yhteen kategoriaan. Sarkasmin ymmärtäminen pitäisi sen sijaan nähdä sosiaalisten taitojen kontekstissa. Ulkoisista vihjeistä – ilmeistä, intonaatiosta jne., voidaan päätellä puhujan sisäinen mieliala tai asenne, jonka perusteella taas tulkitaan puhujan ilmaus. Kuvaannollisen kielen ymmärtäminen on aina kuitenkin kielellinen tehtävä: kuulijan täytyy pitää mielessään kaksi ristiriitaista verbaalista esitystä – toinen, joka on esitetty ja toinen, joka on päätelty. (Gardner & Winner 1984: 149–150.)

#### 4. Aikaisempi tutkimus

Esittelen seuraavaksi tutkimuksia ja tutkimustuloksia, joissa on käsitelty metaforan ymmärtämistä. Työni lähtökohtana ja ideoiden antajana on ollut Pirkko Saarisen tutkimus lasten abstraktista ja konkreettisesta ajattelusta. Olen esitellyt sen ensimmäisenä; sitä olen käsitellyt myös laajimmin. Erling Wande on tutkinut metaforan ymmärtämistä sekä kaksikielisyyttä sananlaskujen avulla. Hänen tutkimuksensa sekä Helena Koskelon analyysin kuudesluokkalaisten kielikuvatulkinnosta käsitellen seuraavana.

Saarisen väitöskirjan *Abstract and concrete thinking at different ages* (1961) kohde-ryhmänä on ollut 7–15-vuotiaat tytöt. Tutkimuksessaan hän on halunnut selvittää konkreettisen ajattelun muuttumista abstraktiksi iän myötä. Muutokset ajattelussa vaikuttavat myös oppimistuloksiin koulussa. Saarinen onkin pohtinut tutkimustulostensa yhteyttä suomalaiseen koulujärjestelmään. (Saarinen 1961: 5, 9.)

Saarinen käyttää tutkimuksessaan termiä abstrakti ajattelua sellaisista reaktioista, joissa oppilas osoittaa yritystä löytää esimerkkeihin sisältyvä yleinen sääntö tai merkitys. Tähän liittyy myös oppilaan yritys etsiä kategoria tai yhdenmukaisuus, josta yksityiskohdat ovat malleja. Konkreettisella ajattelulla Saarinen tarkoittaa ajattelua, joka pysyttyä välittömästi oivalletussa materiaalissa ja jossa materiaali ymmärretään kirjaimellisesti ja eristetyssä tilassa ilman yritystä abstrahoida tai yleistää sitä. (Saarinen 1961: 10.)

Saarinen olettaa tutkimuksensa alussa, että testitulosten hajonta joka ikäryhmässä on selvästi suurempi kuin keskimääräiset erot vierekkäisissä ikäryhmissä. Tällöin on siis mahdotonta määritellä yhtään tiettyä ajattelutapaa yhdellekään ikäryhmälle. Tutkimuksen päämäärä oli silti analysoida eri ikäryhmien ajattelun suorituksia. Tutkimuksellaan Saarinen ei halunnut selvittää vain, onko tietyn ikäisillä lapsilla kyky abstraktiin ajatteluun, vaan hän halusi myös mitata erilaisten suoritusten frekvenssin. (Saarinen 1961: 10–11.)

Tutkimuksessa on käytetty testejä, joilla sekä abstrakti että konkreettinen ajattelu ovat mitattavissa. Sellaisia tehtäviä ei ole siis valittu, jotka voidaan ratkaista vain kahdella vaihtoehdoisella tavalla, oikein tai väärin. Saarinen on odottanut oppilaiden vastaavan kysymyksiin kehitystasonsa mukaisesti, esimerkiksi siten, että he eivät valitse konk-



reettista vaihtoehtoa, jos he pystyvät ratkaisemaan tehtävän abstraktilla tavalla.  
(Saarinen 1961: 9, 11, 38.)

Tutkimuksen jokaisen ikäryhmän oppilaiden välinen suurin ikäero oli yksi vuosi. Koska ryhmät vastasivat samoihin kysymyksiin, kysymysten piti olla ymmärrettäviä kaikille. Sekä kuvallinen että kielellinen materiaali valittiin niin, että se oli kaikille yhtä tuttua tai tuntematonta. Esimerkiksi uskonnollisia vertauksia ei käytetty, koska niitä käytetään opetuksessa kouluittain eri tavoin. Kahdelle nuorimmalle ikäryhmälle sekä suurimmalle osalle yhdeksänvuotiaiden ryhmästä ohjeet tehtäviin annettiin yksilöllisesti. Myös heidän vastauksensa kirjoitettiin heidän sanelunsa mukaan. (Saarinen 1961: 31, 38–39, 44.)

Saarisen tutkimus sisältää sekä ei-kielellisiä että kielellisiä testejä. Ei-kielellinen testi on *Valitse kolmas kuva*, jossa oppilaalle esitetään kaksi kuvaa, minkä jälkeen hänen täytyy valita viiden kuvan joukosta yksi, joka parhaiten sopii kahden joukkoon. Esim: *tyttö, vanha nainen / tuoli, kissa, sakset, poika, kukka*. Oppilaan vastaus voi perustua joko konkreettisiin tilanteisiin tai käsitteellisiin suhteisiin. Toinen ei-kielellinen tehtävä on *Valitse neljäs kuva*. Siinä oppilaalle annetaan kolme kuvaa, joista kaksi ensimmäistä ovat yhteydessä toisiinsa. Tämän jälkeen oppilaan täytyy valita neljästä uudesta kuvasta sellainen, joka sopii kolmannen kuvan kanssa yhteen samalla tavalla kuin ensimmäinen pari. Esim: *kahvipannu : kahvikuppi / maitokannu ; pöytä, juomalasi, maitopullo, kissa*. (Saarinen 1961: 41.)

Kielellisistä testeistä ensimmäinen on *Etsi neljäs sana*. Siinä oppilaalle annetaan kolme sanaa, minkä jälkeen hänen täytyy keksiä uusi sana, jolla on sama yhteys kolmannen kuin toisella sanalla on ensimmäiseen. Esim: *markka : raha / puuro : -----*. Toinen kielellinen testi on *Mikä sana ei kuulu joukkoon?* Oppilaan täytyy valita viidestä sanasta yksi, joka ei kuulu neljän joukkoon. Sen jälkeen hänen täytyy kielellisesti määrittellä, millä tavoin jäljelle jäävät neljä sanaa kuuluvat yhteen. Esim: *penkki, tuoli, jakkara, lattia, sohva*. Valinta voidaan tehdä kahdella vaihtoehtoisella tavalla: sanat voidaan päätellä kuuluvan samaan konkreettiseen tilanteeseen tai ne voidaan katsoa olevan yhteydessä toisiinsa käsitteellisesti. Kolmas kielellinen testi on sanastotesti. Siinä oppilaalle esitetään sanoja, joita käytetään sekä abstraktissa että konkreettisessä merkityksessä. Oppilaan täytyy määrittellä sanat, esim. *kouraantuntuva*. (Saarinen 1961: 41–42.)

Viimeinen kielellinen testiosio käsittelee runoja. Siinä oppilaan täytyy selittää hänelle esitettävän runon symbolinen merkitys. Oppilaita pyydettiin myös kertomaan, miten he itse ymmärtävät runot, sekä miettimään, mitä runoilija on tarkoittanut metaforillaan. Ennen tehtävää oppilaille kerrottiin esimerkkejä runoista ja niiden tulkitsemisesta. (Saarinen 1961: 42, 149–151.)

Tutkimuksen testit edustavat erilaisia tehtäviä: pääkäsitteiden muodostamista, käsitteiden määrittelyä, käsitteiden välisten suhteiden tietämistä ja olennaisen symbolisen sisällön sanallista selittämistä. Sananlaskujen tulkintaa ja analogiatestejä voidaan pitää mittareina yleistyskyvystä, koska merkitykset yleistetään abstraktimmalle semanttiselle tasolle. Yleistyskykyä on myös merkitysten liittäminen käsitteellisiin kategorioihin sekä suhteiden siirtäminen kaavamaiselle rungolle. (Saarinen 1961: 43.)

Testien tulosten arvioinnissa oli kaksi yleistä periaatetta. Vastauksia ei ollut tarkoitus jakaa oikeisiin ja väriin vastauksiin vaan niin moneen kategoriaan kuin vastausten väliset yhtäläisyydet ja erot osoittaisivat sopiviksi. Luokittelu oli myös tarkoitus tehdä vastausten abstraktisuuden ja konkreettisuuden pohjalta. Oppilaat saivat kielellisistä tehtävistä pisteitä 0–2. Kaksi pistettä sai hyvin yleistetystä, tarkoitustaan vastaavasta käsitteellisestä vastauksesta. Yksi piste annettiin funktionaalisesta vastauksesta, joka sisälsi virheellisen yleistyksen. Kielellisissä testeissä käytettiin 6- tai 7-portaista luokittelua (Esim: A+, A, A-, Ac, Ai, C, R). Runojen osalta A+:n piti sisältää kuvaannollinen yleistävä vastaus, jossa huomioitiin runojen kaikkien säkeiden sisältö. R:n vastaus puolestaan oli runon säkeiden toistoa. Joissakin osioissa oli lisäksi kategoria M, johon luokiteltiin vastaukset, jotka eivät selvästi kuuluneet mihinkään edellisistä luokista ja joilla ei ollut mitään yhteyttä tehtävän aiheeseen. (Saarinen 1961: 44–45, 52–53.)

Runotestissä nuorimman ikäryhmän lähes kaikki vastaukset liittyivät konkreettisiin tilanteisiin tai runo ymmärrettiin kirjaimellisesti. Myös vanhimmassa ikäryhmässä oli samoja konkreettisia vastauksia kuin nuorimmaistenkin ryhmässä. Käsitteellistä ajattelua osoittavia vastauksia oli heillä kuitenkin sekä tarkoituksenmukaisia että runoon sopimattomia. Tulosten tarkastelussa ei ollut runojen ja sanaston osalta Saarisen mukaan vaikea päättää, olivatko vastaukset abstrakteja vai konkreettisia. Muissa osioissa erilaisen vivahteiden ja alakategorioiden luokittelun vuoksi vastauksia joutui kuitenkin tulkitsemaan enemmän. (Saarinen 1961: 54–55.)

Tulosten tarkastelussa jokainen ikäryhmä käsiteltiin ensin erikseen. Peruskoulun alasteen, ylästeen ja ammattikoulun oppilaiden tuloksia arvioitiin myös omana ryhmänä. Verrattaessa peräkkäisiä ikäryhmiä abstraktien vastausten keskiarvot eivät eronneet toisistaan erittäin merkitsevästi missään testissä Saarisen mukaan. Kahden tai kolmen vuoden ikäero oli yleensä välttämätön ennen kuin testituloksissa esiintyi erittäin merkitseviä eroja. Keskimmäisten ikäryhmien vastauksissa oli kuitenkin enemmän vaihtelevuutta, kun taas nuorimmilla ja vanhimmilla ikäeron täytyi olla suurempi, jotta testisuoritukset erottautuivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. (Saarinen 1961: 125.)

Sekä sanasto- että runotestissä erot olivat erittäin merkitseviä ala-asteen oppilaiden joukossa, kun ikäryhmät erosivat kolme vuotta toisistaan; kahdenkin vuoden ikäero aiheutti näkyviä eroavaisuuksia Saarisen mukaan. Sanastotestissä yläasteen ikäryhmien väliset erot eivät olleet erittäin merkitseviä. 13-vuotiaiden joukossa löytyi kuitenkin eroja merkitsevyyksien tasojen vaihtelussa sen mukaan, olivatko oppilaat ala- vai yläasteella. Runotestin osalta erot olivat erittäin merkitsevät 15-vuotiaiden ryhmässä, merkitseviä 14-vuotiaiden ryhmässä sekä melkein merkitseviä 12-vuotiaiden ryhmässä. Ala- ja yläasteen oppilaiden ryhmissä on siis eroja abstraktin ajattelun tietyillä alueilla. Runotestin lisäksi myös *Mikä sana ei kuulu joukkoon?* -, *Valitse kolmas kuva* - ja *Valitse neljäs kuva* -osiot osoittavat sen Saarisen mukaan. (Saarinen 1961: 75–76.)

Saarinen on pohtinut syitä siihen, miksi vierekkäisten ikäryhmien tulokset eivät eroa toisistaan erittäin merkitsevästi. Tämä voi johtua hänen mielestään mm. siitä, että testien tehtävät eivät erota vastauksia selvästi toisistaan. Selitys ei ole Saarisen mukaan kuitenkaan riittävä. Vaikka osa testeistä oli lyhyitä, edes tutkimuksessa käytetty laaja älykkyystesti (*Progressive Matrices*) ei tuottanut erittäin merkitseviä eroja vierekkäisissä ryhmissä. Oppilaiden älykkyystason erot voivatkin olla yksi mahdollinen selitys tulosten tasaisuuteen hänen mukaansa. (Saarinen 1961: 76.)

Ei-merkitsevien erojen laajuus ikäryhmien välillä on osittain seurausta suuresta hajonnasta Saarisen mukaan. Jakaantuminen viereisiin ikäryhmiin on suuressa määrin riskiinmenemistä. Yhtenä tuloksiin vaikuttavana tekijänä Saarinen pitää puberteettia, joka alkaa nuorilla eri ikävuosina. Siihen kuuluva motivoitumattomuus voi selittää suorituksia, jotka eivät vastaa oppilaiden älyllistä kapasiteettia. Oppilaat ovat kuitenkin vastan-

neet tehtäviin. Hajontaa aiheutti Saarisen mukaan myös se, että ikäryhmän joidenkin oppilaiden suoritukset osoittautuivat paremmiksi edeltävän ikäryhmän suorituksiin verrattuna. Oppilaiden ajattelu on siis kehittynyt yksilöllisesti. Lopullinen suoritustaso on myös jokaisella erilainen. (Saarinen 1961: 76.)

Kun Saarinen on tutkinut metaforien ja käsitekenttien ymmärtämistä oppilaiden äidinkielen ja ajattelun näkökulmasta, Wande on puolestaan käyttänyt metaforia kaksikielisyystutkimuksen ongelmien selvittämiseksi. Tutkiessaan metaforisten sananlaskujen ymmärtämistä Wande oletti, että informantit tunsivat parhaiten tutuimmat sananlaskut ja antaisivat niihin eniten oikeita vastauksia. Oletus osoittautui pääasiallisesti oikeaksi, mutta yllätti yhdessä suhteessa: eniten oikeita vastauksia annettiin niihin sananlaskuihin, jotka informantit tunsivat mielestään hyvin, mutta toiseksi eniten oikeita vastauksia tuli niistä sananlaskuista, joista he sanoivat olevansa vähiten perillä. Wande arvelee tuloksen johtuvan siitä, että informantit ovat miettineet tulkintaa eniten sellaisille sananlaskuille, jotka olivat heille uusia. ”Vähän tuttuihin” on sen sijaan reagoitu epämääräisesti. Menestyksellisimpiin ratkaisuihin Wande olettaa vaikuttaneen myös sananlaskujen yleisen rakenteen tuntemuksen. (Wande 1992: 232.)

Wanden mukaan psykologisessa kirjallisuudessa verrataan metaforien ymmärtämistä, varsinkin sananlaskujen ymmärtämistä, analogioiden ymmärtämiseen. Mittauksissa on usein saatu korkeita korrelaatioita. Sananlaskuilla tehdyt psykologiset testit tukevat Wanden mukaan käsitystä siitä, että dimensio kirjaimellinen–kuvallinen on jatkumo eikä dikotomia. Eri sananlaskujen kyky herättää koehenkilöt tulkitsemaan abstraktisia reaktioita on koehenkilöiden taustaan katsomatta erilainen; sananlaskut näyttävät olevan tässä suhteessa jatkumossa. Esimerkiksi sellaiset sananlaskut kuin *Ei saa polttaa kynttiläänsä molemmista päistä* ja *Parempi pyy pivossa kuin kymmenen oksalla* synnyttävät useammin abstraktisia tulkintoja kuin *Kukaan ei ole profeetta omalla maallaan* tai *Missä hunajaa, siellä mehiläisiä* (ks. Brattemo-Wande 1981). (Wande 1992: 229, 230.)

Wande on käyttänyt sananlaskututkimuksessaan monivalintatestiä. Siinä sananlaskuille annettiin valmiiksi neljä tulkintavaihtoehtoa, kaksi abstraktista ja kaksi konkreettista. Kummastakin ryhmästä toinen vaihtoehto oli oikea ja toinen virheellinen. Koehenkilöiltä kerättiin testin lisäksi tietoja sananlaskujen tuttuudesta. Monivalintatestin avulla ei voi kuitenkaan tutkia sananlaskujen konnotatiivisia Aspekteja. Niinpä Wande

on ottanut jatkotutkimukseensa vapaampia tehtäviä sekä uusia testejä, jotka tehdään sekä suullisesti että kirjallisesti. Sananlaskujen lisäksi hän on ottanut mukaan myös runoissa esiintyviä metaforia. Vaikeutena metaforan ymmärtämisen tutkimisessa Wande pitää eri henkilöiden vaihtelevaa kykyä ilmaista verbaalisesti ja vivahteikkaasti metafo- raelämystään. Tämän vuoksi hän on käyttänyt tutkimuksessaan lisätesteinä mm. syno- nyymitestiä, analogiatestiä, päättelykykytestiä sekä tätä tutkimusta varten muokattua assosiaatiotestiä. (Wande 1992: 230, 233–234.)

Saarisen lisäksi Koskelo on tehnyt tutkimuksen, joka sisältää tietoa lasten metafori- sesta ajattelusta. Hän on tutkinut pro gradu -työssään (1997), miten kuudesluokkalaiset ymmärtävät ja tulkitsevat kielikuvia. Tehtäviensä kielikuviksi hän on valinnut vertauk- sia, metaforia sekä personifikaatioita suomalaisista runoista. Koskelo tarkastelee kieli- kuvan ymmärtämistä kasvatustieteen ja kirjallisuustieteen lukemistutkimuksen kautta. Työn näkökulma on yksilön omassa ymmärryksessä. Koskelo on lisäksi analysoinut lukijan persoonallisuuden ja kokemusmaailman merkitystä lukemistapahtumassa. (Koskelo 1997: 1–2.)

Monipuolisimpiin kielikuvatulkintoihin ylsivät Koskelon mukaan ne oppilaat, joilla oli vahva peruslukutaito ja joiden metakognitiiviset taidot olivat kehittyneet. Koska kie- likuvien tulkinta liittyy kiinteästi luetun ymmärtämiseen, yksilön aikaisemmat tiedot ja kokemukset ratkaisevat sen, ymmärtääkö hän kielikuvan pinnanalaisen merkityksen. Hyvä lukutaito ei kuitenkaan yksistään riittänyt tekemään lukijasta syvällistä ymmärtä- jää. Koskelo korostaakin metakognitiivisten taitojen tärkeyttä kielikuvien monipuolises- sa ymmärtämisessä. (Koskelo 1997: 2–3, 85.)

Haastattelut ovat Koskelon tutkimuksen varsinainen aineistonhankintamenetelmä. Kysymykset hän on laatinut yksilöllisesti oppilaiden kirjallisten vastausten sekä niistä löytyneiden teemojen pohjalta. Koskelo on pyrkinyt haastatteluiden avulla syventämään oppilaiden kirjallisia vastauksia ja selventämään tulkintaprosessista saamaansa kuvaa. Oppilaiden runokyselyn ja -haastattelun lisäksi hän on pyytänyt oppilaiden opettajalta arvion heidän lukutaidostaan. Oppilailta on myös kysytty heidän mielipiteitään runojen kiinnostavuudesta. Koskelo on halunnut myös selvittää heidän lukemisharrastustaan kyselyllä. (Koskelo 1997: 48–49, 55–57.)

Koskelo suunnitteli alunperin luokittelevansa vastaukset erilaisten kielikuvien perusteella. Niiden tulkinnassa ei löytynyt kuitenkaan eroja. Oppilaiden tehtävävastaukset olivat pitkälti samanlaisia ja toisiaan täydentäviä hänen mukaansa. Koskelo on ottanut työnsä näkökulmaksi yksittäisten tulkintatapojen tarkastelun sijaan tulkintatapahtuman ymmärtämisen kokonaisuutena. Siinä yksittäiset ajatusrakenteet muodostavat kokonais käsityksen siitä, mitä kielikuvien tulkinta on ja miten se tapahtuu. (Koskelo 1997: 3, 59.)

Koskelo on etsinyt oppilaiden vastauksista erilaisia teemoja, kuten järkevyyden järjettömyys, lukijan kokemukset–kirjoittajan kokemukset, mielikuvitus, kuvallisuus ja tekstin suorasanaisuus. Koskelo on muodostanut aineistonsa typologian järkevyyden ja mielikuvituksen varaan; nämä ovat hänen mukaansa poikenneet eniten toisistaan. Kielikuvan konkreettisuus ja mielikuvituksellisuus kuvaavat hänen mukaansa lasten erilaista tapaa hahmottaa kielikuva. Lapsi kiinnittää runoja lukiessaan huomion siis siihen, miten totuudenmukaisesti kielikuvien rinnastukset tapahtuvat ja herättävätkö ne mielikuvia vai eivät. Koskelon tutkimuksessa on olennaista suhtautumiserot kielikuvan ymmärtämiseen. Allaolevassa kaaviossa näkyvät Koskelon luokitteluperusteet sekä muodostetut kategoriat aineiston analysoimiseen. (Koskelo 1997: 59–60, 64.)

Taulukko 1. Typologia aineiston jäsentäjänä

	<b>Herättää mielikuvia</b>	<b>Ei herätä mielikuvia</b>
<b>Realistinen</b>	KATEGORIA a	KATEGORIA b
<b>Epärealistinen</b>	KATEGORIA c	KATEGORIA d

## 5. Lukemisprosessi ja luetun ymmärtäminen

Olen seuraavaan koonnut Helena Linnan näkemyksiä lukemisesta ja luetun ymmärtämisestä. Hän on kirjoittanut artikkelin kirjaan *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan*, jossa hän on pohtinut luetun ymmärtämisen merkitystä. Kaija Lehmuskallio on samoin miettinyt lukemisen taitoa koulun ja oppimisen näkökulmasta; olen tässä kappaleessa esitellyt hänenkin ajatuksiaan. Marja Vauras ja Maarit Silvén ovat puolestaan tutkineet metakognition kehittymistä kouluikässä. Kappaleen lopussa on heidän kuvauksensa taitavan lukijan lukemisprosessista.

Linna esittelee kognitiiviseen oppimiskäsitykseen pohjaavan luetun ymmärtämisen teorian, joka on viime vuosikymmeninä noussut hänen mukaansa keskeiseen asemaan muiden teorioiden joukossa. Sen mukaan oppiminen on sisäistä informaation käsittelyä: oppija havaitsee ja tulkitsee asiat skeemojensa pohjalta. Oppijan oma aktiivisuus myös korostuu tässä oppimisteoriassa. Tietorakenteita muodostetaan toimimalla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Lukemisprosessissa lukija ja teksti ovat siis vuorovaikutuksessa keskenään. Lukijalla on oma taustansa – persoonallisuutensa, älylliset ominaisuutensa, kokemuksensa, tietonsa ja ennakkokäsityksensä tekstistä. Tekstilläkin on omat ominaisuutensa: tietty kieli, muoto, merkitys ja tarkoitus. Luetun ymmärtäminen on prosessi, joka on aktiivista, tietojohdeista, konstruktivistista ja ennakoivaa tekstin tulkintaa. Lukemisen voi puolestaan määritellä symbolien mielekkääksi tulkinnaksi, kirjoitetun kielen ymmärtämiseksi ja reagoimiseksi siihen tietoisuuden laajalla alueella, sekä kirjaimellisella että tulkitsevalla tavalla. (Linna 1994: 33–34.)

Lehmuskallion ajattelussa korostuu hänen näkemyksensä lukemisesta taitona. Lukeminen on hänen mukaansa kehittyvä ja jatkuva taito; lukijalla on siis mahdollisuus edistää ymmärtämistään. Hän käsittää lukemisen myös prosessina, lukijan ajatusprosessien etenemisenä. Lukemisprosessissa lukija tulkitsee kompleksista informaatiota. Lehmuskallio pitää lukemisessa tärkeänä aktiivisuutta ja joustavuutta. Tällöin lukija löytää eri strategioita tekstin vaatimusten mukaan. Lukemisstrategioiden muuttaminen kuvaakin taitavan lukijan työskentelyä – ne myös muuttuvat lukijan saavuttaessa uusia tietoja ja taitoja. Lehmuskallion mukaan lukijana ei ole mahdollista kehittyä ilman kielen rakenteiden hallitsemista. Kielellisen tietoisuuden omaksumisen hän näkee tärkeänä

lähtökohta sekä aloittelevalla että kehittyvälle lukijalle. (Lehmuskallio 1983: 65–67, 107, 194.)

Linnan mukaan lukeminen käsitettiin aikaisemmin pelkkänä tiedon siirtona; merkityksen oletettiin olevan tekstissä ja hyvän lukijan katsottiin saavan tekstistä enemmän informaatiota kuin huonon lukijan. Hyvän suorituksen kriteerinä pidettiin siirretyn informaation määrää. Nykyisin lukeminen nähdään Linnan mukaan transaktiona. Tällöin tekstin merkitys on suhteellinen, ja se on tulosta lukijan ja tekstin kohtaamisesta tietyssä tilanteessa. Tekstin merkitys voi vaihdella lukijasta toiseen, mutta myös saman lukijan kohdalla eri aikoina ja eri tilanteissa. Avaintekijöitä luetun ymmärtämisessä ovat kulttuurihistoriallinen ja yhteiskunnallinen konteksti, kokemustausta ja lukijan oma lukemishistoria sekä lukijan nykytila ja intressit. (Linna 1994: 34–35.)

Seuraavassa Vauras ja Silvén ovat kuvanneet metakognitiivisilta taidoiltaan monipuolisen lukijan lukemisprosessia: Kun lukija kohtaa tekstissä esim. ristiriitaisen väittämän tai kielikuvan – kohdan, jossa hän ei voi olla varma kirjoittajan tarkoituksesta, hän hidastaa lukemisprosessiaan ja muuttaa tai tehostaa toimintatapojaan. Hän voi esimerkiksi lukea vaikealta tuntuneen tekstikatkelman uudelleen. Jos se ei tuota tulosta, hän voi palata tekstissä taaksepäin ja etsiä sieltä vihjeitä tulkinnalle. Selvitettyään ongelman hän saattaa jatkossa lukea tarkkaavaisemmin ja yrittää aktiivisemmin pitää mielessään jo lukemaansa. Metakognitiivisilta taidoiltaan kehittymätön lukija ei Vauraksen ja Silvénin mukaan sen sijaan jää selvittämään vaikealta tuntunutta kohta. Taitavan lukijan he näkevät ohjaavan, arvioivan ja korjaavan omaa lukemisprosessiaan. Ajattelun valvonta on kehittynyt ulkoisen ohjauksen ja tietoisin ohjauksen kautta suurelta osin automaattiseksi. Strateginen toiminta ja metakognitiivinen valvonta muodostavatkin kokeneella ja taitavalla lukijalla joustavan vuorovaikutussysteemin. Menetelmistä, joilla opetuksessa voidaan tuoda esille luetun ymmärtämisstrategioita, on kertonut mm. Helena Linna edellä lainaamassani artikkelissaan. (Vauras & Silvén 1985: 21–25.)



## 6. Tutkimusprosessi

### 6.1. Tutkimusmenetelmä ja aineisto

Aineistonkeruutapa työssäni on kirjallinen kysely. Olen selvittänyt kuudesluokkalaisten metaforisen kielen ymmärtämistä esittämällä heille kirjallisia kysymyksiä metaforisista sananlaskusta; oppilaat ovat myös vastanneet kysymyksiin kirjallisesti. Harkitsin myös suullista haastattelua tutkimuksen toteuttamistavaksi; tällöin olisin voinut lisäkysymyksillä tarkentaa oppilaiden vastauksia ja saada enemmän tietoa oppilaiden ajattelu- prosessista. Sananlaskun ymmärtäminen, sen soveltaminen toiseen tilanteeseen ja yleistyksen tekeminen vaativat kuitenkin miettimisaikaa, sitä enemmän mitä vaikeammalta sananlasku tuntuu. Koska halusin nimenomaan selvittää oppilaiden sananlaskujen ymmärtämistä, kirjallinen haastattelu tuntui paremmalta vaihtoehdolta vapaampine ajatteluaikoinen.

Monivalintatehtäviä en ole käyttänyt; olen halunnut oppilaiden kertovan omin sanoin päättelystään. Näin ajattelin ratkaisevani paremmin suuren kysymyksen siitä, onko kuudesluokkalaisten ajattelu konkreettista vai abstraktista. Alkaessani myöhemmin lukemaan oppilaiden vastauksia huomasin niistä löytyvän muitakin mielenkiintoisia havain- toja kuin ajattelun konkreettisuus ja abstraktisuus, jotka oppilas on voinut sitä paitsi sekoittaa kummatkin vastaukseensa. Vastaukset olen arvioinut sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti; analyysi kuitenkin painottuu oppilaiden päättelyn laadulliseen kuvai- luun.

Kyselyyn vastaajia on tutkimuksessani kolmekymmentä (30) kuudesluokkalaista, yksi koululuokka. Erääksi tutkimustavoitteeksi asetin oppilaiden ajattelun kartoittami- sen yhden oppilasryhmän osalta; tulokset kertovat siis yksittäisten oppilaiden lisäksi koko luokan osaamisesta. Olen kerännyt aineiston syksyllä 1997 Jyväskylän Puistokou- lussa. Kyselyn toteuttamiseen kului noin yksi oppitunti, kello 11–12; oppilaat ovat en- nen puolta päivää ehkä vielä jaksaneet keskittyä tehtäviin. Ennen kyselyn jakamista pi- din alustuksen oppilaille sananlaskuista, eli kävimme yhdessä läpi mallivastauksen par- resta *Puuro miehen tiellä pitää*. Kerroin myös sananlaskujen funktiosta, miten ne on usein keksitty määrätilanteeseen ohjeeksi tai neuvoksi tai elämänviisaudeksi. Selitin

lopuksi tarvitsevani vastauksia gradu-työhöni sekä esittäväni heidän vastauksiaan työsäni nimettöminä. Pyysin oppilaita keskittymään minulle tärkeisiin tehtäviin ja kertomaan sananlaskuista oman näkemyksensä. Suurin osa oppilaista selviytyi tehtävistä puolessa tunnissa, muutama jatkoi kirjoittamista välitunnin ajan.

## 6.2. Kyselyn suunnittelu

Kyselyyn olen valinnut seitsemän sananlaskua, joissa viidessä on sekä konkreettinen että metaforinen dimensio (ks. Wanden näkemys sananlaskuista tässä kappaleessa). Kaksi aineiston sananlaskua ovat ainoastaan konkreettisia; ne ovat tulkittavissa lauseyhteydessään. Ne ovat myös mieluummin fraaseja tai toteamuksia kuin ohjeita koettelemuksiin. Sananlaskut kyselyyn olen valinnut lähinnä sillä perusteella, että ne ovat erilaisia sisällöltään ja merkitykseltään. Olen myös ottanut sananlaskuihin mukaan muutamia, joissa mies-sanaa on käytetty geneerisesti, sananlaskuja, joihin ei sisälly persoonaa – niissä on käytetty mm. imperatiivia, sekä sananlaskun, jossa toimijana on tyttö. Olen näillä valinnoilla halunnut selvittää, eroavatko oppilaiden vastaukset tekijöiden ilmaisutavassa.

Olen seuraavaksi esitellyt lyhyesti eri tutkijoiden näkemyksiä sananlaskujen käyttötarkoituksista ja merkityksistä. Sananlaskuissa käsitellään Virtasen mukaan ihmisten ja erilaisten yhteisöjen ongelmia. Yhteisölliset arvot, sosiaalinen vuorovaikutus sekä ihmisen inhimillinen kärsimys ja alistuminen ovat niissä pohdinnan kohteita. (Virtanen 1988, 226.) Sananlaskut kuvastavat myös synty-ympäristöään, talonpoikaisyhteisöä. Kuusen mukaan niiden näkökulma on miehinen ja talonpoikainen, ja pääaiheina ovat työnteko, mielenmaltti, säästäväisyys ja vieraisiin kohdistuva epäluulo. Sananlaskuista hahmottuukin vanhan kansan talonpoikainen ihmisihanne: ahkera, sisukas, järkevä ja maltillinen isäntämies. (Kuusi 1954, 91, 93–94.)

Savolainen on esitellyt sananlaskujen funktioita. Hänen mielestään ne vahvistavat yhteiskunnan instituutioita ja arvo- ja normijärjestelmää sekä toimivat puolueettomana kannanotto- ja purkautumiskanavana. Ne auttavat myös sosiaalisen kontrollin ylläpitä-

misessä ja kasvatuksessa sekä ovat lisäksi puhtaasti pelkkää ajanvietettä. (Savolainen 1988, 80–86.)

Virtanen on luokitellut sananparret kiinteän ajatuskokonaisuuden sisältäviin sananlaskuihin (”omena ei kauaksi puusta putoa”), lauseyhteyteensä mukautuviin fraaseihin eli puheenparsiin sekä tilannerepliiikkeihin, joita ovat myös sanoi-sananparret eli welle-ritmit (”kaikissa näissä ollaan, sanoi akka jouluyönä katiskassa”). Suurin osa niistä antaa ohjeen tietynlaisesta, norminmukaisesta käyttäytymisestä Virtasen mukaan. Ne kertovat yksilölle tai ryhmälle, millainen käyttäytyminen on suotavaa. Ohje voidaan ilmaista suoraan, tai sitten kuulijan on tulkittava viestin sanoma. (Virtanen 1991, 666; 1988, 226.)

Wanden mukaan sananlaskut muistuttavat käytöltään fraaseja ja idiomeja siinä mielessä, että niitä käytetään määrätavalla määrämerkityksissä. Fraasit ja idiomit ovat tosin leksikaalistuneet useammin kuin sananlaskut, eikä niihin sisältyvien yksittäisten sanojen merkityksiä voi arvata niiden omasta merkityksestä. Sananlaskut ovat merkitykseltään joko konkreettisia tai niissä on sekä konkreettinen että abstraktinen dimensio. (Wande 1992: 228.)

Neljästä ensimmäisestä sananlaskusta olen esittänyt oppilaille kolme kysymystä. Ensimmäisessä kysymyksessä olen pyytänyt oppilaita soveltamaan sananlaskun: *millaisessa tilanteessa sananlaskun voisi sanoa?* Vastaukseksi käy joku muu tarkoituksenmukainen kuin sananlaskun tilanne. Seuraavaksi olen kysynyt, *millaiselle henkilölle sananlaskun voisi sanoa.* Toiseen vastaukseen olen odottanut myös sovellusta ja kysymys on lähinnä varmistus ensimmäiselle: vastaukseksi käy keksityssä tilanteessa esiintyvä henkilö. Oppilaat ovat usein pysyneetkin samassa kontekstissa näissä kysymyksissä mutta eivät kuitenkaan aina. Kolmanneksi olen kysynyt oppilailta, *miten yleistät sananlaskun merkityksen: mitä sananlasku tarkoittaa?* Tähän vastaukseen olen odottanut oppilaiden kirjoittavan sananlaskun yleisen merkityksen.

Viidennen, kuudennen ja seitsemännen sananlaskun merkitys on konkreettisesti lauseyhteydessä, kuudennellakin parrella, vaikka sen voi tulkita kokonaan tai osittain metaforisestikin. Niinpä en ole pyytänyt oppilaita soveltamaan sananlaskuja, vaan viidennen ja kuudennen parren kysymykset – yhteisellä vastaustilalla, ovat: *mitä sananlaskulla halutaan sanoa? mitä se tarkoittaa?* Seitsemännessä sananlaskussa olen halunnut auttaa

oppilaita lisäkysymyksellä, joten heitä olen pyytänyt vastaavaan seuraaviin, vastaustilaa on tässäkin yhdelle vastaukselle: *mitä sananlaskulla halutaan sanoa? miksi hepo ja pappi tuodaan esiin häiden ja pitkien pyhien yhteydessä?*

### 6.3. Vastausten analysointitapa

#### 6.3.1. Pisteytys ja arviointikriteerit

Kyselyssä on yhteensä viisitoista (15) kysymystä, joiden onnistuneista vastauksista on saanut pisteen kysymyksittäin; maksimipistemäärä on siis viisitoista. Kolmen kysymyksen sananlaskusta on voinut saada siis kolme pistettä, yhden kysymyksen sananlaskusta puolestaan yhden pisteen.

Ennen kuin olin lukenut oppilaiden vastaukset, olin määritellyt alustavat kriteerit onnistuneelle päättelylle sananlaskuittain. Alkaessani tarkastelemaan vastauksia huomasi, että oletamani sananlaskujen hankalat ja helpot kohdat eivät pitäneetkään aina paikkaansa, tai ne eivät välttämättä rajanneet, olivatko oppilaat ymmärtäneet sananlaskun vai ei. Olenkin muodostanut luokittelukriteerit sananlaskuille oppilaiden vastausten perusteella; oppilaiden ilmaisemista ajatuksista olen siis löytänyt sananlaskujen solmukohdat sekä tyypilliset elementit onnistuneelle päättelylle.

Oppilaan vastausta olen tarkastellut kokonaisuutena; kysymyksiähän on kolme neljän ensimmäisen parren osalta. Periaatteessa oppilas on saanut pisteen jokaisesta onnistuneesta vastauksesta, mutta jos hän ei selvästikään ymmärrä sananlaskua, ei hän ole saanut pistettä yhdestä onnistuneeksi tulkittavasta kohdasta.

Sananlaskujen yleistäminen oli oppilaille vaikeampaa kuin sovelluksen löytäminen; myös yleistysten abstraktisuustaso vaihtelee melko paljon. Olen seuraavassa kertonut vastausten arviointikriteerin ja pisteytyksen kolmannen kysymyksen osalta: Tavallista vastauksissa on se, että keksittyään sananlaskulle uuden käyttötilanteen (1. kysymys) oppilaat muodostavat sananlaskun merkitystä kysyttäessä (3. kysymys) yleistyksen keksimästään tilanteesta. Tämä yleistys ei usein kovin hyvin enää sovi kohdan sananlaskuun, joskus ei ollenkaan. Jos oppilaan kolmas vastaus on ymmärrettävissä myös sanan-

laskun merkitykseksi siitä huolimatta, että se on vahvasti sidoksissa oppilaan keksimään esimerkkitalanteeseen, oppilas on saanut tästä puolikkaan pisteen. Jos vastaajan keksimä yleistys ei sovi mitenkään sananlaskuun – se on usein ohje oppilaan keksimälle tilanteelle, on hän jäänyt pisteettä sen osalta.

### 6.3.2. Metaforan osittaisuus -ongelma

Oikean ja väärän vastauksen, onnistuneen ja epäselvän päättelyn rajaa on joutunut miettimään moneen kertaan sananlaskuttain. Mikä on se raja, jossa oppilaiden esittämä merkitys sopii vielä yhteen sananlaskun merkityksen kanssa? Usein oppilaat ovat ymmärtäneet sananlaskun osittain, ja hankala on ollut määrittää juuri ne ”osat”, jotka kuuluvat onnistuneeseen vastaukseen ja sananlaskun ymmärtämiseen. Nikanne (ks. 3.3.2. Kielitieteen metaforateoria) on myös pohtinut metaforan osittaisuutta kognitiivista metaforateoriaa käsitellessään. Metaforan lähteen ja kohteen kaikki osat eivät sovi yhteen; metaforat ovat siis osittaisia. Hänen mukaansa metaforisten käsitteiden toisiinsa kuvautuminen ei ole kuitenkaan mielivaltaista – muutoin ihmiset eivät esimerkiksi voisi ymmärtää tuoreita kielikuvia.

Nikanne on tarkoittanut edellä metaforisilla käsitteillään metaforan osia, lähdettä ja kohdetta tai kuvaa ja kuvattavaa. Kyse on kuitenkin mielestäni samasta osien löytämisestä kuin sananlaskussa ja oppilaiden vastauksissa, jotka ovat konkreettisia esimerkkitalanteita sananlaskun yleisestä merkityksestä. Tulkinnan vaikeus on suurelta osin liittynyt mielestäni verbeihin, siihen, millaista tekemistä oppilaat esimerkeissään kuvaavat. Tämä ongelma on tullut eteen erityisesti ensimmäisen ja kolmannen sananlaskun osalta. Hankalaa on ollut päättää, onko oppilaan esittämällä verbillä tarpeeksi yhteistä sananlaskun verbin kanssa. Myös sen määrittäminen, mitä sen yhteisen pitää olla, on ollut mutkikasta. Sananlaskussa ja oppilaan vastauksessahan pitäisi olla kysymys kahden samankaltaisen tilanteen vertailusta ja yleistyksestä.

Apua tehtävän verbien määrittelyyn olen etsinyt Auli Hakulisen ja Fred Karlssonin Nykysuomen lauseopista ja verbien semanttisista merkityksistä. Heidän mukaansa verbien luontaisia merkityspiirteitä ovat [+/-statiivinen] ja [+/-jatkuva]. [+statiivisia] ovat

verbit, joiden kuvaamissa tilanteissa ei voi havaita toimintaa eikä muutoksia. *Olla*-verbi on tällainen, samoin esim. osa transitiiivisista ja intransitiivisista verbeistä, kuten *hallita*, *johtua*, *sisältää*. Tunnusomaista [+statiivisille] verbeille on, että ne eivät sovi 3.inf. inessiiviin, imperatiiviin ja kausatiiviin. Sääntö ei ole kuitenkaan yksiselitteinen, varsinkin imperatiivi sopii joihinkin [+statiivisiin] verbeihin. (Hakulinen, Karlsson 1979: 104–105.)

Lauseet ovat Hakulisen ja Karlssonin mukaan *geneerisiä* silloin, kun ne kuvaavat ajankohdasta riippumatonta tilaa, tilannetta tai ominaisuutta. Ne eivät kuvaa siis tietyn hetken tapahtumaa tai toimintaa. Esim. lauseet *Hölkätessä piristyy* ja *Kasvissyöjät ajattelevat selkeästi* ovat geneerisiä lauseita. Tällaisten lauseiden verbi voi olla joko statiivinen tai ei-statiivinen. Geneerisessä lauseessa [-statiivinen] verbi tulkitaan uudelleen [+statiiviseksi] tai vaihtoehtoisesti [+statiivista] voi pitää geneerisen lauseen lausetason merkityspiirteenä. Myös eksistentiaalilauseissa voi esiintyä [-statiivisia] verbejä. Eksistentiaalilauseitahan luonnehditaan epätoiminnallisiksi, mutta niissä esiintyy toiminnallisia verbejä, esim. *Taivaalla lentää haukkoja*. Hakulisen ja Karlssonin mielestä tällöinkin lausetason merkityksen erottaminen verbin luontaisista merkityspiirteistä ratkaisee tämän ristiriidan. Hakulisen ja Karlssonin mukaan eksistentiaalilauseiden funktio on esitellä uusia diskurssireferenttejä ja siihen sopivat myös leksikaalisesti toiminnalliset verbit. (Hakulinen, Karlsson 1979: 105.)

[-statiiviset] verbit ovat puolestaan aktiivisia eli dynaamisia, toiminnallisia. Niiden tekeminen voi olla jatkuvaa tai jatkumatonta. [+jatkuvia] verbejä ovat esimerkiksi *kasvaa*, *kiirehtiä*, *kulua*. [-jatkuville] verbeille on ominaista puolestaan jonkinlainen hetkelliseksi katsottu muutos esim. subjektin tai objektin tarkoitteen tilassa. [-jatkuvia] verbejä ovat mm. inkoatiiviset ja resultatiiviset verbit, esim. *alkaa*, *ilmestyä*, *kaatua*, *voittaa*. Samoin kuin statiivisuudessa, myös jatkuvuuspiirteessä ei ole selkeää rajaa, onko verbi jatkuva vai ei-jatkuva. On useita verbejä, jotka eivät ole yksiselitteisesti kumpaakaan. Niiden kuvaaman tekemisen hetkellisyys käy ilmi vasta määritteistä ja lauseyhteydestä. (Hakulinen, Karlsson 1979: 105, 106.)

### 6.3.3. Analyysin sisältö

Analyysiosassa olen selvittänyt oppilaiden ajatteluprosesseja heidän vastaustensa perusteella. Olen koettanut selvittää, mikä heille on sananlaskuissa vaikea ymmärtää, mikä puolestaan helppoa. Oppilaiden päättelyä olen kuvannut sananlaskuttain. Vastauksia on mietitty myös pisteytyksen kannalta, täyttävätkö ne onnistuneen vastauksen kriteerit vai jääkö jotain puuttumaan.

Olen analyysissa miettinyt myös syitä sananlaskujen ymmärtämisen vaikeuteen tai sujuvuuteen. Oppilaiden tiedot ja aikaisemmat kokemukset vaikuttavat ymmärtämiseen, samoin metakognitiiviset taidot, jota kielellinen päättely on. Tämä taas on sidoksissa kognitiiviseen kehitykseen sekä Hautamäen mukaan (ks. 2.2.1. Kognitiivinen kehitys) myös opetukseen.

Wande (ks. 4. Aikaisempi tutkimus) on olettanut sananlaskun yleisen rakenteen tuntemisen olevan yksi syy onnistuneimpiin vastauksiin hänen tutkimuksessaan. En ole tässä työssä tarkastellut vastauksia sananlaskun rakenteen kannalta juurikaan – olen tosin käsitellyt mies-sanan geneerisyyden ymmärtämisestä. Syynä rakenteen näkökulman poisjättämiseen on se, että oppilaat ovat miettineet ennen kyselyä yhden sananlaskun merkitystä tehtävien kysymysten avulla yhteisesti. Heille on tällöin todennäköisesti selvinnyt sananlaskujen funktio, siis se, että niillä on metaforinen merkitys sekä se, että monet niistä ovat ohjeita tietynlaisiin tilanteisiin. Olen yrittänyt orientoida oppilaat miettimään sananlaskuja ja niiden merkityksiä ennen kyselyä; sananlaskujen rakenne ei liene ollut kompastuskivi oppilaille tai sen tunteminen syynä vastausten onnistumiseen.

Wande on tutkimuksessaan kysynyt oppilailta myös testiin sisältyvien sananlaskujen tuttuutta, jonka vaikutusta hän on pohtinut vastausten onnistumiseen. Hänen mukaansa oppilaat ymmärsivät parhaiten niiden parsien merkitykset, jotka olivat heille tutuimpia. Toiseksi parhaiten oppilaat sen sijaan vastasivatkin vähiten tuttuihin sananlaskuihin; Wanden mukaan oppilaat ovat miettineet näitä eniten. Huonoiten ymmärrettiin vähän tutut parret. Tuttuuden vaikutusta merkitysten ymmärtämiseen en ole tässä työssä pohtinut; Wanden päätelmä voi pitää paikkansa tässäkin kyselyssä. Oppilaiden motivaatiolla etsiä sananlaskujen tarkoitusta lienee ainakin ollut vaikutusta vastausten onnistumiseen.

## 7. Aineiston analyysi

### 7.1. *Älä ennen hyppää kuin oja tulee*

Tällä sananlaskulla halutaan mielestäni sanoa, että tee asiat ajallaan. Sananlaskun voisi sanoa myös muodossa 'älä hätiköi, hosu tai kiirehdi turhaan'. Jos tekee asiat etukäteen, siitä ei ole mitään apua oikealla hetkellä sananlaskun kaltaisissa tilanteissa, eli tilanteissa, joita ei voi valmistella tai suunnitella etukäteen. Sananlaskun voisi sanoa henkilölle, joka hätäilee tai ei ajattele mitä tekee. Tämän kohdan ymmärtääkseen onkin mielestäni tiedostettava, minkä takia joku yrittää hypätä ojan yli ennen kuin se on edessä, eli joku kiirehtii tai on ajattelematon. Olennaista on myös käsittää, että oja on sananlaskussa este, koetus, tehtävä, matkan viivyttävä, joka tulee voittaa ja josta tulee selviytyä.

Osa oppilaista ei ole ymmärtänyt ojaa esteeksi, vaan päämääräksi: sinne tulee pyrkiä. Tällä tavalla sananlaskun on ymmärtänyt oppilas (30), joka esimerkkitulannetta kysyttäessä on vastannut: *Jos lapsi pomppii tiellä. Tai jos joku haluaa hypätä ojaan.* Sananlaskun voisi sanoa hänen mukaansa *ajattelemattomalle*, ja se tarkoittaa, että *ei kannata hypätä ojaan*. Ensimmäisen ja kolmannen vastauksen välillä on ristiriita: esimerkkitulanteessa joku haluaa hypätä ojaan, mutta sananlaskun merkitys vastaajan mielestä on, ettei kannata hypätä ojaan. Toinen vastaus jää myös epäselväksi: minkä suhteen hyppääjä on ajattelematon? Senkö takia että yrittää hypätä ojaan liian aikaisin? Oppilas on luultavasti itsekin alkanut miettiä, miksi joku haluaisi päätyä ojaan, ja sananlaskun merkitys on jäänyt hänelle arvoitukseksi. Hän ei ole osannut muuttaa ajatuskulkuaan siten, että näkisi ojan ylitettävänä esteenä eikä päämääränä. *Lapselle* sananlaskun voi ilmeisesti sanoa sen vuoksi, että lapset usein *hyppivät* (< *hypätä*) tai *pomppivat*, toisin kuin aikuiset. Oppilaan vastaukset pysyvät konkreettisesti sananlaskun tilanteessa, ojaan hyppäämisessä. Hän ei ole tulkinnut tilannetta siis vertauskuvana. Käsitys ojasta tavoittelemisen arvoisena paikkana on johtanut oppilaan ajattelun väärään suuntaan ymmärtämisen kannalta. Hänelle ei ole lopulta selvinnyt, mitä sananlasku tarkoittaa, ja epärointi näkyy ristiriitaisina vastauksina.

Ojan on nähnyt päämääränä myös toinen oppilas (4). Ensimmäiseen kysymykseen (tilanne) hän on vastannut: *Kun on ajamassa jollain kalliilla autolla ojaan.* Toinen



vastaus on johdettu ensimmäisestä, ja siinä on mietitty millainen henkilö ajaa ojaan autolla: *Rikkaalle ihmiselle*. Sananlasku tarkoittaa vastaajan mielestä *Että ei kannata hylätä hyvää autoa*. Vastaukset ovat ketjupäättelyä, eli seuraava vastaus on johdettu edellisestä ja tilanne pysyy samana. Viimeistä vastausta ei voi ymmärtää keksityn tilanteen tai sananlaskun yleistykseksi tai merkitykseksi. Oppilas tuntuu siinä ihmettelevän, voiko sananlasku olla niin järjetön kuin hän on sen ymmärtänyt: miksi joku haluaa ajaa autollaan ojaan ja tuhota sen. Oppilas ei ole ymmärtänyt sananlaskua. Ojan näkeminen päämääränä on johtanut hänet niinkuin edellisenkin vastaajan harhaan. Eroa tässä edelliseen vastaukseen on siinä, että edellinen vastaaja pysyy vastauksissaan sananlaskun tilanteessa, kun taas tämä oppilas on keksinyt uuden sovelluksen ojaan hyppäämisestä. Tosin tässäkin ajetaan autolla *ojaan*, kun sen voisi ajaa vaikkapa autotalliin tai jokeen.

Edellisten vastaajien lisäksi kaksi muuta oppilasta ymmärtävät ojan saavuttamisen kohteeksi. Toisen vastaajan mukaan sananlasku merkitsee sitä, että *siinä halutaan auttaa ojaan hyppäävää ihmistä*. Sananlasku on siis konkreettinen ohje ihmiselle, joka haluaa hypätä ojaan. Toisen oppilaan kolmannesta vastauksesta (merkitys) voi päätellä, ettei hän oikein ymmärrä, miksi joku on hyppäämässä ojaan: *Kannattaa harkita monta kertaa minne hyppää*. Kummassakin vastauksessa tilanne, tai *ojan* funktio sananlaskussa, ymmärretään väärin. Sananlaskua ei myöskään sovelleta toiseen kontekstiin.

Kahden oppilaan vastauksesta on vaikea päätellä, ymmärtävätkö he ojan päämääränä vai ylittävänä esteenä. Heidän kirjoittamansa esimerkkitalanteet ovat kuitenkin konkreettisesti sananlaskun ojatilanteita. Yksi kyselyyn osallistuneista (13) vastaa ensimmäiseen kysymykseen seuraavasti: *Jos joku hyppää vaikka tien poskeen*. Voisi ajatella, että maantien vieressä on oja. Mutta onko esimerkin henkilö hyppäämässä ojaan vai onko hän ylittämässä ojaa? Sananlaskun voisi sanoa oppilaan mielestä *jollekin pienelle*, ja se tarkoittaa *ettei hyppelisi*. Hyppiminenhän tien vieressä on vaarallista. Sananlaskussa myös kehoitetaan, että *älä - - hyppää - -*. Oppilas on tässä mielestäni tarrautunut hyppimiseen toimintana, eikä hän liitä sitä ojan ylittämiseen mitenkään. Ojan voi tulkita olevan vastauksen taustalla olettamalla, että tien poskessa on yleensä oja.

Ojan jättää mainitsematta myös toinen oppilas (18). Hänenkään näkemyksensä ojasta ei selviä vastauksesta. Ensimmäiseen kysymykseen hän on vastannut: *Älä turhaa hypi tiellä, vasta sitten kun tulee oja, muuten voi käydä köpelösti*. Sen voisi sanoa jos joku

*pikkulapsi pomppii tiellä missä kulkee autoja.* Kolmanteen kysymykseen (merkitys) hän puolestaan vastaa: *Älä riehu liikaa. Yritä rauhoittua. Ole kunnolla.* Kyse on siis vaarallisesta riehumisesta tiellä; ojasta ei ole tietoaakaan.

Epäonnistuneissa vastauksissa oppilaat eivät ole nähneet sananlaskua vertauksena eivätkä he ole soveltaneet sitä toiseen tilanteeseen. Ojan näkeminen päämääränä on vienyt ymmärtämisen harhateille, ja oppilaiden epätietoisuus näkyy vastauksissa. Kuusi konkreettisesti sananlaskun ymmärtänyttä oppilasta näkee sananlaskun hyppääjäksi lapsen ja neljä heistä ymmärtää hyppäämisen hyppimisenä tai hyppelemisenä. Aikuisten järkevään käyttäytymiseen hyppääminen ei ilmeisesti kuulu. Kolmen oppilaan vastauksessa hyppimispaikka on tie tai tienvarsi, yhden puolestaan metsä. Näiden vastausten joukossa kolmessa ei kuitenkaan mainita ojan yli tai ojaan loikkaamista; sananlasku on heille vain hyppäämisen kielto ilman yhteyttä ojaan.

Oppilaista seitsemän (7) on ymmärtänyt sananlaskun konkreettisesti ilman sovelluksia tai onnistuneita yleistyksiä. Kaksi heistä näkee ojan tavoitteena, yhdelle se on este, neljän oppilaan vastauksissa ojaa ei esiinny ollenkaan. Onnistuneimmin sananlaskun merkityksen heistä ymmärtää oppilas, joka näkee ojan ylitettävänä koettelemuksena. Hänen mielestään sananlasku tarkoittaa, että *älä hyppää hätäsesti*. Vastauksessa on sananlaskun tausta-ajatus, mutta se ei ole kuitenkaan yleistys sananlaskusta; oppilas ei ole saanut siitä pistettä. Yksi oppilas on jättänyt vastaamatta tämän sananlaskun kaikkiin kysymyksiin. Näiden vastausten lisäksi yksi sananlaskun soveltamista yrittänyt mutta samalla ojatilanteessa pitäytynyt oppilas ei ole onnistunut vastauksessaan, joten yhteensä yhdeksän (9) oppilasta on saanut ensimmäisestä sananlaskusta 0/3 pistettä.

Tässä sananlaskussa oleva tekeminen on konkreettista liikkumista (*hypätä*), ja sen suorittaminen tai suorittamatta jättäminen tässä tilanteessa aiheuttaa näkyviä tuloksia tai muutoksia. Verbi on merkityspiirteiltään siis [-statiivinen] sekä [-jatkuva] resultatiivinen verbi. Sananlaskussa on myös kyse tekemisestä, jota ei voi suorittaa etukäteen. Kyse on siis muuttuvasta tilanteesta, jossa pitää toimia. Osa oppilaista on soveltanut sananlaskun ajatteluun, jolloin tekemisen tulokset eivät ole niin selkeitä ja näkyviä. Oppilaiden esittämät abstraktit ajatteluverbit eivät sovi kovin hyvin sananlaskun tilanteeseen. Ne eivät yleensä ole paikkaan ja aikaan sidottuja, kuten hyppääminen ojan yli. Oppilai-

den esimerkkilauseet ovat tällöin usein geneerisiä, jolloin koko lauseen merkitys muuttuu [+statiiviseksi], mikä on vastakkaista sananlaskun lausemerkitykselle.

Eräs oppilas (16) sanoisi sananlaskun seuraavassa tilanteessa: *Silloin kun jollain menee oikein huonosti*. Sen voisi sanoa *sellaiselle jolla menee huonosti*, ja se tarkoittaa, että *älä masennu, ihmiset masentuvat, kun he putoavat ojaan*. Oppilaan vastauksen voi tulkita mielestäni kahdella eri tavalla. Yksi tulkintani oppilaan ajattelusta on, että hän näkee sananlaskun *ojan* koettelemuksena, josta tulee selviytyä. Kun jollain menee huonosti, hän on murheissaan. Murehtiminen on puolestaan, tässä tilanteessa ymmärrettynä, asioiden negatiivista ajattelemista etukäteen. Sen voi nähdä tulevien asioiden kiirehtimisenä. Sananlaskun voisi tällöin pukea muotoon: ‘älä murehdi turhaan tulevia koettelemuksia, tee se vasta sitten kun ongelma on edessä’.

Tässä tulkinnassa oppilas pysyy samassa ajatuksessa, ”huonosti menemisessä”, mutta ei kuitenkaan irtaudu sananlaskun konkreettisesta tilanteesta, ojaan putoamisesta. Oppilaan esittämä ”huonosti meneminen”, murehtiminen, on olotila, joka ei ole sidottu aikaan tai paikkaan niin kuin sananlaskun tekeminen. Sen voi kuitenkin ymmärtää hätäilynä, asioiden kiirehtimisenä, joka on ”ojan yli hyppäämistä liian aikaisin”, syy ennenaikaiseen hyppäämiseen. Sovellustilanne ja -henkilö ovat tällaisen tulkinnan perusteella oppilaalla onnistuneita. Hän ei ole sen sijaan osannut muodostaa ohjetta murehtivalle, kiirehtivalle ihmiselle tai yleistystä sananlaskulle. Kolmannessa vastauksessaan hän sekoittaa keskenään keksimänsä esimerkin ja sananlaskun tilanteen.

Toinen tulkintani oppilaan ajatteluprosessista on se, että hän ymmärtää sananlaskun täysin konkreettisesti: joku on tipahtanut ojaan sitä ylittäessään ja nyt hänellä menee huonosti, koska ‘ihmiset yleensä masentuvat ojaan pudotessaan tai pudottuaan’ hänen mukaansa. Niinpä oppilas haluaa antaa ohjeen ihmisille: ‘älkää masentuko, vaikka putoattekin ojaan tai olette ojassa’. Oppilas on siis juuttunut sananlaskun konkreettiseen tilanteeseen, ojaan putoamiseen. Sananlaskun fokus on kuitenkin ojan ylittämisessä eikä sinne tippumisessa, eli oppilaan lähestymisnäkökulma sananlaskuun ontuu. Oppilaan vastaukset ovat ainakin osittain konkreettisia, tulkitsee hänen ajatteluaan kummalla tavalla tahansa. Mielestäni jälkimmäinen tulkintatapa on todennäköisempi selitys hänen ajatteluprosessilleen. Ensimmäisen tulkinnan sovellustilannetta on vaikea yhdistää ‘sekoitettuun’ yleistystavastaukseen. Oppilas ei ole saanut sananlaskusta pisteitä.

Toisenkin oppilaan (12) vastauksessa pohditaan murehtimista. Esimerkkitalanteeksi hän on esittänyt: *Jos vaikka olisi huono jossain kouluaineessa, niin ei tarvitsisi pelätä että kokeet menee huonosti, vaan yrittää vielä.* Tämän vastauksen voi mielestäni ymmärtää kuten edellisen vastaajan ensimmäisen tulkintavaihtoehdon: älä murehdi etukäteen tulevia, vaikeaksi tietämiäsi koettelemuksia. Toisen vastauksen hän on muodostanut edellisen pohjalta: sananlaskun voisi sanoa *koululaiselle, lukiolaiselle ja muille opiskelijoille.* Kolmas vastaus on johdettu myös edellisistä, eli sananlasku tarkoittaa *sitä ettei kannata murtua, vaan jatkaa eteen päin yrittämällä.* Tämän vastauksen voisi sanoa myös muodossa ‘älä murehdi etukäteen’, jonka voi ymmärtää asioiden kiirehtimiseksi ennenaikaisesti, turhaan. Yleistys sopisi tällöin myös sananlaskun yleistykseksi. *Murtumista* ei kuitenkaan välttämättä osaa liittää kiirehtimiseen tai ajattelemattomuuteen, joista sananlaskussa halutaan varoittaa. Parren merkitys löytyy kylläkin vastauksesta ja sen kontekstista, mutta ei irrallaan siitä, joten oppilas saa kolmannesta vastauksestaan puoli pistettä, ja koko sananlaskusta yhteensä 2 ½ pistettä.

Edellisen vastaajan tavoin kuusi (6) muuta oppilasta ovat soveltaneet sananlaskun onnistuneesti toiseen tilanteeseen sekä ymmärtäneet, millaiselle henkilölle ohjeen voisi sanoa, mutta yleistyksessä on ollut vaikeuksia. Oppilaiden yleistysten voi siis tulkita edellisen vastauksen tavoin sopivan myös sananlaskuun, mutta ei sellaisenaan, vaan liitettynä kontekstiinsa eli oppilaan esimerkkitalanteeseen. Oppilaiden käyttämällä tekemisillä esimerkeissä on usein erikoistunut merkitys, jolloin verbit vaativat käyttöympäristönsä mukaan tullaan ymmärretyiksi oppilaan tarkoittamalla ja sananlaskuun soveltuvalla tavalla.

Yhden oppilaan (3) kolmas vastaus sopii edellisen tavoin puoliksi sananlaskun yleistykseksi. Hän on johtanut esimerkistään sananlaskun merkityksen: *Ettei pidä kiirehtiä asiassa josta ei ole täysin varmoja.* Hän esittää tilanteen, jossa *omahyväinen* henkilö rehentelee toisille asiasta, joka ei olekaan vielä varma, siis tosi. Varmuus ei liity sananlaskun hyppäämistilanteeseen, oppilaan esimerkkiin kylläkin.

Erään kyselyyn osallistuneen (20) vastaukset ovat esimerkki siitä, miten oppilas osaa soveltaa sananlaskun toiseen tilanteeseen, mutta hän muodostaa esimerkistään yleistysten, joka ei mitenkään sovi sananlaskuun. Tilannekohtaan hän on vastannut: *Silloin kun joku esimerkiksi kotitehtävissään hätiköi.* Sananlaskun voisi sanoa hänen mielestään

*sellaiselle joka hätiköi.* Sen merkitys on hänen mielestään *Jos aiot tehdä jotain, tee se kunnolla.* Yksi oppilas on jättänyt yleistyskohdan kokonaan tyhjäksi. Seuraava (26) puolestaan ei ole keksinyt kolmanteen kysymykseen myöskään mitään vaan vastaa, että sananlasku tarkoittaa *jottain lausetta joka opettaa jotain tai neuvoa.* Eräs vastaaja (17) palaa yleistyksessään takaisin sananlaskun konkreettiseen tilanteeseen, vaikka osaakin soveltaa ohjetta onnistuneesti. Hänen vastauksensa kolmanteen kysymykseen liittyy siis ojan ylittämiseen: *Älä hyppää liian kaukaa, saatat hypätä suoraan ojaan.*

Kaksi oppilasta ovat onnistuneet soveltamaan sananlaskun toiseen tilanteeseen ja osaavat yleistääkin sen, mutta esimerkkitalanteeseen sopivaa henkilöä he eivät ole keksineet. Toisen (5) mielestä sananlaskun voi sanoa *kenelle tahansa*, toisen (24) mukaan puolestaan *sellaiselle henkilölle joka hyppää ennen ojaa (vaikee selittää).* Kummankin oppilaan vastaukset ovat kuitenkin lähellä sananlaskun hyvin ymmärtäneiden oppilaiden vastauksia, sillä sananlaskun yleistys on annettu vastaukseksi jo ensimmäisessä kysymyksessä eikä keksitty siihen konkreettista, erityistä tilannetta.

Onnistuneita kolmen pisteen vastauksia löytyi tämän sananlaskun osalta kaksitoista (12) kappaletta. Seuraava esimerkki on tällaisesta vastauksesta: sananlaskun voi sanoa silloin, *kun joku aikoo tehdä jotain miettimättä ensin.* Sen voisi sanoa *kiireiselle*, ja se tarkoittaa, että *älä hätiköi liikaa.* Vastauksille on tyypillistä, että oppilaat ovat yleistäneet sananlaskun jo tilanne- ja henkilökohdissa, kuten tämänkin vastaaja (2). Oletukseni kaikkien sananlaskujen osalta oli, että oppilaat kertoisivat ensimmäiseen kysymykseen esimerkin jostain erityisestä, konkreettisesta tilanteesta, ja vertaamalla tätä sananlaskun tilanteeseen he löytäisivät ne tekijät, jotka yhdistävät tilanteita. Näin he osaisivat yleistää sananlaskun merkityksen. En ole pisteityksellä erottanut keksittyjä spesifejä tilanteita ja yleistettyjä tilanteita toisistaan, vaan kummastakin onnistuneesta on saanut pisteen.

Onnistuneista vastauksista kahdeksassa (8) myös tilanne- sekä henkilökohta on yleistetty. Kahden oppilaan vastauksessa henkilökohtaan on keksitty johonkin tilanteeseen liittyvä esimerkki. Kaksi muuta oppilasta on puolestaan konkretisoinut vain tilannekohdan. Yhdessä tällaisessa vastauksessa oppilaan (29) esimerkkitalanne on konkreettiset *liikennevalot.* Henkilökohdan hän on siis yleistänyt: *kiireiselle tai hätiköijälle.* Sananlaskun merkityksen oppilas on kirjoittanut tilanteen muodossa, hänen voi kuitenkin

kin katsoa ymmärtäneen sananlaskun: *Kun on kiire ja haluaa äkkiä jonnekin* (vrt. ‘älä kiirehdi turhaan’).

Kolmen pisteen vastauksia tästä sananlaskusta löytyy siis kaksitoista (12). Kahden ja puolen pisteen vastauksia on kaksi (2), joissa kummassakin sananlaskun yleistys on ymmärrettävissä, mutta kontekstin eli oppilaan esimerkkitalanteen kautta. Kuusi (6) oppilasta on saanut vastauksestaan kaksi pistettä. Neljä näistä eivät ole onnistuneet löytämään sananlaskun merkitystä; kahdella oppilaalla on taas esimerkkihenkilö, joka ei sovellu kokonaisuuteen. Nollan pisteen vastauksia on kymmenellä (10) oppilaalla. Suurimmalla osalla heistä sananlasku on hyvin konkreettisesti ymmärretty. Joukossa oli vain yksi täysin tyhjäksi jätetty paperi.

Vastauksissa ihmetyttää, miksi oppilaista kaksi ymmärtää sananlaskun ojan päämääränä ja neljä eivät ymmärrä sen merkitystä sananlaskussa ollenkaan. Onko ojan yli hyppäminen niin vierasta koululaisille, ettei se kuulu heidän maailmankuvaansa? Osa oppilaista ei ilmeisesti löydä mielestään skeemaa ojan yli hyppäämisestä. Onnistuneiden vastausten osalta voisi taas ajatella, että näille vastaajille ojan yli hyppäminen on niin tuttu asia, että he ovat osanneet miettiä yleistäen, millaisia ojan yli hyppäämistilanteet ovat; jo sananlaskun sovelluskohtiin on keksitty yleistys sananlaskusta.

## 7.2. *Pilkkaa miestä, mutta älä miehen vaatteita*

Tämä sananlasku mielestäni tarkoittaa, että toista ei saa pilkata tai arvioida ulkonäön perusteella, vaan sen mukaan, millainen hän on ihmisenä tai mitä hän on tehnyt tai sanonut. Sananlaskun voi sanoa ihmiselle, joka tekee arvion toisesta ihmisestä tämän ulkoisen olemuksen perusteella. Sen voi myös sanoa tällaisessa tilanteessa.

Alunperin ajattelin ottaa kriteeriksi pisteytykseen sen, että onnistuakseen oppilaiden täytyy osata vastauksissaan yleistää vaatteet ulkonäöksi tai soveltaa ne johonkin muuhun ulkonäköön kuuluvaan, esim. hiuksiin, nenään. Ajattelin, että tämä olisi piirre, joka jakaisi oppilaita sananlaskun ymmärtäneisiin ja ei-ymmärtäneisiin. Ongelmat sananlaskun merkityksen löytämisessä ovat olleet kuitenkin toisenlaisia. Jos oppilas on ymmärtänyt sananlaskun sisältämän vertauksen ihmisen ulkoisesta ja sisäisestä olemuksesta sekä

vertauksen suhteen pilkkaamiseen, on vastaus onnistunut, vaikka oppilas olisi lainannut siihen sananlaskun ilmauksen vaatteiden pilkkaamisesta.

Sananlasku on ollut vaikea. Kolmestakymmenestä (30) oppilaasta vain neljä (4) ymmärtää parren. Suurimmassa osassa oppilaiden vastauksista huomio on kiinnittynyt sananlaskun loppuosaan, - - *mutta älä miehen vaatteita*, ja he ovat ymmärtäneet koko sananlaskun merkitykseksi kehotuksen olla arvostelematta miehen tai ihmisen vaatteita. Näissä vastauksissa oppilaat ovat esittäneet tilanteen, johon heidän ymmärtämänsä sananlaskun merkitys sopii, sekä etsineet syyn, miksi joku pilkkaa toisen ulkonäköä tai vaatteita. Sananlaskun alkuosa, *Pilkkaa miestä* - -, on jäänyt oppilaille käsittämättömäksi. He eivät kommentoi sitä ollenkaan. Kehotus pilkata jotakin on vastoin kaikkea opittua; oppilailla ei ole skeemaa, joka rinnastuisi tähän kehotukseen. Sananlaskun alkuosan jäädessä käsittämättömäksi oppilaat eivät ymmärrä sananlaskussa olevaa vertausta ihmisen luonteen vs. ulkonäön pilkkaamisesta. Alkuosa on kuitenkin toinen puoli sananlaskua ja sen merkitystä; suurin osa oppilaista ei ole siis ymmärtänyt partta.

Sananlasku on hankala suunnittelemani pisteytyksen kannalta. Alkuosan sananlaskusta ymmärtäneiden oppilaiden sovellustilanteet ja -henkilöt ovat nimittäin sopivia koko sananlaskun kannalta. Sananlaskun voi sanoa sellaiselle henkilölle, joka pilkkaa toisen vaatteita, ja tämän kaltaisessa tilanteessa. Olenkin tarkastellut vastauksia koko sananlaskun ymmärtämisen kannalta. Jos oppilas ei vastauksissaan osoita parren merkityksen käsittämistä, jää hän pisteettä. Muissa sananlaskuissahan vastaaja on saanut onnistuneista sovelluskohdista pisteet vaikka ei ole osannut yleistää sananlaskua.

Tyypillistä oppilaiden vastauksille on se, että he ovat selittäneet syyn tai syitä, miksi joku arvostelee toisen vaatteita. Usealla oppilaalla on vastakohtapareja: rikas arvostelee köyhän vaatteita, kaunis ruman vaatteita, hienovaatteinen ei-hienovaatteista. Oppilaista viisi on nähnyt tilanteen sellaisena, jossa köyhää pilkataan. Kolmen oppilaan mielestä sananlaskun pilkkaaja on henkilö, joka kiinnittää huomion myös omaan pukeutumiseensa. Yksi heistä (18) on vastannut ensimmäiseen kysymyksen tällä tavoin: *Ei saa ikinä haukkua toisen ulkonäköä tai vaatteita. / Sen voisi sanoa jollekin joka käyttää erinlaisia vaatteita kun muut esim lapsellista ruusu mekkoa.* Toiseen kysymyksen hän vastaa: *Jollekin jollekin kovikselle.* Oppilas ilmeisesti ajattelee *koviksien* pukeutuvan erilailla kuin muut; he myös arvostelevat muita. Vastaukset kuitenkin kummastuttavat: jos toisia

ei saa arvostella ulkonäön takia, miksi vastaaja kuvailee sananlaskun pilkkaajan ulkonäön perusteella? Tästä voi päätellä, että oppilas ei ole ymmärtänyt sananlaskun vertausta ja merkitystä. Sananlasku tarkoittaa hänen mielestään *jotain varoitusta tai muistutusta*.

Toiseen kysymykseen liittyvää epäselvyyttä on muutamalla vastaajalla. Kolme oppilasta kertoisivat sananlaskun henkilölle, joka sopisi esimerkkitilanteen haukuttavaksi. Tarkoitushan on löytää haukkujaksi henkilö, joka eroaa haukuttavasta. Nämä oppilaat ovat siis vastanneet kysymykseen ristiriitaisesti. Oppilaat ovat mielestäni kadottaneet ajatuksen sananlaskun funktiosta ohjeena tai opetuksena. Ristiriitainen vastaus voi olla myös osoitus koko sananlaskun merkityksen epäselvyydestä.

Erään oppilaan (21) mielestä sananlaskun voisi sanoa, *jos miehellä ei ole varaa ostaa parempia vaatteita*. Sen voisi antaa ohjeeksi *jollekin köyhälle miehelle*. Voisi kuvitella, että oppilaan tarkoittamassa tilanteessa joku haukkuu köyhää tämän kuluneista vaatteista, ja tällöin sananlasku pitäisi sanoa haukkujalle eikä haukuttavalle eli köyhälle miehelle. Yksi vastaaja (17) puolestaan sanoisi sananlaskun *omahyväiselle*. Keksimänsä tilanteen ”*coolia*” miestä (=omahyväinen) voi hänen mukaansa pilkata, muttei hänen vaatteitaan. Tämäkin oppilas siirtää haukuttavan haukkujan rooliin. Hän on vastauksessaan tosin ymmärtänyt sananlaskun perusidean siitä, että toista voi arvioida tekojen tai luonteen mutta ei ulkonäön perusteella.

Yhden oppilaan (30) mielestä sananlaskun voisi sanoa silloin, kun *joku pilkkaa miehen vaatteita*. Sen voisi sanoa *ei-tyylitajuiselle miehelle*; oppilas on siis antanut pilkkaajalle pilkattavan roolin. Sananlasku tarkoittaa hänen mielestään, että *pitäisi ajatella mitä päällensä pistää*. Tämä näkemys ei sovi sananlaskun perusajatukseen, ettei ulkonäkö ole pilkkaamisen peruste. Ensimmäisen ja kolmannen vastauksen välillä on ristiriita, jonka voi nähdä osoittavan oppilaan ajatteluprosessin muutosta; hänelle on jäänyt epäselväksi, mitä sananlasku tarkoittaa. Toinen vastaus ymmärretyn parren vastakohtana kertoo myös sananlaskun merkityksen epäselvyydestä.

Ulkonäön pilkkaamisen syyn löytäminen on ollut oppilaiden vastauksissa keskeistä, kuten olen edellä jo maininnut. He myös pitävät sitä osana sananlaskun merkitystä tai sitten koko merkityksenä, kuten neljän oppilaan vastauksissa. Yhden vastaajan (28) mukaan sananlasku tarkoittaa, että *älä pilkkaa kaverin vaatteita, koska kaverilla ei ole pakosti rahaa ostaa hienoja vaatteita*. Oppilaan esimerkkitilanne on sellainen, jossa rikas



morkkaa köyhää. Toinen (10) oppilas on puolestaan vastannut kolmanteen kysymykseen, että *kaikilla ei ole hienoja vaatteita*. Tässä kaskun merkitykseksi on annettu syy siihen, miksi joku käyttää *rumia* vaatteita: tilanteeksi oppilas on vastannut siis rumien vaatteiden haukkumisen ja haukkujaksi murrosikäisen lapsen.

Yksi vastaaja (21) on edellisten tavoin selittänyt syyn kolmannessa vastauksessaan, miksi toisen vaatteita ei saa haukkua. Sananlaskun merkitykseksi hän on vastannut: *Älä pilkkaa miehen vaatteita jos hänellä ei ole varaa ostaa uusia tai parempia*. Oppilas on edellisistä poiketen ymmärtänyt kaskun mies-sanan konkreettisesti; hän ei ole siis yleistänyt sitä kaikkia ihmisiä tarkoittavaksi. Hän on lisäksi hukannut ajatuksen sananlaskun funktiosta vastaamalla, että kaskun voisi sanoa *jollekin köyhälle miehelle*, siis miehelle, joka esimerkissä on pilkkauksen kohteena. Toinen oppilas (22) sanoisi sananlaskun tilanteessa, *missä joku pilkkaa toista, ja pilkkaajalle*. Hänen kertomansa sananlaskun merkitys, *sitä että kukaan ei voi ulkomuodolleen mitään*, on syy pilkkaamiseen. Vastaus ei kuitenkaan sisällä selitystä 'miehen pilkkaamisesta', parren alkuosasta.

Muutama oppilas toistaa sananlaskun kolmannessa, yleistyskohdassa. Sananlasku siis tarkoittaa heidän mielestään, *että miehen vaatteita ei saa haukkua mutta miestä saa* (O.13). Oppilaat eivät ole kuitenkaan selittäneet vastauksissaan, miksi miestä saa haukkua; heillä ei ole tähän sopivaa skeemaa. He eivät ole siis ymmärtäneet partta ollenkaan. Sovelluskohdissa kerrotaan, kuten muillakin, vaatteiden haukkumisesta. Toinen oppilaista on vastannut ristiriitaisesti toiseen kysymykseen, mikä osoittaa myös vaikeuden ymmärtää sananlaskua. Kumpikin oppilas on lisäksi ymmärtänyt sananlaskun *mies*-sanon konkreettisesti mieheksi: sananlaskua ei ole käsitetty.

Kaikki oppilaat eivät ole siis ymmärtäneet sananlaskun mies-sanaa geneerisenä ihmistä tarkoittavana ilmaisuna. Nämä neljä eivät ole myöskään ymmärtäneet sananlaskua; yksi on vastauksessaan selittänyt vain loppuosaa, vaatteiden pilkkaamista, kaksi on liittänyt merkitykseen mukaan myös miehen haukkumisen, mutta ilman selityksiä, neljännen yleistys sananlaskusta on täydessä ristiriidassa sananlaskun merkityksen kanssa. Kolme näistä vastaajista on lisäksi kadottanut idean sananlaskun funktiosta, ja he antaisivat sen neuvoksi henkilölle, joka on myös sananlaskun pilkkauksen kohteena heidän esimerkeissään. Mies-sanon konkreettinen ymmärtäminen on siis kuvaavaa sellaisille oppilaille, jotka eivät ole ymmärtäneet sananlaskua. Ymmärtämättömyys näkyy myös

muutoin heidän vastauksistaan. Suurin osa sananlaskuun vaillinaisesti vastanneista on kuitenkin yleistänyt parren mies-sanan. Muutoin heidän vastauksensa pysyttelee sananlaskun vaatteidenhaukkumistilanteessa.

Ymmärtämättömyys näkyy usein kielellisellä tasolla, vaikeutena ilmaista ajatuksiaan. Oppilaalla voi olla ristiriitainen näkemys sananlaskusta, ja tämä näkyy kielen ristiriitaisuutena, esimerkiksi seuraavassa vastauksessa: *Älä hauku ihmistä, mutta ei sen vaatteita* (O.12). Oppilas ei ymmärrä sananlaskun kehotusta *pilkkaa miestä*, sehän on moraalisaantöjen vastaista. Myös oppilaan ensimmäiset vastaukset tähän sananlaskuun ovat epämääräisiä. Hän esittää tilanteen, jossa on köyhä ja rikas. Toiseen kysymykseen hän on vastannut: *Sellaiselle joka pilkkaa sitä henkilöä*. Viimeistään kolmannen vastauksen ristiriitaisuus sekä kielellisellä että sisällöllisellä tasolla osoittaa, ettei oppilas ole käsitänyt sananlaskua.

Eräs oppilas (13) on vastannut sananlaskun merkitykseksi, *että miehen vaatteita saa haukkua mutta miestä saa*. Tässäkin on ristiriita sekä kielellisesti että sisällöllisesti. Kaksi ensimmäistä vastausta ovat kuitenkin yhteensopivia ja loogisia. Tilanteena hänellä on miehen vaatteiden haukkuminen ja haukkujana henkilö, joka on tarkka vaatteistaan. Olenkin päätellyt, että kolmannelta vastauksesta oppilaalta on vain tipahtanut *ei*-sana pois: miehen vaatteita ei siis saa haukkua, minkä voi päätellä ensimmäisistä vastauksista. Hän ei kuitenkaan kerro, miksi miestä, joka on konkreettisesti ymmärretty, saa haukkua. Oppilas ei siis selitä sananlaskun vertausta eikä ole ymmärtänyt sananlaskun merkitystä.

Seuraava vastaaja (23) ei ole mielestäni ymmärtänyt sananlaskun funktiota tässä sananlaskussa. Hänen mukaansa parren voi sanoa tilanteessa, jossa *joku pilkkaa henkilöä itseään mutta ei hänen ulkoasuunsa*. Vastaus ihmetyttää: ohjeenhan voisi sanoa nimenomaan päinvastaisessa tilanteessa. Oppilas ei ole ilmeisestikään ymmärtänyt sananlaskua ohjeeksi tai opetuksiksi. Kysymys on samasta asiasta, kun oppilaat ovat vastanneet toiseen kysymykseen haukkujaksi haukuttavan henkilön. Tämä oppilas sanoisi kuitenkin sananlaskun *kiusaatekeväälle tai ilkkuvälle henkilölle*. Kolmannen kohdan hän on jättänyt tyhjäksi. Ensimmäisen vastauksen ristiriitaisuus osoittaa, ettei oppilas ymmärrä, mitä sananlasku tarkoittaa. Hän on siinä toistanut sananlaskun miettimättä vastauksensa järjestyttä tai järjettömyyttä.

Seuraavat vastaukset ovat hyvin konkreettisia: 1) *Jos on tyhmä mies mutta hienot vaatteet*, 2) *Tyhmälle miehelle jolla on hienot vaatteet*, 3) *Että miestä saa pilkata mutta vaatteita ei saa pilkata*. Oppilas (4) on keksimillään vastakohdilla huono mies – hyvä vaate tuonut konkreettisesti sananlaskun vastakkaiset kiellot esille. Hänen on täytynt keksiä selitys, miksi sananlaskussa sanotaan niin kuin sanotaan. Henkilöä saa pilkata silloin, kun hän on tyhmä. Vaatteita ei puolestaan tarvitse haukkua, kun ne ovat hienot. Oppilas ei ole kuitenkaan ymmärtänyt sananlaskun merkitystä. Saisiko tyhmää tai viisasta miestä pilkata oppilaan mielestä silloin, kun hänelle on hirveät vaatteet? Todennäköisesti kyllä, silloinhan olisi jo syy vaatteiden pilkkaamiselle. Edellisen vastaajan tavoin hän ei ole miettinyt, onko hänen antamassaan sananlaskun merkityksessä mitään järkeä. Toisen vastauksen perusteella oppilas ei ymmärrä haukkujan roolia sananlaskussa: hän on vastannut haukuttavan haukkujaksi. Oppilaan vaikeus käsittää sananlaskua näkyy siinäkin, että hän ei vastauksissaan yleistä geneeristä mies-sanaa ihmiseksi. Hän on jumiutunut täysin sananlaskun konkreettiseen tilanteeseen, vaikkakin on yrittänyt löytää syitä ohjeelle.

Yhden oppilaan (3) vastaus on esimerkki sellaisesta, josta en pysty päättämään, mitä oppilas on oikein tarkoittanut. Olen tulkinnut vastaukset kahdella eri tavalla, oppilas voi tarkoittaa niistä kumpaa tahansa. Hänen mielestään sananlaskun voi sanoa silloin, *jos pilkkaa toisen vaatteita*. Sen voi sanoa *haukkuvalle*, ja se tarkoittaa, *että ei muita asioita rupea pilkkaamaan*. Viimeinen kohta jää kokonaan epäselväksi: mitä muita asioita? Muutako ei saa pilkata kuin vaatteita? Vai että miestä saa pilkata, mutta muuta ei? Jos oppilas on vastatessaan miettinyt koko sananlaskua eikä aikaisemmin vastaamaansa, hän on todennäköisesti tarkoittanut jälkimmäistä vaihtoehtoa. Vastaus on kuitenkin niin vaillinainen, että se voi olla aivan kumpaa tahansa: siitä ei näy oppilaan ajatteluprosessi. Jos oppilas on vastauksessaan tarkoittanutkin, ettei saa pilkata muita kuin ihmistä tai miestä, ei hän perustele näkemystään eikä ole mielestäni tällöin ymmärtänyt sananlaskun merkitystä.

Seuraavan oppilaan (27) ajattelua voi samoin tulkita ja arvailla, mitä hän on vastauksillaan tarkoittanut. Ne eivät ole vaillinaisia, mutta kylläkin epämääräisiä ja usealla tavalla tulkittavia; hän puhuu tilanteesta liian yleisellä tasolla. Hän on vastannut kysymyksiin seuraavasti: 1) *Kun joku pilkkaa jotakin joka on ollut hänelle inhottava niin*

*pilkkaa häntä suoraan älä jotain hänen tekemäänsä ja älä yllytä toisia mukaan.* 2) *Jollekin joka haukkuu muita ihan turhaan.* 3) *Hauku vain tarkoituksella älä tarkoituksettomasti.* Oppilas ehkä ajattelee sananlaskusta, että siinä joku moittii toista, mutta ei kerro suoraan syytä, mikä häntä ärsyttää. Oppilaan mielestä haukkuja voisi ilmeisesti kertoa suuttumisen syynkin eikä sen sijaan arvostella jotain muuta suuttuttajassa. Tällainen tilanne sopisi sananlaskuunkin: joku haukkuu ärsyttävän henkilön ulkoista olemusta sen sijaan että kertoisi, mikä tässä henkilössä tai hänen tekemisissään oikeasti suuttuttaa. Vastaaaja ei kuitenkaan liitä esimerkkiään sananlaskuun, ulkonäön ja luonteen pilkkaamisen eroon, joten epäselväksi jää, onko hän ymmärtänyt tätä keskeistä vertausta.

Eräs oppilas (24) on keskittynyt vastauksessaan vain ulkonäön pilkkaamiseen. Hän on silti mielestäni ymmärtänyt sananlaskun näkökulman ulkonäön arvosteluun. Vastauksista löytyy myös vertaus ihmisen luonteeseen, mutta hän ei silti selitä *miehen pilkkaamista* mitenkään. Ensimmäiseen kysymykseen hän vastaa: *Jos joku haukkuu toista vaatteiden takia vaikka muuten henkilössä ei olisi mitään vikaa.* Sananlaskun hän sanoisi *sellaiselle joka ei ajattele miksi haukkuu.* Parsi tarkoittaa hänen mielestään, että *älä hauku ulkonäön perusteella ketään.* Kolmas vastaus jää vaillinaiseksi, puolikkaaksi; ajattelu tuntuu jääneen kesken. Oppilas on ehkä ymmärtänytkin sananlaskun merkityksen, mutta hän ei kerro sitä vastauksessaan. Pisteitä vastauksesta ei voi antaa.

Myös seuraava oppilas (19) on ymmärtänyt, ettei ulkonäön perusteella voi tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä ihmisestä. Senpä vuoksi on turha haukkua ihmistä ulkonäön vuoksi. Sananlaskun voisi sanoa hänen mielestään sellaisessa tilanteessa, *kun joku haukkuu toisen ulkonäköä.* Sen voi sanoa *sellaiselle joka ei katso toisen sisimpään.* Sananlasku puolestaan tarkoittaa, että *ihminen voi olla päältä ruma mutta sisältä kaunis.* Vaikka oppilaan esimerkkitalanne ja -henkilö ovat ymmärrettäviä, ja niiden perusteella voisi sanoa, että hän on ymmärtänyt sananlaskusta enemmän kuin moni muu oppilas, hänen kolmas vastauksensa on jopa ristiriitainen sananlaskun opetuksen kanssa. Parresahan kehoitetaan arvostelemaan ihmisen tekoja tai luonnetta mieluummin kuin ulkonäköä. Oppilas kuitenkin esittää tilanteen, jossa ihminen on sisäisesti kaunis eli hänessä ei ole arvosteltavaa. Hän ei ole siis ymmärtänyt sananlaskun alkuosaa edellisen vastaajan tavoin, ja kokonaisuutena sananlasku on jäänyt häneltä ymmärtämättä.

Seuraava vastaus on samantapainen kahden edellisen kanssa. Oppilas (22) on ymmärtänyt, *että kukaan ei voi ulkomuodolleen mitään* (kolmas vastaus); ulkonäön haukkuminen on siis järjetöntä. Luonteen tai tekojen arvostelemisesta hän ei edellisten oppilaiden tavoin mainitse mitään. Toinen puoli sananlaskusta on jäänyt käsittelemättä. Tämä oppilas on kertonut sananlaskun merkitykseksi (ks. edellä) syyn, miksi joku tulee pilkatuksi, ja sehän tapahtuu sen takia, että hänen ulkonäkönsä ei miellytä pilkkaajaa. Tämä tapa, syy merkityksenä, on tyypillistä vastakohtaparien keksijöille (rikas pilkkaa köyhää). Kokonaisuutena oppilas ei ole ymmärtänyt sananlaskua. Hänen sekä kahden edellisen oppilaan on ilmeisesti vaikea löytää tilanne, jolloin ihmistä saisi pilkata; se ei kuulu opittuun, se on moraalitonta. Sananlaskun alkuosa jää siis heille käsittämättömäksi.

Muutama oppilas on jättänyt kaikkiin kysymyksiin vastaamatta. Neljä puolestaan liikkuu vastauksissaan koko ajan yleisellä tasolla, ts. he eivät kerro, minkä haukkumisesta on kyse. Seuraavat vastaukset ovat esimerkki tällaisesta: 1) *Kun joku on sanonut jostain pahaan toisesta*, 2) *Kiusaajalle*, 3) *Älä hauku kaveria* (O.9). Yleensä oppilaiden vastauksista voi sen sijaan päätellä, että he tarkoittavat esim. esittämillään vastakohtapareilla ulkonäön pilkkaamista, vaikka he eivät tätä sanallisesti ilmaisisikaan. Kolmanteen kysymykseen, sananlaskun merkitykseen, on jätetty vastaamatta useammin kuin ensimmäiseen ja toiseen kysymykseen. Siihen on myös usein annettu epämääräinen selitys, kuten *Sitä että ei kannata pilkata toista* (O.5).

Neljä oppilasta (4) on mielestäni ymmärtänyt sananlaskun merkityksen. Yhteistä heille ja erona muiden vastauksiin on se, että he ovat huomioineet *miehen pilkkaamisen* sananlaskussa ja ilmaisseet sen toisin sanoin; he ovat siis kertoneet, mitä ilmaisu tarkoittaa. Tämän he ovat liittäneet sananlaskun loppuosan merkitykseen, *vaatteiden pilkkaamiseen*, ja käsittäneet eron, joka sananlaskun kahden puoliskon välillä on.

*Miehen pilkkaaminen* tarkoittaa kahden sananlaskun käsittäneen oppilaan mielestä luonteen pilkkaamista, yksi näkee sen tekojen haukkumisena. Neljäs oppilas kertoo esimerkkisovelluksen, jossa *mies yrittää olla "cool"*. Häntä voi oppilaan mukaan pilkata sen takia, mutta ei vaatteiden vuoksi. Vastauksen voi ymmärtää käyttäytymisen, luonteen tai tekemisen arvostelemisena. *Vaatteiden pilkkaamisen* kaksi oppilasta lainaa sananlaskusta suoraan. Toiset kaksi ovat yleistäneet vaatteet ulkonäöksi ja erilaisuudeksi.

Sananlaskun ymmärtäneistä oppilaista yksi ei ole siis yleistänyt sananlaskua ensimmäisessä vastauksessaan vaan on keksinyt sovellusesimerkin (ks. edellä), jonka hän on toistanut myös sananlaskun merkitykseksi. Oppilas ei ole kuitenkaan ymmärtänyt täysin sananlaskun funktiota tämän parren osalta, toiseen kohtaan hän vastaa nimittäin pilkkaajaksi henkilön, joka sopii esimerkkutilanteen pilkattavaksi: vastaus on siis ristiriitainen. Voisi päätellä tästäkin sananlaskusta, että oppilaat, joilla ei ole ollut vaikeuksia sananlaskun merkityksen ymmärtämisessä, ovat osanneet yleistää sen jo sovelluskohdissa.

Oppilaista kaksi (2) on jättänyt vastaamatta kysymyksiin, yhteensä kaksikymmentä kuusi (26) on saanut vastauksestaan nolla pistettä. Kaikille näille oppilaille on jäänyt epäselväksi sananlaskun kehoitus pilkata miestä. Lausehan on järjetön, se on ristiriidassa normaaliskeeman 'toisia ei saa haukkua' kanssa. Vastaukset ovat silti hyvin erilaisia. Muutama oppilas tuo vastauksessaan ilmi sananlaskuun liittyvän ajatuksen, minkä vuoksi 'vaatteita ei saa pilkata' (*Kukaan ei voi ulkomuodolleen mitään*), osa taas liikkuu vastauksissaan hyvin yleisellä tasolla, jolloin esimerkkutilanteessa jotain haukutaan, sananlaskun voisi sanoa haukkujalle, ja se tarkoittaa, että älä hauku.

Tyypillistä epäonnistuneille vastauksille on mm. vastakohtaparien esittäminen pilkkaamisen syyn selventämiseksi, esim. rikas pilkkaa köyhää. Sananlaskun vaikeus näkyy mm. siinä, että jotkut oppilaat ovat vastanneet kakkoskysymykseen ristiriitaisesti: he antaisivat parren ohjeeksi henkilölle (=sananlaskun pilkkaaja), joka sopii heidän esimerkkutilanteeseensa pilkattavaksi. Vaikeutta ymmärtää sananlasku osoittaa myös se, että jotkut oppilaat ovat ymmärtäneet parren mies-sanan konkreettisesti, ei geneerisesti, vaikka sen voisi yleistää. Vastauksissa on kielen tasolla ristiriitoja. Useat selvitykset ovat myös epämääräisiä ja vaillinaisia; oppilaan ajattelua on muutamassa kohdassa mahdoton päätellä. Ristiriidat ja vaillinaisuus kertovat mielestäni oppilaan epätietoisuudesta, mitä sananlasku tarkoittaa, sekä myös vaikeudesta ilmaista ajattelua kielellisesti ja kirjallisesti.

Kuvaavaa sananlaskun ymmärtäneille oppilaille on edellisen sananlaskun tavoin parren yleistäminen jo sovelluskohdissa. Yhdellä näistä neljästä (4) oppilaasta ei ole kuitenkaan yleistystä kysymyksissä. Hänen vastauksensa kakkoskohtaan on lisäksi ristiriitainen, hän on myös ymmärtänyt *mies*-sanana konkreettisesti. Oppilas ei ole siis ymmärtänyt sananlaskua kokonaan.

### 7.3. *Joka kahta jänistä ajaa, ei saa kumpaistakaan*

Sananlasku tarkoittaa, ettei kannata tehdä monta asiaa yhtä aikaa, muutoin ei saa mitään aikaiseksi. Sen voisi sanoa myös muodossa ‘tee yksi asia kerrallaan valmiiksi’. Sananlaskun voisi sanoa esimerkiksi tilanteessa, jossa joku yrittää lukea ja kuunnella yhtä aikaa. Monet oppilaat ovat kertoneet esimerkkitalanteen, jossa kuvataan samaa yhtäaikaista tekemistä, ei siis eri toimintoja. Sananlasku antaa tähän mallin, eivätkä oppilaat ole poikenneet siitä.

Alunperin pidin sananlaskun arvioinnin kriteerinä sitä, että esimerkkitalanteen tekemisen tulisi olla konkreettista ja huomiota vaativaa toimintaa, kuten sananlaskussakin metsästäminen on. Oppilaat ovat kuitenkin antaneet vastauksissaan konkreettisten tekemisverbien sijaan ajatteluverbejä ja tunnetiloja ( ihastua, rakastua ym.). Jäniksen ajaminen on [-statiivinen], [-jatkuva], resultatiivinen verbi. Ihastuminen ja rakastuminen ovat puolestaan [+statiivisia], ei- toiminnallisia verbejä, jolloin tekemisen tulos ei ole keskeistä. Oppilaiden käyttämät ajatteluverbit on kuitenkin jossain määrin tavoitteeseen tähtääviä, kuten sananlaskun konkreettinen jäniksen ajaminenkin, joten niitä voi pitää sananlaskun onnistuneina sovelluksina. Olennaista olisikin ymmärtää sananlaskun tekemisten olevan tavoitteellisia, jolloin kahden asian yhtä aikaa suorittaminen häiritsee ja hidastaa tulosten saavuttamista. Onnistuneeseen vastaukseen edellytän muiden kohtien tapaan sananlaskun ymmärtämisen ja yleistämisen lisäksi sovellusta eli sananlaskua siirrettynä toiseen tilanteeseen.

Monen oppilaan mielestä syy sananlaskun yhtä aikaa tekemiseen on ahneus; tekeminen on siis tahallista, henkilön itsensä aiheuttamaa. Tekemisten yhtäaikaisuuden syynä voi nähdä myös impulsiivisuuden, joku ei malta keskittyä yhteen toimintaan vaan aloittaa toisen samanaikaisesti. Tällöin on kyse mieluummin luonteenpiirteestä, ihmisen tavasta toimia. Teon motiivi tai motiivittomuus sekä sen tahallisuus selviää usein lauseen merkityksestä. Ehkäpä oppilaiden esimerkeissä, joissa on kuvattu saman tekemisen suorittamista yhtä aikaa, on kyse mieluummin ahneudesta kuin impulsiivisuudesta. Sananlasku onkin hyvin lähellä sanontaa ”kaksi karpästä yhdellä iskulla”.

”Ahneusvastauksia” on ollut hankala arvioida sananlaskun ymmärtämisen kannalta. Ahneus nähdään vastauksissa eri näkökulmista ja eri tavoin perusteltuna. Vaikea on

ollut päätellä, kuinka hyvin oppilas on ymmärtänyt parren ja kuinka paljon hän jättää kertomatta, jos perusteluja teon motiiville ei ole. Monien oppilaiden kertoma yleistys sananlaskusta on 'älä ole ahne'. Olen katsonut tämän onnistuneeksi. Koska ahneuden voi siis käsittää syyksi tämän sananlaskun jänistenmetsästyksen, oppilas on saanut pisteen sen ymmärtämisestä kokonaisuudessaan siitä huolimatta, ettei hän muutoin osaa soveltaa tai yleistää sananlaskua.

Oppilaista yksitoista (11) ei ole nähnyt sananlaskua vertauksena. He ovat käyttäneet esimerkeissään sananlaskun metsästyksesimerkkiä eivätkä ole soveltaneet sitä toiseen tilanteeseen. Kuusi (6) näistä oppilaista ei ole osannut tehdä sananlaskusta yleistystä. Lähes kaikki ovat kolmannessa vastauksessaan toistaneet jäniksenajotilanteen, esimerkiksi seuraavalla tavalla: 1) *Jos on jänisjähdissa*, 2) *Jänisten metsästäjälle* ja 3) *Ei saa ajaa takaa kahta jänistä vaan pitää ajaa yhtä kerrallaan*. Oppilas (4) ei ole siis selitelty syitä sananlaskun tilanteelle eikä kertonut, miksi pitää metsästää yhtä jänistä kerrallaan.

Muutama oppilaista, jotka eivät ole yleistäneet sananlaskua, on kolmannessa vastauksessaan kuitenkin ottanut kantaa metsästyksen tuloksellisuuteen, kuten: *Ettei kannata jahdata 2 yhdellä kertaa muuten ei saa kumpaakaan kiinni* (O.30). Yksi vastaaja (16) on puolestaan halunnut lohduttaa metsästäjää: *Älä masennu vaikka et saakaan saalista*. Samantapainen vastaus hänellä on myös ensimmäiseen sananlaskuun, jossa pyritään samalla tavalla tulokseen kuin tässäkin. Eräs oppilas (7) ymmärtää huonon metsästysonnen johtuvan taitamattomuudesta. Hän on vastannut kysymyksiin seuraavasti: 1) *Jos joku metsästäjä on metsästävässä jäniksiä*, 2) *Jollekin aikuiselle*, 3) *Jos on huono metsästäjä*. Vastaus on jo kaukana sananlaskun merkityksestä. Oppilaan huomio on tässä kiinnittynyt täysin tekemisen tuloksellisuuteen, ja hän on selittänyt epäonnistumista metsästyksessä. Oppilaat eivät ole saaneet vastauksistaan pisteitä.

Viisi (5) oppilasta, jotka eivät ole soveltaneet sananlaskua, ovat kuitenkin yrittäneet yleistää sen merkityksen. Kolme heistä on onnistunut soveltamaan myös henkilökohdan. Yksi oppilas (11) sanoisi sananlaskun *metsästäjälle, valokuvaajalle*, ja hänen mielestään se tarkoittaa *että älä ota kahta kohdetta*. Kolmas vastaus on hyvin lähellä sananlaskun merkitystä 'älä tee monta asiaa yhtä aikaa'; olen tulkinnut sen onnistuneeksi. Oppilas on saanut vastauksistaan kaksi pistettä. Toinen henkilökohdan soveltanut oppilas (12) antaisi sananlaskun ohjeeksi *ahneelle*. Parsi tarkoittaa hänen mielestään, että *ahneella on*



*huono loppu, ei kannata ottaa enempää kuin tarvitsee.* Kolmas vastaus sopii huonosti sananlaskuun; metsästäjä voi tarvitakin kaksi jänistä (vrt. ‘tee yksi asia kerrallaan valmiiksi’). Oppilas on kuitenkin ymmärtänyt sananlaskun tekemisen motiivin, vaikka yleistys ei olekaan niin onnistunut. Hän on saanut vastauksistaan  $1 + \frac{1}{2}$  pistettä. Edellisenkaltaisen vastauksen on antanut myös kolmas henkilökohdan soveltanut oppilas (29). Yksi vastaaja (10) on edelleen löytänyt ahneuden metsästystilanteen selittävänä tekijänä, mistä hän on saanut pisteen. Sananlasku tarkoittaa hänen mielestään siis: *Ei saa olla liian ahne.* Viidennen oppilaan (26) yleistys on: *Se joka yrittää liikaa ei saa mitään, on parempi tyytyä yhteen.* Hän näkee teon motiivina liian yrittämisen. Yleistys on mielestäni onnistunut ja pisteen arvoinen.

Seuraavilla oppilailla (8) ahneus on vastausten keskeinen sisältö. He ymmärtävät sen tekemisen syyksi mutta eivät osaa kertoa ohjetta, miten ”jänisten menettämisen” voisi välttää eli tekemällä yhden asian kerrallaan valmiiksi. He ovat saaneet edellisten oppilaiden tavoin teon motiivin ymmärtämisestä pisteen.

Yksi oppilas (20) on ottanut ahneuden vastaukseensa, mutta olen tulkinnut, että muutoin sananlasku jää hänelle epäselväksi. Hän on vastannut kysymyksiin näin: 1) *Kun joku ahmii ruokaa liikaa,* 2) *Ahneelle ja itsekkäälle ihmiselle,* 3) *Älä ole ahne tai et saa mitään.* Esimerkkitalanne ei sovi sananlaskuun, koska siinä ei ole kyse kahden asian tekemisestä yhtä aikaa. Ruoan ahmijahan saa sitä paitsi kaiken, kun taas jänisten metsästäjä ei saa ahneuden takia mitään. Oppilaan kolmas vastaus ei taas sovi ensimmäiseen, jossa ahmija nimenomaan saa kaiken. Esimerkin ja sananlaskun resultatiivisuudet ovat siis ristiriitaisia. Oppilas on voinut keksiä yleistyksensä jäniksenajotilanteesta, mutta ymmärtääkö hän sananlaskun perusajatuksen? Miksi ahne ei saa mitään? Oppilas ei ole mielestäni ymmärtänyt sananlaskua kokonaan. Ahneudesta metsästyksen motiivina hän on saanut pisteen.

Kaikenkaikkiaan ”ahneusvastaukset” ovat epämääräisiä. Ne ovat epätarkkoja eivätkä kunnolla sovellu sananlaskuun tai ne yleistävät tilannetta liikaa niin, ettei se enää kerro mitään sananlaskun kaltaisista tilanteista. Edellisen vastauksen kaltaisia rohmuamis- ja ahmimisesimerkkitalanteita on kahdella muullakin oppilaalla. Vastauksissa henkilö ahmii (toisilta), ja saa näin enemmän kuin ”normaalisti” käyttäytyvä. Esimerkkien resultatiivisuus on ristiriidassa sananlaskun kanssa. Toinen oppilaista (24) vastaa toiseen

kysymykseen: *Sellaiselle joka rohmuaa*. Sananlasku tarkoittaa hänen mielestään: *Ota vain sen verran kuin tarvitset*. Sananlaskun yleistykseksi vastaus ei sovi kovin hyvin, metsästäjähän voi tarvitakin kaksi jänistä. Oppilas on saanut vastauksestaan kuitenkin puoli pistettä; sen voi ymmärtää jäniksenmetsästystilanteen kautta. Rohmuamisen taustalla on ahneus, joten siitäkin piste. Toinen kahmimistilanteen esittänyt kertoisi sananlaskun *ahnehtijalle*. Parren merkitys on hänen mielestään samantapainen kuin edelliselläkin vastaajalla: *Älä ota liikaa, vähästäkin on onnellinen*. Edelleenkin olen sitä mieltä, että metsästäjä voi tarvita toisenkin jäniksen, eikä se ole *liikaa*. Hän voisi vain onnistua paremmin jahdissaan keskittyessään yhteen saaliiseen kerrallaan. Oppilas on saanut vastauksista puolitoista pistettä

Myös seuraavalla oppilaalla (21) on vastauksissa itsekäs ja ahne henkilö: 1) *Jos yksi ihminen haluaa pitää kaikki itse, eikä ajattele muita ollenkaan*, 2) *Sellaiselle joka haluaa itse kaikki*, 3) *Ei aina kannata ajatella vain itseään*. Erona edellisiin vastauksiin on se, että niissä päähenkilö vie muilta kaiken, kun taas tässä hän *haluaa* viedä; kyse on aikomuksesta. Esimerkin tekeminen on tavoitteellista, mutta tuloksia ei ole vielä syntynyt. Sovellus sopii näin ehkä edellisiä hiukan paremmin sananlaskuun, vaikka tässäkin henkilön toiveiden toteutuessa hän saa kaiken, mikä on ristiriitaista sananlaskun kanssa. Kolmas vastaus on ohje keksitylle henkilölle, sananlaskun yleistykseksi se ei sovi. Kaiken haluamisen kuten rohmuaamisenkin taustalla on ahneus; oppilas saa siitä pisteen.

Kaksi oppilasta näkevät sananlaskun henkilön ahneena. Toinen heistä (13) sanoisi parren seuraavanlaisessa tilanteessa: *Jollekin joka "ajaa takaa" tai yrittää saada itselleen enemmän kuin yhden*. Toinen oppilas (6) kertoisi sananlaskun *kun joku on ahne eikä tyydy yhteen, vaan himoitsee turhaan lisää*. Nämä vastaukset ovat edellisen vastauksen tavoin jo lähempänä sananlaskun merkitystä kuin kahmimisesimerkit. Oppilaiden henkilöt yrittävät ja toivovat, mutta eivät näillä teoillaan ole vielä saavuttaneet mitään, kuten ei sananlaskun metsästäjäkään. Sananlaskun taustalla oleva tavoitteellisuus ymmärretään. Toisen vastaajan *himoitsee 'turhaan' lisää* on mielestäni hänen tulkintaansa ahneen ihmisen moraalittomuudesta. Sananlaskuun yleistykseksi se ei sovi kovin hyvin, koska parsi voi tarkoittaa mitä tahansa tilannetta, jossa henkilö tekee kahta asiaa yhtä aikaa, eikä tekemisiä tai toista niistä voi nimittää turhaksi. Ensimmäisen oppilaan esimerkki sopii sen sijaan mielestäni koko sananlaskun merkitykseksi. Molemmat oppilaat

sanoisivat sananlaskun *ahneelle* ja se tarkoittaa, että *älä ole ahne tai et pian saa mitään* (O.6). Ensimmäinen oppilas on saanut vastauksestaan kolme pistettä, toinen puolestaan kaksi ja puoli.

Muutamalla oppilaalla vastaukset ovat keskittyneet kokonaan ahneuteen: 1) *Kun joku on ahne*, 2) *Ahneelle*, 3) *Että jos on ahne ei saa mitään* (O.19). Oppilaat eivät ole jääneet miettimään, miksi sananlaskun ahne ei saa mitään ja millainen sananlaskun tilanne on. Ehkä oppilaiden mielestä ei-mitään-saaminen on automaattinen rangaistus sellaiselle, joka kehtaa olla ahne. Oppilaille yksi piste teon motiivin löytämisestä.

Oppilaiden ihastumis-, rakastumis- ja seurusteluvastaukset ovat hiukan ontuvia. He esittävät usein tilanteen, jossa henkilöllä on kaksi rakkauden kohdetta. Sen jälkeen he selittävät, että tällaisella teolla hän menettää molemmat. Jos kyse on henkilön ajattelusta, ihastumisesta tai rakastumisesta, ei tekeminen ole kovin konkreettista ja resultatiivista. Oppilaiden esittämät verbit ovat enemmänkin olotiloja, tunnetiloja, [+statiivisia] merkitykseltään, kun taas metsästäminen on [-statiivista] toimintaa. Verbejä yhdistää kuitenkin tavoitteellisuus.

Yksi oppilas (25) on vastannut kysymyksiin seuraavasti: 1) *Kun joku on ihastunut kahteen ihmiseen*, 2) *Sellaiselle joka on ihastunut kahteen ihmiseen*, 3) *Jos on ihastunut kahteen, ei saa kumpaakaan*. Hän ilmeisesti näkee ihastuneen ahneuden niin moraalittomana, että sananlaskun henkilö kadottaa kummankin ihastuksensa. Oppilaan käyttämä verbi *ihastua* on [+statiivinen] ja [-konkreettinen] toisin kuin sananlaskun metsästäminen, ja tämä tekemisten resultatiivisuuserojen kanssa aiheuttaa ristiriidan parren ja vastauksen välille. Oppilaan kolmas vastaus on ohje hänen keksimälleen esimerkille eikä se sovi yleistyksiksi sananlaskuun. Oppilas saa vastauksestaan kaksi pistettä.

Seuraavilla neljällä oppilaalla on edellisen kaltainen esimerkkitalanne. Yksi heistä on vastannut ensimmäiseen kysymykseen seuraavasti: *Jos on kaksi naista ja haluaa molemmat*. Oppilas (28) sanoisi parren *ahneelle*, ja se tarkoittaa hänen mielestään, että *pitää valita toinen eikä molempia*. Kolmas vastaus on ilmeisesti johdettu esimerkistä. Se sopii sananlaskuunkin kontekstin kautta tulkittuna, joten oppilas saa siitä puoli pistettä. Seuraavan oppilaan (23) mielestä sananlasku tarkoittaa, että *ei kahta hyvää voi saada tai että ei kaikkea voi aina saada mitä haluaa*. Tämä ohje sopisi varmastikin tilanteen

miehelle, mutta ei sananlaskun merkitykseksi; oppilas ei ole saanut kolmannelta vastauksestaan pistettä.

Eräs oppilas (9) on vastannut kolmanteen kysymykseen seuraavasti: *Älä ota kahta tai et saa kumpaakaan*. Hänen esimerkkitalanteensa kautta tulkittuna se sopii sananlaskuunkin, joten oppilas saa siitä puoli pistettä. Neljäs ihastumistilanteen esittänyt oppilas ei ole yleistänyt sananlaskua ollenkaan. Yksi oppilas (1) on kirjoittanut kolmannen kysymyksen vastauksensa sananlaskun muotoon: *Jos joku kahesta tykkää ei saa kumpaakaan*. Sovellusesimerkiksi se kylläkin sopii, mutta yleistykseksi ei.

Seuraavien oppilaiden (5) vastauksissa on yleistys tai yritys yleistää jo sovelluskohdissa. Yksi heistä (3) on vastannut kysymyksiin seuraavasti: 1) *Jos jollakin on kaksi asiaa ja se aikoo ottaa kummatkin*, 2) *Ehkä vallanhaluiselle*, 3) *Ettei pidä liian monta asiaa yrittää kerralla eli yksi asia kerralla*. Oppilaan esimerkin voi tulkita tilanteeksi, jossa henkilöllä on kaksi tavoitetta ja hän haluaa saavuttaa kummatkin, yhtä aikaa. Hänen kolmas vastauksensa on onnistunut yleistys sananlaskusta. Oppilas on ymmärtänyt, miksi jäniksenmetsästys ei onnistunut. Hän saa vastauksestaan täydet pisteet.

Seuraavalla vastaajalla (18) on samantapainen tilanne kuin edelliselläkin oppilaalla: 1) a. *Jos joku haluaa kahta asiaa yhtä aikaa, niin kohta hän ei saa kumpaakaan*, b. *Jos joku kiirehtii jossain kahdessa asiassa yhtä aikaa niin siitä ei tule mitään*. b-vaihtoehto on lähempänä sananlaskua ja vastauksena onnistunut. Tämäkin oppilas yleistää sananlaskun jo sovelluskohdassa. Hän kertoisi sananlaskun puolestaan *kaikille ihmisille*, joka ei taas liity keksittyyn sovellukseen tai yleistykseen. Parsi tarkoittaa hänen mielestään, että *älä hoppuile, ota asia kerrassaan*. Yleistys sopii sananlaskuun. Tämä oppilas ei näe toiminnan motiivina monien muiden tapaan ahneutta, vaan kiirehtimisen.

Yksi oppilas (2) näkee teon tuloksettomuuden takana päättämättömyyden: 1) *Kun joku ei osaa päättää kahden asian välillä*, 2) *Sellaiselle joka ei osaa koskaan päättää mitään*, 3) *Että jos ei osaa päättää kahdesta asiasta ei ehkä saa kumpaakaan*. Hän haluaa vastauksellaan mielestäni viestittää, että tavoittele yhtä saavutusta kerrallaan, niin voit sen saadakin. Oppilas on ymmärtänyt sananlaskun perusidean huomion keskittämisestä yhteen toimintaan.

Samantapainen vastaus kuin edellisellä on myös seuraavalla (22): 1) *Sellaisessa kun pyytää jotakuta tekemään jotain, niin se sanoo että kohta mutta ei tee sitä kuitenkaan*.

*Tai että joku muu ehtii tehdä sen, 2) Sellaiselle joka aina siirtää tekemisiään, 3) Sitä että aina kun pitäisi tehdä jotain sanoo vaan: kohta.* Tässä henkilö siirtää tekemisiään ja työn tuloksen saavuttamista koko ajan eteenpäin, mihin syynä voi olla edellisen vastauksen päättämättömyys. Esimerkissä henkilö ei tee kuitenkaan yhtään mitään, kun taas edellisessä vastauksessa hän miettii kahden tekemisen välillä. Parren perusidea kahden tekemisen yhtäaikaan suorittamisesta alkaa olla aika kaukana tästä vastauksesta. Yksi piste siitä, että oppilaalla on esimerkki tekemisestä, joka ei johda tulokseen metsästystilanteen lailla.

Tämä vastaaja (5) on onnistunut yleistämään sananlaskun selkeästi jo ensimmäisessä kysymyksessä: 1) *Jos joku yrittää tehdä kahta asiaa yhtä aikaa.* Parren hän sanoisi *sellaiselle joka haluaa kaiken.* Hänen kolmas vastauksensa puolestaan on: *Että ei kannata yrittää tehdä montaa asiaa yhtä aikaa.* Sananlaskun merkitys on oppilaalle selvä. Oppilaan vastaukset ovat selkeästi myös lukijan käsitettävissä. Hänen ymmärryksensä näkyy siis myös kielen tasolla.

Kuusi (6) oppilasta on saanut vastauksestaan nolla pistettä. Heistä kukaan ei ole jättänyt vastaamatta kysymyksiin. Yhden pisteen vastauksia joukossa on yhdeksän (9), puolentoista pisteen vastauksia kolme (3) kappaletta. Lopun kahdentoista oppilaan pisteet ovat jakautuneet seuraavasti: kahden pisteen vastauksia viisi (5), kahden ja puolen pisteen vastauksia kolme (3) ja kolmen pisteen vastauksia neljä (4).

Sananlaskun huonoiten ymmärtäneet oppilaat pysyvät vastauksissaan konkreettisesti sananlaskun metsästystilanteessa (11 oppilasta). Heistä osa on yrittänyt kuitenkin yleistää sananlaskun, ja melko onnistuneestikin. Sananlaskua eivät ole käsittäneet myöskään oppilaat (8), jotka ovat takertuneet vastauksissaan löytämäänsä jänisten ajon motiiviin, ahneuteen. Heille jää selvittämättä, minkä vuoksi metsästäjä jää saaliitta sekä yleensäkin tekemisen resultatiivisuus. Oppilaat ovat nähneet ahneuden moraalisesti tuomittavana, ja muutama on vastannutkin sananlaskun merkitykseksi, että älä ole ahne tai et saa mitään. Kahden tai useamman asian tavoittelu on myös oppilaiden mielestä turhaa tai liikaa, joten tavoittelijat on tuomittu ahneiksi. Suurin osa ”ahneusvastaajista” on saanut vastauksestaan yhden pisteen löytämästään teon motiivista.

Jänisten metsästäminen on lähellä ihmissuhteiden tavoittelua joidenkin oppilaiden (6) mielestä. Ristiriitaista näiden oppilaiden vastausten ja sananlaskun välillä on se, että

heidän kuvaamansa ihastuminen on staattinen tunnetila, joka ei ole tekemisenä kovinkaan konkreettista ja resultatiivista, mitä puolestaan metsästäminen on. Tavoitteellisuus yhdistää kuitenkin näitä verbejä. Osa tämän ryhmän oppilaista on päässyt lähemmäksi sananlaskun merkitystä kuin toiset. He ovat kuitenkin yleistäneet sananlaskut sekä keksimänsä esimerkit melko eri tavoin.

Muutammat oppilaat (5) ovat kirjoittaneet yleistetyn vastauksen jo sovelluskohtiin. Vastaukset ovat melko onnistuneet; niiden joukosta löytyy kolme täyden pisteen vastausta. Muutama näistä oppilaista on löytänyt sananlaskulle toisen motiivin kuin ahneuden. Yhden vastaajan mielestä se on kiire, toisen oppilaan mielestä taas päättämättömyys ja kolmannen mielestä vallanhalu.

Monetkaan oppilaat eivät ole vastauksissaan tuoneet esiin metsästyksen tulosta, eli jos ajaa takaa kahta jänistä, ei saa kumpaakaan. Useimmat oppilaat kertovat sananlaskun merkitykseksi vain kiellon tai käskyn, kuten älä ole ahne, valitse toinen tai ei kannata tehdä monta asiaa yhtä aikaa. Metsästyksen tuloksen sisältäviä vastauksia on sekaisin sekä hyvin että huonosti parren ymmärtäneiden joukossa.

#### 7.4. *Miekka surmaa miehen, kieli tuhannen*

Sananlaskussa *kielellä* tarkoitetaan puhetta tai kirjoitusta. Sananlasku sisältää vertauksen fyysisestä ja henkisestä väkivallasta, ja sillä halutaan sanoa, että loukkaavat sanat ovat haavoittavampia kuin lyönnit. Sanojen mahti on siis suurempi lyöntien. Sananlaskun voi antaa ohjeeksi henkilölle, joka murskaa sanoillaan muita. Sitä voi myös käyttää tällaisessa tilanteessa.

Oppilaista yhteensä viisi (5) ei ollut vastannut mitään tähän sananlaskuun. Yksi heistä (8) on kirjoittanut selityksen parren vaikeuteen: *en tajua tota kieli juttua*. Kolmen (3) oppilaan mukaan sananlaskussa on kyse vain fyysisestä tappelusta. He eivät näe siinä vertausta fyysisen ja henkisen väkivallan välillä. Eräs oppilaista (26) on vastannut kysymyksiin seuraavasti: 1) *Jos jotkut tappelevat*, 2) *Sellaiselle kuka luulee, että sille ei pärjää kukaan*. Toisen vastaajan (14) vastaukset ovat samantapaisia, 1) *Kun toinen hak-*

kaa toista, 2) *Miehelle*, samoin kolmannen (4): 1) *Taistelussa*, 2) *Ritarille*, 3) *Miekka surmaa yhden miehen, kieli surmaa tuhat*.

Tappelutilanteen esittänyt oppilas (26) ei vastauksissaan kerro, onko hänen tarkoittamansa tappelu sanallista vai ruumiillista. Hänen vastauksensa ei kuitenkaan sisällä tätä sananlaskuun sisältyvää vertausta, joten olen tulkinut, että hän tarkoittaa tappelulla fyysistä kamppailua. *Tappelu* sanana viittaa mielestäni myös ensisijaisesti fyysiseen taisteluun. Kolmannen oppilaan (4) vastaukset ovat suurin lainaus sananlaskun esimerkkitalanteesta. *Ritarit* taistelijoina hän on kehitellyt tilanteeseen itse. Oppilaat eivät ole osanneet kertoa sananlaskun merkitystä, kaksi heistä ei ole edes yrittänyt sitä. He ovat sananlaskussa takertuneet sen alkuosaan, jota he ovat vastauksissaan selittäneet.

Osa oppilaista (6) on löytänyt vastauksiinsa sananlaskuun sisältyvän *kielen* sekä vertauksen sen ja fyysisen tappelun välillä. Oppilaat eivät ole kuitenkaan ymmärtäneet, mitä *kieli* tai vertaus tarkoittaa; he ovat antaneet vastauksia, jotka ovat ristiriidassa sananlaskun merkityksen kanssa. Yksi oppilas (7) on vastannut kysymyksiin näin: 1) *Jos joku on tappelemassa*, 2) *Joillekin pojille*, 3) *Että puhuminen on parempi vaihtoehto kuin tappeleminen*. Ensimmäisen kysymyksen vastaus on vastakkainen onnistuneelle. Kolmas vastaus on samoin ristiriidassa sananlaskun merkityksen kanssa: sanathan ovat tämän opetuksen mukaan haavoittavampia kuin tappeleminen. Oppilas ei ole ymmärtänyt sananlaskua ollenkaan.

Samanlaisen vastauksen kuin edellisenkin kertoo seuraava vastaaja (20): 1) *Jos jotkut tappelevat*, 2) *Sellaiselle joka haluaa aina tapella ja riidellä*, 3) *Tappelu ei kannata, selvitetään asiat puhumalla*. Nämä oppilaat kertovat vastauksissaan heille opetetun suhtautumisen tappelemiseen: riidat pitäisi selvittää puhumalla eikä tappelemalla. Samantapainen vastaus kuin edellisillä on myös kolmannella oppilaalla (6): 1) *Kun joku rupeaa tappelemaan sen sijaan että voisi keskustelemalla selvittää välejään*, 2) *Yllämainitulle*, 3) *Keskustelu on tehokkaampi tapa kuin tappelu ja sotiminen*. Tässäkin oppilas näkee puhumisen tavoiteltavana keinona toimia. Näkemys on ristiriidassa sananlaskun merkityksen kanssa.

Eräs oppilas (2) on keksinyt tilanteen, jossa on yhdessä sekä nyркиn lyönnit että sanallinen haukkuminen. Hän on vastannut seuraavalla tavalla: 1) *Tappelussa*, 2) *Sellaiselle joka soittaa suutansa*, 3) *Että jos avaa suunsa väärässä kohdassa, voi käydä hu-*

*nosti*. Vastauksen voi mielestäni ymmärtää siten, että tappelun aikana toinen alkaa haukkua vastustajaansa, joka suuttuu tästä entistä enemmän. Tilanne on ristiriitainen sananlaskun esimerkin kanssa. Siinä suunsoittaja on voimakkain; tappelijat jäävät toiseksi. Oppilas ei ole ymmärtänyt sananlaskun vertausta eikä koko parren merkitystä.

Yhden oppilaan (10) ensimmäinen vastaus on käsittämätön: 1) *Kun joku haukkuu toista rehelliseksi*. Sananlaskun hän sanoisi *sellaiselle joka haukkuu toista*, kolmanteen kysymykseen hän ei ole vastannut. Oppilaan ajatteluprosessia on vaikea ymmärtää. Myös seuraavan oppilaan (13) vastaukset jättää ymmälle: 1) *Miekkaottelussa, jos joku on kuollut*, 3) *Lohduttaa toista*. Toiseen kysymykseen hän on jättänyt vastaamatta. Oppilas pysyttäytyy hyvin konkreettisesti sananlaskutilanteessa – *miekka surmaa miehen - -* : joku on hänenkin vastauksessaan kuollut miekkaillessa. Kolmosvastauksen lohdutus jää epäselväksi. Ehkä oppilas on tarkoittanut sillä, että yhden henkilön sijaan kuolleita olisikin tuhat, jos tappajana olisi ollut *kieli*. Tällöin hän on ymmärtänyt sananlaskun hyvin konkreettisesti; *miekka ja kieli* todella *surmaavat*. Näin tulkittuna oppilas ei ole löytänyt sananlaskusta vertauskuullisuutta eikä ymmärtänyt sen merkitystä.

Noin puolet oppilaista (16) on ymmärtänyt sananlaskun *kielen* puheeksi tai henkiseksi väkivallaksi. Sovelluskohdat ovat suurimmalla osalla onnistuneet. Parren merkityksen he sen sijaan ovat osanneet yleistää vaihtelevasti. Vain yksi oppilas on ottanut kolmanteen vastaukseensa mukaan vertauksen, eli haukkumisen haavoittamisen verrattuna tappelun tuloksiin. Heistä osa on kuitenkin ymmärtänyt sananlaskun ilman, että he ovat vastauksissaan maininneet fyysistä väkivaltaa; en ole siis vaatinut vertausta onnistuneisiin vastauksiin.

Seuraavat vastaukset ovat lähellä edellisen oppilaan sananlaskutulkintaa, jossa joku oli kuollut miekkataistelussa, ja joka oppilaan mielestä olisi lohdutus jollekin. Erona edelliseen vastaukseen tämä oppilas (25) on mielestäni ymmärtänyt, että *kielellä* tarkoitetaan sananlaskussa puhumista. Niinpä sananlaskun voisi sanoa tilanteessa, *jos joku haluaa puhua koko kansalle*. Puhuja ilmeisesti näin pystyy haavoittamaan useita ihmisiä kerrallaan (vrt. - - *kieli tuhannen*). Tämä vastaus ainakin irrallisena soveltuu sananlaskuun. Sananlaskun voisi oppilaan mielestä puolestaan sanoa *sellaiselle jolta on joku läheinen kuollut*. Tämän yhteyttä esimerkkitalanteeseen on vaikea löytää. Parsi tarkoittaa hänen mielestään, että *miekalla voi tappaa ihmisen mutta puheella tuhat*. Oppilas ym-



märtää kylläkin, että puhe on haavoittavampi kuin miekka, mutta hän on käsittänyt täysin konkreettisesti *surmaamisen* tappamisena. Ehkä syynä on se, ettei hän ole nähnyt *miekkää* fyysisen väkivallan vertauskuvana, joka ei välttämättä merkitse kuolemaa. Ensimmäinen ja toisen vastaus eivät myöskään realistisesti liity toisiinsa. Kokonaisuudessaan oppilas ei ole ymmärtänyt sananlaskua vertauskuvana eikä hän ole myöskään osannut yleistää sen merkitystä.

Seuraava oppilas (27) ei tuo sananlaskun vertausta vastauksissaan ilmi. Hänen esimerkkitulanteensa on erityinen ja kolmas vastaus on ohje tälle: 1) *Joku pilkkaa toista aivan jatkuvasti eikä koskaan lopeta*, 2) *Jollekin joka pilkkaa toisia jatkuvasti*, 3) *Jos on pakko kiusata, kiusaa kerran, älä jatkuvasti*. Oppilas on ymmärtänyt, että sanat satuttavat. Sanojen voiman voi tulkita tulevan esiin *jatkuvassa* pilkkaamisessa. Kolmas vastaus ei ole kuitenkaan yleistys sananlaskusta; oppilas ei ole saanut siitä pistettä.

Lähes kolmasosa oppilaista soveltaa sananlaskua onnistuneesti, mutta kolmanteen kysymykseen he ovat kirjoittaneet sen tapaisen kiellon kuin 'ei saa haukkua muita'. Vastauksista jää puuttumaan vertaus fyysiseen väkivaltaan ja sen osoittaminen, että sanat ovat haavoittavia. Yleistysten jäädessä vaillinaiseksi en tiedä, onko oppilas miettinyt tai tiedostanut, miksi toista ei saa haukkua. Onko kiello haukkua joillekin oppilaille vain opitun toistoa? Onnistuneeseen vastaukseen olen edellyttänyt tiedon sanojen mahdista, vaikka oppilaiden antama ohje sopisikin heidän keksimänsä tilanteen henkilölle. Kuvaamastani vaillinaisesta yleistyksestä oppilaat ovat saaneet puoli pistettä.

Esimerkki tällaisesta vastauksesta on yhdellä vastaajista (30), joka muista poiketen tuo kakkoskohdassa esille ajattelemattomuuden toisia kohtaan, loukkaamisen: 1) *Jos vaikka joku haukkuu ihmisiä*, 2) *Ilkeälle lapselle tai aikuisille jotka eivät ajattele mitä puhuvat*, 3) *Ei saa sanoa paha toiselle*. Hän on saanut vastauksestaan kaksi ja puoli pistettä. Erään oppilaan (22) vastauksissa puolestaan ei tule esille sanojen haavoittavuus: 1) *Sellaisessa kun joku haukkuu toista*, 2) - , 3) *Ettei kannata pilkata muita*. Toinen oppilas ei esitä ohjetta tai kielloa sananlaskun merkitykseksi vaan toteaa, että *juoruaminen on paha tapa*. Juoruamista ja salaisuuksien paljastamista käyttävät esimerkkeinä muutkin oppilaat. Pilkata ja puhua toisesta paha ovat muita sananlaskuun sovellettuja verbejä; haukkua on niistä yleisin. Yksi oppilaista (5) kertoo kolmannessa vastauksessaan seurauksen sille, jos haukkuu toisia: 1) *Jos joku haukkuu jotain tai jotain*

*henkilöä niin sanoo sille sen, 2) Itserakkaalle, 3) Jos joku pilkkaa toista niin menettää kaikki kaverit.* Toisten haukkuminen tai jonkin haukkuminen on oppilaan mielestä itserakkauden merkki, eli toinen vastaus on johdettu ensimmäisestä. Hän saa sovelluksesta pisteet, yleistyksistä ei.

Viisi (5) oppilasta on tuonut vastauksissaan ilmi sanojen haavoittavuuden onnistuneen sovelluksen lisäksi. Yksi heistä (19) on vastannut kysymyksiin seuraavasti: 1) *Kun joku haukkuu toista sanallisesti, 2) Sellaiselle joka haukkuu toista, 3) Että toiselle sanomalla pahasti, se loukkaa häntä.* Samantapainen vastaus on seuraavalla oppilaalla (24): 1) *Jos joku haukkuu toista, 2) Sellaiselle joka haukkuu toisia paljon, 3) Haukkuminen sattuu paljon ja kauan. Älä hauku.*

Yhden vastaajan (29) esimerkki on hiukan epämääräinen: 1) *Kun joku haukkuu jotakin, 2) Sille miehelle joka haukkuu, 3) Ei saa haukkua, se sattuu sisältä.* Vastauksia kokonaisuutena arvioiden voi kuitenkin tulkita, että hänen *jotakin* haukkumisensa tarkoittaa ihmistä, eli oppilaan näkemys sananlaskusta on onnistunut. Eräs oppilas (23) on melkein takertunut sananlaskun *tuhat*-ilmaisuuksiin eli sanat loukkaavat useita ihmisiä, määrä korostuu. Hän on kuitenkin ymmärtänyt, mistä sananlaskussa on kyse: 1) *Jos puhuu toisesta pahaa, 2) Henkilölle joka on ilkeä suustaan toisille, 3) Jos puhuu toisista pahaa niin saattaa satuttaa montaa ihmistä tai ainakin niitä kenestä on pahaa puhunut.*

Seuraava vastaaja (9) on oivaltanut parren merkityksen sekä onnistunut myös ilmaiseemaan ajatuksensa selkeästi. Hän on oppilaista ainoa, joka on ottanut vastauksiinsa mukaan sananlaskun vertauksen eli tappelemisen verrattuna haukkumiseen: 1) *Kun toinen on sanonut jotain pahaa toiselle ihmiselle, 2) Sellaiselle joka on haukkunut toista, 3) Haukkuminen sattuu enemmän kuin lyönti.* Hän on monien muiden tavoin yleistänyt *kielellä surmaamisen* haukkumiseksi sekä *miekalla surmaamisen* lyömiseksi. Edellisten, sananlaskua onnistuneesti soveltaneiden sekä sanojen haavoittavuuden ymmärtäneiden oppilaiden tapaan hän saa vastauksestaan täydet pisteet.

Oppilaiden saamat pisteet sananlaskusta ovat jakautuneet seuraavasti: Viisitoista (15) nollan pisteen vastausta, kaksi (2) puolentoista pisteen vastausta, kolme (3) kahden pisteen vastausta, viisi (5) kahden ja puolen pisteen vastausta ja viisi (5) kolmen pisteen vastausta. Oppilaista viisi (5) on jättänyt vastaamatta kysymyksiin.

Pisteittä jääneissä oppilaissa on kolme, jotka eivät käsittele vastauksissaan sananlaskun loppuosaa ollenkaan. He näkevät tilanteen tappeluna. Parren merkitys on epäselvä, mikä näkyy siinäkin, ettei kolmanteen kysymykseen ole vastattu. Oppilaista kuusi sen sijaan on ottanut vastauksiinsa mukaan *kielen* tai vertauksen, mutta niiden merkitys on jäänyt epäselväksi, mikä näkyy vastausten ristiriitaisuuksina. Esimerkiksi osa oppilaista ymmärtää parren merkitykseksi sen, että riidat pitäisi selvittää puhumalla eikä tappelemalla.

Sananlaskun parhaiten ymmärtäneet oppilaat ovat käsittäneet *kielen* puheeksi; esimerkkitalanteet ovat myös suurimmalla osalla soveltuvia. Onnistuneesti vertauksen esittää vastauksessaan vain yksi oppilas. Yhteensä oppilaita on kuusitoista. Heissäkin on tosin muutama, jolle sananlasku jää hämäräksi. Olen tulkinut vaillinaiseksi yleistyksiksi sellaisen vastauksen, jossa ei mainita sanojen haavoittavuutta. Ohjeeksi oppilaat ovat tällöin antaneet usein vain käskyn 'älä hauku'. Haukkumisen kielto voi olla oppilailla mieleenjäädyn skeema, ja kun he eivät ole verranneet sanailua tappeluun, jää epäselväksi, ovatko he ymmärtäneet sananlaskun merkityksen. Suurimmalla osalla vaillinaisen yleistyksen antaneista oppilaista ensimmäinen ja toinen kysymys ovat onnistuneet, ei kuitenkaan kaikilla. Täyteen kolmeen pisteeseen pääsee oppilaista vain viisi. Heidät erottaa siis muista se, että he ovat tuoneet vastauksessaan esiin sanojen haavoittavuuden.

### 7.5. Porstuasta talo tapansa näyttää

Sananlasku tarkoittaa, että talon eteisestä voi päätellä, millaisia tapoja talossa noudatetaan, millaisia ihmisiä talossa asuu. Eteisestä voi tehdä huomioita talon siisteydestä, asukkaista vaatteiden ja kenkien perusteella ym. Oppilaille olen esittänyt parresta seuraavan kysymyksen: *Miten yleistät sananlaskun merkityksen: mitä sananlasku tarkoittaa?* Onnistuneesta vastauksesta on saanut yhden pisteen.

Kaksi (2) oppilasta on jättänyt kokonaan vastaamatta kysymykseen. Kahden (2) muun oppilaan vastaukset jäävät kauas sananlaskun merkityksestä. Toisen (11) vastaus on käsittämätön: *Jos joku tulee kylään ja se on kutsuttu hyvälle päivälliselle ja se näkee*

*pöydän joka on tyhjä. Että ei kannata säikähtää vaikka pöytä olisi täynnä.* Oppilaan ajatuksenjuoksua on vaikea seurata; mitä tekemistä päivällisellä on eteisen kanssa? Esimerkin yhteyttä sananlaskuun on vaikea löytää; oppilas jää pisteettä. Toinen oppilas (25) on puolestaan kirjoittanut sananlaskun merkitykseksi: *Porstuasta pääseen talon sisälle.* Hän on vastauksessaan esittänyt, mikä yhdistää taloa ja eteistä, mutta onnistuneeksi vastaukseksi se ei kylläkään sovi.

Eräs oppilas (29) on vastannut sananlaskuun seuraavasti: *Eteinen näyttää millainen talo on (kai).* Toisella oppilaalla (10) on samanlainen vastaus: *Eteisestä talo näyttää millainen talo on.* Sananlaskussa *talon tavat* tarkoittavat asukkaiden tapoja, mutta näiden vastausten perusteella voi tulkita niiden tarkoittavan talon ulkoista olemusta (*millainen*): onko huoneet remontoitu ym. Talon ulkoasu voi kylläkin kertoa asukkaistaan. Oppilaat voivat myös tarkoittaa ilmaisullaan *millainen* esim. siisteyttä, joka kertoo jo selvemmin asukkaiden ominaisuuksista. Vastaukset ovat kuitenkin epämääräisiä. Ensimmäisen oppilas on lisännyt vastaukseensa sanan *kai* suluissa; parsi on jäänyt hänelle ilmeisesti epäselväksi. Oppilaiden epämääräiset vastaukset kuvastavat sananlaskun merkityksen hämäryyttä tai sitten vaikeutta ilmaista ajatuksiaan sanoin. Seuraavan oppilaan (19) vastaus on edellisten kaltainen: *Että porstua näyttää millainen on muutkin osat.* Vastauksesta ei pysty päättelemään mitä oppilas on *millaisella* tarkoittanut. Eteinen kertoo kuitenkin jotain talon asukkaista, olkoon se jokin sitten selkeästi asukkaiden elämäntyylisiin liittyvää tai heidän eteisen ulkonäön valintaansa liittyvää. Oppilaat ovat saaneet vastauksistaan pisteen.

Yksi oppilas (18) on vastannut kysymykseen seuraavasti: *Joku talo on hylätty ja jotkut huligaanit menevät sinne riehumään.* Vastauksen voi tulkita siten, että huligaanit päättelevät – talon eteisestä, että talo on hylätty, joten he katsovat voivansa mennä sinne riehumään. Tilanteen voi ajatella myös toisin: huligaanien talossa riehumisen jälkeen eteisestä voi päätellä, millaista sakkia talossa on ollut. Oppilas ei vastauksessaan selitä, mitä sananlasku tarkoittaa ja mitä johtopäätöksiä hänen esimerkistään voi tehdä. Esimerkin voi kuitenkin tulkita sopivan sananlaskuun. Vastaus on oikeastaan sovellettu vastaus, josta puoli pistettä.

Erään vastaajan (9) mukaan sananlasku tarkoittaa, *että talossa pitää käyttäytyä niin kuin käyttäydytään eteisessä.* Hän on ymmärtänyt, että eteinen kertoo talon tavoista, ja

niitä luonnollisestikin vieraatkin noudattavat. Oppilas on ajatellut sananlaskua vieraiden kannalta muista oppilaista poiketen. Päästäkseen tähän toiseen näkökulmaan hänen on kuitenkin täytynyt ymmärtää tavat asukkaiden tapoina. Hän saa vastauksestaan täyden pisteen.

Yksi oppilas (15) on kirjoittanut vastauksensa ohjeeksi: *Pistä kengät riviin. Elä jätä niitä levälleen. Tai pidä tavarasi järjestyksessä.* Oppilas on lainannut vastaukseensa edellisten sananlaskujen muotoa. Tätä skeemaa hän soveltaa myös seuraavaan kahteen sananlaskuun. Oppilas ei ole selittänyt vastauksissaan, miksi hänen keksimiään ohjeita tulisi noudattaa. Hänen esittämänsä toiminnot ovat kuitenkin talon tapoja, joiden olemassaolon tai olemattomuuden voi päätellä jo eteisestä, joten oppilas on mielestäni ymmärtänyt sananlaskun merkityksen.

Yksi vastaaja (30) on ottanut vastaukseensa samanlaisen vierasnäkökulman kuten edellä mainittu (O.9). Hänen mielestään sananlaskussa halutaan sanoa *miten sopii käyttäytyä vieraissa, tai minkälaisia tapoja talossa on.* Talon käyttäytymistavat voi siis päätellä eteisestä ja niitä tulee vieraidenkin noudattaa. Kaksi oppilasta näkevät esimerkiksi talon *hienona*, vaikkakin he selittävät sananlaskun hiukan eri tavalla. Toinen (1) heistä on vastannut, että *jos eteinen on hieno, on talokin. Hienon voi tulkita kertovan talon asukkaista ja heidän tavoistaan, esimerkiksi siisteydestä.* Se voi tarkoittaa myös talon ja eteisen ulkoasua, joka sekin on jossain määrin sidoksissa asukkaisiin. Vastaus on mielestäni onnistunut. Toisen oppilaan (20) mielestä *sillä tarkoitetaan että vaikka olisi kuinka hieno talo niin jos eteinen ei ole siisti niin siitä näkee onko talon väki hyväkäyttöksistä.* Tässä oppilas mielestäni tarkoittaa, että talo voi olla komea, mutta se ei kerro asukkaiden tavoista mitään. Oppilas samaistaa vastauksessaan siisteyden ja hyväkäyttöksisyyden, mikä on opittu juttu; hyväkäyttöksinen on siis siisti. Hän ymmärtää myös *talon tapojen* tarkoittavan asukkaiden tapoja: vastaus on onnistunut.

Suurin osa oppilaista selittää *talon tapoja* eli asukkaiden tapoja siisteydellä ja sotkuisuudella. Yksi oppilas (23) on vastannut kysymykseen näin: *Jos porstua on esim. siisti niin yleensä talon väki tai emäntä on siisteydestä pitävä ihminen ja silloin koko talo on siisti.* Seuraava oppilas (17) vastaa samoin: *Jos tulet jonkun eteiseen joka on siisti, on myös talo siisti.* Yksi vastaajista (16) käyttää vertauskuvaa: *Sitä että jos eteinen on kuin kaatopaikka ei talokaan ole siisti.* Sananlasku on ymmärretty.

Kokonaisuudessaan oppilaat ovat ymmärtäneet tämän sananlaskun hyvin. He ovat kuitenkin vastanneet kysymykseen vaihtelevasti, kuten muihinkin. Osalla on lyhyitä selkeitä vastauksia. Toiset jättävät enemmän lukijan tulkittavaksi. Epäselvemmat vastaajat ilmeisesti olettavat kaikkien tietävän, että siisteys on hyve ja että eteinen on huone, josta voi tehdä päätelmiä talon asukkaista. He eivät ole juurikaan perustelleet vastauksiinsa.

Erään oppilaan (3) ajatteluprosessi jää lukijan tulkittavaksi: *Se tarkoittaa että jos eteinen on likainen ja sotkuinen, niin se on ilkeän näköistä. Että pidä talo siistinä.* Hän ei selitä likaisesta eteisestä muuta kuin että se on ilkeännäköinen. Ymmärtääkö oppilas, että eteinen kertoo talon asukkaista sekä muista talon huoneista? Oppilas luultavasti ymmärtää tämä, koska hän antaa ohjeen siistiä talo. Hän on jättänyt kuitenkin perustelematta ohjeensa. Lukija joutuu päättämään paljon. Oppilaan ymmärrys ei heti selviä epämääräisestä vastauksesta.

Jotkut oppilaat ovat lisänneet vastauksiinsa ylimääräisiä selityksiä. Yhden vastaajan (13) mielestä sananlasku tarkoittaa, *ettei tarvitsisi mennä käymään sisälle koska porstusta näkee talon tavat esim. kuinka sotkuinen se on.* Seuraava oppilas (28) ilmaisee vastauksessaan, että talon tavat ovat asukkaiden tapoja: *Jos eteinen on likainen niin siitä voi veikata minkälaista porukkaa talossa asuu.* Monet eivät ole kertoneet tätä, vaan selittävät eteisen ja talon ulkoisen olemuksen yhtäläisyyttä liittämättä vastausta ihmisiin. Seuraavaksi tällainen tyypillinen vastaus: *Jos eteinen on sotkuinen on talokin. Jos se on siisti on talokin* (O.29).

Muutama oppilas on kertonut vastauksensa ohjeena, joskaan ei aivan käskymuodossa. Yhden oppilaan (12) mielestä *eteisestä näkyy millaiset tavat talossa on. Sitä että eteinen pitäisi olla siisti.* Toinen oppilas (4) vastaa, *että kannattaa olla siisti eteinen. Jos eteinen on siisti niin talokin on siisti.* Kolmas oppilas (27) ei ilmaise ymmärrystään niin selvästi: *Että kannattaa pitää eteinen siistinä kun sen kaikki näkee.* Hän ei vastauksessaan yhdistä eteistä taloon. *Kun sen kaikki näkee* -ilmaus kuitenkin viittaa, että hän ymmärtää ihmisten tulevan taloon eteisen kautta; porstua antaa siis alkuvaikutelman talosta. Ymmärtääkö oppilas kuitenkaan eteisen kertovan talon asukkaista, vai onko siisteys vain hyväkäytöksisyyttä, johon normaalisti tulisi pyrkiä? Sananlaskun ydinajatus mielestäni on, että eteinen kertoo jotain talon asukkaista, mutta sen tiedostamista en pysty

päättelemään monien muidenkaan oppilaiden vastauksista. Oppilas saa vastauksestaan täyden pisteen.

Erään oppilaan (21) vastauksessa välittyy, että kysehän on alkuvaikutelmasta: *Jos eteinen on sotkuinen niin se näyttää siltä että koko talo saattaa olla.* Samanlainen vastaus on toisellakin (22): *Että eteiseen vieraat ensin tulevat, ja että jos se on sotkuinen, niin luultavasti koko asunto.* Seuraavassa on käytetty varmempaa ilmaisua: *Jos vaikka eteinen on kauheen likainen tietää, että sisällä ei ole siistiä* (O.26).

Yksi oppilaista (2) on muista poiketen soveltanut sananlaskun toiseen tilanteeseen: *Että alkuvaikutelmasta huomaa minkälainen ihminen on.* Hän on ymmärtänyt parren vertauksena ilmeisesti sen vuoksi, että tätä taitoa on kysytty edellisissäkin kohdissa. Oppilaan vastauksen voi ymmärtää myös yleistyksenä sananlaskusta. Parressahan on kyse ihmisten tavoista ja alkuvaikutelman antamisesta muille ihmisille asunnon ja eteisen välityksellä.

Oppilaista neljä (4) on saanut vastauksestaan nolla pistettä; joukossa on kaksi (2) tyhjää vastausta. Yhdellä (1) oppilaalla on puolen pisteen vastaus, loput kaksikymmentä viisi (25) ovat ymmärtäneet sananlaskun, osanneet ilmaista sen merkityksen sanallisesti riittävän hyvin ja saaneet siitä kokonaisen pisteen.

Nollan pisteen vastauksista (2) toisen yhteyttä sananlaskuun ei voi ymmärtää, toinen liittyy parteen, mutta oppilas ei ole käsittänyt, mitä sananlaskulla halutaan sanoa. Puoli pistettä olen antanut vastauksesta sellaiselle oppilaalle, joka on soveltanut sananlaskun toiseen tilanteeseen, mutta ei ole tuonut parren merkityksen ymmärtämistä muutoin esille.

Kahdenkymmenen viiden (25) oppilaan täyden pisteen vastaukset ovat melko erilaisia. Toiset ovat epämääräisiä eikä niissä ole perusteluja, toiset ilmaisevat ajattelunsa selvemmin. Perusteluja kaipaisi esimerkiksi kehotukseen pitää eteinen siistinä. Epäselväksi usein jää, ymmärtääkö oppilas siisteyden kertovan jotain talon asukkaista vai onko se vain opittu hyväkäytöksisyyden malli. Keskeistähän sananlaskussa on ymmärtää, että eteinen, mm. sen siisteys, välittää jotain tietoa asukkaista. Monet oppilaat selittävät talon ja eteisen ulkoisen olemuksen yhtäläisyyttä ilman että vastaukseen on liitetty asukkaita. Tavallinen vastaus tähän sananlaskuun on esimerkiksi: *Jos eteinen on sotkuinen on talokin. Jos se on siisti on talokin* (O.29).

Kun suurin osa oppilaista ymmärtää (vaikkakin ilman mainintaa, kuten edellisessä esimerkissä) talon tavat asukkaiden tavoiksi, niin olen ainakin tulkinnut, kaksi oppilaista on ottanut näkökulmaksi vierailijat. Heidän vastauksensa sisältävät, miten vieraiden tulee käyttäytyä vieraisilla ollessaan, siis talon tapojen mukaan. Näkökulma ei ole asukkaita kuvaileva niin kuin muilla.

Jotkut oppilaat ovat kirjoittaneet vastauksensa kehotukseksi, kuten *kannattaa olla siisti eteinen* tai *eteisen pitäisi olla siisti*. Mallia tähän ovat todennäköisesti antaneet edelliset ohjeenmuotoiset sananlaskut. Suurin osa oppilaista on ymmärtänyt talon tavat siisteydeksi ja sotkuisuudeksi. Perusteluja siihen, miksi eteisen pitäisi olla siisti, on oppilailla vaihtelevasti. Kokonaisuudessaan sananlasku on kuitenkin tämän kyselyn helpoimmasta päästä.

#### 7.6. *Töilläään talon tyttö kaunis*

Tämän sananlaskun voi tulkita useammalla tavalla. Tulkinnat vaihtelevat sen mukaan, miten ymmärtää sananlaskun *töilläään*- ja *kaunis*-ilmaukset. Talonpoikaisyhteiskunnassa, johon monet sananlaskut konkreettisesti liittyvät, työntekoa arvostettiin. Käytännössä tämä oli fyysisen työn tekemistä. Sananlaskun *kauniin* voi tällöin ymmärtää tarkoittavan arvostusta; *työt* puolestaan tarkoittavat fyysistä tekemistä. ‘Töilläään talon tyttö hyvä’ on tällöin parren merkitys.

Sananlaskun *kaunis* voi tarkoittaa myös sisäistä kauneutta: teoillaan tyttö kertoo, kuinka hyvä hän on tai millainen ihminen hän on. Tällöin *työt* eivät tarkoita välttämättä fyysistä tekemistä vaan esim. sanoja, asennetta. Tekojen motiivi, sisäinen kauneus, määrää teot, ja tekojen perusteella tyttö arvotetaan. Tässä ja edellisessä tulkintamahdollisuudessa *kaunis* ymmärretään vertauskuvana ja abstraktina käsitteenä (hyvyys, arvostus).

Kolmas mahdollisuus tulkita sananlasku on se, että tytön *kauneus* ymmärretään konkreettisesti fyysisenä kauneutena. Tällöin *työt* olisivat fyysistä suoritusta; kauniiksi muuttuminen henkisyydellä vaikuttaa absurdilta. Kolmannella tavalla tulkittuna sananlaskun kauneusihanne olisi siis ruumiillisella rasituksella muokattu ulkonäkö. Yksi oppilaista on tulkinnut sananlaskun tällä tavalla.



Sananlaskusta olen kysynyt edellisen tapaan, mitä sananlaskulla halutaan sanoa sekä mitä se tarkoittaa. Kolme (3) oppilasta on jättänyt kysymyksiin vastaamatta. Yksi (8) puolestaan selittää, *että talossa on kaunis tyttö*. Hän on toistanut vastauksessaan sananlaskun sisällön jättäen siitä pois *työn*. *Työn* liittäminen *kauneuteen* onkin tämän sananlaskun suurin kompastuskivi. Käsitteet voi ymmärtää joko konkreettisesti tai abstraktisesti: oppilaan täytyy löytää oikea yhdistelmä. Osa oppilaista ei ole ymmärtänyt sananlaskun muotoa *töillään*, eli kauneus saavutetaan töitä tekemällä, töiden avulla.

Seuraava vastaus on samantapainen kuin edellisellä oppilaalla: *Talon kaunis tyttö on työtä tekemässä* (O.25). Hän on vain lisännyt vastaukseensa työnteon. Kauneus on konkreettisesti ymmärretty ulkonäöksi, kuten edellisessäkin vastauksessa. Vastauksen sisältö toistuu toisellakin oppilaalla (13), joka on lisäksi keksinyt parrelle tilanteen: *Joku mies ihastuu tai kehuu että kaunis tyttö tekee töitä*. Ilmeisesti mies voisi laushtaa tällaisen sananlaskun tytölle. Seuraava vastaaaja (24) on edelleen ymmärtänyt *kauniin* ulkonäöksi: *Jos työllä on kauniita töitä, tyttökin on kaunis*. Kauniit työt jäävät epäselväksi, mitä ne ovat. Oppilas on kuitenkin oivaltanut, että kauniiksi tullaan työllä. Vai onko hän oivaltanut? Ehkä hän vain liittää kauniit työt kauniiseen tyttöön eikä ymmärrä, mikä niitä yhdistää. Viimeksi mainitut oppilaat eivät ole nähneet sananlaskussa vertauskuvallisuutta. He ovat ymmärtäneet sananlaskun, myös sen *työt* ja *kaunis* -ilmaukset, täysin konkreettisesti.

Seuraavat oppilaat ovat päässeet askeleen lähemmäksi sananlaskun merkitystä. He ovat ymmärtäneet, että siinä kauneus saavutetaan työtä tekemällä. Toinen heistä (10) on vastannut: *Tyttö tulee kauniiksi töillä*. Hän on ymmärtänyt *työt* konkreettiseksi työnteksi. *Kauneuden* olen tulkinnut ulkonäöksi, koska hän ei ole muutoin perustellut käsitettä. Vastauksen sisältöä, konkreettista kauniiksi muuttumista työtä tekemällä, oppilas ei ole selittänyt; oppilas ei ole mielestäni käsittänyt sananlaskun merkitystä. Toinen oppilas (4) on muodostanut ohjeen sananlaskun pohjalta: *Tee töitä niin tulet kauniiksi*. *Kun talon tyttö on tehnyt paljon töitä niin hän on tullut kauniiksi*. Vastauksen sisältö on samanlainen kuin edelliselläkin. Sekä *työt* että *kaunis* on konkreettisesti ymmärretty.

Kaksi vastaajaa eivät puolestaan ole nähneet työntekoa ehtona kauneuden saavuttamiselle, päinvastoin. Toinen (30) on vastannut sananlaskuun seuraavasti: *Tyttö voi olla kaunis vaikka tekeekin töitä*. *Ei saa pilkata töitä tekevää*. Toisen (3) vastaus on

puolestaan: *Että töitä pitää myös tehdä ja että voi olla kaunis vaikka tekee paljon töitä.* Oppilaat ymmärtävät kauneuden konkreettisesti ulkonäöksi. Kauneus on kuitenkin ristiriidassa työnteon kanssa; työnteke siis rumentaa ihmistä. Työt on kauneuden tapaan konkreettisesti ymmärretty. Oppilaat ovat erotelleet työnteon ja kauneuden toisistaan, mutta kylläkin selittäneet, miksi ne esiintyvät samassa lauseessa. Selitys ei vain ole onnistunut.

Seuraavat oppilaat (5) ovat jättäneet sananlaskun *kauneuden* käsittelemättä vastauksissaan. He eivät mainitse sitä konkreettisenä ulkonäköinä eivätkä vertauskuvanakaan. Oppilaat ovat sananlaskussa takertuneet vain osaan, *työhön*, jota selittävät. Seuraavasta vastauksesta tulee mieleen satu Tuhkimosta: *Köyhän talon tyttö tekee töitä kotona koska kukaan muu ei tee sitä ja hänet laitetaan tekemään kaikki kotityöt.* Satuun assosioituu tytön köyhyys, joka on oppilaan (21) oma lisäys. Oppilaan vastaus on epäselvä, hän on saanut siitä nolla pistettä.

Myöskään seuraavassa ei ole liitetty *kauneutta* vastaukseen: *Töitä tyttö teki, niin rahaa oli ostaa talo.* Oppilas (28) on ehkä miettinyt parren alkua *Töilläään talon tyttö ...* ja keksinyt siihen lopun: *osti.* Eli tyttö osti talon töilläään. *Kaunis* on jäänyt hänelle käsittelemättömäksi. Yksi oppilas (26) jättää *kauneuden* myös kommentoimatta: *Jos jossain talossa on isot työt joillain.* Onko oppilaalla sananlaskusta ajatus, että *joku*, tyttö, tekee *isoja töitä*, työskentelee ahkerasti, jolloin hänen ahkeruutensa on sananlaskun *kauneus*? Hänen ajatteluprosessinsa ei selviä vastauksesta, joka jää vaillinaiseksi. Erään oppilaan (18) selvitys on käsittämätön: *Töihin on laitettu väärä ihminen.* Onko hänen mielestään *väärä ihminen* sananlaskun *kaunis talon tyttö*? Toinen vastaaja (15) on puolestaan muodostanut sananlaskusta käskyn: *Tee ahkerasti töitä.* Hän ei perustele vastaustaan. Siitä ei selviä, onko hän ymmärtänyt sananlaskun merkitystä.

Eräs oppilas (9) on esittänyt onnistuneen ajatuksen sananlaskun työnteosta. Sananlaskun maininta kauniista työstä puolestaan hämää häntä, eikä hän keksi selitystä sille: *Tyttö on tehnyt paljon työtä ja saanut mainetta. Tyttö on kaunis.* Oppilas on erotellut toisistaan *työn* ja *kauniin*, eikä hän osaa yhdistää niitä. Hän ei näe *kauneutta* vertauskuvana ahkeruudesta, jonka hän on jo keksinyt vastauksessaan. Oppilas ei ole ymmärtänyt sananlaskun merkitystä.

Seuraava vastaus jättää miettimään: *Sitä että kun kotikin on kaunis niin talon kunnossa pitäjäkin on kaunis.* Kodista huolehtiminen on oppilaan (12) mielestä ilmeisesti sananlaskun *työt*. Mutta mitä hän tarkoittaa talon kunnossapitäjän kauneudella? Sisäisen kauneuden voi liittää esimerkin kodinhoitoon ja ahkeruuteen. Toisaalta oppilas liittää ulkoisen kauneuden kodin ulkonäköön ja vertaa kotia tyttöön. Tarkoittaako hän siis työnkin kauneudella ulkonäköä? Oppilas voi ajatella kummin tahansa. Vastauksesta ei selviä hänen ajattelunsa, joten hän saa vastauksesta nolla pistettä.

Yhden oppilaan (7) mielestä sananlasku tarkoittaa sitä, *että töillä tulee vahvemaksi.* Vastauksen voi tulkita niin, että oppilas ymmärtää *kauneuden* ja *vahvuuden* ulkoiseksi kauneudeksi, joka saavutetaan työnteolla. Töitä tekemällä siis kaunistuu. Tämä näkemys on vastakkainen muutamien oppilaiden ajatuksille, joiden mukaan kauniin tytön ulkonäkö rapistuu hänen joutuessaan tekemään töitä. Nämä oppilaat eivät näe sananlaskuun sisältyvää yhteyttä *töiden* ja *kauniin* välillä, sitä että työllä saavutetaan kauneus. Töillä vahvemaksi -vastaus on onnistunut: sananlaskun voi ymmärtää oppilaan näkemällä tavalla, vaikkakin kaksi keskeistä käsitettä on ymmärretty konkreettisesti.

Erään vastaajan (2) mielestä sananlasku tarkoittaa, *että jos osaa tehdä töitä on yhtä hyvä kuin joku aatelistyttö.* Hän näkee työnteon hyvänä, arvostettavana asiana ja vertaa tätä aatelistyttön arvostukseen. Oppilas on ymmärtänyt *kauneuden* vertauskuvana, työn puolestaan konkreettisesti fyysisenä työntekona. Vastaus on onnistunut.

Yhden oppilaan (22) vastaus on pelkistetty: *Sitä että luonne on ihmisessä tärkeintä.* Hän ei viittaa lauseessaan konkreettisesti sananlaskuun ja on ottanut osan mukaan *tärkeiden*, joka ei sisälly siihen. Oppilas on kuitenkin mielestäni ymmärtänyt, että *kauneuden* voi käsittää hyvyytenä, jonka hän on määritellyt tärkeimmäksi ihmisessä. Ihminen siis arvotetaan tekemisien tai tekojen motiivien, luonteen perusteella. Oppilas on yleistänyt muutamien muun tapaan sananlaskun kaikkia koskevaksi, ei vain *tyttöjä*. Hän on ymmärtänyt hyvin sananlaskun merkityksen.

Muutama (4) oppilas on vastauksessaan verrannut ulkoista kauneutta sisäiseen kauneuteen. Nämä oppilaat ovat ymmärtäneet *kauneuden* henkiseksi, luonteenpiirteeksi. Ulkonäön vertaaminen luonteeseen ilmeisesti selventää oppilaille itselleen sekä lukijoille, miten vastaajat ovat *kauneuden* ymmärtäneet.

Seuraava vastaus on hiukan epäselvä: *Että vaikka tyttö ei ole mikään missi mutta on mukava niin se voi olla mukavampi kuin se kaunis tyttö*. Oppilas (16) puhuu vastauksessaan kahdesta työstä, vaikka sananlaskussa esiintyy vain yksi. Hän on mielestäni ottanut ulkoisesti kauniin tytön mukaan voidakseen osoittaa, että kauneus voi olla myös sisäistä, kuten hänen mainitsemansa mukavuus. Oppilas on mielestäni ymmärtänyt *työt* hyväiksi teoiksi, hyvyydeksi, mukavuudeksi. Ehkä oppilasta on kuitenkin hämännyt *kaunis*-sanankin merkitys. Hän ei ole tiennyt, miten se pitäisi ymmärtää, joten hän on ymmärtänyt sen kahdella eri tavalla, sisäisenä sekä ulkoisena kauneutena. Oppilaan hämmennys näkyy epäselvänä vastauksena, josta hän on saanut puoli pistettä.

Yhden oppilaan (20) mielestä sananlasku tarkoittaa, *että vaikka ei tyttö olisi ulkonäöltään kaunis, hän voi silti olla ihana ja lempeä*. Ihanuus ja lempeys viittaavat sisäiseen kauneuteen, jonka tyttö on saavuttanut teoillaan. Tämäkin oppilas on erotellut ulkoisen ja sisäisen kauneuden ja halunnut osoittaa ymmärtävänsä *kauneuden* henkisenä. Hän on mielestäni ymmärtänyt sananlaskun merkityksen ja vastaus on onnistunut.

Seuraavat vertauksen vastaukseensa sisällyttäneet oppilaat ovat ilmaisseet ymmärtämisensä hyvin. Toinen oppilas (27) vastaa: *Jos ei muuten ole kaunis niin tekee kauniita tekoja ja on muuten mukava niin kaikki pitävät enemmän kuin kauniista*. Seuraavassa on yleistetty onnistuneesti *kauniin* kaksi merkitystä: *Jos ei ole ns. ulkoisesti kaunis niin voi tehdä kauniita tekoja ja olla sisäisesti kaunis* (O.6).

Myös seuraavat kolme oppilasta ovat ymmärtäneet sananlaskun merkityksen. Yksi heistä (17) on vastannut kysymykseen: *Jos tyttö on ahkera, se lasketaan sisäiseksi kauneudeksi*. Toisen oppilaan (23) mukaan, *kun tyttö tekee hyviä töitä (auttaa toisia) niin häntä arvostetaan*. Kolmas oppilas (19) ei ole perustellut vastauksessaan, miten hän ymmärtää sananlaskun *kauniin*. Ensimmäisen lauseen perusteella voi kuitenkin päätellä hänen tarkoittavan sillä sisäistä kauneutta: *Että teot näyttävät millainen on. Että työt näyttävät kuinka kaunis tyttö on*.

Kaksi vastaajaa ovat yleistäneet sananlaskun henkilön kumpaakin sukupuolta koskevaksi. Tällaisia vastauksia on muillakin, sekä parren ymmärtäneillä että oppilailla, joille se on jäänyt epäselväksi. Ensimmäinen oppilas (29) on vastannut sananlaskuun: *Kun tekee töitä saa kiitosta*. Toisen oppilaan (5) mukaan *jos joku on hirveä töitten teki-*

*jä, niin häntä kehuaan sillä.* Hän on siis ahkera, mistä kiitetään. Molemmat oppilaat näkevät *työn* fyysisenä työnä ja tekemisen ahkeruutena. Vastaukset ovat onnistuneita.

Oppilaista kahdeksantoista (18) on saanut vastauksestaan nolla pistettä. Oppilaat ovat vastanneet kysymykseen eri tavoin, mutta sananlaskua ei ole ymmärretty. Joukossa on kolme (3) tyhjän kohdan jättänyttä. Puoli pistettä olen antanut sananlaskusta yhdelle (1) oppilaalle, jonka ajatteluprosessi jää liian epäselvästi käsitettäväksi. Sananlaskun ymmärtäneitä oppilaita on yhteensä yksitoista (11).

Osa oppilaista, jotka eivät ole ymmärtäneet sananlaskua, ovat nähneet fyysisen kauneuden tytön pysyvänä ominaisuutena. Muutama heistä on jättänyt sananlaskun työt kommentoimatta; sananlaskusta he kertovat esim., että *talossa on kaunis tyttö*. Pari puolestaan selittää, että kauneus säilyy, vaikka joutuukin tekemään töitä. Lähemmäksi sananlaskun ymmärtämistä pääsevät oppilaat, jotka käsittävät, että töitä tekemällä tullaan kauniiksi; kyse on siis prosessista, jonka tulos kauneus on. Jos oppilaat ovat näin vastatessaan ymmärtäneet *työt* ja *kauniin* konkreettisesti, vastaukset ovat jääneet absurdeiksi. Niistä jää kuva yhtäkkisestä muodonmuutoksesta työnteon avulla. Yksi oppilas on tosin selittänyt, että *töillä tulee vahvemmaksi*. Hän on samaistanut kauneuden ja vahvuuden, ja oppilas on mielestäni tulkinnut sananlaskun ymmärrettävästi, vaikka kyse onkin edelleen konkreettisesta työstä ja kauneudesta.

Viisi (5) oppilasta eivät käsittele kauneutta ollenkaan vastauksessaan. He ovat takeruneet tytön työntekoon ja selittävät sitä. Näissä kaikissa työ on ymmärretty fyysiseksi. Yksi oppilas ymmärtää työntekijän ahkeraksi, mutta hän ei ymmärrä ahkeruutta sananlaskun kauneudeksi, vaan on irrallisena lisänä maininnut, että ahkera tyttö on kaunis.

Neljä (4) oppilasta on verrannut vastauksessaan ulkoista ja sisäistä kauneutta toisiinsa. He ovat vastanneet esimerkiksi, että vaikka tyttö ei olekaan kaunis, hän voi olla mukava. Ulkonäön mukaan otolla he ovat mielestäni halunneet erottaa nämä kaksi käsitettä toisistaan ja selventää sananlaskun merkitystä. Vastaukset ovat yhtä epäselvää lukuunottamatta onnistuneita.

Osa oppilaista on korvannut *tytön* ihmisellä tai käyttänyt persoonattomia verbimuotoja vastauksessaan: he ovat siis ymmärtäneet sananlaskun kumpaakin sukupuolta koskevaksi. Mallia tähän ovat antaneet edelliset sananlaskut. Yleistäjiä on sekä sananlaskun ymmärtäneissä että heissä, joille se on jäänyt epäselväksi. Onnistuneista oppilaista puo-

let ovat yleistäneet sananlaskun henkilön. Ovatko sitten sananlaskun ymmärtäneet oppilaat käsittäneet myös *työt* ja *kauniin* vertauskuvina? Suurin osa kylläkin, mutta ei kaikki; neljä oppilasta on käsittänyt työnteon konkreettisesti fyysisenä ja kauneuden puolestaan ahkeruutena.

### 7.7. *Ei hepo häitä kiitä eikä pappi pitkiä pyhiä*

Sananlaskulla halutaan kertoa, että silloin kun suurin osa ihmisistä viettää vapaa-aikaa ja juhlia, siis häissä ja pyhäpäivinä, jotkut ovat töissä: hevonen ja pappi. Heille ihmisten lepopäivät ovat työpäiviä, ja siksi he eivät välttämättä odota niitä yhtä kovasti kuin muut. Sananlaskussa on vertaus tavallisten ihmisten sekä pappien ja hevosten välillä. Oppilaiden vastauksissa sitä ei ole yhtä lukuunottamatta. En ole edellyttänyt vertausta onnistuneeseen vastaukseen, jos oppilas on muutoin osoittanut sananlaskun ymmärryksensä.

Kriteerinä onnistuneelle vastaukselle olen pitänyt sitä, että vastaaja ymmärtää hevosen ja papin olevan pyhinä töissä. Vastauksesta pitäisi käydä myös ilmi, että tämä on syynä heidän kiittämättömyyteensä. Muutoin vastauksen voi tulkita olevan vain selitys jälkimmäiselle kysymykselle, ei kokonaisuuden ymmärtämistä. Oppilailta olen siis kysynyt tässä kohdassa, mitä sananlaskulla halutaan sanoa sekä miksi hepo ja pappi tuodaan esiin häiden ja pitkien pyhien yhteydessä. Jälkimmäisellä kysymyksellä olen halunnut auttaa oppilaita pääsemään oikean vastauksen jäljille. Useimmat heistä ovat kuitenkin vastanneet vain jälkimmäiseen kysymykseen, mistä ei joidenkin kohdalla selviä, onko oppilas ymmärtänyt sananlaskun vai ei.

Oppilaista kaksitoista (12) on jättänyt sananlaskuun vastaamatta; tyhjien vastausten perusteella tämä parsi on osoittautunut oppilaille vaikeimmaksi. Osalle oppilaista on epäselvää, miten hevonen ja pappi liittyvät häihin ja pitkiin pyhiin. Jopa käsitys hevosen ja papin koko elämästä on joillekin oppilaille tuntematon. Oppilaiden vastaukset voivat olla ristiriidassa oikean selityksen kanssa; ne voivat olla myös vastakkaisia koko todellisuudelle. Sananlaskutilanne ei siis kuulu joidenkin oppilaiden maailmankuvaan eivätkä he osaa tulkita sitä relevantisti.

Eräs oppilas (3) on vastannut kysymyksiin: *Että kaikkien pitäis kiittää hyvistä asioista. Hevonen on sellanen kiittämätön eläin ja pappi yleensä kiittää kaikesta.* Oppilas ei vastauksessaan ymmärrä, miksi hevonen ja pappi ei iloitse hyvistä asioista kuten häistä ja pitkistä pyhistä. Hevoselle kiittämättömyys on ilmeisesti luonteenomaista. ‘Papin kaikesta kiittäminen’ ei taas oikein sovellu oppilaan ihmettelyyn ei-kiittämisestä. Oppilas ei ole osannut yhdistää hevosen ja papin työntekoa pyhäpäiviin eikä löytänyt syytä ‘kiittämättömyyteen’.

Kahdella oppilaalla on epärealistinen käsitys hevosen maailmasta; papin vastahakoisuudelle pyhiä kohtaan on myös löytynyt syy, jota ei kuitenkaan voi katsoa perimmäiseksi sananlaskutilanteessa. Toisen oppilaan (13) vastaus on tällainen: *Jos hepot eivät mene naimisiin tai eivät osaa olla kiitollisia siitä. Papit eivät tykkää lomista.* Toinen heistä (21) vastaa: *Hevoselle ei pidetä häitä ja pappi ei pidä pitkistä pyhistä.* Oppilaat ovat siis keksineet selityksen hevosen ja papin kielteisyydelle. Kuvaus hevosen maailmasta on vain kaukana todellisuudesta, samoin pappien lomailu pyhäpäivinä.

Yksi oppilas (9) on vastannut sananlaskuun: *Että ei kaikki ole aina (niinkuin) luulisi. En tiedä.* Oppilas haluaa ilmeisesti sanoa, että hän ei tiedä, miksi hevonen ja pappi eivät ole kiitollisia pyhäpäivistä, mutta näin voi olla, koska kaikki ei ole aina niinkuin luulisi; kaikki eivät iloitse pyhistä. Oppilas ei ymmärrä sananlaskua, mutta hän on halunnut selittää sitä. Toisen oppilaan (15) vastaus on epäselvä: *Pyhinä toisia ei saa häiritä.* Selittääkö hevosen ja papin kielteisyyden se, että heitä häiritään pyhinä? Oppilas ei ole ilmeisesti ymmärtänyt kielteisyyden syytä, vastaus on ainakin epäselvä.

Eräs vastaaja (27) on halunnut opastaa vastauksellaan: *Että nauti häistä ja älä hukkaa pitkiä pyhiä koska hevonen lepää pitkinä pyhinä ja pappi vihkii.* Oppilas ei ole selittänyt, miksi hevonen ja pappi eivät iloitse pyhistä; hänen mukaansa sitä paitsi hevoset lepäivät silloin. Vastauksen jälkiosa on muodostettu ilmeisesti suoraan kakkoskysymyksestä, miksi hepo ja pappi tuodaan esiin häiden ja pitkien pyhien yhteydessä. Oppilas on keksinyt tähän kysymykseen selityksen ja liittänyt (*koska*) sen vastauksensa alkusaan. Sananlaskun merkitystä hän ei ole ymmärtänyt.

Yhdellä oppilaalla (30) on omalaatuinen tulkinta sananlaskun sanomasta: *Että työ voi olla hauskaakin. Hepo kuljettaa hääpareja ja papilla on töitä koska hän vihkii pareja.* Työn hauskuus on ristiriidassa sananlaskun merkityksen kanssa. Eikö oppilas ole huo-

mannut sananlaskun kieltomuotoa kiittämisestä? Oppilas on kylläkin ymmärtänyt sananlaskun ”henkilöiden” ja pyhien välisen yhteyden, mutta muutoin parren merkitys jää hänelle hämäräksi.

Eräs oppilas (4) on vastauksessaan toistanut sananlaskun. Hän ei ole jäänyt miettimään hevosen ja papin kiittämättömyyden syytä: *Että hevonen ei tykkää häistä eikä pappi tykkää pitkistä pyhistä*. Seuraavat vastaukset on johdettu ilmeisestikin jälkimmäisestä kysymyksestä. Yksi oppilas (18) on vastannut seuraavasti: *Kirkkoon mennään hevosella pyhänä*. Toinen vastaaja (7) kertoo puolestaan: *Koska pappi ja hepo on osa häitä*. Kolmas oppilas (8) on vastannut: *Koska häiden jälkeen ne lähtee hevosella ja pappi vihkii ne*. Oppilaat ovat yhdistäneet papin ja hevosen työnteon pyhäpäiviin, mutta tämän yhteyttä sananlaskuun he eivät ole ymmärtäneet tai selittäneet.

Yhden oppilaan (10) mielestä *hevonen ja pappi on aina töissä*. Tämä ilmeisesti selittää sen, ettei kumpikaan iloitse pyhäpäivistä. Pyhätyöskentely on kylläkin syynä hevosen ja papin ’kiittämättömyyteen’, mutta sen raskaus ei johdu siitä, että heillä ei olisi koskaan lomapäiviä vaan siitä, että he ovat töissä muiden ihmisten nauttiessa vapaa-ajasta. Oppilaan tiedot papeista ja hevosista ovat siis hieman epärealistisia. Hän on tästä huolimatta ymmärtänyt syyn hevosen ja papin kiittämättömyyteen, joten hän saa vastauksestaan puoli pistettä.

Erään oppilaan (5) vastaus on seuraavanlainen: *Jos hepo kyyditsee kaikki häävieraat ja on hirveän väsynyt ja pappi ei pitkiä pyhiä koska papilla ei ole silloin töitä kai*. Oppilas on yhdistänyt hevosen työnteon häiden yhteyteen, mutta hänen maailmantietoonsa ei sisälly, milloin pappi pitää saarnojaan. Pitkät pyhät ilman työtä ovat hänen mielestään liikaa papille, joka ei siis iloitse pitkistä vapaista. Hän on kuitenkin ymmärtänyt mielestäni relevantisti hevosen väsymyksen yhteyden ’kiittämättömyyteen’, joten hän saa vastauksesta puoli pistettä.

Yksi oppilas (16) on vastannut seuraavalla tavalla: *Siksi että hepo joutuu vetämään hääparia pitkin maita ja mantuja, pappi taas ei saa palkkaa*. Oppilas ymmärtää, miksi hepo ei niin välitä häistä, papin elämästä hän ei puolestaan tiedä. Hän on muodostanut vastauksensa alkuosan ilmeisesti jälkimmäisen kysymyksen perusteella; toinen puoli tuntuu taas vastaavan kysymykseen, miksi pappi ei kiitä pyhäpäiviä. Oppilaan näkemys papin työnteosta pyhinä ei selviä vastauksesta. Pyhiä pappi ei kuitenkaan kiitä



hänen mukaansa sen vuoksi, kun hän ei saa palkkaa. Vastaus on ristiriidassa todellisuuden kanssa. Oppilas saa puoli pistettä vastauksestaan, sen ensimmäisen puoliskon perusteella.

Kaksi oppilasta ovat kuvanneet hevosen ja papin työmäärän suureksi pyhinä. Tämän voi ehkä tulkita selitykseksi sille, miksi he eivät iloitse juhlapäivistä. Vastaukset ovat kuitenkin lyhyitä ja oppilaiden ajatteluprosessi, työnteon yhteys kiittämättömyyteen, jää epäselväksi. Oppilaat saavat kuitenkin puoli pistettä vastauksistaan sen perusteella, että ymmärtävät hevosen ja papin työskentelevän pyhäpäivinä. Toinen heistä (24) on vastannut, että *niillä on paljon työtä silloin*, toinen (17) puolestaan: *Liikaa työtä*.

Seuraavat oppilaat ovat ilmaisseet sananlaskun tarkoituksen aikaisempia selvemmin. He ovat saaneet vastauksestaan pisteen. Yksi vastaaja (25) perustelee kiittämättömyyden: *Pappi ei pidä pitkistä pyhistä, koska joutuu töihin eikä hepo häistä koska ei pidä rattaiden vetämisestä*. Eräs oppilas (2) vertaa ainoana papin ja hevosen pyhäpäiviä muiden ihmisten samanaikaiseen lekotteluun: *Pappi ja hepo tekevät töitä häissä ja pitkinä pyhinä kun muut pitävät hauskaa*. Oppilaan ajattelu ja sananlaskun ymmärtäminen ei jää lukijalle epäselväksi; oppilas on osannut ilmaista selkeästi ajattelunsa.

Oppilasta kaksikymmentä kolme (23) on saanut vastauksestaan nolla pistettä. Kaksitoista (12) heistä on jättänyt vastaamatta kokonaan. Yhdellätoista (11) nolla pistettä saaneella vastaukset ovat puutteellisia, ne voivat myös ulottua kauaksikin sananlaskun merkityksestä. Viisi (5) oppilasta on saanut vastauksestaan puoli pistettä, kaksi (2) oppilasta kokonaisen pisteen. Sananlasku on ollut oppilaille vaikea.

Nollan pisteen sekä puolen pisteen vastaukset sisältävät todellisuuden kanssa ristiriidassa olevaa tietoa. Kaksi oppilasta selittävät hevosen kiittämättömyyttä sillä, että hevoset eivät itse mene naimisiin. Syyksi papin kielteisyyteen pyhiä kohtaan kerrottiin mm., että papilla ei ole silloin töitä ja pappi ei saa palkkaa. Yhden oppilaan mielestä hevonen ja pappi ovat puolestaan aina töissä. Pari oppilasta ovat ymmärtäneet hevosen ja häät sekä papin ja pitkät pyhät irrallisina toisistaan; heille on jäänyt käsittämättä, että kyse on samasta vapaa-ajasta, jota muut ihmiset viettävät hevosen ja papin työskennellessä.

Muutama oppilas on tehnyt omaperäisen johtopäätöksen sananlaskusta. Yhden oppilaan mielestä parren sanoma on kehotus nauttia häistä ja pyhistä, toisen mielestä sillä halutaan sanoa, että työ voi olla hauskaakin. Muutama oppilas on jäänyt pisteettä, koska

he ovat vastauksessaan keskittyneet selvästi jälkimmäiseen kysymykseen eikä pohdintaa sananlaskun merkityksestä löydy heidän vastauksistaan.

Kahdessa täyden pisteen vastauksessa onnistuneen vastauksen kriteerit täyttyvät. Oppilaat ovat ilmaisseet ja perustelleet ajatuksensa selvästi. Toinen oppilasta löytää sitä paitsi sananlaskun ydinajatuksen siitä, että juhlat ja pyhäthän ovat tavallisesti vapaa-aikaa ja lepoa varten.

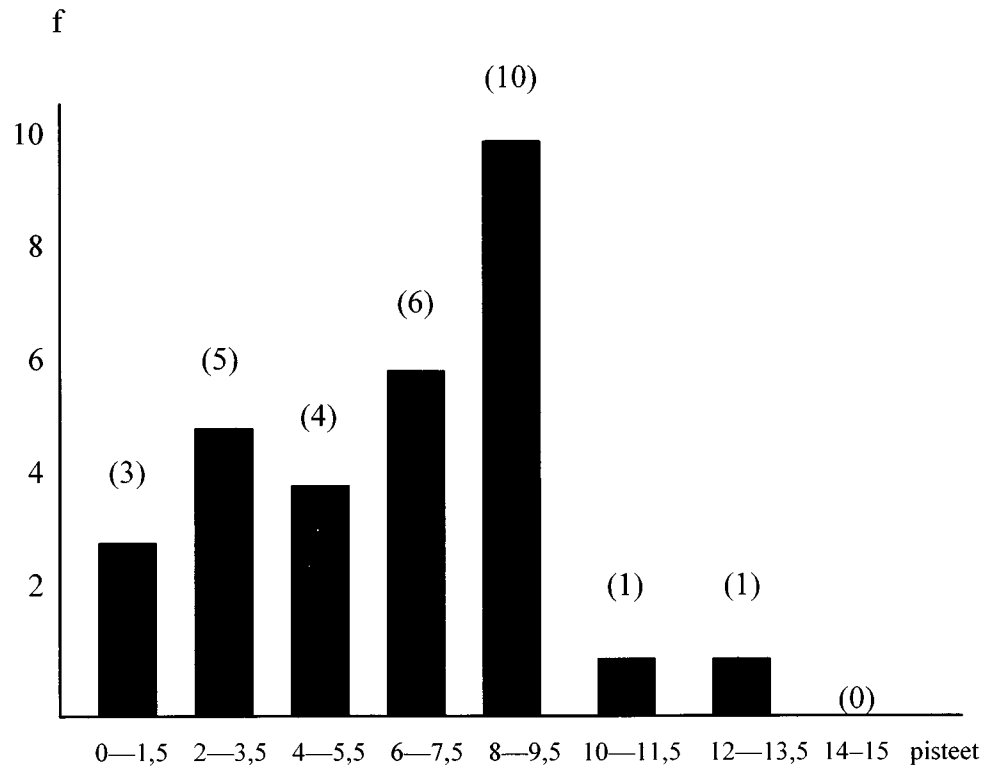
## 8. Tulokset

### 8.1. Vastausten kvantitatiivinen arviointi

Olen seuraavassa esittänyt kahden taulukon avulla, kuinka paljon oppilaat ovat saaneet tehtävistä pisteitä ja miten ne ovat jakautuneet yhden koululuokan sekä sananlaskujen kesken. Olen tehnyt myös kaavion, joka kertoo oppilaiden tyhjien vastausten sekä nol-lapisteiden määrän sananlaskuista. Näiden suhdetta olen verrannut keskenään sekä myös sananlaskujen kokonaispistemääriin. Jotkut sananlaskuvastaukset ovat olleet niin lyhyitä ja vaillinaisia tai epäselviä, että oppilaan sananlaskun ymmärtämistä ei ole pystynyt päättämään niiden perusteella. Tällöin oppilas ei ole saanut vastauksestaan pistettä. Koska ajattelun ilmaiseminen kielellisesti ja kirjallisesti ei välttämättä ole helppoa, oppilaan ajatteluprosessi on voinut jäädä vastauksista näkymättömiin. Se, mitä pisteet kertovat oppilaan osaamisesta ja sananlaskujen ymmärtämisestä, on siis vain suuntaa antavaa.

Taulukko 1:een on koottu oppilaiden saamat pisteet kaikista seitsemästä sananlaskusta. Vastaajat ovat voineet saada kaikkiaan viisitoista pistettä kyselystä; parhaiten onnistunut oppilas on saanut siitä kuitenkin kaksitoista pistettä. Taulukon vaakarivillä ovat pisteet, y-akseli puolestaan kuvaa oppilasmäärää. Yhteensä oppilaita on kolmekymmentä. Taulukolla olen halunnut kuvata oppilaiden onnistumista tehtävissä sekä esittää, kuinka pisteet ovat jakautuneet yhdessä oppilasryhmässä.

Taulukko 1. Oppilaiden kokonaispistemäärien jakautuminen  
max. 15 pist. / onnistunein oppilas 12 pist. / n=30



Taulukosta voi havaita oppilasmäärän kasvavan suhteellisen tasaisesti aina jokaisessa puolentoista pisteen jaksossa aina maksimipisteiden keskiarvoon, seitsemään ja puoleen (7,5) asti. Sananlaskut heikosti ymmärtäneitä oppilaita on siis vähemmän kuin noin puolet parsista ymmärtäneitä. Seuraava pylväs, kahdeksasta yhdeksään ja puoleen (8–9,5) pistettä saaneiden ryhmä, muodostaakin huippukohdan diagrammissa: peräti kymmenen (10) oppilasta eli kolmasosa vastaajista sijoittuu pisteytyksessä tähän ryhmään. Kun tämän tuloksen suhteuttaa oppilaiden vastausten onnistumiseen, siihen, että oppilaiden paras pistemäärä kyselystä on kaksitoista (12), jolloin pisteiden keskiarvo on kuusi (6), voi sanoa, että luokassa on paljon sananlaskun melko hyvin ymmärtäneitä.

Taulukosta voi myös nähdä, että päälle yhdeksän ja puoli (9,5) pistettä saaneita oppilaita on joukossa vain kaksi (2). Sananlaskuissa on ollut monia vaikeita solmukohtia, joita siis kukaan ei ole osannut ratkaista täysin. Toinen kysymyksistä hyvin selviytyneis-

tä on saanut vastauksistaan kymmenen (10), toinen puolestaan kaksitoista (12) pistettä. Kymmenen pisteen vastaus ei sijoitu parhaan neljänneksen joukkoon, kun tehtävien paras pistemäärä on viisitoista. Kahdentoista pisteen vastaus ( $>11,25$ ) sijoittuu siihen kylläkin. Kokonaisuudessaan kuitenkin suurimmat pistemäärät jäävät kauaksi koko oppilasjoukolta.

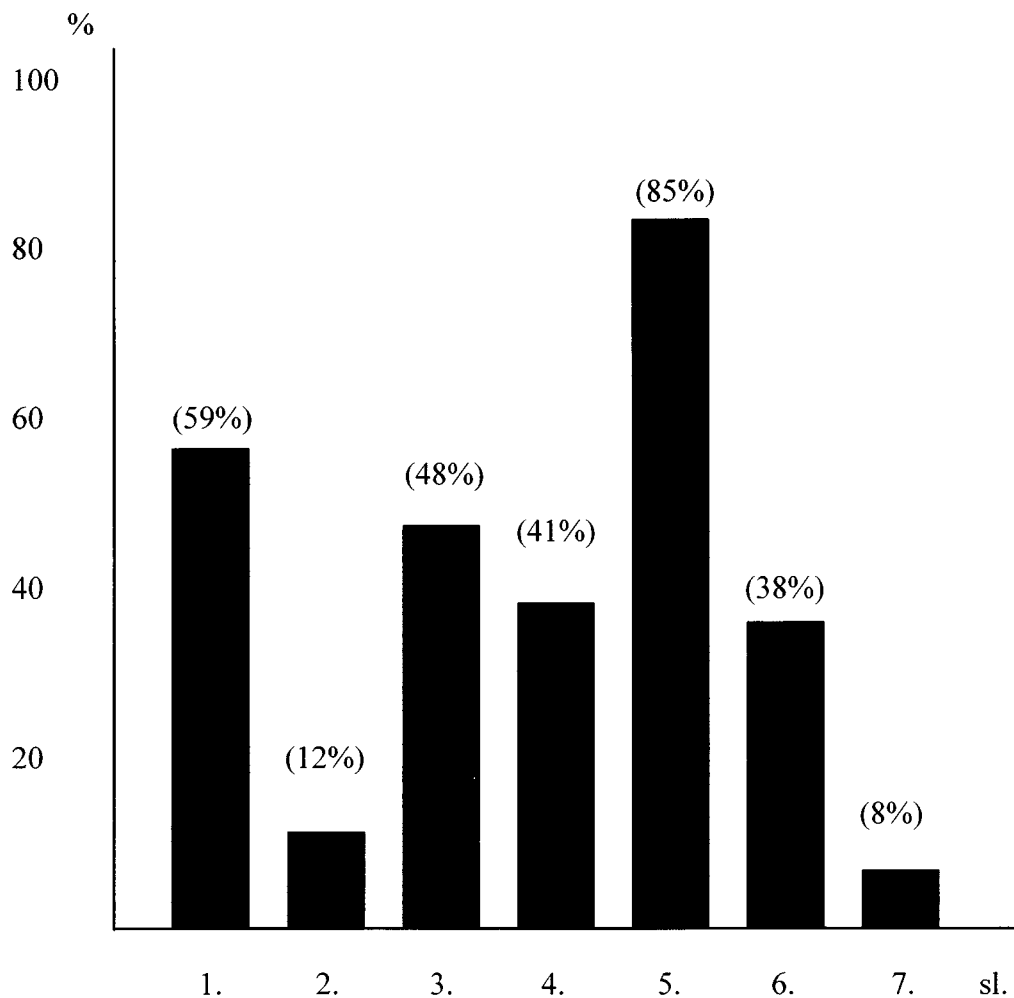
Neljä (4) vastaajaa ovat saaneet samat seitsemän ja puoli (7,5) pistettä vastauksistaan. Tämä pistemäärä on aineiston moodi eli siitä on eniten havaintoarvoja. Se on myös tasan puolet maksimipisteistä; oppilaiden saama suurin pistemäärä on kuitenkin kaksitoista. Kolme (3) oppilasta ovat saaneet pisteikseen kahdeksan (8), toiset kolme puolestaan yhdeksän ja puoli (9,5). Muut esiintyneet pisteet (puolen pisteen erolla) ilmenevät joko yhdellä tai kahdella oppilaalla.

Aineiston mediaani on myös seitsemän ja puoli (7,5) pistettä. Tämä luku jakaa aineiston kahteen yhtä suureen osaan seuraavalla tavalla: neljäntoista (14) ensimmäisen oppilaan ("huonomuusjärjestys") paras pistemäärä on seitsemän (7), viidestoista vastaaja on saanut kyselystä seitsemän ja puoli (7,5) pistettä; loput kolmestakymmenestä oppilaasta on saanut vastauksistaan seitsemän ja puoli (7,5) tai enemmän pisteitä. Oppilaista siis hieman yli puolet (16) ylittää pisteiden keskiarvon. Aineiston aritmeettinen keskiarvo on kuitenkin 6,17.

Jos oppilaiden kokonaispisteet jaetaan neljänneksiin, 25% pisteistä ovat pienempiä kuin kolme (3) pistettä. Yhdeksän (9) pisteen vastaukset taas käsittävät 75% aineistosta. Kolmen ja yhdeksän pisteen välille sijoittuu siis puolet vastauksista.

Seuraavaan taulukkoon olen koontanut koko oppilasryhmän vastausten onnistumisprosentit sananlaskuittain. Taulukosta voi päätellä, mikä sananlasku on osoittautunut vaikeimmaksi oppilaille, mikä puolestaan helpoimmaksi.

Taulukko 2. Vastausten onnistumisprosentit sananlaskuittain



Parhaiten oppilaat ovat ymmärtäneet viidennen sananlaskun merkityksen. Kokonaispisteisiin luokka yltää 85-prosenttisesti; he ovat saaneet yhteensä kaksikymmentäviisi ja puoli pistettä yhteensä kolmestakymmenestä. *Porstuasta talo tapansa näyttää* ei ole sisältänyt ainakaan mitään ristiriitaista oppilaiden maailmantiedon ja skeemojen kanssa, toisin kuin muutama muu sananlasku. Seuraavaksi parhaiten oppilaat ovat ymmärtäneet ensimmäisen sananlaskun, *älä ennen hyppää kuin oja tulee*. Se on ymmärretty lähes kuusikymmentä (59) prosenttisesti, eli yhdeksästäkymmenestä pisteestä oppilaat ovat saaneet viisikymmentäkolme. Kolmanneksi sijoittuu kolmas sananlasku, *joka kahta jänistä ajaa, ei saa kumpaistakaan*, josta oppilaat ovat saaneet lähes puolet maksimipisteistä; onnistumisprosentti siitä on 48.

Vaikein oppilaille on ollut seitsemäs sananlasku, jonka kolmestakymmenestä pisteestä on saatu yhteensä vain neljä ja puoli (=7,5%). Jotkut vastauksista on ristiriitaisia todellisuuden kanssa. Hevososen ja papin elämä on osalle oppilaista tuntemattomia; osa ei taas osaa yhdistää ajatuksia työnteosta, vapaa-ajasta ja kiittämisestä. Sananlasku siis on *ei hepo häitä kiitä eikä pappi pitkiä pyhiä*. Toinen sananlasku, *pilkkaa miestä, älä miehen vaatteita*, on ollut oppilaille myös vaikea. He ovat saaneet yhteensä yksitoista pistettä yhdeksästäkymmenestä, 12,2%. Suurin kompastuskivi sananlaskussa on oppilaille sen kehoitus pilkata miestä, jolle he eivät ole löytäneet selitystä. Neljäs sananlasku on ymmärretty suunnilleen samalla tavoin kuin kuudeskin, noin neljäkymmentä prosenttisesti.

Seuraavasta kaaviosta voi nähdä, kuinka monta oppilasta on jättänyt vastaamatta kuhunkin sananlaskuun. Kaavio kertoo myös sananlaskuittain, kuinka moni oppilas on saanut vastauksestaan nolla pistettä. Tyhjällä vastauksella tarkoitetaan, ettei yhteenkään kohtaan sananlaskun (neljä ensimmäistä) kolmesta kysymyksestä ole vastattu. Joukostaahan löytyy paljon vastauksia, joissa joku sananlaskun kysymyksistä on jätetty täyttämättä.

Kaavio 2. Oppilaiden nollopisteet ja tyhjät vastaukset sananlaskuittain  
(f=oppilaat)

Sananlaskut	0 pistettä (f)	Tyhjät vastaukset (f)
1.	10	1
2.	26	2
3.	6	0
4.	15	5
5.	4	2
6.	18	3
7.	23	12
Yht. 7	92	25

Tyhjiä vastauksia on yhteensä kaksikymmentäviisi kaikkiaan kahdestasadastakymmenestä (210) vastauksesta. Eniten luovuttajia on seitsemännessä sananlaskussa; yli kolmannes oppilaista ei ole vastannut mitään. Kolmannen parren kysymyksiin ovat sen sijaan yrittäneet vastata kaikki oppilaat. Tämän havainto on melko verrannollinen vastausten onnistumisprosentteihin kyselystä: seitsemäs sananlasku on ollut heille vaikein, kolmas puolestaan kolmanneksi helpoin.

Tyhjiä vastauksia ei ole mielestäni paljon verrattuna oppilaiden saamiin nollapisteesiin. Yritystä keksiä oikeita vastauksia on ollut, vaikka parret ovat olleet vaikeitakin. Hankalaksi osoittautuneeseen toiseen sananlaskuun on jätetty vain kaksi tyhjää paperia, vaikka pisteettä on jäänyt peräti kaksikymmentä kuusi oppilasta. Tässä parressa oppilaat eivät ole ymmärtäneet kehotusta pilkata miestä, joka on vastoin normaaliskeemaa. Vaikeita oppilaille ovat olleet myös kuudes ja seitsemäs sananlasku. Kuudennelle on yritetty kuitenkin keksiä selitys; tyhjiä vastauksia on vain kolme, vaikka 2/3 oppilaista ei ole onnistunut ratkaisemaan parren merkitystä. Seitsemännen sananlaskun osalta luovuttajia onkin enemmän (kaksitoista), eniten kaikkien sananlaskujen joukossa.

## 8.2. Vastausten kvalitatiivinen arviointi

Käsittelen seuraavaksi vielä oppilaiden vastauksia sananlaskuttain sekä kokonaisuutena. Jokaisessa parressa oli omat solmukohtansa ratkaistavaksi. Oppilaat suoriutuivat näistä vaihtelevasti; joidenkin sananlaskujen kohdalla solmuista selviytyivät lähes kaikki, joissakin vain murto-osa oppilaista.

Ensimmäisessä sananlaskussa, *älä ennen hyppää kuin oja tulee*, ojan yli hyppäämisen skeema ei ole ollut selvä kaikille oppilaille. He eivät joko mainitse koko ojaa vastauksessaan tai he näkevät sen hyppääjän päämääränä. Oppilaista seitsemän pysyttäytyi vastauksessaan konkreettisesti parren (oja- ja) hyppäämistilanteessa. Tämän sananlaskun osalta jäi tulkittavaa siinä, miten oppilaiden esimerkeissään käyttämät verbit vastaavat parren verbiä. Olen arvioinut vastauksien onnistumista tarkastelemalla verbien semanttisia merkityksiä. Sananlasku on ollut pisteytyksen ja onnistumisprosenttien pe-

rusteella toiseksi helpoin oppilaille. Suurin osa sananlaskun ymmärtäneistä on osannut yleistää sananlaskun merkityksen jo kahdessa ensimmäisessä kysymyksessä.

Toinen sananlasku, *pilkkaa miestä, mutta älä miehen vaatteita*, on ollut oppilaille toiseksi vaikein. He eivät ole löytäneet selitystä kehotukselle pilkata ihmistä, joka on vastoin heidän oppimaansa. Oppilaista neljä on ymmärtänyt sananlaskun vertauksen ja he ovat osanneet kertoa parren alkuosankin merkityksen. Vaillinaisista vastauksista löytyy ristiriitaisuuksia, myöskään mies-sanaa eivät kaikki ole ymmärtäneet geneerisesti. Muiden sananlaskujen tapaan tässäkin jotkut oppilaat toistavat parren kolmannessa vastauksessaan, kun sen merkitys on jäänyt hämäräksi. Samoin tämänkin sananlaskun osalta suurin osa ymmärtäneistä on osannut yleistää parren jo sovelluskohdissa.

Kolmannessa sananlaskussa olen ensimmäisen tapaan verrannut oppilaiden vastausten ja sananlaskun eroja verbien semanttisia merkityspiirteitä tarkastelemalla. Sananlaskuun *joka kahta jänistä ajaa, ei saa kumpaistakaan* on sovellettu tilanteita, joista osalla on vain vähän yhteistä parren kanssa. Suurin osa oppilaista näkee syyksi kahden asian yhtäaikaan tekemiseen ahneuden; osan mielestä parren merkitys on 'älä ole ahne'. Monisakaan vastauksissa ei ole selitetty metsästyksen resultatiivisuutta, ei myöskään kaikissa onnistuneissa, jolloin vastaukseksi on kerrottu esimerkiksi 'ei kannata tehdä kahta asiaa yhtä aikaa'. Oppilaista yksitoista pysyttelee konkreettisesti parren metsästystilanteessa; neljä oppilasta on saanut vastauksestaan täydet pisteet. Ymmärretyissä vastauksissa yleistys on jo sovelluskohdissa. Sananlasku on ymmärretty kolmanneksi parhaiten (48%) kaikista.

Tavallisin yleistys, jonka oppilaat ovat tehneet neljänestä sananlaskusta *miekka surmaa miehen, kieli tuhannen*, on sellainen kuin 'ei saa haukkua muita'. Vastaukseen odottaisi haukkumisen vertausta tappelemiseen sekä perustelua yleistykselle, esim. '- - koska sanat ovat haavoittavia'. Vain yksi sananlaskun ymmärtänyt oppilas on sisällyttänyt vastaukseensa vertauksen, perusteluja on sen sijaan myös muutamalla muulla; nämä viisi oppilasta ovat saaneet vastauksistaan täydet pisteet. Osa muiden oppilaiden vastauksista sisältää ristiriitaisuuksia, esimerkiksi parren ymmärtäminen tappelutilanteena, jolloin muutaman oppilaan mielestä riita pitäisi mielummin ratkaista puhumalla. *Kielen* on suurin osa oppilaista kuitenkin ymmärtänyt sanoiksi. Sananlasku sijoittuu vaikeudessaan keskivaiheille kaikkien sananlaskujen joukossa.



Viides sananlasku, *porstuasta talo tapansa näyttää*, on kaikista parhaiten ymmärretty (85%). Useimmat oppilaat selittävät talon tapoja siisteydellä ja sotkuisuudella. Vastaukset ovat lyhyitä, toiset melko epämääräisiäkin, esim. *eteinen näyttää millainen talo on*. Epäselväksi joissakin vastauksissa jää, ymmärtävätkö oppilaat eteisen siisteyden kertovan talon asukkaista vai onko se vain hyvätapaisuutta, johon tulisi pyrkiä. Esimerkki tällaisesta vastauksesta on: *Se tarkoittaa että jos eteinen on likainen ja sotkuinen, niin se on ilkeän näköistä. Että pidä talo siistinä*.

Kuudennen sananlaskun *töillään talon tyttö kaunis* voi tulkita useammalla tavalla. Olen löytänyt sille kolme merkitystä, jotka kaikki löytyvät oppilaiden vastauksista. Keskeistä sananlaskun ymmärtämisessä on, miten oppilas on käsittänyt parren *töillään ja kaunis* -ilmaukset ja miten hän liittää käsitteet toisiinsa. Ei-ymmärretyt vastaukset ovat esimerkiksi seuraavanlaisia: ‘talossa on kaunis tyttö (joka tekee töitä)’, ‘tyttö tulee kauniiksi töillä’. Osa oppilaista, joille sananlaskun merkitys jää hämäräksi, näkevät kauneuden tytön pysyvänä ominaisuutena; osa oppilaista keskittyy vastauksissaan selittämään tytön työntekoa ja jättää kauneuden pois vastauksistaan. Vastauksissa, joissa sananlaskun merkitys on jäänyt käsittämättä, *työt* ja *kaunis* ovat kuitenkin ymmärretty usein konkreettisesti; ne voi nähdä myös vertauskuvina. Sekä sananlaskun hyvin että huonosti ymmärtäneissä on vastaajia, jotka ovat käsittäneet tytön geneerisesti ihmiseksi. Yksitoista oppilasta on saanut vastauksistaan kokonaisen pisteen. Muihin sananlaskuihin nähden parsi on ollut oppilaille vaikeahko, kolmanneksi vaikein.

Seitsemäs sananlasku, *ei hepo häitä kiitä eikä pappi pitkiä pyhiä*, on ollut oppilaille hankalin. Vain kaksi heistä on saanut siitä pisteen, muutama muu puolikkaan. Ei-ymmärretyistä vastauksista osa on ristiriitaisia sananlaskun merkityksen kanssa, osa niistä ovat vastakkaisia koko todellisuudelle; kaikkien oppilaiden maailmantietoon ei kuulu hevosen ja papin elämä. Muutama vastaaja kertoo hevosen ja papin työskentelevän pyhäisin, mutta he eivät osaa liittää tätä tietoa ‘kiittämättömyyteen’. Kahdessa onnistuneessa vastauksessa nämä tiedot ovat. Jotkut oppilaat ovat vastanneet esitetyistä kysymyksistä vain jälkimmäiseen; kysymys on ohjannut muidenkin oppilaiden vastauksia.

Ymmärrettyjä ja ei-ymmärrettyjä vastauksia erottaa toisistaan mm. sananlaskujen mies-sanan ymmärtäminen geneerisesti tai konkreettisesti. Konkreettisesti käsitettynä se

on vastauksissa, joissa sananlaskun merkitys on jäänyt epäselväksi, mutta ei kuitenkaan kaikissa tällaisissa. Mielenkiintoinen havainto on, että kuudennen sananlaskun *tytön* ovat monet oppilaat ymmärtäneet kaikkia ihmisiä tarkoittavaksi. Yleistäjiä on sekä sananlaskun käsittäneissä että heissä, joille parren merkitys on jäänyt hämärän peittoon. Kuudennen sananlaskun tytön geneeristämiseen on ehkä otettu mallia aikaisemmista sananlaskuista. Oppilaat ovat myös voineet päätellä, että parren merkityksen voi tulkita koskevan kaikkia ihmisiä, ei vain tyttöjä.

Kuvaavaa sananlaskun ymmärtäneille on se, että he ovat yleistäneet parren merkityksen jo ensimmäisessä ja toisessa vastauksessaan; lukijalle ei ole jäänyt epäselväksi heidän ajatteluprosessinsa. Onnistuneiden vastauksen joukossa on toki sellaisiakin, joissa oppilas on tavalliseen tapaan keksinyt sananlaskuun soveltuvan esimerkkitalanteen ja vasta kolmannessa kohdassa yleistänyt parren. Ymmärrys vastauksissa näkyy usein myös kielen tasolla: epäselvyyksiä ja ristiriitaisuuksia ei paljon ole.

## 9. Päätäntö

Tutkimukseni ydinkysymys on, miten kuudesluokkalaiset ymmärtävät metaforisia sananlaskuja. Olen kyselyvastausten perusteella arvioinut heidän kielellistä päättelyään. Vastauksista on selvinnyt oppilaiden sananlaskuihin liittämät erilaiset konnotaatiot; heidän näkökulmansa sananlaskuihin ovat olleet usein hyvinkin erilaisia. Kolmannen sananlaskun, *joka kahta jänistä ajaa, ei saa kumpaistakaan*, osalta oppilaat ovat kuitenkin olleet yllättävän yksimielisiä metsästyksen motiivista: suurin osa oppilaista on nähnyt teon taustalla ahneuden, ja monien mielestä ‘älä ole ahne’ on myös parren merkitys. Oppilaille helppo viides sananlasku, *porstuasta talo tapansa näyttää*, ei ole myöskään lauseyhteydessään ymmärrettävänä synnyttänyt paljoakaan erilaisia konnotaatioita.

Kyselyn tuloksia arvioitaessa oppilasryhmä on jäänyt kokonaisuudessaan kauas huippupisteistä: yksi ainoa oppilas on päässyt parhaan neljänneksen joukkoon, kun maksimipistemäärä on 15. Tämä oppilas on onnistunut parhaiten ryhmästä 12 pisteellään. Aineiston aritmeettinen keskiarvo on 6,17, kyselyn keskiarvo on puolestaan 7,5.

Oppilaiden pisteiden jakautuminen on nousujohteista aina 7,5 pisteeseen saakka. Sen jälkeen suuri osa oppilaista, 10 eli kolmasosa, on saanut kokonaispisteikseen 8–9,5 kyselystä. Ryhmän onnistumiseen suhteutettuna tästä voi sanoa, että luokassa on paljon oppilaita, jotka ovat vastanneet kysymyksiin melko hyvin, reilusti paremmin ryhmän keskiarvon. Sen sijaan yli 9,5 pistettä saaneita oppilaita on vain kaksi.

Sananlaskuista vaikein oppilaille on ollut pisteytyksen perusteella seitsemäs, *ei hepo häitä kiitä eikä pappi pitkiä pyhiä*. Oppilaiden tietovarastoon ei ole kuulunut hevosen ja papin elämä. Osa on ymmärtänyt heidän olevan töissä pyhäisin, mutta oppilaat eivät ole osanneet yhdistää *kiittämistä* vastauksiinsa. Osa vastauksista on ollut puolestaan ristiriitaisia todellisuuden kanssa. Toiseksi vaikein oppilaille on ollut toinen parsi, *pilkkaa miestä, älä miehen vaatteita*. He eivät ole käsittäneet kehotusta pilkata miestä, jolle ei ole löytynyt tulkintaskeemaa.

Helpoin oppilaille on ollut viides sananlasku, *porstuasta talo tapansa näyttää*. Siinä ei ole ollut monitulkintaisia kohtia. Merkitys on sitä paitsi ymmärrettävissä lauseyhteydessään, ei vertauskuvana, vaikka sellainenkin onnistunut vastaus löytyy joukosta. Toiseksi helpoin oppilaille on ollut ensimmäinen sananlasku, *älä ennen hyppää kuin oja tulee*, kolmanneksi helpoin puolestaan kolmas sananlasku, *joka kahta jänistä ajaa, ei saa kumpaistakaan*.

Vastausten pisteytys on vain suuntaa antava; pisteiden perusteella ei voi siis tehdä suoraa päätelmää oppilaan ymmärtämisestä ja päättelytaidoista, joiden esille tuominen kielellisesti ei välttämättä ole helppoa. Epäselvistä ja ristiriitaisista vastauksista oppilas ei ole saanut pisteitä. Myös vaillinaiset ja lyhyet ilmaukset ovat voineet vähentää niitä, koska vastauksissa ei useinkaan ole perusteluja päättelylle tai niistä voi puuttua vertaus, joka sananlaskuun sisältyy. Vastausten epäselvyydet ja lyhydet voivat johtua siitä, että oppilas ei ole osannut tuoda ajatteluaan paremmin esille. Ne voivat johtua myös siitä, ettei oppilas ole ymmärtänyt parren merkitystä.

Tyypillistä vastaukselle, jossa sananlaskun merkitys on jäänyt hämäräksi, on ristiriitaisesta sisällöllisesti tai kielellisesti. Epäselväksi parren merkitys on jäänyt myös oppilaille, jotka ovat vastauksissaan jääneet toistamaan sananlaskun konkreettista tilannetta. Sananlaskut on siis ymmärretty konkreettisesti 'maailman suorana havainnoimisena' eikä vertauskuvana, jonka rinnalle voi muodostaa uuden vastaavanlaisen tilanteen. Nämä

sananlaskua toistavat ovat kuitenkin voineet löytää sille onnistuneen yleistyksen. Tästä voisi päätellä, että ensimmäiseen ja toiseen kysymykseen vastaaminen vaatii erilaisia metakognitiivisia taitoja tai formaalisia operaatioita kuin kolmannen vastauksen onnistunut esittäminen.

Jos jotkut oppilaat toistavat sananlaskun ensimmäisestä kysymyksestä lähtien, joukossa on myös sellaisia, jotka ovat soveltaneet sananlaskun onnistuneesti, mutta parren merkitystä kysyttäessä he ovat toistaneet sananlaskun; sananlasku siis tarkoittaa heidän mielestään sitä, mitä se on. Tästä voisi edelleen todeta, että uuden vastaavanlaisen konkreettisen tilanteen keksiminen ja sananlaskun yleistäminen ovat ilmeisesti erilaisia ajattelutoimintoja. Kokonaisuudessaan oppilaat ovat osanneet paremmin soveltaa sananlaskun kuin keksiä sille yleistyksen.

Parren merkityksen epäselvyyttä oppilaille kuvaa myös se, ettei toisen ja neljännen sananlaskun mies-sanaa ole ymmärretty geneerisenä. Tämä ei ole tosin kaikkien vaillinaisten vastausten piirre. Kokonaisuudessaan vastauksissa ei ole kiinnitetty paljonkaan sananlaskun toimijaan huomiota, jopa siinä määrin, että *töillään talon tyttö kauniissa* oppilaat ovat samaistaneet parren kaikkia koskevaksi, ei vain tyttöjä.

Tyypillistä merkitykset hyvin ymmärtäneille oppilaille puolestaan on se, että he ovat yleistäneet sananlaskun ensimmäisestä kysymyksestä lähtien. Parren yleisen merkityksen selvittyä heille he ovat pitäytyneet näkemyksessään ja toistaneet sen kolmessa vastauksessaan. Hyvin ymmärtäjät ovat sisällyttäneet vastauksiinsa myös sananlaskuissa olevia vertauksia, jotka useat ovat jättäneet mainitsematta. He ovat myös vastanneet kysymyksiin usein laajemmasta näkökulmasta tai perustellen, jolloin heidän ymmärryksensä ei ole jäänyt arvattavaksi. Vastaukset eivät sisällä myöskään kielellisiä epäselvyyksiä, esim. ristiriitaisuuksia tai epämääräisiä viittauksia, vaillinaisuuksia.

Olen seuraavassa pohtinut syitä oppilaiden erilaisiin vastauksiin ja sananlaskujen ymmärtämiseen. Vertailemalla oppilaiden tyhjien vastausten ja pisteettä jääneiden vastausten suhdetta analyysin tuloksia arvioidessani päättelin, että oppilaat ovat yrittäneet vastata kysymyksiin sananlaskujen vaikeudesta huolimatta. Heillä on siis ollut vastausmotivaatiota, joten sen puuttumista ei voi mielestäni pitää perusteena ei-ymmärretyille vastauksille.

Oppilaiden monitasoinen päättely voi sen sijaan kertoa oppilaiden eri kognitiivisesta kehitysvaiheesta, ovathan he siirtymässä konkreettisista operaatioista formaalisiin. Kuusinen (ks. 2.2.1. Kognitiivinen kehitys) on kuitenkin todennut, että lapsen ymmärtämättömyys tehtävissä ei useinkaan johdu hänen kognitiivisten taitojensa vaillinaisuudesta, vaan kokemusten ja maailmantiedon puutteesta. Tämä pitää kuudesluokkalaisten sananlaskuvastausten suhteen hyvin paikkansa. Seitsemäs sananlasku on esimerkki siitä, miten hevosen ja papin maailmat on monille oppilaille vieraita; muutamien oppilaiden käsitykset niistä ovat jopa täysin epärealistisia. Kaikki oppilaat eivät myöskään löydä tulkintaskaemaa esimerkiksi ensimmäisen parren ojan yli hyppäämiselle. Oppilaat myös moralisoivat vastauksissaan väärintoimijoita; he eivät voi ymmärtää esimerkiksi toisen parren kehotusta toimia toisin kuin heille on opetettu. Pilkkaa miestä -käsky jää heille siis käsittämättömäksi.

Myös Koskelo kertoo tutkimuksessaan (ks. 4. Aikaisempi tutkimus), että lukijan tiedot ja kokemukset olivat perustana, ymmärsikö oppilas kielikuvan pinnanalaisen merkityksen. Hän on tutkimuksessaan kuitenkin korostanut, että hyvät metakognitiiviset taidot vaikuttivat eniten monipuolisten kielikuvatulkintojen syntyyn. Tämänkin tutkimuksen osalta voi olettaa, että sananlaskut hyvin ymmärtäneillä oppilailla on hyvä kielellinen päättelykykytaito tai ne metakognitiiviset taidot, joita kysymyksiin vastaamisessa on tarvittu.

Viides sananlasku, *porstuasta talo tapansa näyttää*, on ollut oppilaille helpoin. Onko parsi sen vuoksi niin hyvin ymmärretty, että sillä on vain konkreettinen dimensio? Sen merkityshän löytyy lauseyhteydestä, eivätkä oppilaat ole alkaneet etsiä sille vastaavallaisia ilmauksia muista yhteyksistä. Sananlaskun konkreettisuus on todennäköisesti syytä vastausten onnistumiseen; kysymyksestä ovat selvinneet konkreettisesti muihinkin sananlaskuihin vastanneet. Seitsemännen parren osalta sen sijaan pelkkä konkreettisuuden ymmärtäminen, suora maailman havainnoiminen, ei ole riittänyt, kun hevosen ja papin elämä on jäänyt oppilaille käsittämättömäksi. Tämän sananlaskun vastausten onnistumisessa erottajana on siis ollut oppilaiden maailmantieto ja kokemukset. Lähtökohdina oppilaiden ymmärrysprosessiin lienee maailmaa koskevien skeemojen löytäminen – kokemukset ja tiedot, kuten Koskelokin on todennut. Metakognitiiviset taidot vaikut-

tavat myös merkitysten ymmärtämiseen. Tämän kyselyn vastauksia voisi tarkastella laajemminkin, minkälaisia taustasyitä niiden onnistumiselle on.

Olen pohtinut myös tutkimukseni kyselyn ja analysointitavan valintaa ja sen seurauksia. Vaikka monien oppilaiden vastaukset ovat olleet lyhyitä, heidän ajattelunsa seuraamista on helpottanut se, että sananlaskuista on esitetty kolme kysymystä (neljästä ensimmäisestä parresta). Kun kolmea vastausta arvioi kokonaisuutena, paljastuivat usein ristiriitaisuudet sekä epäselvyydet oppilaan päättelyssä. Myös sananlaskun ymmärtäminen on näkynyt selvemmin; vastaukset ovat vahvistaneet toisiaan. Toisenlainen tilanne olisi ollut, jos olisin kysynyt vain sananlaskun merkitystä ilman että olisin pyytänyt oppilaita kertomaan esimerkkitalanteen. Solmukohtia, jotka ovat vieneet oppilaiden ajattelun harhaan, olisi ollut vaikeampi löytää.

Seitsemännen sananlaskun kahdesta kysymyksestä jälkimmäinen on ohjannut monien oppilaiden vastaamista jopa niin, etteivät he ole vastanneet pääkysymykseen ollenkaan; selviämättä on jäänyt, ovatko oppilaat ymmärtäneet sananlaskua. Näiltä vaillinaisilta vastauksilta olisi voinut välttyä erottamalla kummallekin kysymykselle oma vastaustila tai vaihtamalla niiden järjestystä. Nyt pääkysymys, *mitä sananlaskulla halutaan sanoa*, on ennen auttavaa kysymystä, *miksi hepo ja pappi tuodaan esiin häiden ja pitkien pyhi-en yhteydessä*.

Vastausten pisteytys on painottunut sananlaskun merkityksen ymmärtämiseen ja taitoon yleistää. Jos sananlasku on yleistetty ensimmäisestä kysymyksestä lähtien, oppilas on saanut vastauksestaan täydet pisteet; hän on osoittanut ymmärtäneensä sananlaskun. Ehkä tällainen oppilas osaisi kysyttäessä muodostaa myös esimerkin yleistyksestään, mutta sitä en ole enää edellyttänyt abstraktin vastauksen jälkeen.

Ensimmäisten sananlaskujen ohjaavat, neuvovat ja käskvät muodot ovat antaneet mallin vastata myös jälkimmäisten parsien fraasimaisiin toteamuksiin. Viimeisissäkin vastauksissaan muutamat oppilaat neuvovat ja opastavat vastaustensa kautta. Esimerkiksi erään oppilaan mielestä on ilkeännäköistä, jos eteinen on likainen. Se kannattaa siis siivota. Seitsemännen sananlaskun merkitys on yhden oppilaan mielestä puolestaan kehotus nauttia lomista.

Oppilaiden vastauksia voisi tarkastella muistakin näkökulmista kuin mitä tässä työssä on tehty. Tyttöjen ja poikien vastauksista löytyy todennäköisesti jonkinlaisia eroja,

esimerkiksi siinä, minkälaisia konnotaatioita he sananlaskuihin liittävät. Myös syitä oppilaiden erilaiseen päättelyyn voisi tarkastella laajemminkin sananlaskuttain. Edellä tähän on esitetty vaihtoehtoina oppilaan aikaisemmat kokemukset ja tiedot, kielellisen päättelyn taidot ja kognitiivinen kehitys, sananlaskun tulkittavuus konkreettisesti lauseyhteydessään tai myös metaforisesti. Sananlaskukyselyn lisäksi oppilaat ovat vastanneet toiseenkin kyselyyn, johon olen poiminut runoja ja alleviivannut niistä metaforia. Runoaineiston voisi liittää tähän työhön jatkotutkimuksena esimerkiksi vertailemalla oppilaiden onnistumista sananlaskukyselyssä heidän vastauksiinsa runojen metaforista.

## Lähteet:

- Adey, P. & Shayer, M. 1994: Really raising standards. Cognitive intervention and academic achievement. London: Routledge.
- Aristoteles 1967: Runousoppi. Suom. Pentti Saarikoski. Otava, Keuruu 1994.
- Billow, R.A. 1975: A cognitive developmental study of metaphor comprehension. *Developmental Psychology*, 11, 415–23.
- Black, Max 1966a [1962]: Metaphor. – Max Black, *Models and metaphors: Studies in language and philosophy*. Ithaca, New York.
- Brattemo, Carl Eric – Wande, Erling 1981: Metaforupplevelse hos enspråkiga och tvåspråkiga. *Ejrhed – Henrysson (toim.)*, 114–128.
- Brooke-Rose, Christine 1958: *A grammar of metaphor*. London.
- Elovaara, Raili 1992: ”Olen tyhjä huone”: Sanataiteen metaforista ja symboleista. *Yliopistopaino*, Helsinki.
- Gardner, Howard & Winner, Ellen 1984: Attitudes and attributes: Children’s understanding of metaphor and sarcasm. – Marion Perlmutter (toim.), *Perspectives on intellectual development* s. 131–151. *The Minnesota symposia on child psychology*. Vol. 19. Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Gombert, Jean Émile 1992: *Metalinguistic development*. (1990: *Le Développement Métalinguistique*). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Grice, H. P. 1975: *Logic and conversation*. – P. Cole & J. Morgan (toim.), *Syntax and semantics: Speech acts*. Vol. 3. Academic Press, New York.
- Hakulinen, Auli – Karlsson, Fred: *Nykysuomen lauseoppia*. Gummerus Oy, Jyväskylä.
- Hautamäki, Jarkko 1984: *Peruskoululaisten loogisen ajattelun mittaaminen ja esiintyminen*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 1. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- \_\_\_\_\_ 1995: Älyllinen kehitys ja koulutus. – Paula Lyytinen ym. (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan* s. 219–247. WSOY, Porvoo.
- Inhelder, B. & Piaget, J. 1958: *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.



- Kauppinen, Anneli 1992: Kaksivuotias analogioiden maailmassa. – Lauri Harvilahti ym. (toim.), *Metafora: Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin* s. 187–216. SKS, Helsinki.
- Keating, D. 1990: *Adolescent thinking*. – S. S. Feldman & G. R. Elliot (toim.), *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Koskelo, Helena 1997: ”Katulyhdyn valossa hyönteiset käyvät röntgenissä”. Kuudes luokkalaiset kielikuvien tulkitsijoina. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Koski, Mauno 1992: Erilaisia metaforia. – Lauri Harvilahti ym. (toim.), *Metafora: Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin* s. 13–32. SKS, Helsinki.
- Kuusi, Matti 1954: *Sananlaskut ja puheenparret*. SKS, Helsinki.
- Kuusinen, Jorma – Korkiakangas, Mikko 1995: Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta. – Jorma Kuusinen (toim.), *Kasvatuspsykologia* s. 93–138. Neljäs, uudistettu painos. WSOY, Juva.
- Lakoff, George 1990: The invariance hypothesis: is abstract reason based on image-schemas? *Cognitive Linguistics* 1–1: 39–74.
- Lehmuskallio, Kaija 1983: *Mitä lukeminen sisältää?* WSOY, Porvoo.
- Leiwo, Matti 1984: Pedagogisen kieliopin perusteita. – K. Sajavaara, M. Leiwo & M. Eloranta (toim.), *AFinLA Yearbook 1984*. *AFinLA:n julk.* 38, s. 45–56.
- \_\_\_\_\_ 1989: *Lapsen kielen kehitys*. 3. painos (1. painos 1980, 2. korjattu painos 1985). Yliopistopaino, Helsinki.
- Leontjev, A.A. 1975: *Psycholinguistische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Äusserungen*. Berliini.
- Linna, Helena 1994: Luetun ymmärtämisen opetus ala-asteella. – Pirjo Sinko (toim.), *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan* s. 33–40. Opetushallitus. Haka paino Oy, Helsinki.
- Lipka, Leonhard 1988: A rose is a rose is a rose: On simple and dual categorization in natural languages. Hüllen – Schulze (toim.), 355–366.
- Longeot, F. 1978: *Les stades opératoires de Piaget et les facteurs de l’intelligence*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

- Nikanne, Urpo 1992: Metaforien mukana. – Lauri Harvilahti ym. (toim.), *Metafora: Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin* s. 60–78. SKS, Helsinki.
- Onikki, Tiina 1992: Paljon pystyssä. – Lauri Harvilahti ym. (toim.), *Metafora: Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin* s. 33–59. SKS, Helsinki.
- Ortony, A. 1979: Beyond literal similarity. *Psychological Review*, 86, 161–180.
- Saarinen, Pirkko 1961: Abstract and concrete thinking at different ages. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Saarinen, Sirkka 1992: Marilaisen arvoituksen metaforat. – Lauri Harvilahti ym. (toim.), *Metafora: Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin* s. 140–154. SKS, Helsinki.
- Savolainen, Maarit 1988: Sananlaskut talonpoikaisnaisen elämänkaaren kuvaajina. Pro gradu -työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston etnologian laitos.
- Shayer, M. & Adey, P. S. 1981: *Towards a science of science teaching*. London: Heinemann Educational.
- Siikala, Anna-Leena 1992: Myyttiset metaforat ja samanistinen tieto. – Lauri Harvilahti ym. (toim.), *Metafora: Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin* s. 155–183. SKS, Helsinki.
- Siltanen, S.A. 1986: "Butterflies are rainbows?": A developmental investigation of metaphor comprehension, *Communication Education*, 35, 1–12.
- Tornéus, Margit 1991: Löytöretki kieleen – lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. *Alkuteos På tal om språk – Språklig medvetenhet hos barn*. Suomentanut Jorma Jokela. Valtion painatuskeskus, Helsinki.
- Tunmer, W.E., Pratt C. & Herrmann M.C. (toim.) 1984: *Metalinguistic awareness in children – Theory, research and implications*. Springer-Verlag, Berlin Heidelberg.
- Wande, Erling 1992: Metaforat kaksikielisyytutkimuksessa. – Lauri Harvilahti ym. (toim.), *Metafora: Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin* s. 217–236. SKS, Helsinki.
- Vauras, Marja & Silvén, Maarit 1985: Metakognition kehittyminen kouluiässä: Katsaus tutkimukseen. Turun yliopiston psykologian laitos, Turku.

- Winner, E., Rosenstiel, A.K., Gardner, H. 1976: The development of metaphoric understanding. *Developmental Psychology*, 12, 289–97.
- Virtanen, Leea 1988: *Suomalainen kansanperinne*. WSOY, Porvoo.
- (toim.) 1991, *Kansanviisauden kirja* . WSOY, Porvoo.
- Vosniadou, S., Ortony, A., Reynolds, R.E., Wilson, P.T. 1984: Sources of difficulty in the young child's understanding of metaphorical language. *Child Development*, 55, 1588–1606.

## SANANLASKUJA

**1) Älä ennen hyppää kuin oja tulee.** \* Millaisessa tilanteessa tämän sananlaskun voisi sanoa? *Jos joku kiirehtii kamalasti tai jos joku haluaa jotain etuajassa.*

\* Millaiselle henkilölle sananlaskun voisi sanoa? *Kenelle tahansa.*

\* Miten yleistät sananlaskun merkityksen: mitä sananlasku tarkoittaa? *Sitä että ei tee mitään etuajassa.*

**2) Pilkkaa miestä, mutta älä miehen vaatteita.** \* Millaisessa tilanteessa sananlaskun voisi sanoa? *Jos joku pilkkaa toisen vaatteita vaikka toisella ei ole rahaa uusiin vaatteisiin.*

\* Millaiselle henkilölle sananlaskun voisi sanoa? *Jollekin oikein rikkaalle jolla on melkein joka päivä uudet vaatteet.*

\* Miten yleistät sananlaskun merkityksen: mitä sananlasku tarkoittaa? *Sitä että ei kannata pilkata toista.*

**3) Joka kahta jänistä ajaa, ei saa kumpaistakaan.** \* Millaisessa tilanteessa sananlaskun voisi sanoa? *Jos joku yrittää tehdä kahta asiaa yhtä aikaa.*

\* Millaiselle henkilölle sananlaskun voisi sanoa? *Sellaiselle joka haluaa kaiken.*

\* Miten yleistät sananlaskun merkityksen: mitä sananlasku tarkoittaa? *Että ei kannata yrittää tehdä montaa asiaa yhtä aikaa.*

**4) Miekka surmaa miehen, kieli tuhannen.** \* Millaisessa tilanteessa sananlaskun voisi sanoa? *Jos joku haukkuu jotain tai jotain henkilöä niin sanoo sille sen.*

\* Millaiselle henkilölle sananlaskun voisi sanoa? *Itse rakkaalle.*

\* Miten yleistät sananlaskun merkityksen: mitä sananlasku tarkoittaa? *Jos joku pilkkaa toista niin menettää kaikki kaverit.*

**5) Porstuasta talo tapansa näyttää. (porstua = eteinen)** Mitä sananlaskulla halutaan sanoa? Mitä se tarkoittaa? *Että jos vaikka jonkun talon eteinen on joko likainen tai siisti niin talo on sitten saman näköinen.*

**6) Töilläään talon tyttö kaunis.** Mitä sananlaskulla halutaan sanoa? Mitä se tarkoittaa? *Jos joku on hirveä töitten tekijä niin häntä kehutaan sillä.*

**7) Ei hepo häitä kiitä eikä pappi pitkiä pyhiä.** Mitä sananlaskulla halutaan sanoa? Miksi hepo ja pappi tuodaan esiin häiden ja pitkien pyhien yhteydessä? *Jos hepo kyyditsee kaikki häävieraat ja on hirveän väsynyt ja pappi ei pitkiä pyhiä koska papilla ei ole silloin töitä kai.*

(Vastauksista yhteensä 9,5 pistettä.)

## SANANLASKUJA

**1) Älä ennen hyppää kuin oja tulee.** \* Millaisessa tilanteessa tämän sananlaskun voisi sanoa? *Joku on hyppäämässä ojaan.*

\* Millaiselle henkilölle sananlaskun voisi sanoa? *Pienelle lapselle.*

\* Miten yleistät sananlaskun merkityksen: mitä sananlasku tarkoittaa? *Siinä halutaan auttaa ojaan hyppäävää ihmistä.*

**2) Pilkkaa miestä, mutta älä miehen vaatteita.** \* Millaisessa tilanteessa sananlaskun voisi sanoa? *Joku haukkuu rumia vaatteita.*

\* Millaiselle henkilölle sananlaskun voisi sanoa? *Murros ikäisille lapsille.*

\* Miten yleistät sananlaskun merkityksen: mitä sananlasku tarkoittaa? *Kaikilla ei ole hienoja vaatteita.*

**3) Joka kahta jänistä ajaa, ei saa kumpaistakaan.** \* Millaisessa tilanteessa sananlaskun voisi sanoa? *Joku on mennyt metsään käveleen ja näkee kaksi jänistä. Hän yrittää saada kiinni kummatkin.*

\* Millaiselle henkilölle sananlaskun voisi sanoa? *Metsään meneville ihmisille.*

\* Miten yleistät sananlaskun merkityksen: mitä sananlasku tarkoittaa? *Ei saa olla liian ahne.*

**4) Miekka surmaa miehen, kieli tuhannen.** \* Millaisessa tilanteessa sananlaskun voisi sanoa? *Kun joku haukkuu toista rehelliseksi.*

\* Millaiselle henkilölle sananlaskun voisi sanoa? *Sellainen joka haukkuu toista.*

\* Miten yleistät sananlaskun merkityksen: mitä sananlasku tarkoittaa? –

**5) Porstuasta talo tapansa näyttää. (porstua = eteinen)** Mitä sananlaskulla halutaan sanoa? Mitä se tarkoittaa? *Eteisestä talo näyttää millainen talo on.*

**6) Töilläään talon tyttö kaunis.** Mitä sananlaskulla halutaan sanoa? Mitä se tarkoittaa? *Tyttö tulee kauniiks töillä.*

**7) Ei hepo häitä kiitä eikä pappi pitkiä pyhiä.** Mitä sananlaskulla halutaan sanoa? Miksi hepo ja pappi tuodaan esiin häiden ja pitkien pyhien yhteydessä? *Hevonen ja pappi on aina töissä.*

(Vastauksista yhteensä 2,5 pistettä)