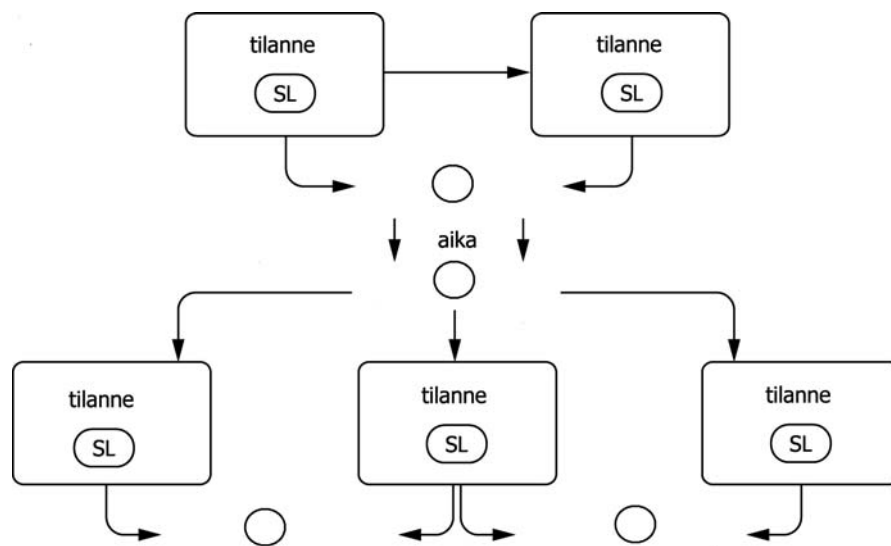


Liisa Granbom-Herranen

# Sananlaskut kasvatuspuheessa - perinnettä, kasvatusta, indoktrinaatiota?



Liisa Granbom-Herranen

Sananlaskut kasvatustieteissä  
-perinnettä, kasvatusta,  
indoktrinaatiota?

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Ranan Blomstedtin salissa  
tammikuun 11. päivänä 2008 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO-

JYVÄSKYLÄ 2008

Sananlaskut kasvatustieteessä  
-perinnettä, kasvatusta,  
indoktrinaatiota?

Liisa Granbom-Herranen

Sananlaskut kasvatustieteessä  
-perinnettä, kasvatusta,  
indoktrinaatiota?



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2008

Editors

Leena Laurinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Irene Ylönen, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Liisa Granbom-Herranen

URN:ISBN:9789513931117

ISBN 978-951-39-3111-7 (PDF)

ISBN 978-951-39-3048-6 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2008, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2008

## ABSTRACT

Granbom-Herranen, Liisa

Proverbs in pedagogical discourse – tradition, upbringing, indoctrination?

Jyväskylä, University of Jyväskylä, 2008, 324 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 329)

ISBN 978-951-39-3111-7 (PDF), 978-951-39-3048-6 (nid.)

Diss.

The aim of this study is to explore the relationship between proverbs and pedagogical occasions in bringing up children. The main objective is to find out whether pedagogical discourse using proverbs is more like indoctrination, or a matter of genuine upbringing, or whether it is merely a question of transmitting tradition without any hidden purpose.

As narrative research material, I have used two collections from the Folklore Archives of Finnish Literature Society in Helsinki. I focus on the proverb and its interpretation in the context the proverb is used, so the narrators' own experiences and their interpretations of proverbs play a central role. Besides the narratives, I look at the statutes concerning parenthood and especially children's lives and living standards. The narrative material and the statutes together make it possible to consider the educational aspects of everyday life. The theoretical basis for exploring the connection between pedagogical speech and indoctrination lies in the functional similarity of proverbs and the metaphors in possible world semantics.

The life-stories show that proverbs used by parents and grandparents are seen to be special even in one's adulthood. Passing from one generation to another, proverbs have been the speech of the family and the neighbourhood. However, this study shows that the connection between indoctrination and upbringing cannot be based on the proverbs. This conclusion is drawn in spite of the fact that the content of proverbs according to the assumed standard interpretation, the use of proverbs as a method and their role as both caretaker's supposed intention and a way of using power seem to be indoctrination at its purest. The conclusion is based primarily on the fact that the interpretation the child makes differs from the assumed standard proverbial interpretation. Also, the way children interpret what they have heard has given them the possibility of questioning the wisdom of proverbs and later in life, the liberty to use them in the meanings they have created themselves.

Keywords: everyday life, indoctrination, metaphor, pedagogical discourse, proverb, upbringing

**Author's address** Liisa Granbom-Herranen  
Department of Education  
University of Jyväskylä, Finland

**Supervisors** Professor Tapio Puolimatka  
Department of Education  
University of Jyväskylä, Finland

Professor Leena Laurinen  
Department of Education  
University of Jyväskylä, Finland

**Reviewers** Professor Satu Apo  
Institute for Cultural Research  
Faculty of Arts  
University of Helsinki, Finland

Docent Jyrki Hilpelä  
University of Turku and  
University of Helsinki, Finland

**Opponents** Professor Pekka Hakamies  
Department of Cultural Studies  
University of Turku, Finland

Professor Juha Hämäläinen  
Department of Social Work and Social Pedagogy  
University of Kuopio, Finland

## ESIPUHE

Väitöskirjani alku on maailmalla ja maailmassa. Lähtökohta on nähdyn ja koetun ihmettelystä: niin Aasiassa, Väli-Amerikassa, arabialaisessa Afrikassa kuin vaikkapa pohjoisimmassa Euroopassakin naiset edelleen pukevat tyttärensä perinteisesti, vaikka ovat itse ottaneet uudenlaisen vastuun sekä talouselämässä että yhteiskunnallisissa tehtävissä ja mahdollisesti muuttaneet myös pukeutumistaan. Varsinainen tutkimus alkoi kiinnostuksesta kasvatuksen välittämien merkitysten siirtymään ja tulkintaan: jos pukeutumisessa voi itselle vieraassakin kulttuurissa nähdä mahdollisia merkityksiä, paljonko niitä kätkeytyykään puhuttuun kieleen? Tutkimukseni monissa vaiheissa olen voinut käyttää kaikkea sitä tietämystä, jota eri yliopistollisten oppiaineiden opiskeluissa olen kartuttanut ja samalla olen voinut hyödyntää tutkimukseen kirjautumattomia elämän arkikokemuksia. Mielenkiintoista on ollut, että kirjoittaessani väitöskirjaa olen saanut eri puolilla maailmaa kohdata ajankohtaisina niin suomalaisuudessa kuin arjen kasvatuksessa 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa vaikuttaneita ongelmia. Edelleen on suullisen perinteen osuus kasvatuksessa ensiarvoisen tärkeää yhteisön elämän perustuessa puhuttuun kieleen ja kirjoittamattomaan muistiin. Arjen kasvatuksessa tavoite on luoda lapselle valmiudet elämään.

Koko tämä matka tutkimuksenteon maailmaan on saanut alkunsa professori Tapio Puolimatkan indoktrinaatio-käsitteestä ja olen arvostanut mahdollisuutta työstää ajatuksiani hänen ohjauksessaan. Kiitos ennen kaikkea myötäkulkemisesta, vaikka suunta ei aina ole ollutkaan selvä. Ilman rauhoittavia kommentteja ja tasapainottavia lausahduksia matka olisi ollut huomattavasti tuskallisempi. Kiitän työn loppuun saattamisessa tärkeässä roolissa ollutta ohjaajani professori Leena Laurista käsikirjoitusteni lukuisista ja huolellisista läpikäynneistä sekä kokonaisuutta eheyttävistä kommentteista. Kasvatustieteen väitöskirjani valmistuu Jyväskylän yliopistossa. Edeltävät opinnot olen suorittanut Helsingin yliopistossa, joten kiitos myös emeritusprofessori Martti T. Kuikalle ja kasvatushistorian seminaariin osallistuneille – erityisesti jälkipuhujille: usein vapaamuotoinen ajatusten vaihto herätti uusia ajatuksia. Samoin kiitos professori Marjatta Rahikaiselle käydyistä keskusteluista ja professori Jukka Rantalalle mahdollisuudesta vieraila seminaareissa. Kiitän väitöskirjan esitarkastajia professori Satu Apoa ja dosentti Jyrki Hilpelää asiallisesta paneutumisesta käsikirjoitukseen sekä saamistani kommentteista: korjasin virheen, selvensin asian ja otin opikseni.

Tieteenteon lomassa ovat ennen kaikkea hetket lasten perheiden kanssa olleet tärkeitä. Arjen keskellä tutkimusyötä tehdessä on ompeluseuran jäseniltä saamallani kannatuksella ollut keskeinen sija eteenpäin jaksamisessa. Aikido ja sen myötä tapahtumat dojolla ovat puolestaan tukeneet tutkimustyöstä irrottautumista ja ajattelun vapauttamista. Lisäksi on joukko kaikenikäisiä pieniä ja suuria sukulaisia, jotka kukin omalla tavallaan ovat vaikuttaneet tutkimuksen etenemiseen. Englanninkielisen koosteen kieliasun oikeellisuuden on tarkastanut Anneli Piekäinen. Kiitos teille kaikille!



Väitöskirjan kirjoittamiseen olen saanut mahdollisuuden Jenny ja Antti Wihurin rahaston myöntämien apurahojen turvin. Myös Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta ja kasvatustieteiden laitos ovat taloudellisesti tukeneet väitöskirjan valmistumista. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos puolestaan on antanut taloudellista tukea kasvatustieteen jatko-opintojen puitteissa.

Missä arki ja tiede kohtaavat mitataan tutkimuksissa teorian soveltavuutta ja hyödynnettävyyttä, mutta elämässä mitataan arjen ja tieteen leikkauspisteessä rakkauden sietokykyä. Jatkuvasta tuesta ja luottamuksesta mahdollisuuksiini sekä ennen kaikkea arjen jakamisesta kanssani kiitän puolisoani Erkki Herrasta.

Perniössä lokakuussa 2007

Liisa Granbom-Herranen

## TAULUKOT

TAULUKKO 1 Yhteenveto PE85-kilpakirjoituksen ja KE84-keruun aineistoista .....	60
TAULUKKO 2 Yhteenveto lapsen elämää käsittelevistä säädöksistä 1200-luvulta vuoteen 1917 .....	73
TAULUKKO 3 Yhteenveto säädöksissä mainituista lapsuuden ikärajoista ...	96

## KUVIOT

KUVIO 1 Yksi sananlasku, jonka eri osat painottuvat erilaisissa käyttöyhteyksissä .....	206
KUVIO 2 Tilanteissa tulkittu samankaltaisuus johtaa saman sananlaskun käyttöön .....	208
KUVIO 3 Monta sananlaskua sopii yhteen tilanteeseen .....	209
KUVIO 4 Sananlaskun intentoidun ja toteutuneen tulkinnan muutoksen ketju .....	210
KUVIO 5 Sananlaskun tulkinta muotoutuu usean kuulemistilanteen yhteydessä .....	211
KUVIO 6 Sananlasku lapsuudessa (kuulijana) ja aikuisena (puhujana) toisessa tilassa .....	212

# SISÄLLYS

ABSTRACT  
ESIPUHE  
KUVIOT JA TAULUKOT  
SISÄLLYS

## I OSA

1	JOHDANTO .....	15
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat ja tarkoitus .....	15
1.2	Tutkimuksen rakenne .....	19
2	TUTKIMUSKOHTENA LASTEN KASVATUS ARJESSA .....	22
3	KASVATUS JA SANANLASKUT .....	29
3.1	Indoktrinaation suhde kasvattamiseen .....	29
3.2	Kasvatuspuhe .....	32
3.3	Sananlaskut ja niiden vaikuttavuus suullisen tiedon aikakaudella .....	35
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....	42
5	TUTKIMUSMENETELMÄT .....	45
5.1	Tutkimuksen lähtökohdat ja kulku .....	47
5.2	Aineistojen käsittely .....	51
5.2.1	Elämäntarina ja muistelu .....	52
5.2.2	Muisteluaineistot .....	59
5.2.3	Elämäntarinoiden lukeminen .....	65
5.2.4	Säädökset aineistona .....	70
5.2.5	Tiedon ryhmittely .....	74
5.2.6	Aineistojen tarkastelun kestävyyspohdinta .....	75
5.2.6.1	Säädösten käytön ongelmallisuus .....	75
5.2.6.2	Elämäntarinat sananlaskujen lähteinä .....	76
5.2.6.3	Muistitiedon luotettavuus .....	82
5.2.6.4	Lähtöoletukset .....	86
5.3	Indoktrinaation ja sananlaskujen mahdollinen yhteys .....	87

## II OSA

6	RAHVAAN LAPSEN ARKI SÄÄTYJEN SUOMESSA .....	91
6.1	Lapsuuden loppu – rippikoulu ja 15 vuotta .....	93
6.2	Kasvatus .....	96
6.3	Lapsen kasvuympäristö: kotona kasvattaminen yhteiskunnan ja kirkon valvonnassa .....	100
6.4	Elämäntapa ja maailmankuva .....	111
7	MIHIN LASTA KASVATETTIIN, MIHIN LAPSI KASVOI? .....	123
7.1	Työ ja harjoittaminen työntekoon .....	125
7.2	Kristilliset tavat ja lukutaito .....	131
7.3	Elanto ja hoiva .....	136
7.4	Elämään valmistavat ohjeet, yksilö ja yhteisön jäsenyys .....	146
7.5	Kommentoimattomat sananlaskut .....	148
7.6	Sananlaskut kasvatuspuheessa – kenen puhetta? .....	149

## III OSA

8	SANANLASKUT JA METAFORAT MERKITYKSENKANTAJINA .....	157
8.1	Maailmankuvan rakentuminen kielen avulla .....	158
8.2	Kontekstin ja lausuman yhteys .....	167
8.3	Sananlaskupuheen ymmärtäminen .....	174
8.4	Referenssipiste sananlaskujen tulkinnan pohjana .....	188
8.5	Kasvatuspuheen sananlaskujen tulkinnan siirtymämalli .....	203
9	KASVATUSPUHEEN SANANLASKUJEN SUHDE INDOKTRINAATIOON .....	216
9.1	Kasvatuspuheen sananlaskujen sisältö .....	221
9.2	Sananlaskut kasvatuksen menetelmänä .....	226
9.3	Kasvattajan sananlaskupuheen intentio .....	232
9.4	Kasvatuksen tulos .....	234
9.5	Valta ja auktoriteetti .....	240
9.6	Rakenteellinen ja ketjuuntunut indoktrinaatio .....	243
9.7	Yhteenvedo indoktrinaatiosta .....	247

10	YHTEENVETO JA POHDINTA .....	251
10.1	Tutkimuksen annin arvio .....	251
10.1.1	Kasvatuspuheen sananlaskut tutkimuksellisessa viitekehyksessä .....	253
10.1.2	Metaforamallin soveltuminen sananlaskujen vaikutuksen tarkasteluun .....	258
10.1.3	Indoktrinaatio vai turvallisuutta luova kasvatus? .....	259
10.2	Sananlaskupuheen kasvatuksellisuus .....	263
10.3	Lapsuuden ja sananlaskujen yhteys 2000-luvun lasten kasvatukseen .....	266
10.4	Lopuksi .....	268
	KOOSTE .....	270
	SUMMARY .....	278
	LÄHTEET .....	287
	LIITTEET	
	LIITE 1: Episodiluettelo .....	318
	LIITE 2: Sananlaskujen tulkinnat ja niiden ryhmittely .....	322
	LIITE 3: Esimerkki kuulijan sananlaskulle antaman merkityksen selvittämisestä: tulkinta - ryhmä - teema .....	324

**I OSA**

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tarkoitus

Tutkimukseni sananlaskujen merkityksestä lasta ohjaavan puheen osana on ei-institutionaalisen, arjessa tapahtuneen suullisen kasvatuksen ja arkioppimisen tarkastelua. Tutkimuksessa pohdin kasvatustieteessä käytettyjen sananlaskujen tulkintaa ja merkitystä kuulijalle. Vasta tiedostaessaan arkipuheeseen sisältyvät viestit, on kasvattajalla mahdollisuus tarkastella sitä, mihin hän haluaa lapsia ja nuoria sekä kasvattaa että opettaa. Lasten kasvattajia ovat niin vanhemmat, isovanhemmat kuin institutionaalisen kasvatuksen työntekijät, opettajat sekä lastentarhanopettajat – ja jokaisella kasvattajalla on oma taustansa, josta hän saa aineksia oman kasvatustehtävänsä toteuttamiseen. Oman saadun kasvatuksen tradition tunnistaminen mahdollistaa kasvattajan kasvun, oman oppimisen ja itsereflektion. Tämä on pohja tiedostavalle kasvattamiselle. Meneen ajan arkikasvatuksen tunnistamisen avulla rakentuu pohja lasten kasvatuksen tukemiselle ja ymmärtämiselle.

Erityisen selvästi kasvatuksen ja arjen yhteys näkyy tarkasteltaessa yhteisöjä ja ajanjaksoja, joissa ja jolloin kulttuurin luominen ja välittyminen on perustunut suulliseen traditioon. Käsitteet lasten kasvatuksesta, niin tyttöjen kuin poikienkin, näkyy folkloren maailmassa. Tavoittaakseni kasvatustieteen merkityksiä tarkastelen aikaa 1800-luvulta 1900-luvun alkupuolelle, jolloin kirjoitetulla tiedolla ei ollut nykyisen kaltaista asemaa. Keskityn puheeseen käytettyihin sananlaskuihin. Kansallistunteen heräämisen ja vahvistumisen aikana aloitettiin tiedonkeruu ja tietojen arkistointi, joten tältä ajalta on kirjallista muistitietoa käytettävissä. Tarkasteluni kohteena ovat 1900-luvun alun lapsen lapsuusmuistojen kasvatustieteeseen sisällyneet sananlaskut.<sup>1</sup> Koska sananlaskut (ja sananlaskunkaltaiset ilmaukset)<sup>2</sup> ovat yleensä kasvattajan omassa lapsuudessaan

<sup>1</sup> Tämä arjen kasvatustiete on varsin läheisessä yhteydessä kansanperinteeseen. Yhteys kasvatustieteen ja perinteen välillä liittyy yhtäältä maailmankuvaan ja toisaalta kansanuskoon liittyvien käsitysten yhdistymiseen kasvatustieteissä. (Latvala 2005a, 210).

<sup>2</sup> Jatkossa puhuessani sananlaskuista tutkimuskohteenani, tarkoitan myös sananlaskunkaltaisia ilmaisuja.

omaksumia, heijastaa muisteluaineiston kasvatuspuhe aiempien kasvattajien puhetta. 1900-luvun alkua koskevan kirjoitettu muistelu sisältää siten suomenkielisen väestön kasvatuspuheessa käyttämiä sananlaskuja ainakin 1800-luvun puolivälistä lähtien. Autonomian ajalla voimassa olleista säädöksistä ilmenevät ei-institutionalisoidun kasvatuksen<sup>3</sup> legitimaatio sekä virallisesti tunnustetun lasten kasvatuksen ja hoidon keskeiset sisältötavoitteet. Muistelukerronnalla tavoitan sananlaskuja käyttävän kasvatuksellisen puheen toteutumisen kuvauksia, joissa muisteltu kasvatuspuhe sijoittuu ajanjaksoon 1900-luvun alusta sotien alkuun.

**Kokonaisuuden tavoitteena on tuottaa tietoa sananlaskujen ja kasvatustapahtuman suhteesta. Tutkimuksen keskeinen tehtävä on otsikon mukaisesti selvittää, toteuttaako sananlaskuja käyttävä kasvatuspuhe lähinnä indoktrinaation tai aidon kasvatuksen tunnusmerkit vai onko kyse lisämerkityksiä sisältämättömän perinteen siirrosta.** Tätä tavoitetta lähestyn tarkastelemalla suomenkielisiä kasvatuspuheen sananlaskuja sekä niiden tulkintoja kasvatuksellisinä elementteinä. Tavoitteena on siis yhtäältä määritellä säädösten ja lakien kautta 1800-luvun ja 1900-luvun alun tavallisen kansan, rahvaan (ordinary people), kotikasvatus ja sille asetetut julkiset odotukset ja toisaalta tarkastella kotona tapahtuneen rahvaan kasvatuksessaan käyttämän kasvatuspuheen (pedagogisen keskustelun) sananlaskujen tulkintoja. Puhuessani rahvaasta tarkoitan sitä osaa väestöstä, joka koostui ensisijaisesti maaseudun tilattomasta väestöstä ja johon katsotaan kuuluvaksi myös kaupunkien palkolliset ja muu työväestö.<sup>4</sup> Lähtökohtana on sananlaskujen tarkastelua käyttökontekstiensa kautta. Kielen merkitysten ja käyttöyhteyden vaikutus sananlaskun tulkinnalle on ollut suomalaisessa sananlaskututkimuksessa vähän (jos lainkaan) käytetty lähestymistapa. Tässä tutkimuksessa kyse on siitä, mitä sananlaskujen mukana kuulija kokee välittyvän – sananlaskuja ei lähestytä asennemerkituksen kautta eikä sii-

<sup>3</sup> Laajasti käsitettynä kasvattaminen sisältää myös ei-institutionalisoituneen opettamisen (Toukonen 1986, 22).

<sup>4</sup> Heino (1984, 93) liittää rahvaaseen talonpojatkin. ”Väestön valtaosan muodostava kansa saattoi ylhäältä tarkasteltuna vaikuttaa hyvinkin tasapäiseltä harmaalta masalta ja ansaita näin yhteisen rahvaan nimityksen. Siinä on kuitenkin havaittavissa omat ryhmänsä, tilallisensa ja tilattomansa”. Kuitenkaan talonpoikien ei yleisesti katsota kuuluneen rahvaaseen. Löfström (1999, 13) määrittelee rahvaan olevan ”ei-säätyläinen kaupunkien ulkopuolella asunut väestö”, jolloin kaupunkien työväestö jäisi rahvaan ulkopuolelle. Iisalo (1988, 77) toteaa ”1700-luvun jälkimmäisellä puoliskolla ja 1800-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä tehtiin Suomessa [--] tuolloisten valtiopäiväsäätyjen ulkopuolelle jäänyt väestönosa, siis maaseudun tilaton väestö ja alustalaiset sekä kaupunkien palvelusväki ynnä erilaisten manufaktuurien ja muiden vastaavien teollisten yritysten palveluksessa elantonsa hankkivat.” Iisalonen (1988, 16) mukaan ”Säätymuodostuksen ulkopuolelle jäivät maaseudun talonpoikaisväestö ja kaupunkien palkolliset. Ne yhdessä muodostivat rahvaan”. Myös Jaakkola (1994, 88) määrittelee rahvaan nimenomaan omistamattomaksi luokaksi: ”Maaseudun tärkein sosiaalinen raja oli siirtynyt 1800-luvun lopulla maanomistajien ja maata omistamattomien välille, kun se ennen oli erottanut säätyläiset ja talonpojat toisistaan. Talonpojat olivat siirtyneet rajan paremmalle puolelle, ja toiselle puolelle olivat jääneet torpparit ja maatalouden työväestö.” Samoin Eija Stark (2005, 68) pitää suhdetta omaisuuteen väestöä jakavana tekijänä: ”Analysoimani kansanrunousarkiston aineisto on kerätty eri puolilta Suomea 1800-luvun lopulta 1950-luvulle saakka käsittävänä ajanjaksona. Tuolloin suuri enemmistö suomalaisista sai elantonsa maa- ja metsätaloudesta. [--] Karkeasti jaotellen maaseudun väestö koostui tilallisista ja tilattomista.”



tä, mitä sananlaskut kuvastavat (tai mitä niiden on yleismerkityksessään tulkittu kuvastavan). Kasvatuspuheen ja indoktrinaation mahdollisen yhteyden tarkastelun lähtökohtana on mahdollisten maailmojen semantiikan mukaisten metaforan ja sananlaskujen toiminnallinen samanlaisuus.

Alkuperäinen kerronnallinen aineisto on Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kansanrunousarkistossa Helsingissä. Käytetyt kokoelmat ovat Perinne elämässäni -kilpikirjoitus vuodelta 1985 sekä Karjalaiset elämäkerrat -keruu vuosilta 1983–84.<sup>5</sup> Säädökset puolestaan sisältyvät lähdeluettelossa mainittuihin erillisjulkaisuihin<sup>6</sup> ja kokoelmiin<sup>7</sup> sekä Susanna Hedenborgin (1997) lapsen asemaa tarkastelemaan väitöskirjaan *Det gåtfulla folket*. Viittaus Kirkkojärjestykseen vuodelta 1571 löytyy Pentti Laasosen (1991) kirjoittamasta *Suomen kirkon historiasta*.

Sekä metafora että indoktrinaation mahdollisuus ovat tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteina johtuen ensisijaisesti sananlaskuista sekä siitä mielenkiintoisesta tunnelatauksesta, jolla niihin suhtaudutaan. Sananlaskut koetaan itseisarvoisesti säilytettävänä perinteenä, joka fraseologiamaisesti vain täydentää ilmaisua. Niistä haetaan myös vertauksia ja vertauksellisuutta. Sananlaskuja ei ole kytketty kasvatuksen käytänteiden tarkasteluun merkityksiä kätkevinä ja siirtävinä puheen osina, jotka toteuttavat kasvatettavien ohjaamisessa aidon kasvattamisen kanssa ristiriitaisia menetelmiä kuten esimerkiksi indoktrinaatiossa tapahtuu.

Suomalainen kasvatuskäytäntö menetelmiseen ja toteutukseen ei ole maailmanhistorian erityistapauksia, vaan vastaavanlaisten muutosten keskellä elää tälläkin hetkellä suuri osa maailman väestöstä. Suomalaisen kasvatuksen ja kasvattamisen historialla on vastineensa nykyisyydessä.<sup>8</sup> Suomalaiselle sääty-yhteiskunnalle voidaan löytää tämän aikakauden vastine esimerkiksi Intiassa edelleen vallitsevasta kastilaitoksesta. Kyse on globaalista ongelmien ja mahdollisuuksien olemassaolosta.<sup>9</sup> Lasten osallistuminen perheen toimeentulon

<sup>5</sup> Käytän näistä lyhenteitä PE85 ja KE84.

<sup>6</sup> (TL=) *Talonpoikain laki vuodelta 1442*, (KL1686=) *Kirkkolaki vuodelta 1686*, (RWL=) *Ruotsin valtakunnanlaki vuodelta 1734* sekä (6.8.1723=) *palkkaussääntö 6.8.1723*. Tarkemmat tiedot ovat lähdeluettelossa.

<sup>7</sup> (M=) *Modée, R.G.*, (SP=) *Samling af Placater, Förordningar, Manifester och Påbud, samt andre Allmänna handlingar, hwilka i Stor-Furstendomet Finland sedan 1808 års början ifrån trycket kommit*, (SF=) *Samling af de i Storfurstendämet Finland gällande och intill år 1855 utkomne Författningar, hwilka ändra eller förklara landets allmänna Lag eller utwidga och närmare bestämna föreskrifterne i de ännu densamma omfattar*, (SB) *Samling af de till efterlefnad gällande Bref, Förklaringar och Föreskrifter, hwilka af Hans Kejsersl. Maj:t, äfwensom ifrån Expeditionerne i Dess Senat för Stor-Furstendomet Finland blifwit utfärdade uti Justititiae-, Oeconomiae- och Politiae-Ärender. Från och med år 1809–1859* sekä (SA=) *Suomen asetuskokoelmat*. Tarkemmat tiedot löytyvät lähdeluettelosta.

<sup>8</sup> Siirtyminen kirjoittamattoman tiedon aikakaudesta kirjallisen tiedon aikakauteen on edelleen käynnissä oleva prosessi ja lukutaidottomuus on edelleen keskeinen ongelma monissa Aasian, Afrikan ja Latinalaisen Amerikan maissa, kuten E. Laine (2002, 12) huomauttaa.

<sup>9</sup> Samanaikaisesti kun kirjoittamattomasta tai suullisesta muistista siirryttiin Suomessa kirjoitetun tiedon mahdollistui koulunkäynti entistä laajemmalle osalle väestöä, toteutui siirtyminen agraariin elämäntapaan perustuvasta elämästä ja toimeentulosta kaupunkikeskeiseen palvelu- ja teollisuuselinkeinoihin sekä tapahtui yhteiskunnan sosioekonomisten ja siten kulttuuristen rakenteiden uudelleen muotoutuminen. Tällainen yhteiskunnallisten murroksien vaihe on yhä käynnissä sekä Neuvostoliiton alueilla että Balkanilla. Tapahtuneita muutoksia ovat lasten elämän kannalta tarkas-

hankintaan ja työssäkäynti koulunkäynnin sijasta sekä sukupuolitetun työnjaon tuottamat rajoitteet ovat kasvatuksellisia ja opetuksellisia haasteita. Eivätkä ne meilläkään ole kaukaista historiaa. Vielä puolivuosisataa sitten oli maaseudulla myös lasten työpanos välttämätön, esimerkiksi syksyinen perunnannostoloma liitti työn ja koulunkäynnin yhteen.<sup>10</sup>

Suomalaistutkijat ovat oman maan kansan (lähinnä talonpoikaiston) kasvatuksen tarkastelun ohella kuvanneet alkuperäiskansojen kasvatuskäytänteitä. Aikakaudelleen ominaisen ajattelun mukaan nämä luonnonkansat löytyivät vieraiden kielialueiden piiristä (Westermarck 1930; Päivänsalo 1947). Kiinnostuksessa lienee osansa romantiikan ajan vaikutteilla, joiden mukaan luonnontilaisuus oli ihanne ja luonnonkansojen parista haettiin ihmisluonnon puhtaimmillaan säilyneitä toimintoja.<sup>11</sup> Kansallisromantiikan vaikutuksesta suomalaista luonnontilaisuutta etsittiin kansasta, mutta ei niinkään sen arjesta kuin suomenkielisestä talonpoikaisuudesta ja sen keskuudesta kerätystä perinteestä. Tähän kansallisromanttiseen kuvaan kansasta kuuluivat ensisijaisesti suomenkieliset talonpojat, siihen ei sisällynyt maaseudun tilattomat tai kaupunkeihin muodostumassa ollut työväestö. Perinteillä ja käytänteillä on kiinteä yhteys, mutta suoran tulkinnan tekeminen tallennetun perinteen (kuten sananlaskujen) kautta havainnoimattomaan tapahtuneeseen on arveluttavaa.<sup>12</sup>

Suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa merkityksiä ovat tarkastelleet Marketta Luutonen (1997) käsityötuotteiden yhteydessä sekä Tuula Piensoho (2001) äitiyteen liittyvässä että Venla Salmi (2004) nuorten rikollisuutta käsittelevässä tutkimuksessa. Kuten Luutonen tutkimuksessaan toteaa, merkityksenantoprosessin tarkastelu mahdollistuu historiallisen aineiston kautta. Hänen mukaansa tuote toimii merkityksen havaitsemisen välineenä. Suullisen perinteen tuotteita ovat kieli, sanat ja sananlaskut, joilla on ja joille annetaan merkityksiä kuten Luutosen tutkimuksessa tuotteille. Suullinen perinne toimii merkityksenkantajana samoin kuin kansanomaiset tuotteet.

Lapsuus ei ole eikä voi olla yksittäinen irrallinen kokemus tai tapahtuma, vaan se on elämän jakso, jonka aikana lapsi on jatkuvassa ja kiinteässä yhteydessä ympäröivään maailmaan sekä siinä vallitsevaan maailmankuvaan, arkitodellisuuteen ja sen uskomuksiin. Kuten Mikko Ojala (1984, 3) on todennut on lapsen ensimmäisten kasvatuskokemuksien tutkimuskin<sup>13</sup> monia tieteenaloja sivuava prosessi. Onko kyse monitieteellisestä vai poikkitieteellisestä tutkimuksesta lienee määrittelykysymys. Huumon, Laitisen ja Paloposken esittämän määrittelyn mukaan monitieteellisessä tutkimuksessa tutkimus lähestyy varsinaista tutkimuskohdetta useammasta kuin yhdestä tieteen paradigmasta käsin.

---

telleet mm. Hämäläinen & Kraav (1993) sekä Lahikainen, Kraav, Kirmanen & Maijala (1995).

<sup>10</sup> Koululaisten sadonkorjuulomia vastaava syksyinen puolukanpoimintapäivä oli käytössä maaseudulla vielä 1980-luvun puolivälissä.

<sup>11</sup> Romantiikan ajan kasvatuksen klassikkona tunnetaan Jean Jacques Rousseau'n *Emilée eli kasvatuksesta*. (suomeksi vuonna 1933. Porvoo: WSOY). Teos, jonka merkitystä yhteiskuntafilosofit ja siten myös sosiaalishistorioitsijat lähestyvät vallan ja oikeudenmukaisuuden käsitteiden kautta.

<sup>12</sup> Vertaa Ruoppila 1954, myös Nyberg 1929, 18, 57, 150; Päivänsalo 1947, 127.

<sup>13</sup> Nykytermein puhutaan varhaiskasvatuksesta.

Poikkitieteellisen tutkimusotteen puolestaan katsotaan luovan yhden viitekehityksen sekä pyrkivän käsitteistön yhdenmukaisuuteen. (Huumo, Laitinen & Paloposki 2004, 12). Heidän esittämänsä jaottelun mukaan tämä tutkimus pyrkii ennemminkin poikki- kuin monitieteelliseen ongelman ratkaisuun. Osa tämän tutkimuksen keskeisistä käsitteistä kuuluu ensisijaisesti kasvatustieteeseen (kasvatus, indoktrinaatio), osa folkloristiikkaan (sananlasku, muistelukerronta). Kasvatuspuhe perustuu folkloristi Charles Briggsin termiin ”pedagogical discourse”<sup>14</sup> ja metaforan malli puolestaan pohjautuu filosofian metaforakäsitteeseen. Lisäksi tutkimuksessa keskeisessä asemassa ovat varsin monen tieteenalan käsitteistöön kuuluvat rahvas, ruokakunta, perhe ja koti.

## 1.2 Tutkimuksen rakenne

Tutkimus jakaantuu kolmeen osaan: ensimmäisessä osassa käsittelen tutkimuksen taustaoletukset ja kysymyksenasettelun (luvut 1–5), toisessa osassa tarkastelen 1900-luvun alun lasten kasvatusta elämäntarinoiden ja säädösten pohjalta (luvut 6 ja 7) ja kolmannessa osassa käytän metaforan ja sananlaskun toiminnallista samankaltaisuutta luodakseni mallin, jonka avulla tarkastelen kasvatuspuheen sananlaskujen suhdetta aidon kasvatuksen ja indoktrinaation sekä perinteen välittymisen toteutumiseen (luvut 8–10). Sananlaskuja käsittelevien esimerkkien avulla luon kuvaa käyttämästäni elämäntarina-aineistosta.

Luku 2 kertoo tämän tutkimuksen taustalla vaikuttavista aiempaa lasten kotikasvatusta koskevasta, kasvatustieteellisestä ja perinnetieteisiin sijoittuvasta tutkimuksesta. Sekä pienten lasten kasvattaminen, institutionalisoimaton kasvatus, arkinen kasvatustoiminta että valtiopäiväsäätyjen ulkopuolisen rahvaan lasten kasvatus ovat olleet suureksi asiakirjahistoriaan perustuvan tutkimuksen ulottumattomissa ja ovat siten kasvatustieteilijälle varsin mielenkiintoinen alue.

Keskeiset käyttämäni käsitteet määrittelen luvussa 3. Aidon kasvatuksen ja indoktrinaation käsitteet ovat kasvatustieteestä, kun taas sananlasku määrittyy folkloristiikan kielellä. Käsite kasvatuspuhe tukeutuu tässä tutkimuksessa folkloristi Charles Briggsin tekemään jaotteluun sananlaskuista kasvatuksellisessa ja vertaisten keskeisessä vuorovaikutuksessa.

Luvussa 4 esittelen tutkimustehtävän, joka tiivistyy sananlaskujen ja kasvatustapahtuman suhteen tarkasteluun.

Tutkimuksen lähtökohdat, aineisto ja käytetyt menetelmät käsittelen luvussa 5. Kerronnallisen aineiston esittelyn yhteydessä käsittelen muistelukerrontaa ja sen käyttöön liittyviä tutkimuksellisia haasteita. Tässä luvussa pohdin myös säädöksiä tiedonlähteinä. Sekä elämäntarinat että säädökset ovat lähdekriittisiä haasteita – niissä on tutkimuksellisia mahdollisuuksia jos on ongelmiakin. Luvussa on tarkoitus myös kyseenalaistaa muistelun historiattomuus ja

<sup>14</sup> Briggs (1985, 1988) käyttää käsitettä ”pedagogical discourse” merkityksessä kasvatuksellinen vuorovaikutus. Kyse on puheesta, joka tapahtuu kasvatuksellisessa viitekehityksessä. Tällaisenkasvatuksellisen viitekehityksen puitteissa käytetystä puheesta käytän nimitystä kasvatuspuhe, jonka käännän englanniksi ”pedagogical speech”.

muisteluaineiston epäluotettavuus samoin kuin tutkimuksellisen neutraalisuuden mahdollisuus historian suurten kertomusten yhteydessä. Elämäntarinat aineistona ovat arjen pieniä kertomuksia, jotka muodostavat kuvaa vähemmistönä eläneen enemmistön arjesta.

Rahvaan lapsen elämään 1900-luvun alussa vaikuttaneita tekijöitä kuvaan luvussa 6. Pyrkimyksenä on luoda lukijalle kasvatuksen kannalta kuvaus historiasta, lapsen elämän yhteys säädöksiin ja elämän yhteys sananlaskujen tulkinnaan. Siihen liittyen selvitän mikä ja kuka oli lapsi, minkä ikäisenä lapsuus päättyi ja velvollisuudet alkoivat sekä lapsen lähiyhteisön monimuotoisuus. Tähän kuvaukseen liittyen tarkastelen 1800-luvulla ja vielä 1900-luvulla rahvaan arjessa vallinnutta yhteisöllisyyttä ja kontrollia, jolloin esittäytyy kirkon ja valtion kontrollin ulottuminen myös informaaliin kasvatukseen. Suomalaisessa yhteiskunnassa ja erityisesti rahvaan elämässä on agraarisuus elämäntapaa leimaava tekijä, jonka vaikutus on jatkunut aina 1900-luvun loppupuolelle asti. Arkisille toiminnoille on tyypillistä muutoksen hitaus, niin yhteiskunnassa kuin yksilönkin elämismaailmassa, joten käsitys kehityksen tuomasta nopeasta muutoksesta ei saa tukea. Niin yhteiskunnallinen kuin asenteellinenkin muutos on hidas tapahtuma ja agraarielämäntapa jatkui aina 1900-luvun puoliväliin asti myös kaupunkiympäristössä sääty-yhteiskunnan kasvatustalouden vaikuttaessa lapsen kasvatuksessa. Tässä luvussa kyseenalaistuu myös oletamus yksiselitteisen perheen olemassaolosta, mitä lasten kasvatuksen tutkimuksen kohteena on pidetty varsin selvänä yksikkönä.

Luvussa 7 puran elämäntarinoiden ja säädösten sisältämän tiedon. Säädösten avulla määritetty yhteiskunnan ja kirkon legitimoima kotikasvatus ja kuvautuu ei-institutionaalisen kasvatuksen keskeiset päämäärät. Samalla kyseenalaistuu väite, ettei ei-institutionalisoitua kasvatusta ole ollut laissa määriteltä eikä sille asetettu tavoitteita. Tästä pohdinta kulkeutuu väistämättä ajatukseen rahvaan kykenemättömyydestä tai haluttomuudesta kasvattaa lapsiaan – epäkohta, jota filantroopit 1900-luvun alussa pyrkivät poistamaan. Elämäntarinoiden sisältämien kasvatustalouden sananlaskujen avulla tavoite on kuvata lapsen tulkitsema kotikasvatuksen keskeinen sisältö: mihin ja miten koettiin kasvatettavan. Tarkoitus on kyseenalaistaa aiempia tulkintoja sananlaskuista, joiden on yleismerkityksensä perusteella katsottu kuvaavan sekä kansan lastenkasvatusta että kansanluonnetta. Lapsille on puhuttu sananlaskuin, mutta lapsi on tulkinnut sananlaskua toiminnan kautta toisin kuin aikuinen eikä ole oletanut tulkinnallisen yleismerkityksen olemassaoloa.

Luvussa 8 pohdin metaforan ja sananlaskun toiminnallista yhteyttä rakentaen lopuksi mallin sananlaskujen merkityksenantoprosessille. Kielen ja maailmankuvan yhteys heijastuu sekä kielellisten metaforailmaisujen että sananlaskujen käyttöön. Tässä luvussa perustelen valintani metaforamallista ja haen metaforan ja sananlaskujen toiminnallisesta samankaltaisuudesta pohjan niiden merkityksen muodostumisen mallintamiseen. Mallin avulla osoitan lausuman yhteyden käyttötilanteeseen ja siinä vaikuttaviin ihmisiin, tapahtumiin ja tunteisiin. Sananlaskujen ja metaforien tulkinta on sidoksissa tilaan ollen joko kuulijan, puhujan tai jonkun ulkopuolisen tulkintaa. Tarkoituksena on kyseenalais-

taa metaforan tarkastelu pelkästään vertauksena sekä sananlaskun kiistämätön asema ”vanhan kansan viisautena”. Koska tulkinta on kiinteässä yhteydessä tilanteeseen eli saa merkityksensä kontekstissa, ei sananlasku sen paremmin kuin metaforakaan voi olla vapaa lisämerkityksistä tai olla universaalisti tulkittavissa oletetun yleismerkityksensä kautta.

Aiempien lukujen pohjalta tarkastelen kasvatustieteellisen sananlaskujen ja indoktrinaation suhdetta luvussa 9. Lähtökohtana on pohtia indoktrinaation olemusta ilmiönä: mitä se tarkoittaa ja miten se ilmenee. Indoktrinaatio ei ole vain yksilökeskeinen tapahtuma. Ketjuuntuneen indoktrinaation taustalla yhteiskunnallisena olotilana vaikuttaa rakenteellinen indoktrinaatio, jolloin indoktrinaatio ei voi olla välttämättä tietoisesti pahaan tarkoittavaa toimintaa. Luvussa tarkastelen voisivatko (ja jos niin kuinka) sananlaskut asettua indoktrinaation kehikseen. Tarkoitus on osoittaa, että indoktrinaatio ei ole ainoastaan instituutioita koskeva ilmiö, vaan myös ei-institutionalisoitu kasvatustieteellinen voi olla (tai olla olematta) indoktrinaatiivista. Sekä rakenteellisen että ketjuuntuneen indoktrinaation ollessa sidoksissa yhteiskuntajärjestelmään, voi indoktrinaatio olla myös osa kotikasvatusta.

Viimeisessä luvussa arvioin tutkimuksen toteutumista ja antia tämän päivän elämään. Siinä pohdin johtopäätöksiä, arvioin tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä eli kasvatustieteellisen sananlaskujen vaikutusta ja tarjoan joitakin ehdotuksia jatkotutkimukselle. Käytettyjen menetelmien arviointi sekä aineistoihin kohdistuva lähdekritiikki sijoittuu jo aineistoa ja menetelmiä käsittelevään viidenteen lukuun.

## 2 TUTKIMUSKOHTEENA LASTEN KASVATUS ARJESSA

Tässä tutkimuksessa näkökulma kasvatustieteeseen ja sananlaskuihin on kuulijan näkökulma. Kasvattajan intentiot tulevat mahdollisesti näkyviin kuulijan kokemuksen kautta muistelijan tulkitsessa kasvattajan tavoitteet. Tutkimuksessa tarkastelen 1900-luvun alkupuolen sananlaskuja käyttäneen kasvatustieteen muisteluja. Sananlaskut on kuultu 1900-luvun alussa ja kirjoitettu muistiin pääsääntöisesti 1980-luvun puoliväliin mennessä. Sananlaskut ovat lapsuudesta kertovan muistelun lomassa ja suurimmassa osassa muisteluja on kerrottu sananlaskun lisäksi jotakin sen käyttötilanteesta. Episodeista on luettavissa kuulijan – silloisen lapsen – yli 50 vuoden ikäisenä kirjaama tulkinta kasvatustieteessä kuulemiensa sananlaskujen merkityksestä. Muistelijat kertovat lapsuuden sananlaskupuheen kasvattavasta merkityksestä. Voidaan kysyä, onko tämä kasvatustieteellisuuden tulkinta muodostettu kuulemistilanteessa vai onko mielikuva kasvattavuudesta syntynyt vasta muistelutilanteessa eli kirjoittamisen yhteydessä – muisteluiden mukaan kyse on ensisijaisesti lapsuudessa tehdyistä tulkinnoista, joiden mukaan kasvatustieteen sananlaskut ovat olleet kasvatuksen ja opettamisen argumentteja.

Aineiston sananlaskujen osalta kasvatustieteen palautuu autonomian aikaan 1800-luvulle, sillä vaikka muistelijat olivat lapsia 1800-luvun lopulta 1930-luvulle, aikana ennen toista maailmansotaa<sup>15</sup>, heitä kasvattaneet aikuiset olivat syntyneet ja eläneet autonomian ajan Suomessa. Tarkasteltavana on ajanjakso, jossa vastaajien muistitieto kattaa varsin pitkälle myös 1800-luvun. Olennaista ei ole autonomia hallintomuotona, vaan sääty-yhteiskunta pysyvyyttä ylläpitävine rakenteineen. Sääty-yhteiskunnassa vallinneet kasvatustraditiot pyrkivät vallitsevien olojen säilyttämiseen. Palautettavuutta lisää se, että sananlaskut

---

<sup>15</sup> Myös Latvalan mukaan Kansanrunousarkiston muisteluissa ensimmäinen agraarikulttuurin murroskausi sijoittuu toista maailmansotaa edeltäviin vuosiin. Tällöin sääty-yhteiskuntaa ei enää tunnustettu, mutta sen käytänteet elivät. Toinen agraarikulttuurin muutoksen kausi alkoi sodan jälkeen jatkuen 1970-luvulle. Kolmas muutoksen kausi liittyy EU-direktiivien vaikutukseen maaseudulla. (Latvala 2005a, 234). Aineistojen käytön aikakausia ovat käsitelleet myös E. Stark (2005, 68, 71) ja L. Stark (2005, 84–85).

ovat suulliseen tietoon perustuva hitaasti muuttuva genre,<sup>16</sup> jonka funktio on olla osa kasvattavaa puhetta.

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastelemalla yhtäältä 1900-luvun alun kasvatustieteellisen sananlaskuja kasvatettavan näkökulmasta löytää se, mihin lapsi on kasvatustieteellisen sananlaskuilla kokenut pyrytyn. Toisaalta tarkastelemalla heidän kasvatustieteilijönsä eli sananlaskujen puhujien kasvatustieteellisessä maailmassa 1800-luvulla vaikuttaneita julkisia säädöksiä, olen määritellyt yhteiskunnassa vallinneet ja säädöksissä ilmaistut julkiset kasvatustavoitteet. Vaikka aineisto koskee suoranaisesti 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun kasvatustieteellisen muisteluja, on käsiteltävä ajanjakso määritelty tätä varsin väljästi, sillä kuten edellä totesin, perinteen muutokset ovat hitaita. Ajankohta, jolloin sananlasku on tallennettu muistellussa elämäntarinassa, on vain yksi esiintymä sananlaskun elinkaareissa. Lisäksi yhteiskunnassa tapahtuneet ja säädöksiin kirjatut muutokset eivät tavoittaneet nopeasti arjen elämää.

Tarkastellessani ruokakunnan yleismallia, olen pohtinut millaiseen itseään laajempaan kokonaisuuteen ruokakunta on liittynyt. Suomenkielisen väestön elämäntapa ja maailmankuva ovat autonomian aikana ja vielä valtion itsenäistymisenkin jälkeen olleet agraarisia ja keskeisenä elinympäristönä on ollut maaseutu. Vaikka teollistumisen ja kaupungistumisen voidaan katsoa alkaneen 1800-luvun lopulla, jatkui maaseutumainen elämäntapa kaupunkiympäristössä. Vasta 1900-luvun jälkimmäisellä puoliskolla muodostui Suomessa niin urbaani perhe kuin urbanisoitunut elämäntapakin. Arki on aina monien toimintojen luomaa kerrostuneisuutta, jossa perinteet ja tavat elävät arjen kerrostumisissa ja arkeen sitoutuneet perinteiset ilmaukset ovat osa näkymätöntä mutta läsnäolevaa vaikuttamista. Jokinen puhuu ”merkitysten arkistuneista ketjuista”, jotka saattavat ylläpitää tapoja ja toimintoja, joihin ei edes puhuja ja tai tekijä kiinnitä huomiota. (Jokinen 2005, 30, 156).

Lasten informaaliin, ei-institutionaaliseen, kasvatukseen paneutuminen on ollut tutkimuksellisesti mielekästä, sillä suomalaisten lasten kotikasvatusta ei juurikaan ole tarkasteltu kasvatustieteen historian näkökulmasta (Tähtinen 1992, 2). Samoin kasvatustieteellisiä ja kasvatustapahtumassa joko aiemmin osallisena olleiden tai edelleen olevien sukupolvien välisiä suhteita on tutkittu vähän (Hirsjärvi & Laurinen 1998, 22). Uusissa suomalaisissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa perhettä on kasvatustieteen näkökulmasta tarkastellut Jaana Kempainen (2001) kolmen sukupolven kotikasvatusta tarkastelevassa väitöskirjassaan. Erityisesti 1800–1900-lukujen taitetta sekä 1900-luvun ensimmäisiä vuosikymmeniä pidetään perheen ja kodin tutkimuksessa kiinnostavina myös suulli-

<sup>16</sup> Welschin tutkimuksien mukaan sananlaskut olivat vuonna 1941 yhtä yleisiä kuin kolme sukupolvea aiemmin. Hän piti hämmästyttävänä niiden säännöllistä esiintymistä arkipuheessa ihmisten halutessa vaikkapa väittää tai todistaa jotakin. Tätä käsitystä sananlaskuista hitaasti muuttavana perinnelajina tukevat Lois Kerschenin omat huomiot (Kerschen 1998, 4, 8; myös Roumyana 2003, 342). Ei ole mitään erityistä syytä olettaa, etteikö näin olisi Suomessakin. Suomalaisesta sananlaskuaineistosta on todettu vain kolmasosan muuttuvan tai katoavan sadan vuoden kuluessa (Kuusi 1990, VII). Kuusen mukaan (1994, 117–118) sananlaskut ja niiden sisältö säilyvät, niiden muoto voi muuttua.

sen perinteen kannalta, vaikkakin niitä on tutkittu toistaiseksi vähän (Latvala 2005a, 155).

Varhaisimpia institutionalisoimattoman kasvatuksen tutkimuksia ovat Paavo Päivänsalon (1947) ja Matti Wilskan (1948) tutkimukset. Päivänsalon (1947) tutkimus *Eskimot lastensa kasvattajina* on nimensä mukaisesti kooste lasten kasvatuksesta ensisijaisesti eskimoiden keskuudessa huomioiden myös oman maan pohjoiset asukkaat sekä itäiset pohjoisen lähikansat. Lähtökohtana kasvatukselle ovat olleet esi-isiltä perityt lait, jotka pohjautuvat aiemmin vallinneeseen yleiseen mielipiteeseen ja tapoihin. Nämä säätelivät sekä yhteisön että yksilön elämää. Tällöin kasvatuksen menetelmiksi muodostuvat esimerkki ja suullinen muisti. (Päivänsalo 1947, 22–23). Keskeinen ero luonnon kanssa sopusoinnussa elävien kansojen ja luterilaisen yhtenäiskulttuurin tuottamassa lapsuuskäsityksessä on ollut käsitys lapsen valmiudesta kasvaa hyvin ja hyväksi ihmiseksi. Luonnonkansojen maailmassa lapsella on syntyessään nähty vastaanottavaisena mutta kehittymättömänä sieluna, joten lapsi tarvitsi ohjausta kasvaakseen hyväksi aikuiseksi. Vielä 1900-luvun alun luterilaisen yhtenäiskulttuurin lapsuuskäsityksessä oli ajatus lapsen alttiudesta pahan vaikutukselle eli perisynnistä, joka tuli kitkeä lapsesta mahdollisimman varhain. Lapsia ei siis tullut kasvattaa pelkästään johonkin, vaan myös pois jostakin.

Suomalaista kansanomaista kasvatusta on Wilska käsitellyt tutkimuksessa *Kansanomaisesta kasvatuksesta*, joka julkaistiin vuonna 1948.<sup>17</sup> Kasvatuksen tavoitteena hän pitää lasten kasvattamista sopeutumaan kullakin paikkakunnalla vallinneisiin tapoihin ja yleisen mielipiteen hyväksymiin arvoihin. Wilskan (1948, 5) mukaan voidakseen elättää itsensä ja perheensä, oli ruumiillinen työ rahvaalle välttämätöntä, kun taas henkiseen ja siveelliseen elämään ei kaikkia lapsia tarvinnut kasvattaa – kaikilla ei hänen mukaansa ollut siihen omaksuiskykyäkään. Perustelunsa Wilska rakentaa yleisen muistitiedon sekä nimeltä mainittujen muistelijoiden kertomuksiin, joiden lisäksi hän tukeutuu kansanrunoihin ja sananlaskuihin tietona.<sup>18</sup> Tarkasteltava ajankohta on oletettavasti 1800-luvun loppu ja 1900-luvun alku, sillä Wilskan tiedonantajat ovat syntyneet 1900-luvun alussa.<sup>19</sup>

Toisena tunnettuna kansan lastenkasvatusta käsittelevänä tutkimuksena mainitaan yleisesti Veikko Ruoppilan julkaisu vuodelta 1954, *Kansa lastensa kasvattajana*. Julkaisun kantavana teemana on lastenkasvatuksen tulkinta sananlaskujen avulla. Sananlaskut ovat peräisin Sanakirjasäätiön *Kansankielen sanakirjan* aineistokokoelmista. Ruoppila tukeutuu sananlaskuihin ikään kuin ne jo sellaisenaan kertoisivat, miten ja miksi lasta kasvatettiin. Hänelle ne edustavat arvoja ja arvostuksia. (Ruoppila 1954, 5). Kotona kasvattamista koskevissa tutkimuksissa esiintyy lastenkasvatuksen ja sananlaskujen lähteenä usein myös teos *Maammon marjat* (Hämäläinen-Forslund 1987). Kirja yhdistää kansanperinteen

<sup>17</sup> Teos julkaistiin säätiön Matti Wilskan säätiön toimesta kaksi vuotta kirjoittajan kuoleman jälkeen.

<sup>18</sup> Wilska (1948, 15) viittaa lähteenä myös Ruoppilaan ”Kans.om. last. kasv s. 2 ja seur”, mutta mikä tämän viittauksen pohja on, ei teoksesta selviä. Onko Wilskalla (1948) ja Ruoppilalla (1954) yhteinen lähdeaineisto, jää epäselväksi.

<sup>19</sup> Pisimmän ajanjakson kattaa vuosina 1836–1921 eläneen Wilskan isän muistot.



ja pienten lasten kasvatukseen, mutta teos on kooste, jonka avulla ei pääse tietojen alkulähteille. Teos on ilmeisesti tarkoitettukin yleistajuiseksi kuvaukseksi entisajan lasten elämästä. Wilskan (1948) ja Ruoppilan (1954) tutkimukset ovat kuvailevia, kansallisromantiikan talonpoikaisuutta ihannoivaan henkeen koostettuja, Hämäläinen-Forslundin (1987) teoksen jatkaessa samalla linjalla. Teokset lienevät julkaistu Ruoppilan (1954) kirjan saateen hengessä: ”Jokaisella kasvattajalla on opittavaa suomalaisen talonpojan pirtissä” (J.V. Snellman).

Sekä Wilskan (1948) että etenkin Ruoppilan (1954) ja Hämäläinen-Forslundin (1987) teoksia pidän ongelmallisina, sillä niissä sananlaskujen yhdistäminen oletettuun kontekstiin jää pääasiallisesti kirjoittajan tulkinnan varaan. Kaikissa näissä teoksissa on tehty varsin kattavia yleistyksiä ja johtopäätöksiä, joiden perustelut rakennetaan osittain kansanrunojen ja niistä laadittujen kokoomateosten (kuten *Suomen Kansan Vanhat Runot*<sup>20</sup>) pohjalle sekä sananlaskujen varaan. Koska aineistot ovat pääosin nimeämättömistä lähteistä, niiden todentaminen ei jälkikäteen ole mahdollista. Ongelmalliseksi muodostuu näihin teoksiin kirjoitettujen lausumien tulkitseminen yhteiseksi historialliseksi totuudeksi. Näkemyksiä ei kenties ole tarkoitettu muuta kuin näkemyksiksi muiden joukossa, mutta jostakin syystä ne ovat päätyneet kollektiiviseksi tiedoksi kasvatuksesta.<sup>21</sup> Huolimatta eroista sananlaskuihin tukeutumisessa eivät Ruoppilan ja Wilskan johtopäätökset kansan lasten kasvattamisesta välttämättä eroa tämän tutkimuksen tuottamista tuloksista – ero on tavassa yhdistää sananlasku ja kasvatusta. Tässä tutkimuksessa olen hakenut kuulijan tekemästä sananlaskun tulkinnasta selitystä kasvatustapahtumalle. Ruoppila ja Wilska puolestaan selittävät sananlaskun olemassaololla kasvatuksen päämääriä ja toteutusta.

Rahvaan lasten kasvatusta on tutkimuksissa lähestytty useimmiten etnologisin kuvauksin keskittyen maaseutuun. Lasten kasvatusta maatalousyhteiskunnassa on sivuttu myös perheen historian puitteissa, jolloin kasvatusta on käsitelty yhtenä perheinstituution tehtävänä keskittymättä siihen, mitä kasvatusta tarkastelun ajankohtana on kyseiselle yhteiskuntaryhmälle merkinnyt.<sup>22</sup> Pauliina Latvala on sivunnut perhettä ja kasvatusta tarkastellen periaatteita ja arvoja, joita kasvatusta välitti. Hän toteaa:

Arkistolle [Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kansanrunousarkisto] kirjoitetuista suvun suuri kertomus -keruuteksteistä ilmenee, että kussakin perheessä kasvatusta toteutui paitsi tiettyjen yleisesti hyväksytyjen normien puitteissa myös perheen sisäisen dynamiikan, vanhempien persoonallisuuden ja esimerkiksi uskonnollisuuden mukaan. (Latvala 2005a, 205).

Yleisesti hyväksytyt normit Latvala (2005a, 206–215) kiinnittää yhtäältä kansanvalistuksen kasvatustehosteisiin sekä käytettyihin rankaisumenetelmiin, toisaalta uskonnollisiin ja kansanperinteen tuottamiin uskomuksiin.

<sup>20</sup> *Suomen Kansan Vanhat Runot 1–15*. 1908–1948, 1997. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 121, 139–145, 147, 149–151, 685. Helsinki: SKS.

<sup>21</sup> Lähtökohdana sananlaskujen ilmentämälle käsitykselle kasvatuksesta ovat useimmiten olleet Wilskan (1948), Ruoppilan (1954) ja Hämäläinen-Forslundin (1987) teokset kuten esimerkiksi Haavio-Mannila 1968, Korhokangas 1996, Kemppainen 2001, T. Laine 2002, Parjo 2003, Hirsjärvi & Laurinen 2004, Tuomaala 2005.

<sup>22</sup> Esimerkiksi Piha 1964, Moring 1994, Häggman 1994, Waris 1999.

Historiallisesta näkökulmasta lasten kasvatusta ja varhaislapsuutta<sup>23</sup> on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käsitelty pääasiallisesti institutionaalisen formaalin kasvatuksen ja opetuksen puitteissa, tämä koskee sekä eriasteisia koulumuotoja oppilaitoksineen ja opetussuunnitelmineen että kansanopetusta. (kuten Hanho 1947, 1955; Melin 1977, 1980; Hakaste 1992; Ikonen 1997).

Kasvatuksen yhteydessä tarkoitan kodilla sitä ruoka- tai perhekuuntaa, taloutta, jossa lapsi eli. Nykyisin tämä tarkoittaa ydin- tai uusperheen yhteistä taloutta. Tarkasteltavana ajankohtana koti ei kuitenkaan ole ollut näin selkeä käsite. Kotikasvatus eli ei-institutionaalinen varhaiskasvatus ovat nykyajan termitä tarkastelun kohteena olevalle ilmiölle, joka on lapsen kotona ja kodin lähipiirissä tapahtuvaa lapsen vaikuttamista – joko tietoisesti tai tiedostamatta tapahtuvaa kasvatusta- ja ohjaustoimintaa.<sup>24</sup> Toimintana se kuitenkin ei ole uutta.<sup>25</sup> Kotona kasvaminen, kotona kasvattaminen tai kotikasvatus on ollut agraarissa yhteisössä nykyistä huomattavasti laajempi käsite. Käytän kotikasvatus -termiä puhuesani kotona tai ruokakunnan puitteissa tapahtuneesta kasvatuksesta erottaakseni sen kasvatuksesta, joka tapahtuu instituutioiden puitteissa.

Kotikasvatus käsitetään nykyisellään pääasiallisesti alle kouluikäisten kasvatuksena ja opetuksena. On kuitenkin syytä muistaa, että vaikka oppivelvollisuuskoulu tuli vuonna 1921, vielä pitkään sen ulkopuolelle jäi varsin suuri osa oppivelvollisuusikäisistäkin erityisesti maaseudun lapsista asuinpaikkansa, vammaisuutensa vuoksi tai jostakin muusta syystä. Vasta 1990-luvulla yleinen oppivelvollisuus (ja siten oikeus opetukseen) laajeni koskemaan koko ikäluokkaa 7–16-vuotiaista lapsista, esiopetuksen kautta 6–16-vuotiaita lapsia.<sup>26</sup> Kotona tapahtunut kasvatus ja opetus on ollut yksi opetuksen toteuttamismuoto vielä pitkälle 1900-luvullakin. Kodin ja sen kasvatuksellisen toiminnan tarkastelussa ”tunneperäisen koti-ihanteen” vaikutus saattaa Airaksisen (1993, 128) mukaan ohjata tutkimusasetteita, jolloin osa ongelmista jää huomiotta.

On monia syitä siihen, että kotona tapahtuva lasten kasvattaminen ja opettaminen, on ollut Suomessa vain vähäisen tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteena. Ensinnäkin kasvatus on nähty toimintana, jonka tehtävänä on ollut tuottaa kansalaisia palvelemaan yhteiskuntaansa kukin säätynsä mukaan. Yhteiskunnallinen yhtenäisyys on edellyttänyt kasvatuksen institutionalisoitumista tavalla tai toisella. Tällöin tutkimuksellinenkin painopiste on suuntautunut formaalin kasvatuksen tavoitteiden toteutumisen arviointiin. Toiseksi varsinkin 1800-luvun puolivälissä vaikuttaneet näkemystavat (kuten snellmanilaisuus ja hegeliläisyys)

<sup>23</sup> Varhaislapsuus ja siihen liittyen varhaiskasvatus ovat uusia termejä. Olla-allekouluikäinen on oppivelvollisuuden kautta määritetty käsite.

<sup>24</sup> Ks. Hytönen 1984, 35; Kyöstiö 1984, 73; Tähtinen 1992, 6; Pulkkinen 1994, 27–28; Kemppainen 2001, 12.

<sup>25</sup> Tähtinen (1994, 118) korostaa pienten lasten kasvattamisen lähes iکیaikaista merkittävyyttä viittaamalla Platonin(427–347 eaa.), Lutherin (1483–1546), Comeniuksen (1592–1670), Locken (1632–1704), Rousseauin (1712–1778), Pestalozzin (1746–1827), Fröbelin (1782–1852), Uno Cygnaeuksen (1810–1888) ja Hanna Rothmanin (1856–1920) käsityksiin kasvatuksesta.

<sup>26</sup> Viimeisin oppivelvollisuuslaki liittää koko ikäluokan, myös vammaiset (Perusopetuslaki 21.8.1998/SA). Vaikka jo Peruskoululaki (27.5.1983/SA) oli varsin kattavasti liittänyt oppivelvollisuusikäiset lain piiriin, mahdollisesti Peruskoululaki vielä vapautuksen oppivelvollisuudesta.

korostivat kotia yksityisalueena, jonka toimintaan ei ulkopuolisten tulisi puuttua.<sup>27</sup> Kyse saattoi olla erosta säätyjen välillä, sillä kolmisäätyopin mukaan osa yhteiskunnasta oli alaikäisen asemassa, kykenemätön ymmärtämään edes omaa parastaan. Kolmanneksi kotikasvatuksen tutkimusta on rajoittanut eräänlainen keinottomuus. Tämä koskee niin rahvaan arjen tutkimusta ennen toista maailmansotaa kuin nykyistä kotikasvatustutkimustakin. Kirjallista materiaalia on rahvaan kotikasvatuksesta vaikea löytää – sitä ei juurikaan ole. Kotikasvatuksen tutkimuksessa haasteena on, kuinka kerätä tutkimusaineistoa muuttamatta tilannetta epänormaaliksi tutkittavan ilmiön kannalta.<sup>28</sup>

Tähtinen (1992) keskittyy tutkimuksessaan pienten lasten kasvatuksen historiaan, jonka jakaa aikakausiin kulloinkin vallinneen keskeisen kasvatuspäämäärän perusteella. ”Uskonnollisen moraliteetin kausi” on hänen mukaansa ajanjakso, jonka alku tutkimuksessa määritellään 1800-luvun puoliväliin, mutta joka alkoi jo uskonpuhdistuksesta. 1890-luvulta kasvatusta ohjasivat lääketieteen näkemykset, vallitsi ”lääketieteellisen moraliteetin kausi”. Tätä ajanjaksoa kesti itsenäistymisen alkuun asti. Tähänastinen kotona kasvattamisen ja ohjaamisen tutkimus on painottunut pappis- ja porvarissäädyn sekä vauraan talonpoikaissäädyn toteuttamaan kasvatukseen, johon on kuulunut mahdollisuus kouluopinnoissa edetä aina yliopistollisen tutkinnon suorittamiseen – ensin emämaassa Ruotsissa sekä muualla Euroopassa ja Turun Akatemian perustamisen (vuonna 1640) jälkeen myös Suomessa. Korkeinta koulutusta tarvitsivat nimenomaan papisto ja valtion virkamieskunta.<sup>29</sup> Lähtökohta oppilailla (pojilla) oli pääsääntöisesti ruotsinkielinen säätyläisyys. (Kivinen 1988, 19).<sup>30</sup> Säätyläisten lastenkasvatuksen tutkimus on ollut mahdollista ensinnäkin sen varhaisen institutionalisoitumisen ja siten dokumentoitumisen vuoksi.<sup>31</sup> Toiseksi säätyläisten elämästä on säilynyt myös henkilökohtaisia asiakirjoja, kuten päiväkirjamuistiinpanoja ja yksityistä kirjeenvaihtoa.<sup>32</sup> Kolmantena mahdollisena lähdeaineistona on sanomalehdistö. Jo varsin varhain (1700-luvulta lähtien) sanomalehdissä käyty keskustelu oli säätyläisten välistä keskustelua ja heijasti siten heidän kasvatuskäsityksiään – myös käsiteltäessä kansan kasvatuskysymystä.<sup>33</sup>

Rahvaan lasten kasvatusta onkin yleensä käsitelty vain institutionaalisen kasvatuksen vastakohtana (kuten Liliequist 1991; Parjo 2003) tai lastensuojelullisten toimenpiteiden kohteena (Pulma 1985; Hämäläinen 1992) eikä rahvaan elämästä juuri ole olemassa kirjallisia dokumentteja.<sup>34</sup> Kansan lukutaito oli olemassa uskonnollista kirjallisuutta varten ja sen ansiosta. Kirjoitustaito ei ollut

<sup>27</sup> Näin siitä huolimatta, että papistolle oli määrätty kotona tapahtuvan kasvatuksen ja opetuksen kuten yleisenkin elämän valvonta (KL1686, 6.12.1869/SA, 24/11.10.1908/SA).

<sup>28</sup> Esimerkiksi Haverinen & Martikainen 1999; 2004.

<sup>29</sup> Nyberg (1929, 228) toteaa katoliselta ajalta lähtien kirkon piirissä olleen erityisen kiinnostuksen kohteena juuri tulevan papiston koulutus.

<sup>30</sup> Poikien opetuksesta Wirilander 1974, Strömberg 1996, Nuorteva 1997, Jänkälä 2004 ja aateliston tyttöjen kasvatuksesta Parlander-von Essen 2005.

<sup>31</sup> Nuorteva 1997.

<sup>32</sup> Häggman 1994, Parlander-von Essen 2005.

<sup>33</sup> Ikonen 1997.

<sup>34</sup> Ruotsissa tunnetut ”bondedagböcker”, joita vastaavia on Suomessa olemassa niukalti. Suomenkieliset muistiinpanot ovat lähinnä huomautuksia allakassa.

sääty-yhteiskunnassa kansalle välttämättömyys, eikä siihen rohkaistu. Kirjojen ja paperien saatavuuskin oli rajoitettua. Tunnetut ja ns. kansan keskuudessa eläneiden ihmisten muistiinpanot ovat yhteisön poikkeusyksilöiden tuotantoa.<sup>35</sup> Niistä saadaan kuvauksia, mutta niitä ei tule pitää tyypillisinä "kansan hengentuotteina". 1800-luvun suomenkielisen perinteen tallentajat puolestaan ovat olleet pääasiallisesti kansallisuusaatteen innoittamia ruotsinkielisiä ylioppilaita. Heidän maailmankuvansa ja elämänymmärryksensä ei ollut yhteneväinen sen paremmin suomenkielisen kuin ruotsinkielisenkään rahvaan kanssa.

---

<sup>35</sup> Tunnetuimpia lienevät Eljas Raussi, Pietari Päivärinta ja Johannes Häyhö. Suomenkielisinä talonpoikina he olivat toki säätyläisiä lähempänä suomenkielistä rahvasta, sen kieltä ja maailmankuvaakin, mutta enemmistöön eli rahvaaseen, he eivät kuitenkaan kuuluneet. (Haltsonen 1966, 5; Kauranen 1999, 144).

## 3 KASVATUS JA SANANLASKUT

### 3.1 Indoktrinaation suhde kasvattamiseen

Sekä ”kasvattaa” että ”indoktrinoida” ovat uusia käsitteitä suhteessa muistelujen kohteena olevaan 1900-luvun alkuun. On tämän päivän kasvattajan etuoikeus sekä saada että joutua pohtimaan oman toimintansa suhdetta niin aitoon kasvattamiseen (opettamiseen) kuin kasvatukseen liittyviin käytänteisiin. Nämä eivät olleet 1900-luvun alun (tai sitä edeltäneen ajan) arjen kasvatuksen kysymyksiä. Tässä hetkessä tapahtuva tutkimus käyttää väistämättä nykyisiä termejä, mutta käsitteiden sisällön kautta voidaan pohtia niiden esittämien toimintojen mahdollista esiintymistä myös toisessa ajassa, paikassa ja kulttuurissa.

Indoktrinaation ja kasvatuksen yhteydestä on useita näkemyksiä. Marja-Leena Toukonen (1986, 2) on eritellessään indoktrinoivien käytäntöjen tunnusmerkistöä kasvatuksen kannalta kyseenalaistanut, voiko yleensäkin kasvatusta olla ilman indoktrinaation alituista vaikutusta ja ovatko indoktrinaatio ja kasvatusta yleensäkin erotettavissa toisistaan. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on, että vaikka indoktrinaatio ja kasvatusta saattavat usein kytkeytyä toisiinsa käytännössä, ei siitä seuraa, että ne teoriassa voisivat olla sama asia. Sekä kasvatusta että indoktrinaatio ovat vaikuttamista yksilöön tai yhteisöön. Ne ovat kasvattajalle toiminnan tapoja varmistua yksilön mahdollisuudesta kohdata maailma toivotulla tavalla ja omaksua yhteisön tärkeänä pitämät valmiudet. (Toukonen 1986, 10–11, 19; Siljander 2002, 43, 45). Toukonen mukaan kasvatusta lisäksi muita indoktrinaation lähikäsitteitä ovat yksipuolisiksi ja kielteisiksi vaikuttamisen malleiksi käsitettävät manipulaatio, propaganda ja aivopesu. Toki ne ovat tapoja vaikuttaa kasvatettavaan, mutta ne eivät ole aidon kasvattamisen tai opettamisen muotoja. Kasvattamista lähellä olevia vaikuttamisen keinoja ovat taivuttelu, valehtelu (tarkoittaen sillä tahallista harhaanjohtamista) sekä oppimisen muodoista ehdollistamiseen perustuva mallioppiminen ja suggestio (Toukonen 1986, 4, 33–55). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tarkastella selkeästi kasvattajan intention perustuvia vaikuttamiskeinoja. Yhteisössä anonyymisti vaikuttavat sosialisointi ja mallioppiminen puolestaan ovat mukana varsinkin pienten lasten kasvussa, kasvatuksessa ja kasvattamisessa niin kauan

kuin kyse on kasvamisesta yhteisössä ja yhteisön jäseneksi. Yhteisössä ja kasvattajalla olemassa olevan tiedon ja taidon siirtäminen (akkulturaatio) on varhaisen lapsuuden elinehto. Vasta tämän vaiheen jälkeen voi kasvatus, kasvaamaan saattaminen tukea uuden tietämisen ja toimimisen muodostumista. Toukosen käsitteet "akkulturoiva kasvatus" ja "uutta tutkiva kasvatus" vastaavat Paolo Freiren termejä "tallettava kasvatus" ja "problematisoiva kasvatus". (Toukonen 1986, 27; Kuortti & Tomperi 2005, 34; Freire 2005, 76, 89–91). Toisin kuin Toukonen (1986) esittäessään akkulturoivan ja uutta tutkivan kasvatuksen kasvatettavan iän ja kehitysasteen kautta toisiaan täydentävinä kasvatuksen toteutumina, näkee Freire (2005) tallettavan ja problematisoivan kasvatuksen toisistaan irrallisina, joko ihmisten kehitystä jarruttavana tai edistävänä vaikuttamisena. Selitys saattaa olla siinä, että Freire tarkastelee yksilöä aina osana suurempaa ryhmää ja keskittyy ennen kaikkea aikuisiin kohdistuviin kasvatustoimiin. Toukosen (1986) lähtökohta puolestaan on yksilössä.

Lähtökohtanani on Tapio Puolimatkan (2001, 355) määritelmä indoktrinaatiolle. Sen mukaan indoktrinaatio on

[--] opetuksen alakäsite, jolla on kielteinen merkitys. Indoktrinaatio on harhaanjohtavasti yksinkertaistava, yksisuuntainen ja piilovaikutteinen opetustapa, jossa opettaja käyttää auktoriteettiasemaansa väärin, saadakseen oppilaansa vakuuttuneiksi asioista tavalla, joka ei kehitä oppilaan valmiuksia tulla tietämään ja ymmärtämään käsiteltävät asiat eikä edistä oppilaan tiedollisten valmiuksien ja niiden edellytystenä olevien henkisten valmiuksien kehittymistä.

Kasvatuksen käsitän Siljanderin (2002, 72, 75–77) tavoin parhaimmillaan sekä tallettavaksi että uudistavaksi toiminnaksi, joka toteuttaa sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä päämääriä. Aidolla kasvatuksella pyritään siihen, että yhteisössä jo olemassa olevan vanhan tiedon ja uuden tutkiminen voisivat liittyä yksilön maailmassa toisiinsa. Yksilö tulee kasvatuksen tuloksena tuntemaan yhteisössä vallitsevan tietämisen tiedon ja toiminnan tasolla. Sen päämääränä ovat ihmiset, yksilöt, joilla on sekä tallettavan kasvatuksen tuloksena tieto yhteisön maailmankuvasta uskomuksineen että valmius problematisoiden ja tutkien luoda uutta tietoisuutta. Freire (2005, 196) käyttää käsitettä aito opettaminen, kun taas Koivunen (1997, 100) puhuu aidosta oppimisesta kasvamisen tapahtumana. Yhteistä on, että yksilön kasvun ja kehityksen kannalta kasvun perusta muodostuu yhteisön jäseneksi kasvamisesta, jolloin vallitsevan todellisuuden, maailmankuvan ja elämisen ehtojen omaksuminen perustuu tallettavan kasvatuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin. Tämä vaihe on oikeastaan enemmän lapsen kohdistuvaa hoivaa kuin aitoa kasvatusta. Aidon kasvatuksen edellytys on uudistavassa toiminnassa niin yksilökohtaisesti kuin yhteisöjen ja yhteiskuntien ollessa kyseessä. "Kasvatuksen on valmistettava lapsi kohtaamaan elämän välttämättömyydet siten, että hän voi hyödyntää aikaisempien sukupolvien saavutukset." (Puolimatka 1999, 243). Sosialisatio on välttämätön osa yhteisöön kasvamisesta, sillä ohjaavathan niin yhteiskunnassa vallitsevat normatiiviset ehdot kuin yleiset odotuksetkin yksilön elämää ja toimintaa koko hänen elinikänsä. (Puolimatka 1995, 110; Rauste-von Wright 1997, 32–33). Normatiivisuus liittyy yhteisön käsitykseen oikeasta ja hyvästä, siitä mitä pidetään tavoittelemisen

arvoisena ja millä keinoin. Koska en tule arvioimaan sen paremmin 1800-luvun kuin 1900-luvunkaan yhteisöllisiä tai yhteiskunnallisia toimintoja tai niiden ilmentymiä käytänteissä, en keskity arvioimaan indoktrinaatiota yhteiskunnallisen oikeutuksen (oikeutettavuuden tai tuomittavuuden) näkökulmasta.

Kasvatussuhteet todellistuvat historiallisissa tilanteissa sidottuna aikaan ja paikkaan. Näistä yhteisön sosiokulttuurisessa todellisuudessa vaikuttavista arvoista ja päämääristä muodostuvat myös kasvatusta ohjaavat peruskäsitykset. Jokainen kasvattaja on yhteydessä elämismaailmansa käsityksiin. Lapsi syntyy kyvyttömänä selviytyä elämässään niin fyysisesti kuin ajattelevana yksilönä, ryhmän jäsenenä. Lapsi ei myöskään voi itse päättää mihin sosiokulttuuriseen maailmaan hänet kasvatuksella johdatetaan – toisaalta jokainen kasvattaja on itsekin ollut lapsi, joka ei ole valinnut kasvatustaan. Lapsi saa kokemuksensa aina jonkin kulttuurin puitteissa ja tämä määrittää hänen käsitystään niin sosiaalisesta kuin materiaalisestakin maailmasta. (Värri 1997, 12, 20; Keskinen 1997, 45; Puolimatka 2001, 50). Kasvatus on vuorovaikutusta yksilön ja ympäristön välillä. Näistä vuorovaikutuksen kautta muodostuneista kokemuksista syntyy kasvatuksellisuus, joka mahdollistaa oppimisen ja yhteisön jäseneksi kasvamisen. Jarvisin käsite ”oppiminen” rakentuu edellä esitetyn kaltaisesti: oppia olemassa jo olevaa ja oppia kyseenalaistamaan sekä uutta että olemassa olevaa (Jarvis 1997, 14–15). Sekä Jarvisin että Freiren tarkastelu keskittyy aikuisiin, mutta kasvamisen ehdot ja päämäärät pätevät myös lasten kasvatuksessa. Lähestymistavat eroavat toisistaan siinä, että vaikka he molemmat käsittelevät ihmistä osana sosiaalista (valta)järjestelmää, kiinnittyy Jarvisin huomio ensisijaisesti yksilöön Freiren tarkastellessa yhteiskunnallista ryhmää, kansanosaa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun keskiössä on lapsi elämänympäristöineen. Lähtökohtana on muistelijan lapsuus, ei yhteisössä vallinnut yleinen ymmärrys – ellei se sitten sisälly muistelijan lapsuuden tulkintoihin. Yhteiskunnallinen vallankäyttö ja yhteiskuntaryhmien, säätyjen, välillä vallinnut kasvatuksellisen vaikuttamisen problematiikka jää vähälle huomiolle. 1800-luvun sääty-yhteiskunnan luomat niin poliittiset, taloudelliset kuin kulttuurisetkin ryhmäjaot, jotka vaikuttivat vielä 1900-luvun alkupuolella, jäävät yhteisöllisen vallankäytön osina tutkimuksen ulkopuolelle.

Puolimatka (2004, 14) määrittelee: ”Oppiminen on tietämään tulemista”. Tätä ajatusta mukaillen kasvaminen on ihmiseksi tulemista ja aito kasvatus on tämän prosessin ohjaamista ja tukemista. Ihminen, joksi kasvava pyrkii tai joksi häntä kasvatetaan, on aikaan ja paikkaan sidottu, mutta vaikka kasvatus sisältää sekä tallentavia että uudistavia valmiuksia, ei relativisminkaan nimissä voida hyväksyä mitä tahansa toimintaa ihmisen kasvatuksena. Kasvatuksen kääntäessä indoktrinaatioksi on sen keskeisenä tuloksena yksilön (tai ryhmän) kriittikittömyys tietoa, uskomuksia ja yleensä maailmaa kohtaan. Kyvyttömyys kyseenalaistaa vallitsevaa maailmankuvaa on joko rajoittunut tai olemassa olevilla asioilla ja näkemyksillä on itseisarvoinen asema. (Puolimatka 2001, 221; Huttunen 2003, 32). Yksi indoktrinaation ja aidon kasvattamisen keskeisistä eroista onkin juuri valmius olevan ja opetettavan arviointiin.

Vaikka indoktrinaatio liitetään ensisijaisesti opetukseen ja siinäkin formaalin opetuksen muotoihin, ei se rajoitu vain formaaliin oppimiseen. Eri lähtökohdista käsin indoktrinaatio saa erilaisen merkityksen. Tässä tutkimuksessa indoktrinaatio on vaikuttamisen muoto, jossa kasvatusta ei toteudu kasvatettavan kannalta siten, että toteutuisi kasvatuksen perimmäinen tarkoitus: tulla kasvatetuksi tavalla, joka ohjaa yksilöä ihmiseksi tulemisessa.

### 3.2 Kasvatuspuhe

Sananlaskut ovat aina auktoriteetin puhetta. Niiden taustalla on menneiden aikojen kokemukset ja uskomukset, joiden varaan yhteisöllinen tieto on rakentunut. Tässä tutkimuksessa käytetty käsite kasvatuspuhe perustuu folkloristi Charles Briggsin (1985, 1988) näkemykseen sananlaskuperinnettä sisältävän puheen käyttöyhteyksistä. Vaikkakin sananlaskuja voidaan käyttää mitä moninaisimmissa yhteyksissä ja tarkoituksissa, Briggsin Uuden Meksikon espanjankielistä aluetta käsittelevän tutkimuksen mukaan sananlaskujen käyttötilanteet ovat ensisijaisesti joko iäkkäiden ihmisten välistä keskustelua, jossa sananlaskuja käytetään runsaasti vertaispuheessa tai yleisimmin iäkkäiden puhetta nuoremille, jolloin puheella on kasvatuksellinen päämäärä. Tästä jälkimmäisestä puheesta Briggs käyttää nimitystä ”pedagogical discourse”. (Briggs 1985, 795; 1988, 22, 104). Briggsin käsitteestä olen johtanut ajatuksen kasvatuksellisessa viitekehityksessä tapahtuvasta puheesta, josta puolestaan olen muodostanut käsitteen kasvatuspuhe – joka siis on puhetta kasvatuksellisessa viitekehityksessä. Kuten Anand Prahladkin (1996, 192) toteaa, eroaa vertaisten keskeinen sananlaskupuhe vanhempien tai yleensä iäkkäämpien ihmisten ja lasten välisestä puheesta ennen kaikkea siinä, että vertaispuheesta puuttuvat auktoriteetin ja kasvatuksellisen suhteen elementit. Kasvatukselliseen puheeseen perustuvan vuorovaikutuksen keskeinen tekijä on keskustelijoiden välinen suhde: ikänsä puolesta tai muuten yhteisössä auktoriteettia asemassa olevat puhuvat nuorille. Koska aineiston elämäntarinoissa ei ole ollut kyse keskustelusta, jossa kommunikointi vuorovaikutteisesti, on termi kasvatuspuhe (pedagogical speech) soveliaain muisteluiden tuottamiin tilanteisiin. **Kasvatuspuhetta sisältävä muistelu kertoo valtasuhteiltaan keskenään eriarvoisten ihmisten välisestä puheesta.** Tässä tutkimuksessa kyse on lapsuudessa kuullusta puheesta sananlaskuineen, joten useimmiten on ollut kyse aikuisen (vanhempien, isovanhempien) ja lapsen välisen puheen muistelusta. Joskus puhujana on ollut joku muu aikuinen tai muistelijan vanhempi sisarus.

Lapsen kohdistuva kasvatuspuhe on tarkoitushakuista ja ohjaavaa puhetta, se on ylemmän puhetta valtasuhteessa vähäisemmälle, jolloin puhetilanteessa iäkkäys edustaa viisautta. Iäkkäät ihmiset ovat menneisyyden ja nykyisyyden yhdysside, joten sananlaskut manifestoivat menneisyyden viisauden sananlaskuja käyttävän puheen hetkeen. (Briggs 1985, 802; myös Barakat 1980, 10–12). Tarkasteltaessa kasvatuspuheen vaikutuksia on kyse ajattelun ja kielen suhteesta. Kieli on sama sekä aikuisille että lapsille, eikä ole erillisiä lapsille pu-



huttaessa käytettyjä sananlaskuja. Tämä on lasten kannalta vaativaa, sillä heidän edellytetään ymmärtävän ja pystyvän tulkitsemaan aikuisten maailmaa ja ajatuksia.

Kommunikaatiotilanteessa osallisina ovat puhuja ja kuulija, kumpikin omine intresseineen ja kokemusmaailmoineen. Puhujalla on intentio, jonka kuulija puhujan oletuksen mukaan tunnistaa. Tämä on niin kasvatustilanteen kuin yleensäkin puheen tarkastelun lähtökohta: yhtäältä on se mitä puhuja sanomallaan tarkoittaa ja toisaalla on kuulijan ymmärrys kuulemastaan.<sup>36</sup> Aina nämä merkitykset eivät kohtaa toisiaan. Kasvatustilanteen sananlaskujen legitimaatio perustuu aiemmin eläneiden tilanteeseen tuottamaan auktoriteettiin. Ajatuskulkuna on se, että koska sananlaskun aiempi käyttäjä on ollut kunnioitettu ja puhujaakin vanhempi (tai aiemmin elänyt) henkilö, niin sananlasku on eräänlainen viesti tai perintö tältä mahdollisesti jo edesmenneeltä henkilöltä nykyiselle puhujalle. Koska puhuja (kasvattaja) on saanut sananlaskun omalta kasvattajaltaan, on hänellä siten oikeus sen käyttöön. Sananlaskun tukemana esitetty ajatuskin nähdään siis eräänlaisena menneisyyden tarjoamana apuna tai perintönä nykyisyydelle.<sup>37</sup> Puhujan ikä suhteessa kuulijaan oikeuttaa tähän tietämyksen siirtämiseen.<sup>38</sup> Kasvatuksellisessa keskustelussa sananlaskulla onkin useimmiten loppulauseen luonne – sillä päätetään keskustelu vastaansanomattomaan toteamukseen. Kuulijalle ei jää muita mahdollisuuksia kuin hyväksyä sanottu. (Briggs 1985, 803; 1988, 23).<sup>39</sup> Pelkästä sananlaskusta ei voi tietää, onko se ollut osa vertaiskeskustelua vai kasvatustilannetta. Jotta sananlasku voidaan liittää kasvatustilanteeseen, on muistelussa oltava kontekstittietoja, jotka erottavat sananlaskun muistelun sananlaskun metakerronnallisesta käytöstä.<sup>40</sup> Tilanteen lisäksi sananlaskun käyttöyhteydessä vaikuttaa myös yhteisöllinen kokonaiskonteksti, joka ei ole vain kyseinen muisteltu hetki vaan siihen sisältyy myös jotakin yhteisön menneisyydestä. (Briggs 1988, 17).

Kaikki kerronta ilmaisee aina enemmän kuin sanat tai tapahtuman kuvaus sinällään. Myös muistelukerronta sisältää arviointia, joka voi olla joko kokonaan muistelun ulkopuolelta tai se voi olla sisällytetty kerrontaan. Sananlaskutkin ovat lapsuutta muistellessa ikään kuin sujahtaneet muisteltuun puheeseen, niitä ei keräyksissä ole pyydetty liittämään muisteluun. Metakerronta sananlaskuineen on puolestaan tekstiä, joka selittää kerrottua tai jolla kommentoidaan

<sup>36</sup> Honko (1984, 107) on puhunut perinteen yhteydessä puhujan intentiosta antomerkityksenä ja kuulijan tulkinnasta saantomerkityksenä.

<sup>37</sup> Hyvänä esimerkkinä on kuvaus perheen käyttämisestä sananlaskuista, jotka yhdysvaltalainen Valerie Bornstein (1991, 22) kertoo olevan äitinsä eurooppalaista perintöä. Perheessä niitä käytetään usealla eri kielellä riippuen siitä, millä kielellä puhuja on ne omassa lapsuudessaan kuullut.

<sup>38</sup> Sananlaskuille kuuluvaan menneisyyden tuomaan auktoriteettiin viittaa jo esim. suomalaisen sananlaskuston keskeisimmän teoksen nimi *Vanhan kansan sananlaskuviisaus* (Kuusi 1990).

<sup>39</sup> Tähän samaan kasvattajan itsensä ulkopuolelta hakemaan auktorisoitumiseen viittaa Wilska (1948, 42) "Kun kasvattaja mielipiteensä tueksi viittaa sananlaskuun, niin hän itse asettuu ikään kuin syrjään ja näyttää, että hän on vaatinut vain yleisten järkähämättömien lakien noudattamista."

<sup>40</sup> Metakerronta perustuu Alfred Tarskin luomaan käsitteeseen "metakieli", josta lyhyesti ks. Raatikainen (1997, 16–17). Lauhakangas (2004) puhuu retoriikasta tarkoittaessaan puhetta (tekstiä) elävöittävää, vahvistavaa sananlaskujen käyttöä.

kerrontaa. Se saattaa selittää kertojan suhdetta asiaan tai muistelutilanteeseen tai sillä saatetaan pyrkiä vahvistamaan kerrottua. Kyse on sananlaskujen vertaiskäytöstä, jossa sananlaskun metakerronnallisella käytöllä saattaa olla oma viesti kuulijalle tai lukijalle. (Kaivola-Bregenhøj 1988, 281; Latvala 2005b, 170). Tutkimuksessa käytetyissä keräyksissä saatekirjeet sananlaskuineen ovat meta-kerrontaa puhtaimmillaan. Saatekirjeet jo sinällään välittävät lukijalle tietoa, miksi kirjoittaja on halunnut kertoa elämästään ja mitä hän lukijaltaan odottaa. Sananlaskujen käyttö vahvistaa tätä viestiä.

Vaikka kasvatustilanne on helpoimmin tunnistettavissa aikuisen ja lapsen välillä, on vallankäyttöön liittyviä puhetilanteita myös esimerkiksi hoitosuhteissa, joissa iän tuoma auktoriteetti ohitetaan hoidettavuuden ja avustettavuuden tuomalla riippuvuudella. Myös kirkollista puhetta voidaan tarkastella kasvatustilanteena, etenkin luterilaisen yhtenäiskulttuurin vaikutuskaudella.<sup>41</sup> Tällöin kirkolla ja opetuksella oli kiinteä suhde. Kolmisäätyopin mukaisesti kirkko ja papisto sen edustajana oli velvoitettu huolehtimaan vähemmistään, seurakuntalaisistaan. Haluttaessa tehdä saarnoista mieleenpainuvia, oli *Raamatusta* ja muusta saarnakirjallisuudesta, kuten *Jeesus Siirakin kirja*, löydettävissä moneen tilanteeseen sopivia sananlaskuja ja raamatunlauseita. Kirkollinen kasvatustilanne eroaa kuitenkin olennaisesti kotiympäristön kasvatustilanteesta. Ensiksikin kirkollinen puhe on yleensä suunnattu suurelle kuulijakunnalle yksityisen kasvatustilanteen kohdistuessa yhteen tai ainakin rajattuun määrään kuulijoita. Toiseksi kirkollinen puhe oli ammattipuhetta, joka on usein kirjoitettu muistiin ennen ääneenlausumista. Yksityisen kasvatustilanteen kirjallinen muoto puolestaan syntyy muistelukerronnan kautta ja yleensä kuulijan näkökulmasta. Kolmanneksi, kirkollinen kasvatustilanne koskee pääosin yleistettäviä tavoitteita ja tilanteita arjen kasvatustilanteen kohdistuessa erillisiin tilanteisiin ja tapahtumiin. Yksityinen – ruokakunnan tai pienen yhteisön, kuten kylän – kasvatustilanne on ollut tavoitteiltaan kirkollista kasvatustilannetta konkreettisempää ja täsmällisempää.

Kasvatustilanne täyttää Gricen keskustelun yhteistyöperiaatteiden kriteerit, vaikka kasvatustilanne ei sinällään toteuta kaikkia ideaalin vuorovaikutustilanteen ehtoja, sillä se on ensisijaisesti puhetta, ei keskustelua. Muistelussa kuulijalle kasvatustilannetta edustaa myös tiettyyn henkilöön tai tilanteeseen toistuvasti liittyneet lausumat. Tällöin kuulija on ollut osallisena tilanteessa joko suoraan tai muiden esittämien muistelujen kautta, vaikka ei itse ole ollut kasvatustilanteen osana.

<sup>41</sup> 1800-lukua ja vielä 1900-luvun alkupuolta pidetään yhtenäiskulttuurin aikana. Voidaan tietysti kyseenalaistaa, kuinka yhtenäisestä kulttuurista on mielekästä puhua varsinkin jakaantuneessa sääty-yhteiskunnassa. Kuitenkin käsitettä ”yhtenäiskulttuuri” on käytetty kuvaamaan yhteiskunnan tilaa ja käytänteitä ennen teollistumisen, puoluepolitisoitumisen, maallisen ja hengellisen vallan eroa, ennen itsenäistymisen aikaa (Räsänen 1995, 35; Knuuttila 1996, 170). Yhtenäiskulttuurin ominaisuuksiksi on katsottu se, että yhtäältä vallinnutta eriarvoisuutta ja toisaalta yhteiskunnallista staattisuutta (Rasila 1985, 34) pidettiin luonnonjärjestykseen kuuluvana. Yhtenäiskulttuurille ominaisena piirteenä on pidetty myös maallisen ja uskonnollisen elämän kiinteää liittymistä toisiinsa (Laasonen & Raittila 1985, 312; Seppälä 1988, 33). Mutta kuten Seppo Knuuttila (1994, 45) toteaa: ”Kysymys taitaa kuitenkin olla enemmän kansallisten tieteiden ideologiaan kuuluvasta toivomusvaltaisesta retoriikasta kuin arvo maailman harmoniaa koskevasta tutkimustuloksista.”

puheen kohteena. Koska muistelijä on säilyttänyt tämän puheen muistissaan, on sillä ollut hänelle merkitys.

### 3.3 Sananlaskut ja niiden vaikuttavuus suullisen tiedon aikakaudella

Sananlaskun suomenkielinen määrittely erottaa sen puheenparresta, sanonnasta, uskomuksesta ja arvoituksesta. Lönnrot on määrittänyt sananlaskujen ja sananparsien suhteen varsin väljäksi:

Kaiken sananlaskuin rajoittamisen sananparsihin, sananpolviin, sananmutkisiin, vertauksiin j.n.e. luulemma soveliaaksi työkse sille, jolla muuta työtä ei ole. (Lönnrot 1981, 8).

Sananlaskun määrittely yksiselitteisyyteen pyrkien on haasteellista.<sup>42</sup> Aina löytyy jotakin, mitä tulisi sisällyttää sulkematta jotakin pois – ja päinvastoin. Kuten sananlaskututkimuksella, paremiologialla, on sananlaskun määrittelylläkin aina ollut yhteys kulloiseenkin aikaan ja sen tarpeisiin.<sup>43</sup> Paremiologiankin parissa

<sup>42</sup> Viitteitä tarkempaan pohdintaa sananlasku-käsitteestä ks. Granbom-Herranen 2004, 7–12. Esimerkiksi Briggs (1988, 102) toteaa määrittelyn monimutkaisuuteen viitaten Wolfgang Miederin toimittaman julkaisun *International Proverb Scholarship: An Annotated Bibliography* sisältävän 245 teosta tai artikkelia, joissa jokaisessa määritellään sananlasku. Aihetta ovat käsitelleet myös Norrick 1985, 31–79; Hansford 2003, 58–59; Roumyana 2003, 333–335; Williams 2003, 391.

<sup>43</sup> Myös Suomessa on nähtävissä ajanjaksoja, jolloin erityisesti suomenkielisten sananlaskujen esiintuomiseen on osoitettu kiinnostusta. Ensimmäisenä suomenkielisten sananlaskujen muistiinmerkitsijänä pidetään Mikael Agricola. Hänen aikansa, 1500-luku, oli kirjoitetun suomenkielen alkuaikaa. Henrik Florinius puolestaan keräsi koelmansa 1600-luvun lopulla, jolloin luterilaisen uskon – ja näin ollen myös papiston – aseman vakiinnuttaminen Suomen alueella oli ajankohtaista. 1800-luvulla kansallism romantiikka ja 1900-luvun alussa itsenäistymisen myötä uusi kansallistunne vaikuttivat sananlaskujen kiinnostavuuteen. Lisäksi suomalaisella sananlaskututkimuksella on 1800-luvulta lähtien ollut kiinteät yhteydet sekä lähetystyöhön että tutkimusmatkailuun. Lähetystyössä saarnaajat keräsivät työnsä ohessa myös sananlaskuaineistoa, samoin kuin kielitieteilijät ja sotilastoimissa tiedustelijat tutkimusmatkoillaan. Lähetystyöhön kiinteässä yhteydessä olleen sananlaskujen keräyksen aloitti lähetysaarnaaja Martti Rautanen 1800-luvulla. Lähetysaarnaaja Emil Liljeblad organisoii niiden keräystä Ovambomaalla vuosina 1930–32 *Finnish Academy of Science and Letters*ä varten. (Kuusi 1970, 6–7, 11). Lähetystyön ja sananlaskujen keruun yhteyttä on jatkanut Raimo Harjula 1980-luvulla (Harjula 2000). Itsenäisyyden jälkeen sananlaskukeräysten kukoistuskautta oli 1930-luku. Kuten sata vuotta aiemmin, kyse oli kenties pienen kansakunnan olemassaolon oikeutuksen todentamisesta. Tarvittiin suomalaisuutta, omaa historiaa ja omaa perinnettä. Elettiin isänmaallisten liikkeiden aikaa. Tähän aikakauten sijoittuu muistelijoiden lapsuus. Akateemikko Matti Kuusen tuottoisa ja pitkään vaikuttanut sananlaskututkimus alkoi 1950-luvulla, jolloin Suomi eli jälleenrakentamisen aikaa. 1970-luvulla, jälkiradikalisoitumisen vaikutuksen aikana sananlaskututkimus kytkeytyi puolestaan populaarikulttuuriin. Kyseessä saattoi olla palautusilmiö, yhteiskunnallinen tarve modernin liittämisestä osaksi sukupolvien perinnettä. 1990-luvun sananlaskuja uudella tavalla lähestyvissä hengessä ovat folkloristit Lauri Harvilahti (1982), Satu Apo (2001) ja Pekka Hakamies (2002) ja tuoneet esille näkemyksiään. Tätä aikakautta sananlaskututkimuksessa luonnehtivat yhteiskunnallista murrosta vaikuttavammassa roolissa muutokset tutkimusperinteessä. Voitanee ajatella, että 2000-luvun suomalaisuuden EU:ssa olevan myös täl-

yksimielisiä on oltu lähinnä sananlaskun tunnusmerkkinä sen lyhydestä ja siitä, että sitä pidetään jollakin tavoin traditionaalisenä (Seitel 1994, 124; Finnegan 1994, 14). Suomenkielisiä sananlaskuja on määritelty pääasiallisesti niiden kielellisen rakenteen mukaan pohjautuen Matti Kuusen (1954) teokseen *Sananlaskut ja puheenparret*. Myös *Perinnetieteen terminologia* (1984) käsittelee sananlaskuja sananparsien yhtenä muotona. Sananlaskut ovat kiinteämuotoisia ja sisältävät itsenäisen ajatuskokonaisuuden. Folkloristisen määritelmän mukaisesti sananlasku sisältää itsenäisen ajatuskokonaisuuden ja on yleinen sanonta kansan keskuudessa (Apo 2001, 338). Uusimmissa sananlaskuja koskevissa suomalaisissa tutkimuksissa on sananlaskun olemusta haettu niiden käytön funktiosta.<sup>44</sup>

Artefaktius voidaan liittää myös suulliseen perinteeseen. Sananlasku on kulttuurinen artefakti: se on perinteen ilmentymä, jonka taitajalla on tieto ja taito. Sananlaskun käyttöä voi luonnehtia pieneksi performanssiksi, jolla on tavoite liittyen sekä esitykseen, tapahtumaan että ilmaisun käyttämiin sanoihin. Lisäksi puhujan intentioon liittyy innovatiivisuus. Sananlaskut ovat yhteisön yhteistä tietoa, joka on sidoksissa ajan ja paikan luomaan tilaan. Niiden ymmärtäminen edellyttää käyttökotekstin traditioiden tuntemusta, kokonaiskontekstin huomiointia. (Knuuttilla 1977, 212; Finnegan 1994, 19; Seitel 1994 136–137; Silverman-Weinreich 1994, 62; Harjula 2000, 18–19). Tästä tutkijat ovat varsin yksimielisiä. Useita näkemyksiä vallitsee siitä kuinka sekä kulttuurisen kokonaiskontekstin että sitä pienempimuotoinen tilannekonteksti huomioidaan tulkinnassa. Keskeisenä on näkemys universaalien tulkinnan mahdollisuudesta.

Sananlaskujen tutkimuksellisessa käytössä kohdataan sananlaskujen tulkinnan ongelma, joka koskee niin varsinaista sananlaskututkimusta eli paremiologiaa kuin muita tieteen aloja. Yleensä tulkinnan yhteydessä ei ilmene sananlaskujen käyttökoteksti. Tutkimuksen aineiston sananlaskut on kuulija kulloisessakin käyttötilanteessa yhdistänyt lapsuudessaan kuulemaansa kasvatuspuheeseen.<sup>45</sup> Käytettäessä valmiita sananlaskuluetteloita tai -julkaisuja ei kontekstia voida mitenkään tavoittaa. Kasvatustieteessä sananlaskuja enemmän on käytetty metaforia, joiden merkitykset ovat perustuneet vastaavanlaiseen

---

lainen suomalaisuuden murroskausi. Tähän viittaa sosiaalipsykologi Outi Lauhakangas (2001) uudelleen ajankohtaisiksi tuomat, 1950-luvulla syntyneet näkemykset. Tähän saattaa liittyä Harjulan (2000) lähetystyömoraaliin viittaava sananlaskujen popularisointi tai Keltikangas-Järvisen (2000) 1800-luvun kansanluonnetta sananlaskuista kaipaileva asenne. Suomalaisen sananlaskututkimuksen vaiheista tarkemmin Granbom-Herranen 2004, 15–18; myös Lauhakangas 2004, 92. Kasvatustieteen sananlaskuja käyttävän tutkimuksen puitteissa Wilskan (1948) tutkimus nojaa ajallisesti 1930-lukuun ja Ruoppilan (1954) teos sijoittuu julkaisuajankohtansa puolesta jälleerakennuksen aikakauteen – tosin aineistollisesti se nojaa 1930-luvun keräyksiin. Viimeisimpään EU:n murroksen tuottamaan ajanjaksoon sisältyy myös Kemppaisen (2001) sekä Hirsjärven ja Laurisen (2004) kasvatuksellisesti suuntautunut kiinnostus sananlaskuihin uskomuksina. Murrosjaksojen painottuminen sananlaskujen keruun, julkaisemisen ja tutkimuksen yhteydessä ei kuitenkaan kerro varsinaisesta sananlaskujen käytön yleisyydestä juuri näinä aikoina.

<sup>44</sup> Ks. Lauhakangas 2004, Granbom-Herranen 2004.

<sup>45</sup> Sananlaskun kontekstin merkitystä ja sen huomiointia tulkinnassa ovat käsitelleet useatkin tutkijat Briggs (1988, 319–320, 342–343) lisäksi mm. Barakat 1980, 17–18; Hasan-Rokem 1982, 11; Honko 1984, 103; Obelkevich 1994, 218; Seitel 1994, 135–136; Finnegan 1994, 19, 27; Ben-Amos 1993, 210, 215–216; Hakamies 2002, 226; Hansford 2003, 57 Lauhakangas 2004, 26.

oletukseen yleismerkityksen kattavuudesta. Suomalainen sananlaskututkimus tukeutuu useimmiten sananlaskujen yleismerkitykseen eli oletus on, että sananlaskuilla on jokin kaiken kattava tulkinta, jonka kaikki ihmiset tuntevat samalla tavalla.<sup>46</sup> Tätä yleismerkityksen perustuvaa tulkintaa kutsutaan englanninkielisen lyhenteen mukaisesti SPI:ksi (Standard Proverbial Interpretation). Suomalainen ensisijaisesti maantieteellis-historialliseen menetelmään tukeutuva sananlaskututkimus ei suinkaan kiellä tilanne- ja ryhmäkohtaisten tulkintojen olemassaoloa, mutta näiden tilannekohtaisten merkitysten ja tulkintojen oletetaan pääsääntöisesti pohjautuvan yleiseen perusmerkitykseen. SPI kertoo sananlaskulle (tai metaforailmaiselle) annetusta tulkinnasta, jonka jokainen sananlaskujen kanssa joko arjessa tai tieteessä – käytännössä tai teoriassa – tekemisissä ollut tunnistaa. Tähän yleistulkintaan perustuu näkemys sananlaskujen käyttämisestä kuvaamaan jollakin aikakaudella vallinneita tapoja, tottumuksia ja asenteita. SPI pitää sisällään oletuksen sananlaskujen yleisestä ja varsin universaalista tulkittavuudesta.

Ei ole olemassa vain yhtä tapaa kertoa mikä sananlasku on eikä ole kattavaa määritelmää sen tunnistamiseksi. Sananlaskulle ei ole ainoaa oikeaa käyttöä eikä ole ainoaa oikeaa tapaa ymmärtää sananlaskua. Sananlaskuille ei ole olemassa mitään yhteistä sääntöä eikä välttämätöntä käyttöyhteyttä. Sananlaskuja voi käyttää kaikissa tilanteissa<sup>47</sup> tai yhdellä sananlaskulla voi olla monta tulkintaa<sup>48</sup>. Näin ne voisivat olla anarkistinen folkloren genre ja siten niiden käyttö voisi johdatella hajaannukseen, epäjohdonmukaisuuteen tai kannustaa kurittomuuteen. Kuitenkin ne mitä ilmeisimmin ovat yhteisön hiljaista tietoa, asenteita, arvostuksia, normeja ja ohjeita säilyttävä perinteen laji. Sananlaskujen avulla siirretään yhteisöllinen tiedostus yksilön tietoisuuteen. Niiden käytöllä ei tunnuta pyrkivän uuteen ja innovatiiviseen maailmaan. Edelleen mainoksissa ja uutisoinnissa hyödynnetään sananlaskujen tuomaa tuttuuden ja turvallisuuden tunnetta viestin tukena. Sananlaskun yleistehävänä on yhtaikaisesti sekä muutumattomuuden ihannointi että sananlaskujen sopeuttaminen muutokseen.

Kuten johdannossa totesin, tässä tutkimuksessa käytän termiä sananlasku sisällyttäen siihen sananlaskunkaltaiset ilmaukset toisin kuin Matti Kuusi (1954, 7), joka on tarjonnut esimerkin sananlaskujen erottamiseksi puheenparsista:

Raja ei ole kaikkien kohdalla jyrkkä: ”älä mene syyhymättä saunaan” on sananlasku, mutta ”pakkokos sinun oli mennä syyhymättä saunaan” sisältää puheenparren; ratkaisevana tuntomerkkinä on täysin kiinteämuotoisen virkkeen ja joltakin osaltaan taipuvan sanaryhmän vastakkaisuus.

Aineistoa tarkastellessani en olisi toiminut muistelijoiden ajattelua kunnioittaen, mikäli olisin päätenyt Kuusen jaottelun kaltaiseen tulkintaan syyhymättä saunaan menosta.<sup>49</sup> Kirjoitetussa tekstissä on usein luonnotonta laittaa piste

<sup>46</sup> Ks. Hakamies 1986, 20; 2004, 79; Lauhakangas 2004, 28; myös Norrick 1985, 1; Krikmann 1987, 113–114; Prahlad 1996, 18.

<sup>47</sup> Ks. Obelkevich 1994, 216; Finnegan 1994, 23; Jason 1971, 620.

<sup>48</sup> Ks. Kirschenblatt-Gimblett 1994, 112, 114, 117; Lauhakangas 2004, 151.

<sup>49</sup> *Ellei sauna ja terva auta* episodin 49 metakerrontajaksossa ei esimerkiksi Kuusen (1954, 7) määritelmän mukaan ole sananlasku, vaikka tunnistammekin sen viittauksen.

sananlaskun loppuun ja siten irtaannuttaa se kerronnallisesta kokonaisuudesta. Eivät sananlaskut puheessakaan ole irrallisia ilmauksen osia. Tämän tutkimuksen aineistossa sananlaskujen erottelemattomuus saa tukea vastauksista, joissa sananlasku-käsite sisältää myös muita kuin sananlaskuiksi luokiteltavia ilmaisuja. Koska siis vastaajat ovat itse käsitelleet sananparsia, sananlaskuja, puheenparsia, sanontoja sekä raamatunlauseita yhdenvertaisina, en ole nähnyt tarpeelliseksi niitä työssänikään eritellä. Sananlasku -käsitteen määrittely perustuu muistelijan käsitykseen siitä mikä on sananlasku.<sup>50</sup> Aiemmin mainitun Lönnrotin määritelmän lisäksi olen saanut tulkintaani tukea tarkastelemalla joidenkin muidenkin kielten vastinetta käsitteelle sananlasku. Niissä sananlaskun ja sananparren käännökset sekoittuvat keskenään.<sup>51</sup> Mikäli pitäytyisin suomenkielisessä käsiteluokittelussa olisi muun kuin suomenkielisen paremiologisen kirjallisuuden käyttö vaikeaa jo käsite-eroavaisuuksien vuoksi.

Kirjoittamattoman muistin ajalla tarkoitan aikaa, jolloin yhteisön jaettu tieto oli suurelta osin – ja ennen kaikkea väestön enemmistölle – suullisessa muodossa.<sup>52</sup> Yhteisössä, jossa arjen toiminta ei perustu kirjalliseen tietoon, sananlaskujen sisältämät ohjeet<sup>53</sup> mahdollistavat osaltaan muodollisen kasvatuksen sekä vallitsevan kulttuuritradition siirron.<sup>54</sup> Kun viestintä ja muistaminen perustuvat ensisijaisesti suulliseen tietoon, on puheella suurempi merkitys kuin kirjoitettua viestintää käyttävässä yhteiskunnassa. Suullisen perinteen muodostaessa keskeisen osan sukupolvien välisestä tiedon siirrosta puhutaan joko kirjoituksettomista, ei-kirjallisista tai niihin verrattavista kulttuureista. Sananlaskut ohjeineen ovat osa tätä järjestelmää. (Pentikäinen 1980, 206; Kuusi 1983, 11; Siikala 1984, 192; Finnegan 1994, 32). Kansanomainen tieto on usein ollut ei-kirjallisessa muodossa, kun taas asiantuntijahistoria asiakirjoinen on Suomessakin kirjallisessa muodossa. Myös kansanopetuksessa jäljittelyä ja kuullun oppimista pidettiin ensisijaisena ja tehokkaampana kuin lukutaitoa edellyttäviä opetusmenetelmiä (Iisalo 1988, 53).

---

*Näin lapsi syntyi "leipä suussa" episodissa 104.1 (s. 144) suorasanaisessa puheessa/ kirjoituksessa voitaisi myös tulkita vain kuvailevaksi puheeksi, vaikka on selkeästi tekstiin upotettu sananlasku samoin kuin esimerkiksi ettei rehellisyys enää nykyaikana peri maata episodin 69 metakerrontajaksossa, Ei lopu työ niiltä, jotka kunnolla työnsä tekee] episodissa 76, Ei tuollaisella [pyhäpäivä] työllä ole siunausta episodissa 64.1 (s. 151).*

<sup>50</sup> Kansan tekemää sananlaskujen määrittelyä on tarkastellut Başgöz (1990, 5).

<sup>51</sup> Ks. esimerkiksi "Sananlasku/sananparsi/ puheenparsi" Granbom-Herranen (2004, liite 2). Käsitellyistä kielistä (suomi, ruotsi, englanti, saksa, espanja, viro, arabia) mielenkiintoisimpana pidän arabiaa, joka suomennettuna on luettelo sananlaskujen funktioista. Sanan "sanankasku" juureen liittyvät sanat kuvastavat hyvin sananlaskujen käyttöyhteyksiä, kuten sanoa, väittää, perustella, opettaa, puolustaa, tukea, muotoilla runo, kertoa valheita jne. Tarkemmin arabiankielisestä sananlasku -käsitteen moninaisuutta selvittää Barakat (1980, 5, 7, 13, 41). Kielistä lisää ks. myös Finnegan 1994, 11–13; Lauhakangas 2004, 17.

<sup>52</sup> Toki Suomessa on ollut kouluja ja yliopistokin vuodesta 1640 lähtien, mutta niiden oppilaat eivät olleet yleensä suomenkielisiä eivätkä rahvaasta lähtöisin (Nyberg 1929, 228; Wirilander 1974; Kivinen 1988, 19; myös Strömberg 1996; Nuorteva 1997; Jänkälä 2004; Parlander-von Essen 2005).

<sup>53</sup> Esimerkiksi kalenterisananlaskuilla voidaan rakentaa agraaritalouden vuodentakuvaa konkreettisesti, ei vertauskuvallisesti.

<sup>54</sup> Päivänsalo (1947, 113) mainitsee aikuisten ja lasten väliset keskustelut tärkeänä kasvatuksen menetelmänä.

Suomessa 1800-luku oli suomenkieliselle rahvaalle<sup>55</sup> – siis valtaosalle väestöä – vielä kirjoittamattoman tiedon aikaa (V. Heikkinen 2005, 26). Vaikka suomenkielinen väestö oli osin lukutaitoista ja hyvin pieni osa kirjoitustaitoista, oli tämän väestöosan lukutaito olemassa pääasiallisesti uskonnollisen kirjallisuuden puitteissa, sen vuoksi ja sen ansiosta. Ajankohtaiset asiat tulivat tiettäväksi pääasiallisesti suullisena tietona.<sup>56</sup> Lukutaito liittyi nimenomaan kristityn tarpeeseen kyetä itse lukemaan katekismusta, Raamattua ja virsikirjaa. (E. Laine 2002, 17).

Suomalaisten lukutaidosta ennen oppivelvollisuuskoulua on näkemyksiä, jotka tiivistyvät kahteen argumenttiin: a) suomalaiset olivat lukutaitoisia viimeistään 1850-luvulla<sup>57</sup> ja b) lukutaito oli sidoksissa säätyyn ja kieleen.<sup>58</sup> 1700- ja 1800-luvuilla lukutaitokysymykseen ottivat lehdistössä kantaa etenkin säätyläiset ja talonpojat, ei rahvas. Suomalaisten säätyyn ja yhteiskunnalliseen asemaan sidottuun lukutaitoisuuteen viitataan erityisesti papiston tarpeena. Todellista lukutaitoa ei rahvaalta edes odotettu. (Hanho 1947, 168; Halila 1949a, 110; Heikkinen 1989, 37, 92; myös Hedenborg 1997, 131; Lipponen 2006, 1). Siitä, että kirjallisen kulttuurin alun katsotaan olleen kirkon tarpeista lähtenyttä, ollaan varsin yksimielisiä. Kuitenkin myös maallisen vallan käyttö tarvitsi hallinnossaan niin luku- kuin kirjoitustaitoa. Vaikka 1800-luvulla on jopa kolmannes aikuisista arvioitu lukutaitoisiksi, oli lukutaito useimmiten luetun toistamista (Seppälä 1988, 49; Heikkinen 1989, 22, 121; Pirinen 1991, 202). Suullinen tiedon välitys ja kertomusperinne olivatkin ennen kaikkea sääty-yhteiskunnan alimman kerrostuman, maaseudun tilattomien yhteistä muistia (Apo 1987, 119). Aineiston elämäntarinat tukevat Kati Mikkolan (2005, 15) Kansanrunousarkiston muisteluista koostamaa näkemystä, jonka mukaan lukutaito on ollut ensisijaisesti sidoksissa asemaan yhteiskunnassa eikä ole ollut rahvaan elämän kannalta välttämättömyys. Rippikoulun käynnin edellyttämä ulkolukutaito on katsottu

<sup>55</sup> Tilanne oli samanlainen sekä suomen- että ruotsinkielisen rahvaan keskuudessa. Rahvaan kieli on pääasiallisesti ollut suomi, sillä vain noin kymmenesosa suomalaisesta rahvaasta on ollut ruotsinkielisiä. Tässä tutkimuksessa puhutaan kuitenkin suomenkielisestä rahvaasta kahdestakin syystä. Ensimmäinen ja tärkein on se, että käsittelen suomenkielisen muistelukerronnan sisältämiä suomenkielisiä sananlaskuja ja niiden kaltaisia ilmauksia. Toisaalta, ruotsinkieli on ollut suomenkieltä kauemmin myös kirjoitettu ja luettu kieli. Vaikka sitä ei kenties rahvas lukenutkaan, on ruotsinkielisiä julkaisuja – niin kirjoja kuin lehtiäkin – ollut saatavilla autonomian ajalla (ja sitä ennen) runsaammin kuin suomenkielisiä.

<sup>56</sup> Viralliset kuulutukset tuli lukea jumalanpalveluksen yhteydessä. Palkkaussäännön, asevelvollisuusasetuksen kaltaisten säädösten yhteydessä oli ne määrätty luettaviksi saarnastuolista kirkonmenojen yhteydessä.

Esimerkiksi 30.1.1865 Palkkaussääntö isännille ja palkollisille; 27.1.1879/SA Asetus palkkaussäännön muutoksesta; 17.3.1879/SA Asetus yleisestä waiwaishoidosta Suomen Suuriruhtinaanmaassa; 31.3.1879/SA Asetus elinkeinoista; 2.4.1883/SA Asetus irtolaisista ja niiden kanssa menettelemisestä. Maailmantapahtumat puolestaan levisivät usein kiertävien kauppiaiden tai muiden kulkijoiden myötä tarinoina ja laulelmina.

<sup>57</sup> Kuten mm. Laasonen (1991, 335), Murtorinne (1992, 89, 87) ja Hedenborg (1997, 131) asian esittävät.

<sup>58</sup> Kuten puolestaan mm. Hanho (1947, 168), Halila (1949a, 110), Apo (1987, 119), Seppälä (1988, 49) ja Heikkinen (1989, 37, 92, 121) tulkitsevat.

riittäväksi. Kirjoitustaito ei ole ollut yleinen muistelijoitten vanhempien ikäpolvessa.

Lukutaidon merkityksen vähäisyyteen vielä 1800-luvulla oli monia syitä.<sup>59</sup> Kirjojen myynti oli alunperin kaupunkien kirjansitojen käsissä (Hakapää 2004, 20, 22). Liitettäessä Suomi Venäjän keisarikuntaan, oli Suomessa yksi kirja-kauppa ja kaksi kirjapainoa. Lisäksi lukutaidon tarpeeseen – tai tarpeettomuuteen – sekä luettavan kirjallisuuden saatavuuteen olivat 1800-luvulla vaikuttamassa lehdistöä ja yleensä painettujen julkaisujen leviämistä rajoittavat sensuuriasetukset. Jo Ruotsin ajoista lähtien vaikuttanut sensuuri pyrki erityisesti 1800-luvun puolivälistä lähtien erityisesti rajoittamaan suomenkielistä kirjallisuutta (Tommila 1989, 83). Vaikka sensuuri ei koskenut erityisesti lasten kasvatusta ja sitä koskevaa kirjallisuutta, se vaikutti osaltaan lukutaidon tarpeeseen ja siten kasvatuksen odotuksiin. Sanomalehtiä ilmestyi jo 1700-luvulla, mutta niiden kieli oli kuitenkin ruotsi, joten jo kielensä puolesta ne tavoittivat vain osan väestöstä. Sanomalehtien tilauskannasta voidaan nähdä niiden jakelun keskittyneen lähes yksinomaan kaupunkeihin vielä 1800-luvulla. Vaikka siis maaseudulla oli lukutaitoisia ihmisiä, ei muun kuin uskonnollisen kirjallisuuden lukeminen ollut yleistä. Sanomalehtien yleistymisen suomenkielellä mahdollisti ja aloitti maallisten tekstien lukemisen. (Laamanen 2000, 57; Mikkola 2005, 15). Vuonna 1866 viralliset ilmoitukset määrättiin julkaistavaksi sekä ruotsin- että suomenkielellä.<sup>60</sup>

Kirjojen julkaisua sääтели painovapautta koskevat määräykset. Aluksi vain kirjanpainajilla oli oikeus myydä kirjoja tai levittää julkaisuja.<sup>61</sup> Suomenkielinen kirjallisuus olikin varsin pitkään pääosin uskonnollista ja maallisten kirjojen sekä kirjoitusten lukemista ei pidetty suotavana, eikä niitä juuri julkaistu suomenkielellä ennen kuin vasta 1800-luvun lopulla. Suomenkielellä ja siis etupäässä sekä rahvaalle että talonpojille ja käsityöläisille oli tarjolla lähinnä arkkiveisuja ja almanakka. Kirjatarjonnan ensisijainen kohde oli säätyläistö, joka ei tarjonnalta edellyttänyt suomenkielisyyttä. (Hakapää 2004, 27; myös Ikonen 1997, 310; Tuominen 2004, 345).

<sup>59</sup> Lukutaitoisuudesta Lipponen (2006, 113–114) mainitsee sen olleen heikkoa ja vain harvat pääsivät ripille ensiyrittämällä 1880-luvulla Kuopion seurakunnassa; myös Lipponen 2006, 44, 119–120, 130.

<sup>60</sup> *Keisarillisen Majesteetin Armollinen Julistus eräiden ilmoitusten panettamisesta maan wiralliseen sanomalehteen suomen kielellä* (22.5.1866/SA).

Sittenkuin on määrätty tullut, että ne molemmat sanomalehdet, jotka Hallituksen toimesta tähän asti ovat maassa ulostulleet, toinen ruotsin ja toinen suomen kielellä [--] ruotsalainen sanomalehti, niinkuin ennenkin, nimellä "Finland Allmänna Tidninga", ja suomalainen muutetulla nimellä "Suomalainen Wirallinen Lehti", sekä kysymys on noussut, jos toisenlaiset ilmoitukset, joiden tarvitsee tulla suuremman yleisön tiedoksi, muissakin kuin tätä ennen määrättyissä tapauksissa ovat, pidettäksensä voimallisina, myös suomalaisenki wiralliseen sanomalehteen pantawat [--]:

1:ksi että se suomenkielinen päiwälehti, joka Hallituksen toimesta ja määrätyn säädelmän mukaan Helsingin kaupungissa ulosannetaan, ja jolla nykyänsä on nimenä "Suomalainen Wirallinen Lehti", on se sanomalehti [--]

1.8.1863/SA mainitaan oikeus suomenkielen käyttämisessä kirjoituksissa ja asiakirjoissa.

<sup>61</sup> 17.8.1762/M.



Tarkasteltaessa 1900-luvun alun ja 1800-luvun kansan enemmistön käyttämää kasvatuspuhetta, on kyse suomen kielestä. Esimerkkinä suomenkielisestä muuttumattomasta sananlaskustosta ovat Raamatun sananlaskut (L. Stark 2005, 96), jotka osalle suomalaisia ovat olleet kirjallista tietoa, mutta rahvaalle ne ovat olleet ennen kaikkea suullista perinnettä, puhuttua tietoa.<sup>62</sup> Kaiken kaikkiaan niin kirjallisuuden kuin lehdistönkin merkitys tiedon lähteenä oli sääty-yhteiskunnassa pieni suomenkielisen, pääosin maaseudulla eläneen väestön keskuudessa. Saara Tuomaala (2004, 160) katsoo Suomessa siirrytyn suullisesta kulttuurista kirjalliseen kulttuuriin oppivelvollisuuslain myötä. Tämä tuskin toteutui käytännössä, Tuomaala itsekin toteaa lain voimaantulon alkuperäisessä suppeassa muodossa toteutuneen vasta vuonna 1936. Edes oppivelvollisuuden mukanaan tuoman lukutaitoisuuden lisääntymisen vaikutus alkoi Suomessa vasta toisen maailmansodan jälkeen.<sup>63</sup>

Kirjoitettu historia alkaa Suomessa 1800-luvun puolivälissä arkistolaitoksen järjestäytymisen myötä, joten historiantutkimus kohdistuu väistämättä myös aikaan, josta ei ole kirjallista muistitietoa. Suullisen perinteen tutkimus puolestaan etsii juuri tätä kirjoittamattoman tiedon muisteluja. Suullinen tieto on yhteistä muistia.<sup>64</sup> Tämä suullinen tieto on voinut muuttua kirjalliseksi tiedoksi – kuten suullisen perinteen taltiointi osoittaa. Yhteisötasolla on kollektiivisesta historiallisesta muistista erotettavissa suullinen ja kirjallinen muisti. Kulttuureissa, joissa toiminta ei perustu kirjoittamalla tiedottamiseen kulttuurisen tietoisuuden muodot elävät niin käytänteissä kuin suullisessa perinteessäkin, joka tällöin muodostaa myös kulttuurisia merkityksiä viestivän järjestelmän. (Siikala 1984, 192). Muistitiedon avulla voidaan tavoitella historiasta käsitteitä siitä, millaisena tapahtumat ja kokemukset nähdään. Asiakirjojen avulla tehtävän historian todellisuuden rekonstruoinnin päälle muistitieto antaa sisältöä, mahdollistaa kokemisen esille tuonnin. Asiakirjatieto ja muistitieto kertovat tapahtuneesta eri näkökulmista ja eri tarkoituseristä lähtien, kuitenkin samalla toisiaan kontrolloiden.

<sup>62</sup> Raamatun sananlaskut olivat muuttumattomia. Laura Starkin (2005, 96) mukaan ”Sanonta *paha pahalla kostaa* esiintyy melkein sanasta sanaan kolmessa kohtaa vuoden 1776 Uuden Testamentin suomennoksessa, joka oli käytössä koko 1800-luvun.”

<sup>63</sup> Kuitenkin Veli Nurmi (1983, 9) totesi vielä 1980-luvulla yleismaailmallisen tilanteen olleen edelleen se, että lähes miljardin ihmisen maailmassa eli kirjoittamattoman tiedon aikaa, mikäli mittapuuna pidetään lukutaitoa. Luku on vielä suurempi, jos lukutaito laajennetaan luku- ja kirjoitustaidoksi.

<sup>64</sup> Yhteisön yhteisen tiedon konventionalisuudesta ks. Hume (1953). Sananlaskujen käyttöön liittyvä säännöstö on Suomessakin hiljaista tietoa (tacit knowledge).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Keskeisin tutkimustehtäväni on tarkastella sananlaskujen vaikuttavuutta. Tarkastelemalla kasvatustilanteissa käytettyjä sananlaskuja ja kuulijoiden tekemiä tulkintoja niistä sekä säädöksissä esitettyjä kasvatuksen ja hoivan päämääriä pohdin sananlaskuja käyttävän kasvatustilanteen suhdetta merkitysten siirtämiseen ja siirtymiseen kasvatustilanteen ilmaisujen yhteydessä. Aineistona on 1900-luvun alussa lapsuutensa eläneiden muistelijoiden elämäntarinoissa muisteltu kasvatustilanteita ja mieleen jääneet sananlaskut. Sananlaskut ovat saattaneet sisältää puhujan intention tai ne ovat voineet olla vain ohimennen lausuttuja huomautuksia – puhujan intentio ei muisteluista käy selville. Tilanteen ja sananlaskun tulkinta on kuulijan, siis sananlaskut ovat lapsena kuultuja, mutta aikuisena muisteltuja. Mahdollisten maailmojen semantiikkaan metaforakäsitykseen tukeutuvan mallin avulla rakennan sananlaskujen käytön yhteydessä siirtyvien merkitysten ja viittausten käytön mallin.

Tutkimuksen perustana olevan oppimis- ja kasvatuskäsityksen perusoletus on arkioppimisessa. Ihminen oppii aina ja kaikkialla, ei vain formaalin opetuksen puitteissa, sillä kasvatetuksi tuleminen aiheuttaa oppimista. Kasvatustilanteet voidaan nähdä informaalin oppimisen mahdollistavina tilanteina. Arkipäivän oppimiselle on tavanomaista tilanteiden epämuodollisuus ja satunnaisuus kasvatetuksi tulemisen ja oppimisen tapahtuessa huomaamattomasti arjen askareiden keskellä. Kokemuksiin liitetyt merkitykset ovat kiinteässä yhteydessä tilanteisiin ja tapahtuman kokonaiskontekstiin.

Oppiminen on merkityksen antamisen prosessi, jonka taustalla on ihmisen oma kokemus ja kokemuksen tulkinta (Jarvis 1992, 89–90, 183). Merkityksen antaminen tapahtuu aina jossakin sosiaalisessa kontekstissa. Sekä kokemus että merkityksen anto ovat sidoksissa aikaan sekä paikkaan ja vaikka ne ovat yhteisöllisiä ilmiöitä, ovat ne ennen kaikkea yksilön subjektiivisia kokemuksia (Piensoho 2001, 19–20). Kaikista kokemuksista ei kuitenkaan opita eikä kaikkia kokemuksia muisteta. Niille annettu merkitys on muistelijan kannalta ollut silloin ilmeisen pieni. Emotionaalisesti vaikuttaneet kokemukset muistetaan muita kokemuksia paremmin. Jotkut sananlaskujen käyttötilanteet ovat olleet mieleenpainuvia, kaikkea kuulemaansa ei muista kukaan. Sananlaskujen käyttöön liittyvät merkitykset edellyttävät käyttötilanteiden tuntemista, muussa tapauk-

nessa sananlaskuille merkitysten antaminen on tulkintaa (Apo 2001, 338–339, 341–342).

Kasvatustieteen sananlaskuineen olen rajannut suomen kieleen ja siten suomenkielisen väestön käyttämän kasvatustieteen sananlaskuihin. Kielellistä rajausta pidän välttämättömänä kahdesta syystä. Ensinnäkin puheen ja erityisesti sananlaskujen ymmärtäminen edellyttää kielen ja kulttuurisen kontekstin haltuunottoa. Kuten Auranen (2004, 49–50) on metaforien yhteydessä todennut, ovat käännökset aina tulkintoja. Toiseksi, koska sananlaskut säilyvät varsin muuttumattomina sukupolvelta toiselle, palautuu 1900-luvun alun kasvatustieteen puhe sääty-yhteiskunnan aikaan, jolloin suomenkieli oli rahvaan kieli ja tarkasteltavaa suomenkielisen väestön kokemusmaailmaa voidaan pitää enemmistön elämysmaailmana.<sup>65</sup> Sananlaskujen vaikuttavuutta tarkastellessani pyrin tavoittamaan puhutun muistitiedon aikaa suomalaisen rahvaan keskuudessa.

### **Tutkimusongelmat:**

Tarvitsen tietoa, mitä kasvatustavoitteita (merkityksiä ja tulkintoja) kuulijat ovat sananlaskujen sisällölle on antaneet, joten ensimmäinen ratkaistava kysymys on:

#### **1. Mihin kuulija koki lapsena tulleen sananlaskuilla kasvatetuksi? Kuka käytti kasvatustieteen sananlaskuja?**

Lähtökohtaoletuksia: 1) sananlaskut ovat olleet osa kasvatustieteen puhetta, 2) vaikutus oli suuri erityisesti kirjoittamattoman tiedon aikakaudella.

Menetelmä: merkitysten ryhmittely ja teemoittelu, joiden tarkastelu perustuu fenomenologiaan.

Toiseksi on selvitettävä, mitkä olivat 1900-luvun alun kotikasvatukseen vaikuttaneiden säädösten keskeiset kasvatussisällöt:

#### **2. Mihin säädökset olivat ohjanneet kasvatusta aikana, jolloin kasvattajat olivat saaneet sananlaskut oman puheensa elementeiksi?**

Lähtökohtaoletuksia: 1) kasvatuskäsitysten ja kasvatuksen päämäärien muutos on hidas prosessi, 2) mahdollisesti sukupolven ylittävä kasvatustieteen puhe säilyttää ja ylläpitää myös aikaisempia kasvatustavoitteita.

Menetelmä: merkitysten ryhmittely ja teemoittelu käyttäen sisällön erittelyä.

Kolmanneksi on selitettävä merkitysten siirtyminen:

#### **3. Miten merkitykset siirtyvät käytettäessä sananlaskuja?**

Lähtökohtaoletuksia: 1) sananlaskun ja metaforan toiminta on keskenään samankaltaista, 2) sananlasku ja metafora voivat saada sekä kirjaimellisen että vertauskuvallisen tulkinnan.

Menetelmä: mallintaminen.

<sup>65</sup> Suomenkieli ei ollut valtaa pitävien kieli, vaan arjen kieli, joka jakaantui paikallisiin murteisiin. Kieli sulki rahvaan ja eliitin keskeisen vuorovaikutuksen ryhmän sisäiseksi. Kansakoulujen opetuskieleksi tuli rahvaan kieli, suomi tai ruotsi, alueesta riippuen. (Lipponen 2006, 9).

Edeltäviin kysymyksiin saatujen vastausten perusteella tarkastelen:

**4. Toteutuuko kasvatustieteiden sananlaskujen yhteydessä indoktrinatiivinen kasvatustiede?**

Lähtökohtaoletuksia: 1) kasvatustiede ei ole yhtä kuin indoktrinaatio, 2) kieli vaikuttaa ajatteluun ja maailmankuvaan, 3) puhutun tulkintaan vaikuttaa kuulijan kyky ymmärtää kieltä.

Menetelmä: teoreettinen tarkastelu.

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄT

Jos tiede tutkimusmenetelmiseen on vain etsimistä, kääntyy se jossakin vaiheessa itseään vastaan, sillä etsiä voi vain jotakin, jonka tietää jo olevan olemassa. Tutkimusmenetelmistä Juha Varto (1995, 95) toteaa:

Tieteelliselle tutkimukselle ei ole olemassa sellaista metodologiaa tai muuta välinettä, joka olisi *valmiina* olemassa ennen tutkimusta. [--] Menetelmä voi tulla ilmeiseksi vain siinä, kun se osoittaa ottavansa haltuun sen alueen, jota sen on tutkittava.

Tämän tutkimuksen keskeinen tieteenaloja yhdistävä tekijä on institutionalisoitumattoman arjessa tapahtuneen lasten kasvatuksen tutkimus, nykyistä käsitteistöä käyttäen kyse on lapsuudenaikaisesta kotikasvatuksesta. Tutkimus perustuu yhtäältä kokemusperäiseen empiiriseen aineistoon ja toisaalta ajattelun kautta luotuun teoreettis-käsitteelliseen tarkasteluun. Ensimmäisen ongelmaan (Mihin kuulija koki lapsena tulleen sananlaskulla/ sananlaskuilla kasvatetuksi?) haetaan vastausta empirian kautta, muistelujen elämäntarinoista. Lähestymistapaani liittyy tutkittavan ilmiön kokonaisuuden ymmärtäminen. Toista, aikakauden käytänteitä legitimoivaa ja taustoittavaa ongelmaa (Mihin säädökset olivat ohjanneet kasvatusta aikana, jolloin kasvattajien voidaan olettaa omaksuneen sananlaskut puheensa elementeiksi?), tarkastelen käyttäen laadullista sisällönerittelyä. Teoreettis-käsitteellistä lähestymistapaa puolestaan edustaa työssäni vastaaminen tutkimusongelmiin kolme (Miten merkitykset siirtyvät käytettäessä sananlaskuja?) ja neljä (Ovatko sananlaskut ja sananlaskun kaltaiset ilmaisut aidon kasvatuksen puhetta?).

Yksi kattavimmista tutkimukseen vaikuttavista lähtökohdista on Kalelan (2000, 88) tutkijoille asettama velvoite ”tehdä oikeutta tutkimuksen kohteena oleville ihmisille”. Tämä on ollut lähtökohta sekä lukiessani muisteluja että perehtyessäni eri aikakausien maailmankuviin ja arjen kasvatustoimintaan. Lisäksi nykyisyys- ja tulevaisuusperspektiivin mukanaolo tutkimuksen mahdollisessa hyödynnettävyydessä tuo ymmärryksen yhden näkökulman lisää: osoittautuu sananlaskuja käyttävä puhe sitten aidoksi kasvatukseksi, perinteen siirroksi tai indoktrinaatioksi, tulosten tarkoitus ei ole arvioida nykyään sananlaskuja puheessaan käyttäviä yksittäisiä kasvattajia.

Fenomenologiassa lähtökohtana on maailma ja sen kokeminen. Kyse on siitä millaisena maailma ilmiöineen ilmenee, näyttäytyy ja tulee koetuksi. (Var-to 1995, 70). Fenomenologisen tieteenkäsityksen taustalla ei ole oletusta objektiivisen todellisuuden olemassaolosta. Tätä koettua maailmaa Husserl kutsuu eri yhteyksissä ”elämismaailmaksi”, ”arkikokemuksen maailmaksi”, ”välittömän kokemuksen maailmaksi” ja ”luonnollisen asenteen maailmaksi” (Satulehto 1992, 23). Tämä elämismaailma on ihmisen ja kulttuurin välisessä vuorovaikutuksessa kehittyneen merkityksenannon tuottama kehityskulun lopputulos tai paremminkin, koska käsitykset tilaan sidottuina ovat muuttuvia, on kyse aikaan ja paikkaan kiinnittyneestä välivaiheesta. Niin ilmiöt ja tapahtumat kuin artefaktitkin (jotka sisältävät tuotteen lisäksi toteutuksen) merkityksenantoinen, ovat pohjimmiltaan sosiaalikultuurisia prosesseja. Uudet ja uudessa tilassa annetut merkitykset saattavat varsin suuresti erota aiempien sukupolvien samalle ilmiölle, tapahtumalle tai kulttuuriselle artefaktille antamasta merkityksestä.<sup>66</sup> Tässä tutkimuksessa perusoletuksena on, että ihminen luo elämisenä kautta merkityksiä tapahtumille ja ilmiöille. Eläminen puolestaan tapahtuu aina jossain yhteisössä ja sen sosiokulttuurisen elämän puitteissa. Tällöin ihminen ollessaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa on sekä antavana että saavana osapuolena. Myös yksilön käsitykset muokkaavat yhteisössä vallitsevia käsityksiä, ei vain toisinpäin. Näin ollen tiedolla ja käsityksillä on yhteys aikakauden – vallitsevan ja edeltäneen – luomiin tulkintoihin ja merkityksenantoihin. Uuden aikakauden luomat tulkinnat ja antamat merkitykset rakentuvat yhteisössä aiemmin vallinneiden sekä edelleen vallitsevien tulkintojen pohjalle – haluttiin sitä tai ei. Myös yhteinen ja julkinen historia kuuluu lähtökohtana olevien oletusten piiriin; historia on jo ennen varsinaista ongelman asettelua tullut ymmärretyksi jollakin tavoin ja jostakin näkökulmasta. Perusta on siis hermeneutiikassa: tutkimustehtävien tarkentuminen ja ilmiön hahmottaminen ovat olleet keskeisessä asemassa tutkimuksen suunnittelussa. Päämääränä on tulosten kautta lisätä ymmärrystä ilmiöstä, ei niinkään selittää sitä. Tutkimusta ohjaavista olettamuksista tärkein on käsitys todellisuuden rakentumisesta ja siten kysymys tiedon olemuksesta. Tiedon perusta on hyvinkin arkipäiväisessä kokemuksessa. Ilmiö ja sen merkitys voidaan tavoittaa vain kokemuksen kautta. (Gröhn 1992, 11; Satulehto 1992, 60; Piensoho 2001, 15–16). Objektiivista todellisuutta ei ole, vaan ihminen luo oman todellisuutensa. Myöskään tieto ei voi olla objektiivista, vaan perustuu ihmisen kokemukseen ja ymmärrykseen. Tiedon perustana on muistelijoiden oma kokemus elämismaailmastaan, mikä tosin aina muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa – yksilöllinen kokemus toteutuu yhteisön kanssa jaetussa tilassa. Merkitykset heijastuvat vuorovaikutuksessa. Ne voivat muuttua ja laajentua, merkitysten tulkinta elää. Heijastuessaan ympäristöön, annetut merkitykset muokkaavat sekä yksilön omaa kokemusta että yhteisön käsityksiä. (Perttula 1993, 268; Luutonen 1997, 40; Marton & Booth 2000, 152). Tämä käsitys todellisuudesta on ohjannut varsinaisen

<sup>66</sup> Tästä esimerkkinä sekä käsityön tekemiselle että varsinaiselle tuotteelle annetun merkityksen muutos, jota ovat käsitelleet sekä Marketta Luutonen (1997, 25) että Kaija Heikkinen (1997, 4).

tutkimusmenetelmän ja tutkimuksellisen lähestymistavan valintaa. Siirryttäessä tilassa (aikakaudessa tai kulttuurisessa paikassa) ei tietoa voi jakaa oikeaan ja väärään. Ihmisten elämäntarinoissa käsitellään heidän kokemuksiaan ja heidän niille antamiaan merkityksiä. Keskeiseksi muodostuu pyrkimys löytää tutkimuksen kysymyksenasettelun kannalta kohteen ymmärtävä ja sille oikeutta tekevä lähestymistapa. (Kalela 2000, 25). Tulkinnat ja niille annetut merkitykset ovat aina ajallisesti sidoksissa ympäristöönsä, eivät vain yhden ihmisen irrallisuudessa elämässään tekemiä päätelmiä. Vaikka tapahtuma, ilmiö tai kulttuurinen artefakti (tuote) pysyisi muuttumattomana tilasta (ajassa ja paikassa) toiseen, siitä tehtävät tulkinnat muuttuvat. (Luutonen 1997, 20). Kun tutkimuksen kohteena on menneisyys merkitysmaailmoineen, on lähestymistavan anti siinä, että menneisyydestä luonnosteltu kuva voisi kohdata nykyisyyden luoden uutta ja mahdollistaen uusien näkökulmien löytymisen (Meretoja 2003, 63).

Historiallisesti muuttuvan kulttuurimaailman kuvailu on olennainen osa fenomenologiaa (Satulehto 1992, 57). Sananlaskujen tulkinta ja niiden tarkastelu käyttökontekstissa keskittyy tehtyihin tulkintoihin ja annettuihin merkityksiin. Fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti olen pyrkinyt esivaiheen, yleistymähdollisuuden ja merkityksellisten suhteiden olemassaolon kautta näkemään, mikä ilmiö on ja kuinka se ilmenee. Tulosten yleistettävyyden perustuu siihen, että on olemassa yksi maailma, joka ilmenee ihmisten kokemuksissa eri tavoin. Yksilöllisen, ainutlaatuisen elämissä maailman ja tutkimuksen johtopäätösten yleistettävyyden välillä ei muodostu ristiriitaa, onhan yksilön maailma muokkautunut yhteisön keskuudessa. Tässä ajan ja paikan luomassa tilassa, vallinneessa sosiokulttuurisessa ja yhteisöllisessä todellisuudessa on kehys, jonka puitteissa yksilöllisyys mahdollistuu. (Perttula 1993, 272). Liitettäessä ihmisten käsityksiä yhteen voidaan muodostaa kuva yhteisesti koetusta todellisuudesta, sillä yksilön tekemä tulkinta, hänen tapansa antaa ilmiölle merkityksiä, on harvoin sattumanvarainen, vaan sitä ohjaavat yhteisön hyväksymät näkemykset. (Uljens 1989, 20; Piensoho 2001, 111–112). Kollektiivinen taso muodostuu siitä, mistä tässä tutkimuksessa käytetään nimitystä teema. Juuri teemoiksi kiteytyneet annetut merkitykset tähtäävät yleiselle tasolle. Kuvaukset eivät luo kuitenkaan täydellistä kuvaa ilmiöstä eikä yhteisestä todellisuudesta. Myöskään ihmisten käsityksiä todellisuudesta ei voi verrata keskenään. Yhden ihmisen käsitykset eivät voi olla toisen käsityksiä todellisempia, parempia tai oikeampia. Käsityksiä ei voi myöskään verrata johonkin todellisuuteen, sillä todellisuus muodostuu niistä käsityksistä, joita ihmisillä todellisuudesta on.

## 5.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja kulku

Kuten Ilkka Niiniluoto (1994) toteaa, tieteellinen tutkimus on tutkijan ja tutkimuskohteen välistä vuorovaikutusta, jonka päämääränä on saavuttaa kohteesta uutta tietoa huomioiden, että kunkin aikakauden tieteellinen tieto on aina enemmän tai vähemmän sidoksissa ajallisesti muuttuviin ajattelutapoihin. Nykyisyys tuottaa itselleen aina oman menneisyytensä. Perusteet, joista raken-

namme kuvaa menneisyydestämme, ovat jo menneisyyden määräämiä ja menneisyyden tutkimus motivoituu nykyisyyden tarpeesta ratkaista omat moraalipraktiset ongelmansa. Tätä ohjaa halu tietää, miten ihmiskunnan historiassa on päädytty nykytilanteeseen. (Kannisto 1986, 174; Kirkinen 1994, 176). Laadullisen tutkimuksen erityispiirteenä on se, että sekä tutkija että tutkittava ilmiö sijoittuvat jollakin tavoin jaettuun elämismaailmaan. Koska tällöin merkitysten luomat kokonaisuudet vaikuttavat väistämättä myös tutkijan toimintaan ja tekemiin tulkintoihin esitän seuraavassa vastineeni Juha Varton (1992, 36) esittämään haasteeseen:

Jokaiselta laadulliselta tutkimukselta edellytetään, että tutkija siinä ottaa erikseen tarkastelun kohteeksi ainakin seuraavat seikat:

- 1) Tutkijan esiymmärryksen erittely, millä tarkoitetaan [--]
- 2) Tutkimuksen lähtökohta-oletusten tarkastelu, esimerkiksi:
  - i Tutkimuskohteen ontologinen erittely.
  - ii Tutkijan mielenkiintoprofiilin tunnistaminen.
  - iii Tutkimuksen perustana olevan ihmiskäsityksen artikulointi.
- 3) Tutkimuskohteen luonnetta koskevat oletukset ja arvaukset [--]

### 1) Esiymmärrys

Ensimmäisessä vaiheessa käytännön havaintojen osoittama ongelma siirtyi teoreettiseen pohdintaan eli tässä esiymmärrystä tutkittavaan ilmiöön on se, mitä tiesin ja luulin tietäväni sananlaskujen ja kasvatuksen yhteydestä. Tämä esiymmärrys – tai paremminkin esiymmärtämättömyys – johdatti minut folkloristiikassa tutkimaan sananlaskuja kontekstissaan. Ne löytyivät muistelukerronnasta. Hermeneuttinen kehä pyörähti, tosin ensin taaksepäin. Mikä oli sananlasku, mikä taas kokonaisvaltaisempi ilmaus ”proverb”? Folkloristisen tutkielman *Sananlaskut kontekstissaan* (Granbom-Herranen 2004) jälkeen tutkimuksen tuotoksesta syntyi uusi esiymmärrys. Samoin metaforan monet pohdinnat filosofian esseissä muokkasivat esiymmärrystä ymmärrykseksi ja lopulta esiymmärrykseksi tähän tutkimukseen.

Aihe ja siihen keskittyminen ohjasi esiymmärryksen ohjautumista varsinaiseksi tieteen piiriin kuuluvaksi tutkimuskysymykseksi. Kyse on ollut tutkimuksellisen johtoajatuksen valinnasta ja perustelemisesta. Tematisoinnin myötä nousivat esille kysymykset siitä, mikä on kokonaisuuden keskeisin tavoite. Tämä pyrkimys on näkynyt siinä, mitä kulloinkin olen pitänyt tutkimuksen keskeisenä osana. Tätä olen lähestynyt jakamalla tutkimuksen tekemisen moduuleihin, joita sitten olen muokannut ja järjestellyt kuten suunnittelija luodessaan yritykselle kaiken kattavaa tietojärjestelmää. Osien tulee palvella kokonaisuutta, joka kuitenkin on enemmän kuin osiensa summa. Tematisointiin tässä työssä on kuulunut olennaisesti myös ajoittainen yhteenvedon kaltainen työn ja työskentelyn arviointi tutkijan näkökulmasta.

### 2) Lähtökohta-oletukset

(i) **Tutkimuskohteen ontologinen erittely:** Jaakko Penttinen (2003, 15) toteaa ”Kaiken tutkimuksen lähtökohtana on se tosiasia, että tiedämme aina jo ennen tutkimuksen aloittamista tutkittavasta kohteesta jotakin.” Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan käsiteltävää ilmiötä – sananlaskut ja kasvatuspuhe – on täytynyt tar-



kastella tietoja syventäen. Tämä tutkimuskohteen ontologinen erittely, tutkittavan ilmiön erityislaadun tunnistamisen edellyttämä olemassaolotavan määrittäminen, on ollut prosessi. Kuvauskäsitteet ovat muodostuneet lukemisprosessissa ja ilmiön tarkastelun kautta. Kuvauskäsitteet puolestaan ovat vaikuttaneet tehtävänmäärittelyyn.

**(ii) Mielenkiintoprofiilin tunnistaminen:** Tutkimuksellisen mielenkiinnon Varto (1992, 27-28) määrittelee tavaksi, jolla tutkija asennoituu tutkimukseensa. Siihen kuuluu sekä teoreettinen että käytännöllinen mielenkiinto, jotka ohjaavat tutkijaa. Teoreettinen mielenkiinto johdattelee tutkijan etsimään teoriaan tähtäävää aineista, käytännöllinen mielenkiinto puolestaan keskittyy jollakin tapaa vastaamaan yksittäisiin ilmiöihin tai tapahtumiin.

**Teoreettista mielenkiintoa** tässä tutkimuksessa edustavat pyrkimys sananlaskuja käyttävän kasvatustieteen tuottamien ja siirtämien merkitysten mallintamiseen mahdollisten maailmojen semantiikan metaforamallin avulla. Toinen teoreettisen mielenkiinnon kohde on, onko indoktrinatiivinen merkityksenanto osa tätä merkitysten siirtymää. Kolmas teoreettisen pohdinnan kiinnostuksen kohde on ollut arjen toimintojen tarkastelun mahdollisuus sekä kasvatustieteen historiassa toistaiseksi vähemmän käytettyjen elämäntarinoiden käyttö aineistona.

**Käytännöllisen mielenkiinnon** takana on omat havainnot maailmalla. Miksi naiset opettavat tytöille edelleenkin yhteisönsä perinteisen naisen roolin esimerkiksi pukeutumisessa, kun he kuitenkin käytännössä ovat vastuussa perheestään ja toimivat töissä, joita perinteisesti on pidetty miesten töinä? Minkä tiedon he haluavat näin siirtää tai siirtävät tietämättään lapsilleen? Ja jos tällaisen voi havaita silmillään vieraisissa kulttuureissa, paljonko sitä löytyykään kielellisellä tasolla omassa? Vaatetus ja kieli on molemmat tulkittu merkityksenkantajiksi, kuten minulle sittemmin on selvinnyt.<sup>67</sup>

Mielenkiintoprofiilin haastavin osa on se, jota Varto (1992, 28) kutsuu **tutkijaprofiiliksi**. Seuraavana on tutkijaprofiilini Varton esittämien osa-alueiden kautta:

a) **Tutkijan omaksuma tiedekäsitys:** Tiedekäsitykseni mukaisesti tutkimukseni lähtökohtana on maailma ja sen kokeminen. Kyse on siitä millaisena maailma ilmiöineen ilmenee, näyttäytyy ja tulee koetuksi. Tieteen tehtävänä on yhtäältä kuvata tätä merkitystenantoprosessia sekä tehdä toisen ajan ja paikan ilmiöt ymmärrettäviksi. Yksilöllisen, ainutlaatuisen elämismaailman ja tutkimuksen yleistettävyyden välillä ei ole ristiriitaa, onhan yksilön maailma muokautunut yhteisön keskuudessa.

b) **Tutkijan tutkimuksellinen viitekehys, johon hänet on koulutettu:** Viitekehys, johon olen tutkijana koulutettu ja johon olen kouluttautunut, on varsin laaja-alainen johtuen ennen kaikkea siitä kaikesta muusta, jota olen saanut akateemisten opintojen ja tutkimuksen lisäksi tehdä. Akateeminen – ja siten myös tieteellinen – viitekehys tälle tutkimukselle on ensisijaisesti kasvatustieteessä, informaalin kasvatuksen historiassa sekä indoktrinaation mahdollisuuden kautta kasvatustieteen filosofiassa. Tutkimuksen viitekehys ohjaa myös folkloristinen tutkimusperinne, jonka merkitys erityisesti muisteluaineiston käsittelyssä on vah-

<sup>67</sup> Aihetta ovat käsitelleet Bogatyrev 1971; Luutonen 1997.

vasti esillä. Lisäksi tämän tutkimuksen poikkitieteellisyys ulottuu metaforan käsittelyn osalta logiikan metaforan kautta kielifilosofian tutkimukselliseen viitekehukseen.

c) **Tutkijan edustama ja tiedostama maailmankäsitys:** Tiedostamani maailmankäsitys on humanistinen, perustuen uskoon kulttuurisesta (myös ajassa) relativismista, josta kuitenkin on löydettävissä universaaleja piirteitä ja siten myös mahdollisuuksia. Maailmankäsitykseni ei tutkijana eikä ihmisenä ole sitoutunut ismeihin eikä ideologioihin – huomioiden se, että olen kasvanut luterilaisen demokratian vaikutteiden piirissä sotien jälkeisessä Suomessa.

d) **Tutkijan omaksuma teoreettinen käsitys tutkimustyöstä:** Koulutuksen ja tutkimuskokemuksen myötä syntynyt käsitykseni tutkimustyöstä lähtee näkemyksestä refleктоivan oppimisen ja tutkimuksen mahdollisuuksista. Juuri poikkitieteellinen tausta on mahdollistanut – ja tehnyt välttämättömäksi – tavanomaisimmista tutkimusoletuksista poikkeamisen.

e) **Käsitys tiedon luonteesta:** Mielenkiintoani ohjaamassa oleva käsitys tiedosta ja sen luonteesta liittyy tiedon ja taidon yhteyteen, tekemisen ja olemisen liittymiseen toiseen sitoen luovan ja tieteellisen työn entistä kiinteämpään keskinäiseen yhteyteen.

(iii) **Tutkimukseen vaikuttavan ihmiskäsityksen artikulointi:** Tutkimukseni ihmiskäsitys on sidoksissa käsitykseen kasvatuksesta. Kasvatuksen määrittelyn yhteydessä esittämäni Puolimatkan (2004, 14) oppimista määrittävän ”Oppiminen on tietämään tulemista” mukaisesti kasvaminen on ihmiseksi tulemista ja kasvatusta on tämän prosessi ohjaamista ja tukemista. Aika ja paikka määrittävät sitä, millaiseksi ihmisen tulee kasvaa ollakseen yhteisössään ”hyvä ihminen”. Mitä tahansa ihmisen kasvua ohjaavaa toimintaa päämäärineen ei voida pitää aitona kasvatuksena. Kasvatusta toteuttaa sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä päämääriä siirtäen yhteisöllistä tietoa ja kannustaessaan uudistamaan sitä. (Jarvis 1992; Freire 2005).

### 3) Tutkimuskohteen luonnetta koskevat oletukset

Laadullinen tutkimus tähtää teorianmuodostukseen tutkimustulosten yleistämisen kautta (Varto 1992, 101), joten jo tutkimuksen alkuvaiheessa minulla on täytynyt olla – ja on ollut – käsitys ja oletus tutkimuksen tuottaman tiedon hyödyllisyydestä. Tässä työssä oletuksen perusta on siinä, että se mikä yhdessä sosiokulttuurisessa todellisuudessa on ollut kehityksen yksi vaihe, on sitä globaalisti nähtynä vielä käynnissä oleva prosessi jossakin toisessa yhteisössä. Se, mitä olemme voineet selvittää yhdestä ympäristöstä voi olla hyödyksi toisessa ajassa ja paikassa. Tutkimuskohteen luonne on sopusoinnussa esiyymmärryksen oletamusten kanssa, sille löytyy mielestäni järkipäisiä perusteluja ja tutkimuskohteen tarkasteluun on luotavissa tieteelliset tarkastelukeinot.

Tutkimus täyttää perusvaatimuksen olla ”ankaran tieteen” tutkimus, toisin sanoen tarkastelen tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä osana ihmisen elämismaailmaa ja tutkimuskohteen merkitysten kokonaisuus pyritään säilyttämään eheänä. Näin ollen tulokset liittyvät kokemustodellisuuteen. Sananlaskut ovat olleet ja ovat edelleen osa kasvatuspuhetta. ”Kelvollisena” voidaan Varton (1992, 14) mukaan pitää tutkimusta, kun sekä tutkimuskäytänteet että

tutkimustulokset ovat eettisesti hyväksyttäviä, kuten katson tämän tutkimuksen kuluessa olleen.

## 5.2 Aineistojen käsittely

Voidakseni luoda mallin sananlaskujen merkitysten muodostumiselle ja siirtymiselle ja siten tarkastella sananlaskuja aidon kasvatuksen ja indoktrinaation ehtojen valossa, oli muisteluaineistojen kerronnasta selvitettävä muistelijoiden lapsuudessaan kuulemille sananlaskuille antamat merkitykset sekä selvitettävä säädöksistä keskeiset julkiset kasvatussisällöt.

*Tutkimusongelma 1: Mihin kuulija koki lapsena tulleen sananlaskuilla kasvatetuksi? Kuka käytti kasvatuspuheessa sananlaskuja?*

*Tutkimusongelma 2: Mihin säädökset olivat ohjanneet kasvatusta aikana, jolloin kasvattajat olivat saaneet sananlaskut oman puheensa elementeiksi?*

Sosiaalisen todellisuuden rakentumista kielenkäytössä voidaan lähestyä useilla menetelmillä. Sekä diskurssianalyysi että keskusteluanalyysi, retoriikka, semiotiikka ja etnografia kuin sosiaalinen konstruktivismikin tarkastelevat vuorovaikutuksen kielellisiä prosesseja. Tässä työssä mielenkiinto kohdistuu kuulijan antamaan tulkintaan. Menetelmällä tuotetaan kuvailevaa tietoa teoreettisen käsittelyn pohjaksi. Pyrkinessäni jäsentämään aineiston sisältämää informaatiota sekä sisällönanalyysi että sisällön erittely voivat olla käyttökelpoisia laadullisen aineiston tarkastelun menetelminä. Kummankin menetelmän puitteissa yhteys käyttökontekstiin on löydettävissä. (Grönfors 1982, 160–161). Sisällön erittely koostuu joukosta erilaisia, määriteltyjä menettelytapoja, joiden avulla aineistosta kerätään tietoja (Pietilä 1973, 53), kun taas sisällönanalyysi keskittyy kommunikaatioon eri muodoissa, ollen myös kirjallisen aineiston käsitteellistä erittelyä. Keskeistä on kuitenkin viestin lähettäjän ja vastaanottajan välinen yhteys. (Jussila, Montonen & Nurmi 1992, 170). Kuten edellä on todettu, tarkasteltaessa muistelutekstejä ei kyse ole dialogista eikä varsinaisen viestin lähettäjän ja vastaanottajan välistä yhteyttä tavoiteta siten kuin sisällönanalyysin käyttö edellyttäisi. Tutkimuksen toteutuksessa kyse on sisällön erittelystä.

Vaikka useimmiten merkityksiä etsivässä tutkimusotteessa on keskeisellä sijalla haastattelu kuten Salmin (2004) varhaisnuorten rikoksille antamien merkitysten yhteydessä, ei haastattelu kuitenkaan ole ainoa tapa koota aineistoa merkityksistä. Aineisto voi olla myös kirjallisessa muodossa kuten Piensohon (2001) äitiyden alkuvaiheisiin paneutuneessa tutkimuksessa tai Luutosen (1997) käsityölle annettujen merkitysten tarkastelussa. Tämän tutkimuksen kerronnallisena aineistona on Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kansanrunousarkiston kokoelmista kaksi muistelukerronnallista keräystä, joiden kerronta on lähinnä kirjoitettua muistelupuhetta. Näiden elämäntarinoiden tarkastelu muistuttaa haastattelua siinä, että on ollut aihepiiri, josta muistelu on lähtenyt liikkeelle

(näin yleensä, tosin jotkut elämäntarinat on kirjoitettu tietämättä keräyksestä). Yleensä keräyksen teema on pohjustettu lyhyellä johdannolla aiheeseen.

### 5.2.1 Elämäntarina ja muistelu

Tarkastelun kohteena oleva lapsuusmuistelu kohdistuu 1900-luvun alun lapsuuteen. Muistelupuheelle yleisesti on tavanomaista, että siinä palautetaan mieleen elettyä ja samalla selostetaan menneisyyttä ja menneisyyden yksittäisiä tapahtumia. Kertomukset puolestaan ovat muodoltaan vapaita, mutta aiheiltaan rajattuja. (Ukkonen 2000, 238). Sananlaskuja tutkiessani rinnastan suullisen tiedon ja kirjoitetun muistamisen.<sup>68</sup> Folklorekäyttäjäksi on pitkään kelpuutettu pääsääntöisesti muut ilmaisukeinot kuin kirjoittaminen: puhuminen, laulaminen, liikkuminen, elehtiminen, rituaalisten toimintojen suorittaminen. Kuitenkin suuri osa suomalaisista suullistakin perinnettä koskevista kokoelmista on syntynyt kirjoittamalla. Ne ovat kirjallisia vastauksin erilaisiin teemakyselyihin ja keruukilpailuihin. (Apo 1995f, 174–178). Valitettavan usein vain muista kuin teemakyselyillä saaduista kirjallisista aineistoista puuttuu sekä kerääjän ja muistelijan tiedot että kontekstitiedot. Tämä on yhteydessä Suomessa perinteen tallentamisessa vallinneeseen maantieteellis-historialliseen lähestymistapaan, jonka keskiössä on varsinainen perinne, ei sen käyttöyhteys. (Kaivola-Bregenhøj 1988, 45). Muistelu on arkisten ja pienten kertomusten luomaa historiaa, joka kuuluu yksityiseen elämään. Elämäntarinan ainekset ovat arjen tapahtumia, joita tarkastellaan kirjoitushetkestä käsin.

**Muistot** ovat katkelmia elämästä, ne liittyvät kertojaansa. Henkilökohtainen muisto on yksittäisen ja itse koetun tapahtuman palauttamista tai palautumista mieleen. Muistelussa ne palautetaan mieleen ja koetaan jossain määrin tapahtuman uudelleen elämisenä. Yleensä kertojalla on käsitys muistojensa todenmukaisuudesta. (Korkiakangas 1996, 26). Muistot ovat elämyksiä, jotka ovat jääneet kertojalle mieleen. Ne koskettelevat omaa elettyä elämää tai elämää, johon muistelijalla on ollut osallisuus.

**Muistelu** on yhtäältä menneisyyden mieleen palauttamista ja jakamista toisen kanssa. Tämä toinen voi olla joko kuulija tai lukija. Muistelukerronta on muistelua ja kerrontaa. Yleensä se viittaa omaelämäkerralliseen kerrontaan. Toisaalta muistelu ja muistelukerronta on menneisyyden uudelleen jäsentämistä. Lapsuuden muistelussa on läsnä yhtäaikaista sekä lapsuus että kertojan nykyisyys. Muistot muokkautuvat ajan ja elämän kuluessa. (Korkiakangas 1996, 11; Ukkonen 2000, 11, 30). Tarkasteltaessa menneisyyttä on vaikea erottaa toisen ajan ja toisen paikan välinen raja. Vaikkapa 1900-luvun lapsuuden kokemuksista puhuttaessa nykyhetkestä käsin puhutaan sekä toisesta ajasta että toisesta paikasta.

Muistelun tapahtumat ja muistot ovat omaelämäkerrallisia, kun ne liittyvät itse koettuun tai kun ne ovat koskettaneet kertojaa. Omaelämäkerrallisetkin muistot voivat laajeta ja täydentyä yhteisillä muistoilla. Kokemuskerrontakäsité korostaakin kerronnan perustuvan kertojan omakohtaisiin kokemuksiin,

<sup>68</sup> Kirjoitettu muistelu on kirjoitettua puhetta, ks. Korkiakankaan (1996, 94) ja Vilkon (1997b, 74) käyttämä ”kirjoitettu puhe” -käsité.

mutta omakohtaisuus voidaan käsittää laajemmin kuin henkilökohtaisena kokemuksena. Kertoja ei itse aina ole ollut läsnä tapahtuneessa, josta hänelle on muodostunut kokemus. (Korkiakangas 1999, 165; Ukkonen 2000, 27). Näin ollen suvun tai perheen muistelevan puheen kautta voivat jotkut muistot siirtyä ”kuin itse koetuiksi”, perheen yhteisiksi muistoiksi.

**Omaelämäkerran** lähtökohtana on yksilö. Muistelija on kertomuksen keskellä, tapahtumat asettuvat hänen ympärilleen. Toissijaisesti omaelämäkerta käsittelee ympäröivää yhteiskuntaa, jonka vaikutuksessa muistelijakin on elänyt ja elää. Koska omaelämäkerta muodostuu ja muokkautuu eletyn elämän myötä, myös muistelijan oma käsitys elämästä ja siitä kertomisesta muotoutuu aina uudelleen. Tähän vaikuttaa niin muistelijan oma ikä ja sen myötä tapahtuvat muutokset kuin aikakauden muistelukerronnalle asettamat odotuksetkin. (Vilkko 1997b, 76–78).

Omaelämäkerta on muistelua, joka kattaa koko muistelijan elämän tai ainakin hänen tärkeimmiksi tai kerrottavimmiksi katsomansa elämänvaiheet. Lapsuuden muistelu sisältää muistot ja tapahtumat, jotka joko ovat lapsuuden elämää tai jälkikäteen nähtynä liittyvät lapsuuteen. Samalla omaelämäkerrallinen muistelu on osa kirjoittajansa sen hetkistä elämää. Siten se on jatkuvan muutoksen alaista oman itsen jäsentämistä. Kyse ei ole vain menneisyyden talteen kirjoittamisesta, vaan muistelija jäsentää elämäänsä myös nykyisyyttään ja tulevaisuutta varten. Omaelämäkerta kertoo, kuinka muistelija on oman elämänsä haltuun ottanut omassa mielessään ja siihen liittyy aina sekä fiktiivinen että non-fiktiivinen muistelu. (Roos 1987, 35; 1988, 217; Vilkko 1997e, 182).

Elämäkerran kirjoittamisen taustalla on yhteys yhtäältä kirjallisuuden liittyvään länsimaiseen kirjalliseen autobiografian traditioon ja toisaalta arjen kerrotaan, tarinointiin. Kieleltään omaelämäkerta on ennemminkin kirjoitettua puhetta, arkipuhuntaa kuin kirjakielistä esitystä. Kirjoitetuilla omaelämäkerroilla on selvä yhteys puhuttuun muisteluun. Kirjoitetuissakaan omaelämäkerroissa ei pyritä käyttämään varsinaisia kirjallisia tehokeinoja eikä niitä ole tarkoitettu kaunokirjallisiksi tuotteiksi. (Roos 1988, 219; Vilkko 1997b, 73–74).

**Elämäntarina** tai -kertomus on yläkäsite muun muassa elämänhistorialle, elämäkerralle, omaelämäkerralle tai suomenkielisenä kattamaan termit ”autobiography”, ”life history”, ”biography”, ”life story”. (Vilkko 1988, 19). Folkloristiikassa käytetty käsite elämäntarina (tai elämänkertomus) tarkoittaa vapaa-muotoista ja henkilökohtaista kertomusta. Se on kertomus omasta elämästä tai jostakin tapahtumasta, jota ihminen pitää oman elämänsä merkittävänä osana. Elämäntarina on ollut alkujaan suullisen kerronnan käsite. Näkökulman menneisyyteen muotoutuessa kertojan nykytilanteesta käsin, on selvää, että myös kerrotut tiedotkin noudattavat muistelijan ajankohtaisia intressejä. Valinnan poisjätetystä ja mukaantulevasta tekee kertoja. Käsitteenä elämäntarina on joustava, sillä se ei edellytä täydellistä kattavuutta tai samanlaista kokonaisvaltaisuutta kerronnalta kuin omaelämäkerrallisuus. (Siikala 1984, 142–143; Vilkko 1988, 20–22; Roos 1988, 140).

Tässä tutkimuksessa käytän ensisijaisesti käsitteitä **elämäntarina ja muistelu**. Elämäntarinaa siksi, että elämästään tarinoidessaan kertoja tekee elämään-

sä ymmärrettäväksi joko itselleen tai muille muistelun kautta. Tarinaansa ihminen muotoilee koko elämänsä ajan. Elämäntarinat ovat ”päättymättömiä kertomuksia” (Ukkonen 2000, 34), jotka voidaan kertoa missä elämänvaiheessa tahansa. Muistelu puolestaan voi olla kerrottua tai kirjoitettua muistelua. Tässä tutkimuksessa kyse on kirjoitetusta muistelusta. Pääosin kirjoittaja on ollut myös muistelija. Jotkut muistelut on kerrottu ja kuulija on ne taltioinut kirjalliseen muotoon, mutta varsinaisista haastatteluista ei näissä aineistoissa yleensä ole kyse. Elämäntarina sisältää sekä täysin omakohtaiset kokemukset että muistelijan omaa elämää läheisesti sivunneet tapahtumat ja kokemukset, joihin kuuluvat myös lähinnä perheen ja suvun yhteiset muistot, jaetut muistot. Ne eivät kenties ole tapahtumia suoraan muistelijan omasta kokemusmaailmasta, mutta ovat liittyneet siihen vahvasti, aivan kuin hän olisi itse ne elänyt.

Haastattelutilanteessa keskustelevan johdannon tarkoitus on yhtäältä keventää ja normalisoida itse tilannetta, joka saattaa olla emotionaalisesti hyvinkin latautunut. Toisaalta keskusteleva johdanto antaa haastattelijalle mahdollisuus luoda yleiskuva muistelijasta ja hänen tavastaan käsitellä muistojaan. Vastaavaan pääsee kirjoituksia lukiessaan tutustumalla ensin koko aineistoon, jolloin muistelukerronnan käyttö aineistona muistuttaakin haastattelua tilanteen kokonaisvaltaisuudessa. Tutustuminen sekä Perinne elämässäni -kilpikirjoitukseen että Karjalaiset elämäkerrat -keruuseen laajemmin kuin vain sananlaskujen ilmestyessä muisteluun, toi minut lukijana vastaavaan tilanteeseen kuin haastattelija on johdantokeskustelussa, jossa tavoitteena on yhtäältä lieventää tilanteen jännitystä ja toisaalta antaa tutkijalle mahdollisuus luoda yleiskuva muistelijan tavasta kertoa ja käsitellä muistojaan.

Muistelukerronnan yhteydessä kieli ei ole vain apuväline. Kun kirjoittaja on eri henkilö kuin kertoja, eivät kirjoitustapa tai käytetyt sanat kerro, kumman kielestä ja painotuksista on kyse – kertojan vai kirjoittajan, informantin vai kerääjän. Käytetyllä kielellä voi kertoja tietoisesti tai tiedostamattaan vaikuttaa kuulijan tapaan nähdä kertomuksen esittämä asia. (Leino 1987, 29). Erityisesti kielenkäyttö kiinnittää huomiota silloin, kun aineistoa keräykseen luovuttaneen henkilön keräyksessä kaikkien vastaajien lapsuuden kieli vaikuttaa olleen poikkeuksellisen rikasta.<sup>69</sup> Kirjoittajan ollessa toinen henkilö kuin varsinainen kertoja, ei kirjoitustapa eivätkä käytetyt sanat välttämättä kerro, kumman kielestä ja painotuksista onkaan kyse – kertojan vai kirjoittajan, muistelijan vai kerääjän.<sup>70</sup> Kirjoitetussa muistelussa tällä on merkitystä ennen kaikkea silloin, kun kirjoittaja kokee keräyksen tai kilpailun olevan jotakin arjen ulkopuolista, jossa käytettävä kielikin eroaa jokapäiväisestä. Tosin tämän tapaisia kirjallisia tuotoksia ei aineistossa juurikaan ole, vaan kirjoittavien muistelijoiden käyttämä kieli on pääsääntöisesti lähempänä oman aikansa puhekieltä kuin yleiskieltä. Se on kirjoitettua puhekieltä, ehkei aivan suoraan, mutta mukaillen. Kirjoittajat ovat pyrkineet säilyttämään myös kielen tai murteen puhutun muodon kirjoitetussa tekstissä ja etenkin puhelainauksissa. Haastatteluun verrattuna kirjoittamalla kertominen on kertojan kannalta rauhallinen, itseohjattava tapahtuma, jota tut-

<sup>69</sup> episodi 15 (joista 15.3, s. 207) sekä episodi 16.

<sup>70</sup> episodi 7 (joista 7.1, s. 101; 7.2, s. 230; 7.3, s. 144).

kija ei ohjaile – toisaalta, tutkija ei myöskään vastaa esitettyihin kysymyksiin. Muistelijalla ja muistelun kuulijalla on kummallakin omat statuksensa, jotka vaikuttavat kommunikaatioon. (Kaivola-Bregenhøj 1988, 21).

Kirjoittavassa muistelussa saattaa tilanne olla muistelulle otollinen, sillä muistelija luo itse itselleen kuulijat. Hän ei ole sidottu kuulijoidensa mahdollisiin välittömiin ei-toivottuihin reaktioihin. Anni Vilkkonen (1988, 33; 1997b, 78–79) toteaa omana perusolettamuksenaan omaelämäkertoja lukiessaan olleen, että kertoja on luonut itselleen ihannelukijan, joka ymmärtää kaikki viittauksetkin. Kirjoitettu muistelu on usein pohdiskelevaa, jolloin muistelija tuo esille omien tulkintojensa lisäksi myös muistoja tilannesidonnaisista tuntemuksistaan tai muusta itselle tärkeäksi kokemastaan.

Lähteenä muistitieto on menneisyydestä kertovaa ja historiantutkimusta monipuolistavaa aineistoa. Tässä tutkimuksessa tarkastellen sitä menneisyyden tulkintana, jossa muistelijan oma tulkinta on keskeinen. Muisteluaineistot ovat yksityisten ihmisten historiaa, joka poikkeaa julkisesta muistista. Historialliset lähteet ja viranomaisasiakirjat on pääasiassa tuotettu yhteiskuntaa hallinneiden virkamiesten tai valtaapitävien – Suomessa muiden kuin enemmistön – toimesta. Se ei tee asiakirjoista virheellisiä, on vain huomioitava niiden laatimisen ja säilymisen tavoitteellisuus. Niitä on tuotettu ylempien yhteiskuntaryhmien tarpeeseen ja heidän toimestaan, useimmiten myös taltioitavaa tietoa valikoiden. Näissä historian tiedoissa rahvaan edustajat näyttävät olleen pääasiassa ongelmien aiheuttajina tai toimenpiteiden kohteina. Menneinä aikoina tässä ei varmasti ollut mitään tavatonta, mutta lienee aiheellista kyseenalaistaa historiantutkimusta, joka suhtautuu näihin lähteisiin ikään kuin ne olisivat arvovapaita tuoksia. Virallisen historia-aineiston kuten asiakirjojen rinnalle nostettuna voi muistelukerronta tarjota mahdollisuuden näkökulman avartumiseen. Ei niin, että muistelu olisi arvoista vapaata ja sen tuottamaa totuutta verrattaisi asiakirjojen totuuteen. Muistelu tuo yleensä esille yhden ihmisen (tai suvun, lähiyhteisön) näkökulman elämään jollakin aikakaudella menneisyydessä. Kansanomaisen historian sekä jonkin yhteisön elämän ja perinteen tutkimuksessa on käytetty lähteinä muisteluaineistoja. Muistitietoa voidaan käsitellä menneisyyden rekonstruktiona tuomassa historiantutkimukseen lisätietoa täydentämään arkihistoriaa asiantuntijahistoriaa. Kerrotun historian avulla on voitu tehdä aiemmin ohitetusta menneisyydestä näkyvää. (Ukkonen 2000, 11, 240, 260).

Muistitieto kertoo siitä, miten elämä tai tapahtuma on kertojan mielessä hahmottunut. Kertojan ymmärrys ja tulkinta koetusta elämästä ei ole eikä voi olla pysyvä, vaan se muuttuu niin ajan kuin kulloisenkin elämäntilanteen myötä. Koska menneisyyttä katsotaan nykyisyydestä käsin, muistelun ajankohdan näkemyksillä ja painotuksilla on merkityksensä niin aiheen valinnassa kuin sen käsittelyssäkin. Haasteena on nähdä kollektiivisen ja yksilöllisen kohtaaminen muistoissa ja toinen haaste on kertomishetken lapsuuskäsitysten vaikutus muistettuun lapsuuteen. Lapsuusmuistoja käsitellään ja tulkitaan koko elämän ajan. Muuttuvissa elämäntilanteissa lapsuusmuistot koetaan pysyviksi, kenties ne on niin moneen kertaan ajateltuja aikoja, ettei niiden ainakaan haluta kyseenalaistuvan ja muuttuvan. (Siikala 1984, 143; Korhokangas 1996, 41; Ukkonen 2000,

135). Kuitenkaan lapsuutta ja sen tapahtumia ei sellaisenaan voi palauttaa mieleen. Sen sijaan erilaisia tapahtumia ja tunnelmia lapsuudesta voi muistaa. (Vilkko 1988, 101).

Kulttuurierot ovat yhteydessä historian tapahtumiin, mutta historiakaan ei ole kaikille sama edes yhden kulttuurisen todellisuuden tai jaetun maailmankuvan puitteissa. Tarkasteltavana ajanjaksona, 1800-luvun ja 1900-luvun alun maaseudulla sosiaaliset erot olivat suuret, ei ollut yhtä kulttuurista kokemusta, ei yhtä yhteistä historiaa. Unohdetuista menneisyyksistä<sup>71</sup> voidaan muodostaa osia muiden kuin hallitsevan väestön osan maailmankuvista. Niitä sisältyy elämäntarinoihin, joita ei virallinen historia kerro. Maailmankuvaa ja näin muistelun kontekstia rajoittaa (määrittää) siis myös ryhmän asema yhteisössä tiettyinä aikoina. Tällaisia tutkimuksen marginaaliin jääneitä ryhmiä on useita. Lapsuuden tutkimuksella ja naistutkimuksella on yhteistä se, että kumpikin on tutkimusalana olleet pitkään varsin näkymättömiä – sekä lapset että naiset kertovat harvoin omaa tarinaansa, vaikka heidän elämänsä on tarkastelun ja kuvauksen kohteena. Voidaan olettaa, että naisten kerronta ei ole läpäissyt perinteentallennuksen prosessejakaan samalla laajuudella kuin miesten kerronta. (Apo 1987, 124; Korkiakangas 1996, 47; Alanen 2001, 161). Tilaton väestö puolestaan on aliedustettuna jopa kansan elämää Ruotsissa tallentaneissa arkistoissa (Liliequist 1991, 135). Tilanne Suomessa lienee sama. Yhteisön muisti on väistämättä painottunut rahvasta paremmissa oloissa eläneiden miesten muistiin.<sup>72</sup>

Kertomisen yhteydessä muistelija tulkitsee muistettua uudelleen, kun taas tutkija etsii tulkintoja ja merkityksiä näistä tehdyistä tulkinnoista. Kyse on siis jo kertaalleen tehdyn tai annetun tulkinnan tulkitsemisesta. Muistoja ei voi elää uudelleen, mutta menneeseen voi palata kuvitellun avulla. Näin mennyt aika elää nykyhetkessä, mutta kuitenkin lyhennetyssä ja ehkä sattumanvaraisena siinä muodossa, jonka muistelija siitä luo. Ihminen on kokonaisuus nykyisyyttä ja menneisyyttä, joten häntä ei voi – eikä tule – irrottaa omasta historiallisuudestaan tai tulkinnastaan siitä. (Varto 2005, 36, 42). Elämänhistorian jäsentämisen tukena toimivat siirtymät. Tällaisia siirtymiä ovat elämän taitekohdat kuten syntymä, koulun aloitus, työhön meno, avioliitto. (Apo 1980, 187). Kansanopetuksella on ollut vaikutusta siihen, että yhteinen kollektiivinen muisti alkoi enenevästi ohjautua yksilöllisen arjen kontekstin ulkopuolelta. Lapsuus muuttui työhön oppimisen laajetessa luku- ja kirjoitustaitoon ja myöhemmin koulun määrittämään oppiin ja sivistykseen. (Korkiakangas 1996, 23). Sananlaskuja käyttävän kasvatuspuheen ympärillä olevassa kerronnassa lapsuudessa

<sup>71</sup> ”Bortglömt förflutet” (Liebkind 1997, 358).

<sup>72</sup> Ehkäpä kirjoittava puhuminen siksi onkin tavoittanut myös naisten kerronnan? Ja kenties kirjoitetussa muistelussa voi vaikkapa sananlaskuille löytyä muitakin perinteen taitajia kuin miehet? Tämän tutkimuksen aineistossa 141 muistelijasta 105 oli naisia ja 36 miehiä (kolme naista on lähettänyt aineistoa molempiin keräyksiin ja on siten mukana kahdella tunnisteella. Olen käsitellyt elämäntarinat kuin kahden eri henkilön vastaukset). Mitä kirjoittamaan kehoittamalla tavoitettu runsas naisten määrä voisi tarkoittaa? Tavoitetaanko näin naiset omassa ympäristössään vai onko naisten asema niin muuttunut, että he kokevat tärkeäksi osuutensa muistitiedon tallentamisessa? Vai onko sota ja silloinen naisten julkinen työpanos kasvattanut muistavien naisten ikäpolven?



elämän taitekohtina ovat esimerkiksi toisen tai molempien vanhempien menetyt, paikkakunnan vaihto, vallankumouksen vuodet ja kansalaissota, ripille pääsy. Koulunkäynnin aloitus on harvoin mainittu.

Koska yksilö on yhteisönsä muokkaama tuote ja yhteisöstään riippuvainen, ei edes oman elämän muistelu ole vapaa sidonnaisuuksista. Kerrottaessa ja kirjoitettaessa muistoja sivutaan sekä muistelun kohteena olevan aikakauden että muisteluhetken tulkintoja menneisyydestä. Muistot saavat muodon ja painoarvon muistelijan kulloisenkin elämäntilanteen mukaan. Yhteisö määrittää sen, mikä on muistelemisen arvoista ja mitä täytyy muistaa, se myös säätelee muistelutapoja. Tarkasteltaessa jo mennyttä aikaa ovat sekä informantin että tutkijan tulkinnoissa mukana sekä omat kokemukset että menneen aja jälkeen tulleiden aikojen yleinen mielipide ja julkinen keskustelu sekä sosiokulttuuriset tekijät. Elämäntarinoissa vaikuttavat niin yksilö kuin olosuhteet ja ympäristökin – ”silloin” ja ”nyt”. Muistelija ei voi irrottaa kokemuksiaan historiallisen aikakauden muista tapahtumista, myös monia muita ihmisiä sivunneista tapahtumista. (Apo 1995f, 182; Korkiakangas 1996, 11, 29, 164; Ukkonen 2000, 21, 35). Menneisyyden ymmärtämiseen vaikuttaa Satu Apon (1998a, 68) mukaan kolme osittain erillistä, osittain päällekkäistä ympäristöä. Niiden muisteluista ja kerronnallisista teksteistä välittyy aina sosiokulttuurinen konteksti eli tapahtuman ekologinen, taloudellinen ja sosiaalinen ympäristö. Tästä aikakauden sosiokulttuurisesta kontekstista kertoo virallinen historiankirjoitus viranomais- ja asiakirjahistoriassa.<sup>73</sup> Toiseksi mukana on vallitsevien yleisten uskomusten ja yleisen mielipiteen konteksti. Kolmantena välittyvänä tekijänä on tekstin sisäinen intertekstuaalinen konteksti, asiayhteyksien liittäminen toisiinsa. Kertomus elämästä sen paremmin kuin oma elämäntarina ei ole suora reflektio tai toisinto tapahtuneesta. Elämäntarina on konstruktio eletystä elämästä tapahtumineen eikä ole sellaisenaan tapahtunut oikeassa elämässä. Kuten Vilkkonen (1997c, 91–93) toteaa, elämäntarina on siis konstruktio, keinotekoinen tuotos. Muistelutapahtumalla konstruoidaan omaa elettyä elämää, mutta kyse ei ole eletyn rekonstruktioinnista tai uudelleen elämisestä, koska ajan ja paikan luoma konteksti on toinen samoin kuin muistelijalla itsellään on jo saavutettuna kokemus tapahtuneesta. Elämäntarina on kooste muistoista ja se on sekä yksilö- ja tilannesidonnainen että sidoksissa myös kulttuuriin ja kerronnallisiin konventioihin. Käytännössä oman ja yhteisen erottaminen muistelusta ei ole aina mahdollista. Niin kirjoitettu kuin puhuttukin muistelujen esittäminen tuottaa yleisesti ottaen konventioihin sidotun kertomuksen. Silti kertomus voidaan nähdä koetun elämän aitona esityksenä – ei kenties koko elämän, mutta sen osan. Näin myös muistelu hakee konventioita. Kyse on siitä, mitä ja millaisena saa (tai on suotavaa) muistella jotakin. Näin etenkin kerronnassa, kasvokkaisissa puhetilanteissa. Kirjoittaminen perinteen tallentamisen nimissä antaa muistelijalle vapautta muistaa myös kiellettyjä tai kipeiltä tuntuvia tapahtumia.

<sup>73</sup> Yhteisön hyväksymä tapa kirjoittaa ja tutkia menneisyyttä perustuu yhteisesti hyväksytyjen asiakirjojen ja niiden tuottamien totuuksien tarkasteluun. Historiasta tulee yhteisön virallinen historia, hyväksytty menneisyys.

Vaikka Taina Ukkosen (2000, 72) ja Anna-Leena Siikalan (1984, 192) mukaan arkielämää ja siihen liittyviä arkisia tilanteita on vaikea muistaa tai niitä ei yksityisluontoisuutensa vuoksi ole tarkoitettu kerrottaviksi julkisesti, ei tämä näy käyttämissäni elämäntarinoissa. Elämäntarinat ovat arjen kertomuksia, jotka kertovat menneestä arkipäivästä muistelun ajankohdasta katsottuna. Tässä suhteessa kirjoitettu muistelu voi erota suoraan kuulijalle puhutusta muistelusta. Kun muistelijan kuulija on anonyymi lukija, joka järjestetyn keräyksen puitteissa on tavallaan kutsunut muistelemaan ja kirjoittamalla kertomaan, voi varsin henkilökohtaisiakin muistoja tuoda julki.<sup>74</sup> Arkistoihin toimitettavassa, kirjoitetussa muistelussa tämä yksityisyyden koskemattomuus voi olla jopa kerrottatilannetta helpommin saavutettavissa. Aineistossa – kuten molemmissa keräyksissä yleensäkin – muistelijat kertovat ensisijaisesti omista arjen tapahtumiin liittyvistä muistoistaan.

Julkinen keskustelu on yhteiskunnassa tapahtuvaa yleisen kiinnostuksen suuntaamista tiettyihin ilmiöihin ja kiinnostavista asioista on muistelussakin mukava puhua ja kertoa niihin liittyviä tapahtumia elämänsä varrelta – jakaa oman elämän kiinnostaviksi katsottavat hetket. Vaikka muistelijalla on oma tavoite tai syy, jonka vuoksi muistella ja kertoa, ei yksilön ajatusmaailma kuitenkaan ole ristiriidassa kerronnan konventionaalisten tavoitteiden kanssa. Myös perinteen ja niihin sidoksissa olevien käytäntöjen siirto sukupolvelta toiselle on vaikuttamassa siihen, mitä elämässä pidetään muistelemisen arvoisena. (Korkiakangas 1999, 156; Siikala 1984, 96). Tällaista on nykyisessä julkisessa keskustelussa isovanhempien rohkaisu kertomaan omia muistojaan opiksi ja ohjeeksi nuoremmille ikäpolville. Kyse on myös kulttuuristen arvojen ja tietämyksen siirtämisestä. Aineistoni kaltainen kirjoitettu muistelukerronta on kuitenkin lähinnä persoonallisen kertomuksen tasolla. Ehkä tämä juuri onkin muistelukerronnan ja elämäntarinan heikko kohta: muistelu keskittyy yksilön sisäiseen ajatusten tarkasteluun tai yksilön elämän tapahtumien tarkasteluun irrallisina muista yhteisössä vallinneista ilmiöistä. Ne otetaan ikään kuin annettuina, niiden vaikutusta tai vaikutteita ei kyseenalaisteta varsinaisella pohdinnalla. Yleinen taso, joka käsittää aikakauden ja sen sosiaalisen ja kulttuurisen todellisuuden, jää yleensä muistelukerronnan ulkopuolelle eikä siihen juuri puututa. Mahdollisesti aikakauden yleinen tilanne, ilmiöt, olosuhteet, vaikuttajat tai elämän todellisuus koetaan niin itsestään selväksi, muisteluissa aikaa ja tilaa vieväksi – tai mitä moninaisimmista muista syistä – että se ikään kuin oletetaan tunnetuksi. Tätä voidaan pitää muistelukerronnan rajoitteena. Tavoittaessaan yksilön muistot se jättää huomiotta yhteisön tai ryhmän jaetut muistot. (Vilkko 1988, 53). Poikkeuksena tästä voidaan pitää perinteen taltioimiseen tähtäävää muistelukerrontaa, jossa kertoja ei kuvauksessaan keskity itseensä tapahtuman keskipisteenä, vaikka hän onkin ollut läsnä. Kuvaukset koskevat ympäröivää yhteisöä ja sen sosiaalisia tapahtumia ja rakenteita.

Muistelulla on monia yhteisöllisiä tehtäviä. Yleensä kertoja pyrkii saamaan muistelullaan jotakin aikaan eikä vain välittämään tietoa oman elämänsä tapahtumista. (Leino 1987, 26). Kertomukset omasta elämästä voivat olla esi-

<sup>74</sup> Tähän viittaa myös Latvala (2005a, 67).

merkkitaupauksia ja näin puhujan näkemysten perusteluja. Kertomusten avulla voidaan pohjustaa uusien aiheiden esille ottamista tai lopettaa jonkin aiheen käsittely. Kokemuskertomuksien kautta voidaan kommentoida toisten kertomuksia tai pyrkiä syntymässä olevan konfliktin purkautumiseen. (Ukkonen 2000, 232). Vastaavia funktioita on muistelukerronnalla – kirjoitetulla tai puhutulla – suhteessa ihmisen omaan elämään. Menneisyyden haltuunotto ja oman identiteetin lujittaminen muistelevalle puheen tai kirjoittamisen kautta, on oman elämän hallintaa (Korkiakangas 1999, 155).

Kulttuurin vaikutus on odotusten struktuurien ylivaltaa, jolla kaikki koettu ja tapahtunut saa merkityksensä suhteessa siihen, mitä tiedetään olevan olemassa, mitä pidetään tavallisena tai epätavallisena (Siikala 1984, 220). Kullakin aikakaudella on aikalaisiaan yhdistäviä tekijöitä, mikä luo yhteisen maailmankäsityksen. Kulttuurille tyypilliset arvostukset ja uskomukset rakentavat yksilön maailmankuvaa (Nurmi 1997, 66). Yhden aikakauden ihmiset jakavat käsityksen niin maailmasta kuin sen järjestäytymisestä. Se on samalla myös yksittäisen ihmisen henkilökohtainen kannanotto ympäristöönsä ja elämäänsä siinä heijastaen yksilön ja hänen sosiaalisen ympäristönsä kanssakäymistä. (von Wright 1997, 19; Rauste-vonWright 1997, 31; Värry 1997, 34). Maailmankuva on siten kontekstinsa, kulttuurin, tuotosta. Siihen liittyy koko ihmisen elämisen ympäristö vaikutteineen ja se muotoutuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa. (Nurmi 1997, 61). Kuten jo on todettu yksilön muistelun yhteydessä, muistelijat eivät juuri kyseenalaistakaan omaa, menneen elämänsä mielekkyyttä. Omaa elinympäristöä pidetään oikeana tapana elää ja toimia. Lisäksi ihminen on valmis uskomaan, että ympäristö kokee ja näkee maailman samoin kuin hän. Perinnettä tallennettaessa ei sosiaalikultuurista ympäristöä juuri muisteluissa kuvata. Se pidetään niin tunnettuna, ettei sitä juuri tarvitse selitellä. Tulkintatavat ovat kulttuurissa kiinni. Samassa kulttuurissa elävien ihmisten oletetaan tunnistavan samat symbolit ja yhteiset arvot. (Keskinen 1997, 42).

### 5.2.2 Muisteluaineistot

Kuten johdannosta ilmenee, muisteluaineistot ovat Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kansanrunousarkistosta:

- 1) Perinne elämässäni. Kalevalan juhluvuoden kilpakirjoitus. 1985. (PE85)
- 2) Karjalaiset elämäkerrat. 1983–84. (KE84)

Aineistossani muistelijat ovat ne vuonna 1929 ja sitä ennen syntyneet vastaajat, joiden muisteluihin sisältyy kasvatustuotteen sananlaskuja. Syntymävuosirajaus siksi, että vuosisadan alun lapsuusympäristön aikuiset olivat syntyneet ja kasvaneet ennen oppivelvollisuuslain tuomaa oppioikeutta (tosin rajattua). Heidän elämänpiirinsä on ollut pääasiallisesti kirjoittamattomaan tietoon perustuva ja sananlaskut ovat hyvin hitaasti muuttuva puhe- ja perinnelaji – sananlaskujen käyttö perustuu ensisijaisesti puheeseen. Muistelijoiden lapsuuden elinympäristön olosuhteet ovat myös mahdollistaneet yhden sukupolven ylittävän tiedon siirtymisen. 1930-luvun taite oli myös keräysten muistelijoiden ikäraken-

teen kannalta mielekäs. Keräysten kokonaisuutta katsottaessa oli lapsuusmuistoissa ero ennen sotia elettyssä lapsuudessa suhteessa sekä sodan aikana että sodan jälkeen elettyyn lapsuuteen.<sup>75</sup>

Molemmat keräykset (sekä PE85-kilpikirjoitus että KE84-keruu) on koottu 1980-luvun puolivälissä (1983–1985). Näin ollen on molempien keruiden vastaajien syntymävuodet ja siten muisteluikä yhtäläinen, samana vuonna syntyneet vastaajat ovat vastausajankohtana olleet keskenään samanikäisiä. Vastaajien tunnistamisessa käytän kuitenkin arkistomerkinä täydennettynä syntymävuodella ja sukupuolella, sillä syntymävuoden kautta on lukijan helpompi hahmottaa mistä ajasta on kyse. Vastaajan ikä on merkittävä tieto silloin, kun se yhdistetään automaattisesti muisteluajankohtaan.

TAULUKKO 1 Yhteenvedo PE85-kilpikirjoituksen ja KE84-keruun aineistoista koko aineisto<sup>76</sup>

Keräys:	PE85	KE84	Yhteensä
<b>Laajuus:</b>	64 sidosta	108 sidosta	172 sidosta
	19 300 sivua	22 784 sivua	42 084 sivua
	759 valokuvaa	611 valokuvaa	1 370 valokuvaa
	16 tuntia nauhoitteita	325 tuntia nauhoitteita	341 tuntia
	487 luovuttajaa	793 muistelijaa	1 226 henkilöä
<b>Tämän tutkimuksen aineisto</b>			
	PE85-keräyksen aihepiirit: Koti ja suku Sukupuoliroolit ja kasvatus avioliittoon	Koko KE84-keräys	
<b>Tarkastelun kohteena olleiden elämäntarinoiden lukumäärä:</b>			<b>Yhteensä</b>
	280 elämäntarinaa kodista ja suvusta	722 elämäntarinaa	1 160 <sup>77</sup>
	158 elämäntarinaa sukupuolirooleista ja kasvatuksesta avioliittoon		
<b>Sananlaskuja sisältäneiden elämäntarinoiden lukumäärä:</b>			<b>Yhteensä</b>
	160	192	352 elämäntarinaa
<b>Kasvatuspuheen sananlaskuja sisältäneiden ja ennen vuotta 1930 syntyneiden muistelijoiden elämäntarinoiden lukumäärä:</b>			<b>Yhteensä</b>
	80	61	141 elämäntarinaa
<b>Kyseisiin elämäntarinoihin sisältyvien kasvatukseen liittyvien sananlaskujen lukumäärä:</b>			<b>Yhteensä</b>
	367	141	508 sananlaskua

<sup>75</sup> PE85-kilpikirjoituksen aineiston syntymävuosijakauman mukaan sananlaskuja sekä kasvatuspuheessa että metakerronnassa sisältäneiden muistelujen informanteista 61 % oli vuonna 1930 tai sitä ennen syntyneitä (Granbom-Herranen 2004, liite 4). Myös Latvalan (2005a, 16, 19) käyttämässä, 1997 kerätyssä Suvun suuri kertomus -aineistossa ikäjakauma oli vastaavanlainen.

<sup>76</sup> Tiedot: [www.finlit.fi/kra/kra\\_yleisluettelo\\_alku.htm#pe](http://www.finlit.fi/kra/kra_yleisluettelo_alku.htm#pe) ja [www.finlit.fi/kra/kra\\_yleisluettelo\\_alku.htm#ke](http://www.finlit.fi/kra/kra_yleisluettelo_alku.htm#ke)

<sup>77</sup> Osa luovuttajista oli toimittanut vastauksen/ vastauksia molempiin kysymyksiin (*Koti ja suku* ja *Sukupuoliroolit ja kasvatus avioliittoon*), jonka vuoksi luovuttajien kokonaisuus jää todellisuudessa jonkin verran näiden summaa pienemmäksi.

Esimerkkinä käyttämieni episodien<sup>78</sup> kieliasun olen säilyttänyt on muistelijan kirjoittamassa muodossa lukuun ottamatta alleviivauksia.<sup>79</sup> Kursiivilla olen korostanut esimerkillä kulloinkin painotettua osaa episodista – kyse ei aina ole kasvatuspuheen sananlaskun korostamisesta. Aineistoon viitatessani käytän luovuttajakohtaista episodien numerointia joka liitteen 1 mukaisesti paikantuu arkistoa-aineiston sivunumeroinnin mukaisesti vastaajatietoihin. Kirjoittajien nimet eivät esiinny aineistosta poimittujen elämäntarinoiden episodiviittausten yhteydessä. Viittaukset on löydettävissä Kansanrunousarkiston tunnistetiedoista kirjainnumerosarjan avulla.<sup>80</sup> Aineistossa on joitakin vastauksia, joissa ei ole kerrottu syntymävuotta.<sup>81</sup> Muistelun tiedoista olen voinut päätellä vastaajan olleen viimeistään 1920-luvulla syntynyt ja siten mukana aineistossani. Vertailua erikäisten muistelijoiden kesken en tässä tutkimuksessa tee. Mikäli aineisto on toimitettu Kansanrunousarkistolle muistelijan kuoleman jälkeen, on syntymävuoden lisäksi ilmoitettu kuolinvuosi. Näin muistelijan ikä on arvioitavissa.

Syntymävuosi ja sukupuoli tarkentavat mahdollisuutta identifioida muistelutiedot. Vaikka pidänkin muisteluikää näissä aineistoissani keskeisempänä kuin syntymäajankohtaa, käytän merkintänä syntymävuotta. Elämäkerrallisissa tutkimuksissa on vastaajat yleensä jaettu syntymävuoden mukaan.<sup>82</sup> Perusteena on tällöin ollut lähinnä elämäkokemusten samankaltaisuus ja elämäkertoista on löydetty kertomuksen sisällön mukaan sukupolvia ja niille tyypillisiä elämänkulkuja ja pyrkimyksenä on ollut luoda käsityksiä sukupolven yhteisestä kokemusmaailmasta. Kertomuksellisten sukupolvien kokemusmaailmojen erot liittyvät fyysiseen ja sosiaaliseen hyvinvoinnin lisääntymiseen, suhtautumiseen työhön, kouluttautumisen merkityksen lisääntymiseen, ihmissuhteiden tärkeyden korostumiseen tai näkyvyyteen omassa yhteisössä. (Roos 1988, 61–64). Vilkkö viittaa sukupolvien välisissä eroissa niiden erilaiseen tapaan käsitellä tietoa ääripäissään kronologisena jatkumona tai irrallisina tapahtumina (Vilkkö 1997b, 86).<sup>83</sup> Syntymävuotta olennaisempänä pidän kertojan eletyn elämän pituutta. Kyse on iästä, jossa muistelija kertoi tarinansa. Kesken tarinan, kun ennuste sen päättymisestä on ajallisesti kaukana edessä, ei elämästään voi vielä kertoa eheänä kokonaisuutena. Toisaalta päättymässä olevaa tarinaa voi alkaa eheyttää jo ennen loppua. On toki selvää, että yhteiskunnalliset tilanteet ja tapahtumat ovat samoina vuosina varttuneilla luomassa yhtenäistä elämän ympäristöä ja yhteistä elämän kokemusta, mutta myös muisteluhetken ikä yhdistää muistelijoita.<sup>84</sup> Eletty elämä on muokannut ihmisiä näkemään koetut tapah-

<sup>78</sup> Episodi on elämäntarinan osa, johon sisältyy yksi tai useampi kasvatuspuheen sananlasku.

<sup>79</sup> Esimerkit olen irrottanut episodeista merkitsemällä mahdollisen jatkuvuuden [--]. Episodissa ... on kirjoittajan merkintä.

<sup>80</sup> Kansanrunousarkiston keruuaineiston vakiintunut tapa käyttää anonyymejä viittauksia käyttäen tietona vastaajan sukupuolta ja ikää/ syntymävuotta. (Latvala 2005a, 20).

<sup>81</sup> Tunteettoman syntymävuoden olen merkinnyt "xxx".

<sup>82</sup> Kuten Roos 1987, 1988; Piela 1988; Korhokangas 1996; Vilkkö 1997b.

<sup>83</sup> Vastaavasti kuin Latvala (2005a, 16, 79) käsittelee muistelukerrontaan perustuvassa tutkimuksessaan vastaajia kymmenen vuoden jaotuksella eikä sukupolvittain, ei aineistossani ole ollut mielekästä jakaa vastaajia eri sukupolviin.

<sup>84</sup> Elämänkulun vaikutus muisteluun, myös Tuomaala 2004, 41.

tumat jossakin valossa. Katsottaessa tapahtumia tarpeeksi kaukaa ja toisaalta tarpeeksi läheltä, on muistelijan iän merkitys suurempi kuin tapahtuneen aikakauden kerrontaan tuottama sävy. Arkistossa työskentelevät puhuvat suurten ikäluokkien olevan tulossa muisteluikään, tarkoittaen tällä laajasti katsoen ikävuosia 50–70. Tämän mukaan, kun ihmisen odotettu elinikä on kasvamassa, ovat tulevat muisteluskupolvet entistä vanhempia.

Aineistoni muistelijat ovat keskenään varsin samankaltaisista lähtökohdista. He edustavat historian tapahtumiin vaikuttaneita nimettömiä ihmisiä, joista Marjatta Rahikainen (1996) puhuu kasvoina nimettömässä väkijoukossa. Kyse on elämäntarinoista, jotka sivuavat yhteistä aikaa, mutta jotka eivät esiinny yksittäisistä henkilöistä ja tapahtumista kertovassa historiassa. Tämä ei tarkoita, etteikö jokaisessa muistelussa ja jokaisen muistelijan elämässä olisi jotakin ainutlaatuista. Kasvatuksellisen toiminnan puheen muistot ovat paljolti toistensa kaltaisia. Lapsuus ja suhde aikuisiin sekä sananlaskupuheen sijoittuminen tähän vuorovaikutukseen näyttäytyy samankaltaisena eri muistelijoiden kertomana.

Elämäntarinoissa vastaajat eivät ensisijaisesti ole paneutuneet sananlaskujen muisteluun, vaan sananlasku on ennen kaikkea osa muistelijan kertomusta. Sananlasku on ollut tässä yhteydessä kirjoitettua muistamista ja suullista tietoa. Kokoelmien kautta olen tavoittanut kaikkiaan yli tuhannen ihmisen muistelukerronnan, jossa sananlaskuja sisältyi 352 muisteluun. Sananlaskuja sisältävästä aineistosta olen valinnut kasvatuspuhetta sisältävät muistot. Kasvatuspuheen ulkopuolelle jäävä sananlaskujen käyttö on pääasiassa metakerrontaa, kertomusta tukevaa retorista sananlaskujen käyttöä. Kertojien, joiden ikä vaihtelee nuorimpien ollessa 55- tai 56-vuotiaita ja vanhimpien 85-vuotiaiden, muisteluissa on kasvatuspuheeseen sisältyviä sananlaskuja 141 elämäntarinassa (taulukko 1, s. 60).

### **Perinne elämässäni -kilpikirjoitus, 1985 (PE85)**

Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kansanrunousarkisto järjesti vuonna 1985 Kalevalan juhluvuoden kunniaksi kilpikirjoituksen, jossa vastaajien toivottiin kirjoittavan omasta perinnetaustastaan ja perinteen merkityksestä sekä itselle että lähipiirille. Tästä Kalevalan juhluvuoden 1985 Perinne elämässäni -kilpikirjoituksesta kerrottiin Postipankin asiakaslehdessä *Oma markka*, vuoden 1985 ensimmäisessä numerossa, joka oli kokonaan keskittynyt Kalevalan juhluvuoden teemaan.<sup>85</sup> Samassa yhteydessä oli kaikki vastaamiseen tarvittavat ohjeet ja yhteystiedot mahdollisia lisäkysymyksiä varten.

*Perinne elämässäni, Kalevalan juhluvuoden kilpikirjoitus/tulokset* -monisteessa kerrotaan kilpailuun palautetusta aineistosta ja aineiston luovuttajista (PE-kilpikirjoitus/tulokset). Tässä tutkimuksessa kokonaisaineiston yhtenäisyyden vuoksi tarkastelen ainoastaan kirjoitettuja tekstejä. Vastauksen lähettäjä eli aineiston luovuttaja on voinut kerätä tietoa useiltakin haastateltavilta (1–30).

<sup>85</sup> Artikkeleja olivat mm. Ikivihreä Kalevalamme, Mekrijärven runopesä, Kansanrunousarkisto – perinteen koti, Kalevala ja maailman eepokset, Kalevala Neuvosto-Karjalassa. (*Oma markka* 1/1985).

Luovuttaja itse on voinut olla sekä haastattelija että samalla myös itse vastaajana, kertojana, muisteluksen omistajana. Vastaja ei välttämättä ole itse toimittanut aineistoa kilpailuun. Tämän tutkimuksen piiriin kuuluvan aineiston muiste-  
lijoista vanhimmat olivat syntyneet 1890-luvulla.

Kilpailussa oli kahdeksan aihepiiriä: (1.) Koti ja suku; (2.) Kaksi kotiseutua; (3.) Juhlat; (4.) Vapaa-aika; (5.) Sukupuoliroolit ja kasvatus avioliittoon; (6.) Minä ja muut; (7.) Laulut; (8.) Sananparret. Varsinaiseksi aineistokseni muodostuivat aihepiirit *Koti ja suku* sekä *Sukupuoliroolit ja kasvatus avioliittoon*. Näissä oli kerrottu lapsuusmuistoja, joten lapsuuden kasvatuspuhetta sananlaskuineen saattoi olettaa löytyvän niistä. Kummassakaan aihepiirissä ei erityisesti pyydetty vastauksissa sananlaskuja, aihepiirissä *Koti ja suku* oli yleinen maininta ”vanhoista sanonnoista”. Näiden kahden aihepiirin tehtävänannot kuuluivat:

**Koti ja suku.** Useimmat meistä ovat oppineet elämän aatteet, arvot ja asenteet perheen, suvun ja kodin piirissä. Kerro millaisia tapoja, aatteita ja arvoja on pidetty tärkeinä lapsuudenkodissasi ja suvussasi. Millaisissa tilanteissa muistat niitä opetetun ja korostetun? Miten niitä perusteltiin? Vetoamalla Raamattuun, vanhoihin sanontoihin, opettavaisiin tosikertomuksiin, suvun perinteisiin? Miten muuten? Mitä tapahtui, jos joku perheessäsi nousi kapinaan perinteitä vastaan? Oletko pyrkinyt välttämään oppimasi arvot ja tavat nuoremmalle sukupolvelle? Minkä asioiden kohdalla ovat huomattavimmat erot lapsuudenkotiisi verrattuna? Minkälaisista tapauksista, kokemuksista tai henkilöistä on perheessäsi tai sukusi piirissä kerrottu toistuvia kertomuksia?

**Sukupuoliroolit ja kasvatus avioliittoon.** Miten poikien ja tyttöjen kasvatus erosi entisaikaan? Miten nykyinen kasvatus eroaa entisaikaisesta? Mikä on sallittua ja mikä kiellettyä? Keiltä Sinä sait avioliittoneuvontaa ja minkälaista? Jatkuuko perhepiirisi avioliitoissa tai avoliitoissa omien vanhempiesi roolisuhde ja työnjako vai onko tapahtunut muutoksia?

Kilpakirjoituksessa oli myös erityisesti sananlaskuihin keskittynyt osio. Aihepiirissä *Sananparret* pyrittiin tehtävänannon mukaan selvittämään, mitkä jo käytetyistä sananlaskuista olisivat käytössä vielä 1980-luvulla.<sup>86</sup> Tämä aihepiiri sisälsi kuitenkin pääasiallisesti sekä irrallisia että luetteloituja sananlaskuja, joiden käyttöyhteydestä ei ollut mainintaa, joten ne eivät ole aineistona tässä tutkimuksessa.

PE85-kilpakirjoituksen aineisto on luonteeltaan vastaamista esitettyihin kysymyksiin, jossa muistelua ja kerrontaa ohjaa kysymyksenasettelu ja jäsentely. Varsinainen muistelu on kuitenkin muistelijansa näköistä. Omasta suvusta, perheestä, kodista, eletystä elämästä kerrotaan välittämättä (ja ainakin viittamatta) ohjeisiin. Tämän keruun muisteluissa on nostalgiankin sävyttämää kerrontaa, josta on lukijana helppo irrottautua. Toteavan tyylinen kerronta saattaa lukijan keskustelemaan oman menneisyytensä kanssa nostalgian värittämää kerrontaa helpommin.

<sup>86</sup> Vastauksissa ei kuitenkaan ole pitäyditty ”olla käytössä” vaan ”muistan, tunnen, olen kuullut sananlaskun” luetteloinnissa. Joten johtopäätöstä ”olla käytössä 1980-luvulla” on aineiston perusteella varsin kyseenalaista tehdä.

### Karjalaiset elämäkerrat -keruu, 1983–84 (KE84)

Toisena elämäntarinoiden lähdeaineistona on ollut Karjalan Liitto r.y. ja Uudenmaan Karjalaisseurojen piiri r.y. vuosina 1983–1984 järjestämä, Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kansanrunousarkistoon koottu karjalaisia elämäntarinoita taltioiva keruu Karjalaiset elämäkerrat. Keruun puitteissa tavoitteena oli tallettaa vähintään 20 muistelua jokaisesta karjalaispitäjistä, niin nykyisestä Etelä- ja Pohjois-Karjalasta kuin luovutetulta alueelta. Vastaajilta toivottiin vapaamuotoisia muisteluja.

Tästä Karjalaiset elämäkerrat -keruusta kerrottiin monissa Karjalassa ja karjalaisten keskuudessa levinneissä sanomalehdissä (Karjalan heimo 3/1983). Kutsun yhteydessä julkaistiin keräysohjeet palautusosoitteineen. Kirjoituksia ei arvosteltu mitenkään ja palkinnot arvottiin keräykseen osallistujien kesken, kyse ei ollut kilpailusta. Keräys ei päättynyt tiettyyn päivämäärään mennessä.

*Karjalaiset elämäkerrat -keruu/tulokset* -monisteessa kerrotaan palautetusta aineistosta ja vastaajista (KE-keruu/tulokset). Kokonaisaineiston yhtenäisyyden vuoksi tarkastelen ainoastaan kirjoitettuja tekstejä. Vanhimmat elämäntarinoiden kertojat olivat syntyneet 1800-luvun puolivälissä. Tässä aineistossa vanhin elämäntarina on vuonna 1887 syntyneeltä muistelijalta. Vanhimmat itse aineistoa luovuttaneet muistelijat olivat syntyneet 1900-luvun alussa. Keräys ei ole koskaan sulkeutunut, elämäntarinoita on otettu kansanrunousarkistossa vastaan varsinaisen keruun päätyttyäkin. (KE-keruu/tulokset).

KE84-keruun aineisto on pääasiallisesti omaelämäkerrallista kerrontaa. Jotkut elämäntarinat on toimitettu keruun myötä arkistoitaviksi muistelijan kuoleman jälkeen. Näistä jotkut on muistelija kirjoittanut keruuta varten, mutta niiden toimittaminen on jäänyt muistelijan kuoltua toisten, yleisimmin hänen lastensa tehtäväksi. Elämäntarinoissa ei aina voi tehdä eroa kertojan muistojen ja suvun yhteisten muistojen välille. Toisaalta se ei ole ollut välttämätöntä, ovathan ne muuttuneet myös kertojan muistoiksi. Karjalaisten elämäntarinat ovat usein selviytymisen kuvauksia, taitekohtana on evakkoon lähtö. Näiden tuntemusten ja muistojen kohtaaminen on aika ajoin ollut hyvinkin raskasta niin itse muistelijalle kuin muistojen myöhemmille lukijoillekin.

Sananlaskuja kontekstissaan tarkastelleen tutkimuksen aineistoksi (Granbom-Herranen 2004) olin valinnut PE85-kilpakirjoituksen, koska ensiksikin se sekä perinteen tutkimuksen että sananlaskututkimuksen kannalta oli varsin vähän käytetty aineisto ja toiseksi PE85-kilpakirjoituksen sananlaskuja ei ollut ryhmitelty eikä määritelty niiden yhteyksiä, kuten yleensä vastaavista keräyksistä on tehty. Matti Kuusen (1988) *Rapatessa roiskuu*<sup>87</sup> perustuu PE85-kilpakirjoituksesta saatuihin uusiin sananlaskuihin. Kolmanneksi sananlaskujen kokonaismäärä antoi viitteitä, että niitä oli löydettävissä kerronnallisen aineiston lomasta. Aineistona PE85-kilpakirjoitus ei rajoittunut mihinkään ikäryhmään eikä sananlaskujen käytön funktioon. Tämän aineiston pohjalta saatoin todentaa ensiksikin sananlaskuja löytyvän kontekstiyhteydessään myös suomalaisessa aineistossa ja toiseksi, että sananlaskujen käyttö on jaettavissa kasva-

<sup>87</sup> Kuusi, Matti (toim.) 1988. *Rapatessa roiskuu. Nykysuomen sananparsikirja*. Helsinki: SKS.



tuspuheeseen ja metakerronnalliseen kirjoittamiseen eli muistelupuheeseen. Tähän tutkimukseen KE84-keruu puolestaan valikoitui aineistoksi PE85-kilpikirjoituksesta saadun kokemuksen perusteella. Saatoin olettaa tämän keräyksen sisältävän kasvatustuheen sananlaskuja kuulijan muistelemana sekä sisältävän saman ikäryhmän (ikä ja syntymäaika) muistelua kuin PE85-kilpikirjoituksessa.<sup>88</sup> KE84-keruusta on julkaistu Minna Kilkin (2004) toimittama teos *Se minkä jaksat kantaa*.<sup>89</sup>

### 5.2.3 Elämäntarinoiden lukeminen

Osallisuus ja sitoutuneisuus kuten myös asettuminen emotionaalisesti alttiiksi vaikutteille koskee elämäntarinoiden yhteydessä sekä muistelijaa että lukijaa. Tätä Vilko kutsuu ”empaattiseksi luennaksi” (Vilko 1997e, 185; myös Piela 1988, 7–8). Lukemisprosessissa olen asettanut kysymyksiä kuvitellulle kertojalle, kysymykseni koskivat muistelijaa lapsena. Kysyin sananlaskuja kuulleelta lapselta mitä hän kuuli sananlaskussa, miten hän sen ymmärsi. Usein sain tekstistä vastauksen. Eikä se aina ollut sama kuin oma ymmärrykseni tai sananlaskun yleismerkitys. Kysyin myös, miksi hän katsoi ymmärtäneensä kuulemansa kuten oli ymmärtänyt. Siihen en läheskään aina saanut vastausta. Ja joskus muistelijä kertoi, ettei koskaan ole kuulemaansa ymmärtänyt, ei edes aikuisena. Tarkastelun ulkopuolelle jätin ne sananlaskut, jotka ilmenevät lähinnä metakerrontana – niitä kiistettiin, niillä väitettiin, niihin vedottiin ja niitä epäiltiin.

Muistelujen sananlaskut jakaantuvat kahteen ryhmään käytön mukaan: yhtäällä ovat muisteluissa kasvatustuheeseen sisältyneet sananlaskut ja toisaalla ovat retorisesti käytetyt sananlaskut. Jälkimmäisillä on muistelukerrontaa tukeva metakerronnan tehtävä. Sananlaskujen käyttö on osana kerrontaa vahvistamassa yksilöllisen kertomuksen yleistystä, jonkin abstraktin väittämän konkretisointi tai sananlaskun avulla kertomuksesta tehdään yhteenveto. Sananlasku voi myös olla tukemassa kertomuksen taiteellista vaikutelmaa. (Hassan-Rokem 1982, 12). Nämä kaikki käyttötavat poikkeavat kertomusten kasvatustuheen sananlaskujen käytöstä, vaikka muistellussa kasvatustuheessa on sananlaskulla voinut olla myös retorinen funktio. Seuraavassa episodissa metakerrontaan sisältyy sananlasku:

#### Episodi 103.1

Kun pöydällä olleet lantit eivät hävinneet siivoojan taskuihin talon tytär Kerttu anti ne muuttopäivänä minulle ja vähän muutakin lahjaa. (*Näinkin pienessä asiassa minusta pätee vanha sanonta, rehellisyys maan perii.*) Opetuksiensa lisäksi äidillä oli ohjenuoraan usein meille, Jumalal on onnen ohjat Luojalla lykyn avaimet. Tässä talossa asuimme toista vuotta.

<sup>88</sup> Niin sananlasku- kuin metafora-aineistoa voisi koota toisinkin. Johanna Auranen (2004, 72) mainitsee mahdollisuutena, että 1) tukija antaa metaforat (sananlaskut), jolloin vastaaja järjestää, vertailee tai arvioi niitä tai 2) tutkittava tuottaa aineistoa. Tämä kuitenkin rajaa tutkimuksen kohteen tutkimuksen toteutusajankohdan, jolloin vastaajat ovat käytettävissä. Sananlaskuja tuotettuna aineistona ovat kasvatustuhteiden tarkastelussa käyttäneet Kemppainen (2001) sekä Hirsjärvi ja Laurinen (2004).

<sup>89</sup> Kilkki, Minna (toim.) 2004. *Se minkä jaksat kantaa. Karjalaisten naisten ja miesten elämäkertoja*. Kansanelämäkuvauksia 64. Helsinki: SKS.

Elämismaailma merkityshorisonttina on erilainen eri ihmisille ja ajan ja paikan muuttuessa. Jo pelkästään ihmisen mielenkiinto ja sen kohdistuminen vaikuttaa hänen näkökulmaansa. (Varto 1992, 65, 67; 2005, 48). Muistelutietoja tarkastelevan tutkijan lukutapa edellyttää omaelämäkerralliseen sopimukseen sitoutumista pyrkien lukemalla ymmärtämään toisen elämismaailmaa, mikä tarkoittaa muistelijan arvostamista, ei arvostelemista. Tietoihin suhtaudutaan ymmärtäen, ei virheitä etsien. (Varto 1992, 59; Apo 1995d, 202). Elämäkerrallisten muistelujen lukijana rooliini yhdistyivät avoimen utelias, tieteelliset vaatimukset täyttämään pyrkivä tutkija ja toisaalta yksityinen minäni. Aineistoja läpikäydessäni olin kertomusten vastaanottaja. Olin lukija, joka kohtasi toisten ihmisten muistoja. Nämä kerrotut muistot puolestaan herättivät minussa muistoja – sekä omia että suvun<sup>90</sup> yhteisiä – ja nämä muistot nostattivat tunteita ja mielikuvia. En pyrkinyt kantaa ottavaan sen paremmin säälittelevään kuin ihailevaankaan lukemiseen. En myöskään pyrkinyt luentaan, jossa myötäläisin muistelijan tunteuksia. Muisteluja käyttävän tutkimukseni perustavoitteena on ollut kuunnella kertojien ääntä. Kerrotun tarkastelussa on lukijan kannalta kyse myös vieraannuttamisesta, kulttuurisesti ja kokemuksellisesti läheisen tutkimusaiheen parissa on itsensä vieraannuttamisen ongelma aina läsnä. (Korkiakangas 1996, 323). Vaikka oman henkilöhistorian siirtämisestä tutkimuksen taustalle (tiedostettuna, mutta ei tutkimukseen vaikuttavana) on ollut kohtuullisen vaivatonta, silti muisteluiden kautta tapahtui oman itsensä kohtaamista.

Omaelämäkerran sopimusteoria odottaa kirjoittajan, tekstin ja lukijan välistä vuorovaikutusta. Sen mukaan muistelu ja muisteluprosessin tuotoksen kirjoittaminen elämäkerraksi asettaa myös lukijalle toisen elämän kuuntelemisen ja kunnioituksen odotuksen. Lukija pyrkii hahmottamaan muistelijan maailman ja sitä jäsentävät rakenteet samalla kun hän pyrkii näkemään oman ja muistelijan maailmojen sekä erilaisuuden että samanlaisuuden. Se on kirjoittajan kohtaamista hänen kirjoituksensa välityksellä. Tässä olennaiseksi muodostuu lukijan pyrkimys ymmärtää kirjoittajan tarkoituksia ja vastaanottaa annettu luottamus tutustua toisen elämään ja tunteisiin (Vilkkö 1995, 163–164; 1997a, 22–25). Kirjoittaessaan muistelija on pyrkinyt löytämään ilmaisumuodon, joka parhaiten takaisi sen, että lukija ymmärtäisi kerrotun muistelijan tarkoittamalla tavalla. Kertomustilanteessa yleensä kertoja ja kuulija ymmärtävät toistensa tarkoituksen, vaikka eivät olisikaan samaa mieltä. Näin voi olla myös kirjoitettua kerrontaa luettaessa, mikäli lukijalla on olemassa vähintään esiymmärrys kerronnan kohteena olevasta historiallisesta ajasta ja paikasta.

Lukiessani muisteluja menneestä ajasta on minun ollut ylitettävä ajan tuoma ymmärryksen este. Oma kokemisen maailmani on tässä ja nyt, ajan ja paikan luomassa sosiokulttuurisessa tilassa. Lukijana minun oli luotava itselleni kuva muistelujen kohdeajan tapahtumista, elinympäristöstä, ihmisistä tai toimintatavoista. Tätä yleiskuvaa loin tutustumalla molempien keruiden aineistoihin kokonaisuudessaan. Konstruoitaessa mennyttä aikaa hahmotetaan myös

<sup>90</sup> Oikeastaan pitäisi puhua monien sukujen muistoista, sillä harva meistä kokee kuuluvansa vain jommankumman vanhempansa sukuun tai mitätöi avioliiton kautta saadun suvun.

kulttuurista ajattelua kuten Satu Apo (2001, 17–20) esittää, joten luin myös muita kuin aineistoon kuuluvia, samaan aikakauteen sijoittuvia muisteluja ja kuvauksia elämästä. Täydensin kuvaa tutustumalla aikakauden viralliseen historiarankuvaan.<sup>91</sup> Yhteisesti eletystä aikakauden elämästä ja yksilön kannalta kerrottua elämästä muotoutuu kerrottu elämä, josta Vilko (1997b, 73) käyttää nimitystä ”tarinoitu elämä”. Historian ja muistin suhde tiivistyy Foucaultin (2005, 16) kommentissa:

Historia on aineellisten dokumenttien (kirjojen, tekstien, kertomusten, rekisterien, asiakirjojen, rakennelmien, instituutioiden, hallinnollisten määräysten, tekniikoiden, esineiden, tapojen jne.) työtä ja toimeenpanoa, ja aineellisia dokumentteja on joko spontaanisti syntyneissä tai kiinteästi organisoituneissa muodoissa aina ja kaikkialla, kaikissa yhteiskunnissa. Dokumentti ei ole sopiva väline historialle, joka itsessään ja pohjimmiltaan on muistia; historia on yhteiskunnan tapa tunnistaa ja muokata itseensä liittyviä dokumentteja.

Lukiessani olin siis muistojen kuuntelija, hiljainen haastattelija. Tutkimuksen keskittyessä sananlaskujen käyttötilanteeseen, on varsinainen tarkastelun kohteena oleva episodi ollut hyvinkin lyhyt hetki muistelijan elämässä. En kyseenalaistanut kerrottua, eikä minulta kysytty hyväksynkö tapahtumat vai en, kokenko ne oikeina vai väärinä – minulla on ollut vain oikeus kerronnan kautta päästä niistä osalliseksi.

Vilkon (1997a, 44) tavassa tarkastella omaelämäkertoja sukupuoleen sidoksissa olevina esityksinä tulee elämäkerroista esille piirteitä, joita ei käyttämästäni aineistosta ole voinut havaita. Tällaisia ovat esimerkiksi isään ja äitiin liittyvät lapsuusmuistot sekä kysymys naiseudesta ja miehuudesta muistelukerronnan tuottamisessa. Toisin kuin Vilkon (1997f, 200, 222) mukaan kasvatustalouden sananlaskujen käyttöyhteyksistä ei voi tehdä johtopäätöstä, jonka mukaan isään liittyvät muistot välittyisivät erityisen voimakkaina kokemuksina ja äitiin liittyvät olisivat arkipäiväisiä ja kevyesti ohitettavia muistoja. Aineistossani ei myöskään korostu Vilkon mainitsema vanhempiin liittyvien muistojen vähäisyys. Aineiston muistelut kuvaavat lapsuutta, jossa vanhemmat ovat läsnä – ei kuitenkaan aina fyysisesti vierellä. Eroavuuteen ovat voineet vaikuttaa muistelijat, jotka Vilkon aineistossa olivat 40 ikävuoden paikkeilla olevia naisia, kun taas tässä työssä käytetyssä aineistossa vastaajat ovat huomattavasti vanhempia ja sekä naisia että miehiä. Myös naisten ja miesten muistojen yhteneväisyys poikkeaa Vilkon oletuksesta. Aineistoni perusteella ei ole eroa naisten ja miesten tavassa lähestyä muistelussa lapsuuttaan. Toki eroja on ja on ollut tyttöjen ja poikien välillä, mutta sananlaskuja kasvatustalouksessa ei luonnehdi muistelijan sukupuoli, vaan olennaista on ollut kuulijana oleva lapsi.

Lukiessani Perinne elämässäni -kilpikirjoituksen vastauksia, totesin aihepiirien *Koti ja suku* ja *Sukupuoliroolit ja kasvatustalouksessa avioliittoon* sisältävän tietoa kasvatuksesta ja sananlaskuista, joten keskityin niihin. Karjalaiset elämäkerrat -keruun muistelut olivat puolestaan kokonaisuuksia, eivät erillisiä kysymyksiä

<sup>91</sup> Oheislukemistonani olivat mm. *Suomen kulttuurihistoria, 1–3; Sukupolvien perintö 1–3; Suomen taloushistoria, 1–2; Suomen kirkon historia 1–4* sekä *Suomen poliittinen historia 1809–1975*.

vastauksineen. Lukeminen oli aluksi lähinnä uteliasta tutustumista kertojien elämään ja elämänpiiriin. Tällä ensimmäisellä lukukerralla poimin Perinne elämässäni ja Karjalaiset elämäkerrat -keruista kaikki ne elämäntarinoiden jaksot, joihin sisältyi sananlasku tai sananlaskun kaltainen ilmaisu. Päälimmäisenä siirtyivät minulle kuitenkin kertomusten herättämät tunteet, ajatukset ja muistot. Siksi jätinkin kerätyt aineistot joksikin aikaa odottamaan. Kun luettujen muisteluiden tunnelmat olivat hälvenneet, saatoin siirtyä sananlaskuja sisältävän aineiston pariin.

Seuraava lukukierros oli entistä tarkempi tutustuminen elämäntarinoihin. Tällöin poimin tekstit, joissa sananlaskujen käyttö liittyi lapsuuteen tai muisteli- ja liitti ne kasvatukselliseen lapsuuden tapahtumaan tai tilanteeseen kertojan ollessa ensisijaisesti kuulijan roolissa. Samalla rajasin kertojat syntymävuoden mukaan tavoitteenani painottaa tarkastelu ensisijaisesti suullisen tiedon aikaan.

Muistelujen lukemisen sisällön erittelyssä ensimmäinen rupeama oli lähinnä perinnelajianalyysiä, johon kuului ensinnäkin sananlaskujen tunnistaminen tekstiyhteydestä ja toisaalta sananlaskuihin liittyvien kontekstitietojen koostaminen tutkimusaineistoksi. Kuten Lotte Tarkka (2005, 68–70) toteaa, perin- nelajien rajat eivät ole ehdottomia, mutta eri lajeille on löydettävissä joko käyt- töyhteyteen tai -tarkoitukseen liittyen lajin muusta tekstistä erottavia kriteerejä. Käytössä eli arjen puheessa perinnelajit eivät voi esiintyä irrallisina yksikköinä eikä välttämättä jo kirjallisesti tunnetussa muodossa. Etenkin pienfolkloren käyttö kommunikaatiotilanteissa on ollut varsin joustavaa ja yleiseen puhee- seenkin upotettua. Näin on myös kirjoitetussa puheessa eli muistelussa.<sup>92</sup>

Analyysiyksiköksi muisteluaineistossa muodostui **lausuma** eli sananlasku sekä sen tulkinta ja käyttökonteksti. Analyysiyksiköksi olen ottanut vain teksteissä ilmaistun eli sananlaskujen tulkinnassa en ole yrittänyt tulkita muisteltua enkä ole tukeutunut sananlaskuille annettuihin yleistulkintoihin (SPI).

Kertomus- tai muistelutilanteessa kerrotun merkitys ei ilmene kaikille kuulijoille (lukijoille) samanlaisena, kuulijat saattavat mieltää kerrotun toisin kuin mitä kertoja on pyrkinyt välittämään. Huolimatta kaikista ymmärrystä helpottavista pyrkimyksistä kertojan tavoitteleman merkityssisällön sijasta saat- tavat kuulijat mieltää kuulemansa toisin. Kertomusten ymmärtäminen on aina myös tulkintaa. Tulkinnan ohjautuminen riippuu kuulijan havainto- ja tieto- maailman laadusta. (Siikala 1984, 220). Muistellun tulkintaan vaikuttavat ker- tomusten vastaanottajien tulkinnat, samastumismallit ja esikuvat. Myös muisti- tietoa käyttävä tutkija on vastaanottaja, jonka tulee tiedostaa omat ennakkokäsi- tyksensä, ennakoasenteensa päästäkseen kertojaa kunnioittavaan tulkintaan. Puhuttaessa muistellun merkityksestä, voidaan siis tarkoittaa sekä kertomuksen esittäjän että sen kuulijan kerrotulle antamia merkityksiä. Lisäksi tulee se mer- kitys, jonka tutkija analysoidessaan antaa kerrotulle. (Kaivola-Bregenhøj 1988, 274; Apo 1995c, 228).

<sup>92</sup> Sananlaskun tunnusmerkistöä olen pohtinut luvussa 3.3 ”Sananlaskut ja niiden vai- kuttavuus suullisen tiedon aikakaudella”.

Toisin kuin on esitetty<sup>93</sup> kirjat ovat Perinne elämässäni -kilpikirjoituksen ja Karjalaiset elämäkerrat -keruun kertojien lapsuuden muistoissa toimineet arjessa käytettyjen sananlaskujen lähteinä aiemmin oletettua vähemmän. Aineistossa ei juuri ollutkaan viittauksia kouluun tai kirjoihin. Kirjoista ainoastaan *Raamattu* mainitaan 27 elämäntarinassa – tosin pääasiallisesti viittauksellisesti.

Vaikka sananlaskujen ja raamatunlauseiden opetus kuului kouluohjelmaan jo 1800-luvulta, ei se näy muisteluisissa.<sup>94</sup> Aineistossa oli vain yksi maininta opettajasta eikä yhtään mainintaa koulussa opituista sananlaskuista.<sup>95</sup>

Muistelijoista osa toteaa Raamatun olleen sananlaskujen lähteenä.<sup>96</sup> Osa muistelijoista puolestaan ei mainitse Raamattua sananlaskujen yhteydessä, mutta sananlasku mitä todennäköisimmin löytyy Raamatusta.<sup>97</sup> Tämän aineiston perusteella eivät sananlaskut kasvatuspuheen osana vahvista Aukian (1984, 163) eikä Kemppaisen (2001, 18) näkemystä, jonka mukaan kasvatusperiaatteet ovat Raamatusta ja kiteytyvät Vanhan Testamentin sananlaskuihin.

### Episodista 25.1

Sanottiin näin: ”Joka vitsaa säästää se vihaa lastaan” tai ”Joka kuritta kasvaa, se kunniaa kuolee”. Näiden raamatun oppien mukaan olen kasvatukseni saanut, enkä ole siitä pahoillani sillä hyvää vanhempani sillä tarkoitti. Tunsin enemmän ja enemmän rakastavani heitä. Monissa elämäni vaiheissa olen sen tullut tuntemaan ja kokemaan. Kuri ja rakkaus kulkivat käsi kädessä.

*Raamatun* ohella kirja, jonka olisi voinut odottaa tulleen mainituksi joko suoraan lähteenä tai jonka sisältämiin sananlaskuihin olisi luullut viitattun on *Jeesus Siirakin kirja*, joka kuuluu Vanhan Testamentin apokryfisiin kirjoihin ja jota on käytetty saarnojen teksteissä.<sup>98</sup> Viittauksia ei kuitenkaan ollut eikä sananlaskujakaan ollut aineistossa teoksen esittämässä muodossa.

<sup>93</sup> Apo (1995a, 61) mainitsee erityisesti Lutherin *Vähäkatekismuksen* merkityksen raamatunlauseita opeteltaessa. Tämä ei saa tukea tästä aineistosta. Kotkanheimo (2002, 52) puolestaan toteaa Jaakko Juteinin *Lasten Kirjan* sekä Henrik Florinuksen *Wanhain Suomalaisen Tawalliset ja Suloiset Sanan Lascut* olleen sananlaskujen lähteenä erityisesti Porthanin vaikutuksesta. Ks. myös Kaukamaa & Valonen 1939, 6; Siikala 1996, 145.

<sup>94</sup> Sen mukaan, mitä Keisarillisen Majesteetin Armollinen sääntö opetuskavioista sekä kansakoulunopettaja- ja opettajatar-seminaareille Suomessa (11.5.1866/SA) määräsi, tuli ensimmäisellä ja toisella luokalla opettaa ”Walittuja raamatunlauseita ja wirsia” kristinopin taitojen yhteydessä. Suomen kielen ja kirjallisuuden puitteissa tuli ensimmäisellä luokalla tutustua ”Kalewalaan sekä siitä walittujen kappalten lukeminen ja selittäminen”, toisella luokalla vastaavasti Kantelettareen. Mallikoulun alustavalla luokalla uskon-opin opetukseen kuului ”hywin walittujen raamatunlauseiden ja wirrenwärssyjen opettaminen”, toisella luokalla ”raamatunlauseita, wirsia ja walittuja kappaleita Lutheruksen lyhyestä katekismuksesta”. Ylhäisemmässä kansakoulussa ensimmäiseltä kolmannelle luokalle uskon-opin yhteydessä ”raamatunlauseiden ja wirsien lukeminen ulkomuistista”, kielenopetuksessa ”suorasanaisten ja runollisten kappalten lukeminen ulkomuistista”.

<sup>95</sup> On mahdollista, että PE85-kilpikirjoituksessa koulussa tai kirjoista opitut sananlaskut ovat aihepiirin *Sananlaskut* sananlaskuluetteloissa.

<sup>96</sup> 13 muistelijaa.

<sup>97</sup> 25 muistelijaa.

<sup>98</sup> *Jeesus Siirakin kirja*. 1970. Hämeenlinna: Karisto. Käytössäni oli varsin uusi painos, mutta kirjan sananlaskuista ei ollut nähtävissä yhteyttä elämäntarinoiden kasvatuspuheen sananlaskuihin eikä ”Siirakin kirjaa” tai ”Siirakkia” mainittu muisteluisissa.

Muisteluissa esiintyi vähän sananlaskuja, jotka olivat mukana oppikirjanakin käytössä olleessa Topeliuksen *Maamme kirjassa* (1926).<sup>99</sup> Ainoa viittaus institutionalisoituun kasvatukseen ja opetukseen lapsuuden sananlaskujen yhteydessä oli yksi maininta on opettajasta sananlaskupuheen käyttäjänä:

### Episodi 138.1

Hää oli oikee niinko luotu sen *kulmakunna opettajaks antamaa hyvviä neuvoi* evväaks, ko niist lapsist joutu suurin osa mänemää tyhjin taskuin kylmää maailmaa luomaa itselle paikkaa maailmas. Vielkii pijän kaks hyvviä neuvoo ohjenuoran. Ensimmäine on et "Mies tulee räkänokastakin, muttei turhan naurajasta" ja toine et "Keskitie on kultainen, kulje aina sitä" Naisopettajan kans mie en pääst oikee tutuks, ko hää tykkäs enempp sellaiist pojist, ko seiso suu kii sivus, käet suoran eikä lijanneet vaatteitaa. Minen olt sitä sorttii.

Lisäksi on kuvaus (episodi 135.1, s. 163), kuinka kouluun halunnut muistelija kertoo vastanneensa koulun johtajalle sananlaskulla ja muistelijan kertomus sisaren kommentista muistelijan ensimmäisenä koulupäivänä.<sup>100</sup> Koulua ja opetusta muistellaan aineiston kasvatuspuheen sananlaskujen yhteydessä harvoin.

Luettuna lapsuuden sananlaskuna muistelijat mainitsevat seinävaatteet. Kasvatuksellisuus muodostuu niiden kohdalla siitä, että muistelija kertoo niiden liittyneen lapsuuden merkittäviin ihmisiin. Niitä käsiteltiin muistoissa kyseisen ihmisen puheena, olihan seinätaulun viesti ollut sen omistajalle niin merkityksellinen, että hän piti sen jatkuvasti esillä.

### 5.2.4 Säädökset aineistona

Tarkasteltavat säädökset kohdistuvat muisteluaineistoa pidempään ajanjaksoon ja varhaisempaan aikakauteen. Säädöksistä (laeista, asetuksista, hallitsijan määräyksistä) on nähtävissä ruokakuntien ja perheiden elämää ohjaavia hengellisen ja maallisen vallan määräyksiä. Säädökset eivät kerro toteutuksesta, mutta niiden voi tulkita antavan kuvan poliittisesti ja taloudellisesti vaikutusvaltaisten ryhmien asettamista odotuksista ja pyrkimyksistä (Hedenborg 1997, 31). Säädökset ovat olleet yhteiskunnan ja kirkon keinoja toteuttaa valvontaa. Lasten asemaa käsitellään elatusta ja holhousta koskevin määräyksin sekä esimerkiksi tekemällä ero kohtuullisen kurituksen ja pahoinpitelyn välillä.<sup>101</sup> Kasvatusta ja opetusta koskevista yhteiskunnallisista tai kirkollisista vaatimuksista kertovat määräykset kristinopin tuntemiseen ohjaamisesta sekä lukutaidon opettamisesta. Lakien ja asetusten lisäksi säädöksiä ovat hallitsijan kirjeet ja julistukset. Lasten kohtelua määrittelevistä säädöksistä on aiempi tutkimus (esimerkiksi Laamanen 2000; Tiimonen 2001) tarkastellut pääsääntöisesti kirkkolakeja sekä kansakouluasetusta. Tällöin on keskeiseksi huomion kohteeksi muodostunut kas-

<sup>99</sup> Koulun vaikutuksesta sananlaskujen käyttöön Tuomaala (2004, 197) kertoo oppivelvollisuuskoulussa opetusta vahvistetun toistamalla sananlaskuja. Samaan viittaa Halila (1949a, 141) vuoro-opetuksen lukutaulun sananlaskuilla sekä Kuusi (1983, 15) korostaessaan sananlaskujen leviämisen yhteyttä eurooppalaisen yliopistolaitoksen leviittäytymiseen.

<sup>100</sup> Episodi 89.

<sup>101</sup> RWL1734 sekä 30.1.1865/SA; 2.3.1869/SA; 31.3.1879/SA; 7.10.1901/SA mainitaan, että kurituksen tulee olla suhteessa kuritettavan ikään tai kehitystasoon.

vatus kristinopin tuntemiseen sekä kansan yleinen valistus. Tässä tutkimuksessa olen huomionut autonomian ajalla Suomessa (vuodesta 1811 lähtien Vanha Suomi liitettynä) voimassa olleet säädökset, joissa puhutaan lapsesta kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kohteena.

Valtakunnan laeista kattavin on vuoden 1734 Ruotsin valtakunnan laki, joka suomennettiin jo vuonna 1759. Uudenkaupungin rauhassa vuonna 1721 oli Suomeksi (Finland) kutsuttuun alueeseen liitetty Lappi ja silloisen Suomen alueesta erotettu Viipurin, Käkisalmen ja Sortavalan seudut sekä vuonna 1743 Haminan, Lappeenrannan ja Savonlinnan seudut. Alueista muodostui Viipurin kuvernementti. 1800-luvun ensivuotina puhuttiin Suomena siitä alueesta, joka vuonna 1809 liitettiin Venäjään. Vasta 1800-luvun alussa alueiden Venäjään liittämisen yhteydessä alettiin 1700-luvulla liitettyä, pääosin suomen- ja karjalankielisen rahvaan asuttamaa aluetta, kutsua Vanhaksi Suomeksi. Ruotsin valtakunnan laki vuodelta 1734 vaikutti tällä alueella vuoden 1811 jälkeen, jolloin voidaan katsoa suomenkielisen rahvaan asuttamien alueiden tulleen yhdistetyksi Suomen Suuriruhtinaskunnaksi.<sup>102</sup> Tämä alue muodosti vuoden 1917 jälkeen itsenäisen Suomen. Vuoden 1734 lain pohjana on 1300-luvun puolivälistä oleva kuningas Erik Maununpojan kaupunki- ja maanlaki sekä kuningas Kristoffer Baijerilaisen maanlaki vuodelta 1442. Lait ovat siten olleet suomalaisten (tai suomenkielisten luterilaisten) kannalta varsin yhteneväisiä kaikkialla Suomen suuriruhtinaskunnassa 1800-luvulta itsenäistymiseen asti.

Liitettäessä suomenkielisten asuttamia alueita Ruotsin valtakunnasta Venäjän keisarikuntaan jäivät alueilla voimaan ruotsinaikaiset säädökset. Näin tapahtui alueliitosten yhteydessä vuosina 1721 ja 1809. Yhdistettäessä vuonna 1811 Suomen suuriruhtinaskuntaan jo aiemmin Venäjään kuuluneet ja pääosin luterilaisen suomenkielisen rahvaan asuttamat alueet yhdenmukaistuivat säädökset myös näillä alueilla viimeisimpien Ruotsin valtakunnassa vuoteen 1809 vaikuttaneiden lakien mukaisiksi. Aleksanteri II valtakausi (1855–1881) oli lakien ja säädösten kannalta muutoksen aikaa. Asetuksin, julistuksin ja säädöksin sekä määritettiin että tarkennettiin autonomisen ruhtinaskunnan vapauksia ja rajoituksia. Vuodesta 1860 alkaen julkaistu Suomen Suuriruhtinaskunnan asetuskokoelma korvasi vähitellen kohta kohdalta aiemman lainsäädännön. Koska kyseessä on suulliseen perinteeseen liittyvät ajanjaksot, on tarkkojen aikarajojen ja vuosilukujen määrittäminen mahdotonta ja tarpeetonta. Säädökset on päivätty, mutta perinne ei kuitenkaan muutu, ala eikä lopu päivämäärän tai vuosiluvun mukaan.

Tutkimuksen aineiston muistelijoiden, 1900-luvun alun lasten, ensisijaiset kasvattajat, vanhemmat ja isovanhemmat, ovat varttuneet ja saaneet kasvatuksensa sääty-yhteiskunnan aikana. Elämäntarinoiden kasvatuspuheen puhujat ovat saaneet mallinsa lapsuutensa aikuisilta, vanhemmiltaan, isovanhemmiltaan, isäntävältään eli ihmisiltä, jotka olivat syntyneet 1800-luvulla. Eläessään

<sup>102</sup> Käkisalmen läänin asukkaat on Kimmo Katajala (2005, 47) ryhmitellyt: 1) suomalaisiin, jotka olivat luterilaisia suomea puhuvia talonpoikia, 2) karjalaisiin, jotka olivat ortodokseja ja puhuivat karjalaa sekä 3) kartanon isännät sekä virkamiehet, jotka olivat luterilaisia, mutta joiden kieli oli ruotsi tai saksa ja jotka olivat ruotsalaisia, balttilaisia tai saksalaisia.

kirjoittamattoman kulttuurin/tiedon aikaan ovat he saaneet kasvatuksensa ja opetuksensa suullisesti, muualta kuin kirjoista tai lehdistä. Sääty-yhteiskunnan yksi keskeinen piirre on ollut muuttumattomuus – joko siihen pyrkiminen tai sen säilyttäminen. Vaikka yhteiskunnan muutosten myötä säädettiin uusia lakeja ja täsmennettiin sekä uudistettiin jo voimassa olleita, on 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun julkisen ja yhteisön tunnistaman tavoitteellisuuden taustana jo huomattavasti aiemmin vallinneet käsitykset yhteiskunnallisista pyrkimyksistä. Näistä säädösten ilmentämistä pyrkimyksistä olen luonut yleiskuvaa lapseen ja kasvatukseen kohdistuneista julkisista odotuksista. Institutionalisoimattoman lasten huoltamisen, elättämisen, kasvattamisen ja opettamisen kannalta keskeisiä lakeja ovat olleet kirkkolait vuosilta 1686, 1869, 1908 sekä koululaki vuodelta 1866,<sup>103</sup> joilla kuitenkin on enemmistön kannalta ollut lähinnä ohjeistava vaikutus ennen oppivelvollisuuslakia.<sup>104</sup> Lapsen kasvu- ja elinehtojen kannalta merkittäviksi osoittautuivat myös palkollisten ja isännän välistä suhdetta säätelevät lait (1723, 1739, 1752, 1805, 1865) sekä elinkeinolaki vuodelta 1879.<sup>105</sup> Näiden kaikkien lakien vaikutuspiiriin kuului Suomen Suuriruhtinaanmaan suomalainen väestö. Venäjän keisarikunnan ollessa kreikkalaiskatolisen kirkon valta-alueita, oli pääosin luterilaiseen Viipurin kuvernementtiin myönnetty oikeus luterilaisen uskon harjoittamiseen.

Säädöksiin paneutuminen on ollut samankaltainen kuin kerronnallisen aineiston yhteydessä. Tutustumisen aloitin selauslukemalla säädökset, joiden saato on olettaa vaikuttaneen tai olleen voimassa autonomian ajan Suomessa. Selauslukuvaihe kattoi säädökset Talonpoikainlaista vuodelta 1442 itsenäisen Suomen valtion muodostumiseen, vuoteen 1917.<sup>106</sup> Säädösten valikointi tarkasteluun tapahtui sekä läpikäyden lakeja, asetuksia, kuninkaan kirjeitä ja niitä sisältäviä kokoelmia että tarkistuksena kokoelmien sisältämien asiasanarekistereiden kautta. Säädös- ja asetuskokoelmista hain lait ja asetukset, hallitsijan julistukset ja kirjeet, joissa käsiteltiin vanhemmuutta ja erityisesti lasten (alle 15-vuotiaiden tai alaikäisten) elämää ja elinehtoja. Säädösten luennan sisällön erittelyn yksikkönä oli **lausuman sana**, jonka pohjalta valinta tapahtui.<sup>107</sup> Varsinaista tarkastelua varten merkittävä oli **säädös**. Keskeisiksi olen katsonut säädökset, joissa viitataan kasvatuksellisiin ja hoidollisiin termeihin (taulukko 2, s. 73). Käsitteiden valinnassa apunani olivat *Suomen murteiden sanakirja*, *Vanhan kirjasuomen sanakirja*, *Gananderin Nytt finskt lexicon* sekä *Ruotsin Waldakunnan Lakiin 1734* sisältyvä sanasto.<sup>108</sup>

Säädöskokoelmista etsin sanoja kuten lapsi- ja talo-alkuiset sanat, vanhemmat, kasvattaa, opettaa, hoitaa, palvelusväkeen liittyvät sanat (piika, renki,

<sup>103</sup> KL1686, 6.12.1869/SA, 24/11.10.1908/SA, 11.5.1866/SA.

<sup>104</sup> Asevelvollisuuslaki 27.12.1878/SA määrittelee palvelusajan pituuden suhteessa koulunkäyntiin ja opinsaantiin.

<sup>105</sup> 6.8.1723, 21.8.1739/M, 15.5.1805/SP, 30.1.1865/SA, 31.3.1879/SA.

<sup>106</sup> Tiedot löytyvät lähdeluettelosta.

<sup>107</sup> Analyysiyksikkö voi olla sana, sanayhdistelmä, lause, lausuma, ajatuskokonaisuus (Pietilä 1973, 111; Piensoho 2001, 118).

<sup>108</sup> Sanakirjojen tiedot löytyvät lähdeluettelosta.



palkolliset), seurakunta.<sup>109</sup> Kaikkia näitä sanoja ei asiasanaluetteloihin sisällytetty. Löydetyt säädökset johdattivat tekstiensä kautta lapsen elämää sivuaviin käsitteisiin ja niihin liittyviin säädöksiin, kuten erilaisia kouluja ja laitoksia, avioliittoa, rippikoulua, sanomalehtiä, sensuuria, suomen kieltä, alaikäisyyttä, turvattomuutta, vaivaishoitoa, irtolaisuutta, vankeinhoitoa ja opiskelua käsittelevät ohjeistukset.

Määräykset, kuninkaan kirjeet, julistukset, keisarin asetukset, kirkkolait tai lait yleensäkin eivät kohdistuneet säätelemään erityisesti ruokakunnan tai yksittäisen talouden toimintaa. Niitä ei myöskään ole kohdistettu koskemaan ensisijaisesti lasten kasvatusta, hoitoa tai opetusta. Tämä osoittanee näiden toimintojen olleen ainakin lainsäätäjän näkökulmasta osa kokonaisvaltaista yhteisön toimintaa – oli kyse sitten hengellisestä tai maallisesta ohjeistuksesta. 1800-luvulla tai 1900-luvun alussa ei voida puhua varsinaisista lasten oikeuksista. Lasten oikeudet syntyivät muiden ihmisten – vanhempien ja yhteisön aikuisten – velvollisuuksista.<sup>110</sup>

TAULUKKO 2 Yhteenveto lapsen elämää käsittelevistä säädöksistä 1200-luvulta vuoteen 1917

<b>Säädökset, jotka löytyivät hakusanoilla</b>	<b>Yhteensä</b>
lapsi- ja talo-alkuiset sanat, vanhemmat, kasvattaa, opettaa*, hoitaa, palvelusväkeen liittyvät sanat, seurakunta, barn-, tjänst- ja hus-alkuiset sanat, piga, dräng, föräldrar, uppfostra, undervisa, kläda och föda, församling, almogen	noin 800 säädöstä
<b>Kristinoppia ja/tai opetusta käsitteli</b>	67** säädöstä
- kristillisyyden mainittiin 40 säädöksessä	
- sanktiot mainittiin 30 säädöksessä	
- lukeminen mainittiin 19 säädöksessä	
<b>Elatusta käsitteli</b>	62** säädöstä
- kasvatusta ja/tai hoiva mainittiin 57 säädöksessä	
- ruoka ja/tai elatus mainittiin 32 säädöksessä	
- esimerkki kasvatustapana mainittiin 14 säädöksessä	
- vaatetus mainittiin 12 säädöksessä	
<b>Työtä ja/tai itsenä elättämistä käsitteli</b>	31 säädöstä
<b>Lapsen elämää yleensä käsitteli</b>	27 säädöstä

\* Kouluja ja niissä järjestettävää opetusta koskevat säädökset ovat kasvatustavoitteiden tarkastelun ulkopuolella lukuun ottamatta koulukotien kasvatuksellisia tavoitteita.

\*\* Aiheiden *kristinoppi ja opetus* sekä *elatus* kokonaisluku on pienempi kuin osa-alueiden summa, koska yhteen säädökseen saattoi sisältyä useamman kuin yhden osa-alueen ohjeistusta. Säädös saattoi myös käsitellä kaikkiakin aiheita (*työ ja itsenä elättäminen, kristinoppi ja opetus, elatus ja elämä yleensä*), jonka vuoksi käytettyjen säädösten määrä ei ole sarakkeen summa. Säädösten kokonaislukumäärän suuruus puolestaan muodostuu kouluja ja oppilaitoksia koskevien määräysten runsaudesta hakusanoilla kasvattaa, opettaa.

<sup>109</sup> Vastaavasti ruotsiksi barn-, tjänst- ja hus-alkuiset sanat, piga, dräng, föräldrar, uppfostra, undervisa, kläda och föda, församling.

<sup>110</sup> Saman ilmiön lähestymisestä kahden toisistaan riippumattoman aineiston sisällön erittelyn kautta kirjoittaa Pietilä (1973, 81).

### 5.2.5 Tiedon ryhmittely

Lukuprosesseja seurasi tiedon taulukointi ja merkitysten ryhmittely. Lähtökohdiana kerronnallisen aineiston tarkastelussa on ollut muistelijan kuulijana antama tulkinta kasvatustieteellisen sananlaskujen tavoitteesta. Yleisin lähestymistapa suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on ollut päinvastainen: sananlaskusta luodaan kasvatustavoite.<sup>111</sup>

Tarkasteltava ilmiö on kasvatustieteessä käytettyjen sananlaskujen ymmärtäminen. Koska tarkoitus ei ole ollut verrata yhden ja saman sananlaskun kasvatustieteellisessä käytössä saatuja merkityksiä keskenään, ei laadullisesti keskenään erilaisia käsityksiä samasta ilmiöstä kuvaava ja yhdistelevä fenomenografinen lähestymistapa ollut mielekäs.<sup>112</sup>

Kasvatustieteellisen sananlaskuille annetuista tulkinnoista olen muodostanut aihepiiriin mukaisia ryhmiä. Keskenään yhteenliittyvät ryhmät muodostavat teeman. Omaksi kokonaisuudekseen muodostui tieto siitä, kuka puhui, jota tutkimuksessa käsitellään viittauksenomaisesti. Vaikka käsittelen tietoa puhujasta vain viitteellisesti, on se kuitenkin merkityksellinen, koska kasvatustieteellisen ja sen sisältämien sananlaskujen painoarvo on sidoksissa siihen, kenen puheessa ne on kuultu.

Aineiston ryhmittelyn ensimmäinen vaihe oli muistelijoiden lapsuuden sananlaskuista tekemien tulkintojen hakeminen elämäntarinoiden kasvatustieteellisen sananlaskuja sisältävistä muisteluepisodeista (liite 2). Näistä tulkinnoista oli löydettävissä samankaltaisuuksia, joiden perusteella ryhmittelin tulkinnot. Ryhmittelyyn liittyvän tulkintaprosessin kautta kerrotun tai säädetyt merkitykset yhtäältä konkretisoituu toisaalta muuttuu abstraktiksi. Ryhmitellessäni sananlaskujen tarkoitusta olen tukeutunut kuulijan tulkintaan. Olen esittänyt ne merkitykset, joiden olen muisteluista ymmärtänyt olleen kertojan mielessä. Ryhmittelyn perusteella oli tulkinnoista muodostettavissa neljä teemaa, joiden piiriin 414 sananlaskun tulkinnot kuuluivat. Lisäksi oli 94 sananlaskua 508:sta, joille ei tekstiyhteydestä ollut tulkintaa.<sup>113</sup> Ne oli mainittu kuulluksi lapsuudessa ja painuneet mieleen, mutta omaa tulkintaansa muistelija ei niistä esittänyt elämäntarinansa yhteydessä.

Ryhmittelyn perusteella muodostuvat varsinaiset **teemat**:

1. TYÖ, TYÖN TEKEMINEN, TYÖNTEKIJÄ, johon sisältyvät työ ja työnteko; työn ja tekemisen laatu; työhön harjaantuminen ja työntekijä; työn ja tekemisen ohjeet.
2. KRISTILLISET ELÄMÄNTAVAT JA LUKUTAITO, johon sisältyvät kristilliset elämäntavat; avioliitto; lukutaito ja oppiminen.

<sup>111</sup> Kuten esimerkiksi Wilska 1948; Ruoppila 1954; Hämäläinen-Forslund 1988; Hirsjärvi & Huttunen 1995; Kemppainen 2001; Hirsjärvi & Laurinen 2004; Tuomaala 2005; Lauhakangas 2005.

<sup>112</sup> Fenomenografiasta lisää Uljens 1989; Gröhn 1992; Ahonen 1995; Marton & Booth 2000.

<sup>113</sup> Metakerronnan sananlaskut eivät ole näissä luvuissa. Ne ovat kokonaan tarkastelun ulkopuolella.

3. ELANTO JA HOIVA, KOTI JA KASVATUS, johon sisältyvät ruoka; vaatteet; kasvatus.
4. OMAN ELÄMÄN HALLINTA JA TOISTEN KANSSA ELÄMINEN, johon sisältyvät vastuu omasta elämästä; toisten kanssa eläminen; varallisuus.
5. VAIN SANANLASKU, jonka sananlaskuja yhdistää se, että muistelija on vain maininnut sananlaskun liittyvän lapsuuteensa.

Säädösten sisältämän kasvatustavoitteiden ryhmittely tapahtui irrallaan kerronnallisen aineiston käsittelystä. Ryhmittelyn perustana ovat säädöksen sisältämät keskeiset teemat, päämäärät, joita teksti ilmensi.

Säädösten keskeiset analyysiyksiköt muodostivat **teemat**:

KASVATUS, HOIVA: Keskeistä lausumassa ovat esimerkiksi uppfostra, föda, kläda.

TYÖ: Keskeisiä lausumia ovat esimerkiksi harjoittaa työntekoon, elättää itsensä.

KRISTILLISYYS JA LUKUTAITO: Keskeisiä lausumia ovat esimerkiksi kasvat-  
taa kristillisyyteen, antaa opettaa lukemaan.

YLEISTÄ: Keskeistä on lausuman liittyminen säädösten ryhmittelyn teemoihin, kuten lukutaitoon tai koulunkäyntiin.

Liitteessä 3 on esimerkki kuulijan sananlaskulle antaman merkityksen selvittä-  
misestä: tulkinta - ryhmä - teema.

### 5.2.6 Aineistojen tarkastelun kestävyiden pohdinta

Olen pyrkinyt vähentämään tutkimuksen kerronnallisen aineiston ja säädösten kvalitatiivisen analysoinnin sattumanvaraisuutta ja vaikutelmiin perustumista mahdollistamalla tutkimuksen arvioitavuutta ja toistettavuutta. Mäkelän (1990, 57) mukaan tutkimuksen aineiston luettelointi, tulkintaoperaatioiden vaiheittainen toteuttaminen sekä käytettyjen kategorioiden tunnistamisen perusteiden nimeäminen ovat tutkimuksen toistettavuutta ja siten myös arviointia mahdollistavia toimintatapoja. Tutkimuksen kulkua kuvaavassa luvussa olen esittänyt sekä muistelujen että säädösten tarkastelun vaiheet ja perusteet. Muisteluaineisto on tunnistettavissa ja paikannettavissa arkistotunnusten avulla ja säädökset päivämäärien mukaan. Aineiston tulkinta on ollut vaiheistettua, yksittäisistä tulkinnoista muodostin ryhmiä, joista puolestaan kokosin yleisellä tasolla olevat teemat. Teemojen nimityksillä olen kuvannut niiden sisältöä. Säädösten suhteen etenin vastaavalla tavalla. Aineiston - sekä muisteluiden että säädösten - osalta on tutkimus näillä tiedoilla haluttaessa mahdollista toistaa ja arvioida tulkinnan perusteiden kestävyttä.

#### 5.2.6.1 Säädösten käytön ongelmallisuus

Kuten aiemmin olen esittänyt ovat säädökset osa virallista asiakirjahistoriaa, josta voidaan lukea kunkin aikakauden valtaapäivien julkituomat näkemykset - tässä tapauksessa lasten kasvatuksesta. Niiden avulla niin valtio kuin kirkkokin ohjasi

ja valvoi kansan elämää. Olen käyttänyt säädöksiä kertomaan niistä käytänteistä, joita odotettiin yhteiskunnan jäseniltä (yksittäiseltä ihmiseltä), ryhmittymiltä (suvulta, säädyltä, ammattikunnalta) ja organisaatioilta (kuten kirkolta ja valtionhallinnolta). Säädösten pohjalta muodostui käsitys, että lapsi on ollut virallisesti tunnustettu yhteisössä, mutta säädöksetkin määrittävät lapsuutta sen mukaan, mihin yhteiskuntaryhmään lapsi on syntynyt. Säädöksistä on myös luettavissa se, että kasvatuksella on ollut yhteiset julkituodut päämäärät.

Keskeinen säädösten käyttämistä aineistona koskeva kritiikki kohdistuu säädösten ja tapahtumien suhteeseen. Säädöksistähän ei ilmene, miten ne ovat vaikuttaneet käytännössä toimeenpantuina sen paremmin yksilön kuin yhteisönkään elämässä. Säädökset kertovat, mitä on odotettu, mutta ei sitä, mitä todella tapahtui. Vaikka säädökset eivät kerro, mitä käytännössä tapahtui, antavat ne siis kuitenkin jonkin tiedon siitä, mitä odotettiin tapahtuvaksi tai ei-tapahtuvaksi. Säädöksistä voidaan kieltämisen tai mahdollistamisen kautta lukea jotakin olleen tai ei olleen olemassa. (Katajala 2005, 200–201; myös Vuorela 1977, 657; Hedenborg 1997, 31). Säädösten olemassaolo ei myöskään tarkoita, että niitä noudatettiin. Noudattamatta jättämiseen on ollut useita erilaisia syitä alkaen siitä, että säädösten olemassaolosta saatettiin olla tietämättömiä tai ne saatettiin tietoisesti kiertää. (Nygård 2002, 159; Rahikainen 2004, 4; Lipponen 2006, 21). Vaikka säädökset eivät kerro tapahtuneesta toteutuksesta, on niillä merkitys valtion ja kirkon pyrkimysten kuvaajina. Toteutus löytyy toisenlaisista tallenteista, kuten oikeudenkäyntiasiakirjoista sekä kirkonkirjoista. Säädökset vaikuttivat yhteisöllisen valvonnan legitimoimina ja ne mahdollistivat kontrollin käyttämät, ennalta ilmoitetut sanktiot. Myöskään lakien voimaantulo ei tapahtunut itsestään selvästi lainsäätämisen myötä. Vuoden 1772 hallitusmuodossa, joka oli voimassa aina vuoden 1919 heinäkuuhun asti, ei ollut määräaika, jonka kuluessa hallitsijan tuli vahvistaa valtiopäivillä hyväksytyt lait ja säädökset. (Rasila 1977, 24).

Kenties on joitakin säädöksiä, joita en ole löytänyt tai osannut valita mukaan tarkasteluun. Kuitenkin mitä todennäköisimmin olen käyttämälläni menetelmällä tavoittanut lasta ja lapsuutta koskevia säädöksiä kattavammin, kuin tukeutumalla pelkästään aiempiin näkemyksiin lasta käsittelevistä säädöksistä. Ongelmallista on ollut tietää, oliko jokin säädös voimassa Suomessa Venäjän vallan aikana vai oliko se poistunut käytöstä ennen 1850-lukua. Joidenkin lakien ja asetusten säätämisen yhteydessä aiemmat määräykset kumotaan nimeten tai mainiten päivämäärä, mutta ei kaikissa. Koska tässä tutkimuksessa en tarkastele yksittäisen säädösten sisällön muuttumista, vaan kohteena ovat aikakauden säädöksissä vallinneet yleiset päämäärät, katson yleisten suuntausten riittävän päätelmien pohjaksi.

### 5.2.6.2 Elämäntarinat sananlaskujen lähteinä

Kun kyse on sellaisesta tutkimuksesta, jossa empiirinen muisteluaineisto ei ole tutkijan itsensä keräämää, on taustaoletuksena, että kerääjien tavoitteena on ollut saada koottua mahdollisimman kattava aineisto. Sananlaskuaineistoa on yleisesti ottaen koottu varsin moninlaisin keinoin, jonka vuoksi arkistoitujen

kokoelmien, kerääjien lähtökohtien, keräysmenetelmien ja käytettyjen luokitte-  
lujen systemaattinen ja kriittinen arviointi on haasteellista. Kuitenkin sananlas-  
kuaineistoja paremiologiassakin tarkastellaan kuin aineistot olisivat lähtökoh-  
diltaan yhteismitallista. (Silverman-Weinreich 1994, 66). Varsinkin julkaistuissa  
sananlaskukokoelmissa on nähtävissä kerääjien moraalinen ja opettavainen ote  
sekä aiempien julkaisujen vaikutus. Niin kerääjän kiinnostus kuin keräyksen  
kohdistaminen johonkin aiheeseen tai aihepiiriin säätelee myös sitä, mitä saa-  
daan taltioitua (Apo 1995b, 12; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152). Tämän  
tutkimuksen elämäntarina-aineistot, joihin kasvatustuote sananlaskuineen sisäl-  
tyy, ovat avointen keräysten satoa: PE85-kilpakirjoitus oli arvosteltu keruu, kun  
taas KE84-keruuseen ei sisällynyt kilpailua ja palkitsemista. Kummankaan ke-  
räyksen osallistujia ei ole valittu. Tästä on sekä etunsa että haittansa. Etuna on  
ennakkoasenteista ja -odotuksista riippuvaisen rajauksen puuttuminen, jolloin  
kenties tavoitetaan myös ennalta odottamattomia vastaajaryhmiä. Heikkoutena  
on mahdollisuus vastaajien ja aineistojen superheterogeenisyyteen, joka ei sitten  
oikeuta minkäänlaisiin johtopäätöksiin tai yhteenvetoihin.<sup>114</sup>

Sananlaskujen – ja perinteen yleensäkin – säilymiseen tuleville sukupolvil-  
le vaikuttavat käyttäjien, kuulijoiden ja käyttöyhteyksien lisäksi perinteen ke-  
rääjät, tallentajat ja tutkijat. Osa PE85-kilpakirjoituksen ja KE84-keruun aineis-  
toista on kerääjäksi luokiteltavien ihmisten tuottamaa. Samat muistelijat ja hei-  
dän jatkunut innostuksensa perinteen keruuseen voi aiheuttaa konventionali-  
soitumista ja kouliintumista vastaajaksi (Korkiakangas 1996, 65). Isoissa aineis-  
tossa tällaiset rutinoituneet tai miellyttämään pyrkivät vastaajat kuitenkin erot-  
tuvat. Toisaalta tällaisella osaamisella on perinteen tallentamisen kannalta hy-  
vätkin puolensa.<sup>115</sup> Teemakirjoittamiseen liittyviä etuja ovat käsittelyn ja kerä-  
yksen edullisuus niin kustannuksina kuin keräyksen toteutukseen kiinnitty-  
neen tutkijajoukon määränä. Viestinnän ja ajankulun viihdykkeen siirryttyä  
entistä enemmän tekstin tuottamisen ja lukemisen varaan, on perinnekkin osit-  
tain siirtynyt elämään puhutusta ja laulettua kirjalliseen muotoon ja äänitteik-  
si. Kohtuullisen uutta ovat myös television yleistettyä tuotetut tilanteet: perin-  
nettä välitetään kuvan ja äänen avulla, joko tarkoituksellisesti esimerkiksi las-  
tenohjelmissa opettaen tai sitten sitä välittyy muun ohjelman osana. Arkistojen  
vanha aineisto on tuotettu haastattelutilanteessa puhumalla ja tallennettu perin-  
teen keruun alkuaikoina kirjoittamalla, myöhemmin äänitteillä (Siikala 1984, 9).  
Aineistojen tallentamisen helpottuminen ja tekniikan kehittymisen tarjoamat  
mahdollisuudet ovat kohdistuneet ensisijaisesti tallennettavaan aineistoon, ei  
kontekstin huomiointiin. Tallentamisen on yleensä tehnyt joku muu kuin ai-  
neiston esittäjä – oikeastaan ihan ulkopuolinen – muistelijan puhetta mukaillen.  
Kenties suora muistelukirjoittaminen sittenkin on lähempänä muistelijan tavoit-  
teita? Haastattelutilanne jo sinällään luo puitteet kertomustilanteille. Haastatte-

<sup>114</sup> Kansanrunousarkiston keruutoiminnasta sekä aineistojen koonnin kritisoinnista on  
varsin kattavasti Pauliina Latvalan (2005a, 24–36) väitöskirjassa *Katse menneisyyteen*.

<sup>115</sup> Kirjoittaessaan muistelmiaan runsaasti aineistoa arkistoille toimittanut Alina Vaitti-  
nen oli tutkijoihin tutustuttuaan selvillä siitä, mistä tutkijat olivat eniten kiinnostu-  
neita. Tämän ohella hänen kirjoittamisessaan oli myös menneen uudelleen kokemi-  
sen tarvetta. (Apo 1980, 188).

lu ei koskaan tavoita spontaanin kerronnan kaikkia ulottuvuuksia. (Kaivola-Bregenhøj 1988, 50, 275). Vaikka biografisia tietoja on kertojista tallennettu 1900-luvun alkupuolelta lähtien, alettiin kertomusperinteen tallentamisessa huomioida esitystilanne osana kertomuksen taustatietoja vasta niinkin myöhään kuin 1960-luvulta alkaen performanssikoulukunnan myötä, jolloin suullisen perinteen viestinnällinen ja ilmaisullinen merkitys nousi merkitykselliseksi. Perinteseen alettiin sisällyttää muutakin kuin vain taltioidut lausumat. (Siikala 1984, 11, 141; Kaivola-Bregenhøj 1988, 21).

Performanssikoulukunnan vaikutus on levinnyt perinteiden tutkimuksessa tarpeeksi ja pyrkimykseksi tavoittaa perinteen käyttäjien antamia merkityksiä. Kuitenkin myös tällöin on kyse on tutkijan tilanteesta tekemistä tulkinnoista. (Apo 1990, 75). Kritiikki on kohdistunut kontekstin ylikorostamiseen, koska on pelätty sanoman hämärtyvän tai peräti katoavan kontekstittiedon runsauden keskelle (Kaivola-Bregenhøj 1988, 21). Voidaan kuitenkin kysyä, mistä tämä edellä mainittu sanoma sitten voisi syntyä, ellei juuri kontekstista. Suomalaisista sananlaskututkijoista Lauhakankaan (2004) ja Harvilahden (1982) tutkimukset lähestyvät sananlaskujen toiminnallista tarkastelutapaa verrattuna maantieteellis-historialliseen sekä kielitieteelliseen suuntaukseen. Harvilahden mukaan sananlaskuille on tunnusomaista ennen kaikkea se, että niitä käytetään puhekontekstissa yleispätevinä kannanottoina. Niillä painotetaan esitettyä mielipidettä, joka sananlaskussa kiteytyy tilannekommentiksi. Käytettävät sananlaskut myös valitaan tilanteen mukaan. (Harvilahti 1982, 1). Sananlaskun tehtävä on siis vahvistaa argumentointia, jolloin tilanne sitoo sananlaskun toiminnallisesti kyseisen kontekstin tapahtumiin. Lauhakangas (2004) puolestaan on luokitellut erilaisia sananlaskujen käytön funktioita. Sekä Harvilahden että Lauhakankaan tutkimukset kuitenkin jättävät sananlaskun tilannekohtaisen merkityksen sekä kuulijan tulkinnan käsittelyn ulkopuolelle.<sup>116</sup> Kyse on yleisellä tasolla ilmaisun retorisesta funktiosta.

Suomeksi on julkaistu useita sananlaskukokoelmia.<sup>117</sup> On mahdollista, että monessa tapauksessa kerääjät eivät olekaan tarkoittaneet keräyksiään ainoastaan arkistoitaviksi. Tämä puolestaan on ohjannut valintaa joko tietoisesti

<sup>116</sup> Lauhakangas (2004, 19) toteaa jättävänsä käsittelemättä sananlaskujen ymmärretyksi tulemisen ja keskittyvänsä ulkopuolisen tutkijan roolissaan puhujan näkökulmaan.

<sup>117</sup> Suomessa on runsaasti kerättyjä sananlaskuja, joista on koostettu lukuisia julkaisuja. Sanakirjasäätiöstä löytyy 1.425.000 sananparsitoisintoa (Nirvi & Hakulinen 1953, esipuhe). Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Kansanrunousarkistossa pelkästään sananlaskuja on kortistoituna 300.000 toisintoa. Tämän lisäksi on myös wellerismit ja sutkaukset koottu omiksi kortistoiksi (yhteensä yli 100.000 toisintoa). (Arkiston avain 1984, 41.) Uudet keruut tuottavat jatkuvasti uutta aineistoa. Tähän mennessä on Suomessa kaikkiaan arkistoitu yli 2 miljoonaa sananparsitoisintoa. Syytä lienee muistaa, ettei tämä kuitenkaan kerro sitä, että Suomessa niitä olisi olemassa ja käytössä enemmän kuin muualla. Niitä on tallennettu kirjalliseen muotoon ja kortistoitu tehokkaammin ja tarkemmin kuin muualla. Sen lisäksi niitä on kätkeytynä suorasanaisiin tallenteisiin, sekä kirjalliseen että nauhoitettuun. Suomenkielillä on myös painatettu useita monentasoisia ja monenlaiseen käyttöön tarkoitettuja sananlaskukokoelmia. Ennen vuotta 1954 julkaistut kokoelmat (Matti Kuusen tärkeimmiksi arvioimat) on lueteltu ”Suomalaista sananparsikirjallisuutta” -otsikon alla teoksessa *Sananlaskut ja puheenparret* (Kuusi 1954, 166-169). Myös Laukkasen ja Hakamiehen toimittamaan *Sananlaskut* -teoksen esipuheeseen on Matti Kuusi liittännyt luettelon ”Ennen tätä kirjaa on jo julkaistu neljäkymmentäviisi mittavaa suomalaista sananparsia

tietoisesti tai tiedostamatta. Julkaisuihin aineistoa hankittaessa jopa kerääjien tarkoitushakuisuus on saattanut olla mahdollista.<sup>118</sup> Jo Lönnrot on todennut ottaneensa mukaan kaiken ”paitsi mitkä olivat itsestään mielettömiä vertauksia, eli muuten rietassanaisia, rivoja, joillen ei ole taittu siaa antaa” (Lönnrot 1981, 8) – eikä ilmeisesti pitänyt tätä ongelmana. Suomen tieteellisen arkistolaitoksen syntyvaihetta sekä edeltävä että rinnakkainen vaihe on ollut erilaisten käsikirjoitusten ja asiakirjojen keräilyn muuttuminen suunnitelmalliseksi. Taustalla vaikutti 1800-luvun alkupuolella näkemys historiasta yhtenäisen jakson kokonaiskuvana ja pyrkimys alkuperäislähteiden käyttöön. Tätä varten keskuksiksi tuli vuonna 1831 perustettu SKS. (Kerkkonen 1988, 23). 1800-luvun sananlaskujen keräyksen innoittajana voidaan pitää Lönnrotia. Hänen vuonna 1842 julkaistu kokoelmansa *Suomen kansan sananlaskut* on kuitenkin jo valikoitua aineistoa. Tähän aikakauteen perustuu osin myös Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kansanrunousarkiston sananlaskukortiston perustaminen. (Apo, Nenola & Stark-Arola 1998, 18). Kansanrunousarkiston kerääjäverkoston perusta on ollut kansallismielisten ylioppilaiden ja yliopiston tutkijoiden aloittama keruu 1800-luvulla. Lehtiin lähetettiin teemakyselyitä 1920- ja 1930-luvuilla. Osakunnat toimeenpanivat 1930-luvulla sananlaskukeräyksiä. Kyse oli keruukilpailuista, joiden tuotos toimitettiin Suomen sanakirjasäätiölle sekä julkaistiin kirjoina. (Varsinais-Suomen sananparsia 1936, 5).<sup>119</sup> Osakuntien kerääjät olivat ylioppilaita, jotka mitä ilmeisimmin ovat edustaneet pääsääntöisesti ryhmää, johon Ilomäen määrittelemät 1800- ja 1900-lukujen vaihteen kansanperinteen kerääjät kuuluivat – “[--] nuoria miehiä, älymystön lapsia, jotka kulkivat etsimässä kalevalaista aitoa runoutta” (Ilomäki 1998, 148).<sup>120</sup> Niin perinteen yleensä kuin sananlaskujenkin keräykset ovat olleet pääosin miestutkijoiden ja miestutkimusmatkailijoiden tuottamaa aineistoa. Rajoittuneisuus ei ole koskenut ainoastaan suomalaista keräysjärjestelmää. (Obelkevich 1994, 222).<sup>121</sup>

---

sisältävää teosta: “[--]” (Laukkanen & Hakamies 1978, V-IX.) Näiden joukkoon kuuluu itseoikeutettuna myös *Vanhain kansan sananlaskuviisaukset*, jonka on ”koonnut ja järjestänyt” Matti Kuusi (1990).

<sup>118</sup> Tästä esimerkkinä on Suomessa 1800-luvulta lähtien vallinnut lähetystyöntekijöiden panos afrikkalaisten sananlaskujen tallentamiseksi. Tässä yhteydessä Kuusi näkee kerääjien moraalisen ja opettavaisen otteen sekä aiempien julkaisujen mahdollisen vaikutuksen – hänen mukaansa ne vaikuttivat kuitenkin vain variaatioissa, ei mukaanottamisissa tai poisjättämisissä. (Kuusi 1970, 6–7, 11).

<sup>119</sup> Keräyksistä koottiin ja julkaistiin maakunnittain sananlaskukokoelmia: Varsinais-Suomi julkaistu vuonna 1936 (kerätty 1931); Etelä-Pohjanmaa julkaistu vuonna 1938; Satakunta julkaistu vuonna 1939 (kerätty 1933); Etelä-Karjala julkaistu vuonna 1941; Häme julkaistu vuonna 1941; Uusimaa julkaistu vuonna 1945 (kerätty 1932).

<sup>120</sup> Leea Virtanen ja Merja Virtanen (1988, 13) esittävät edellä mainitusta poiketen, että valtaosa suomalaisesta perinteestä olisikin ”tavallisten” ihmisten muistiin merkittävää ja keräämää. Esimerkkinä he mainitsevat vuonna 1883 lehdissä olleen kansanperinteen keruukehotuksen. Suomalaisen yleissivistys oli heidän mukaansa 1800-luvun lopulla ”korkea”, joten yleinen perinteen keruu oli mahdollista. Varsin oikeaan he varmaankin ovat osuneet todetessaan perinteen keräämistä pidetyn tärkeänä ”isänmaallisena tehtävänä”.

<sup>121</sup> Onko naisten vähäinen osuus vaikuttanut kerättyjen sananlaskujen laatuun tai määrään, on vain arvailua. Mutta, jos vaikutti, niin millä tavalla? Naisten elämä ja lasten kasvatusta saattoivat jäädä suhteellisesti vähäiselle huomiolle. On syytä huomata, että vaikka esimerkiksi PE85-kilpikirjoituksen ja KE84-keruun aineistoissa tilanne näyttäytyy toisenlaisena, koskee naisten kulttuurisen tietämisen läpäisemättömyys erityi-

Valintani elämäntarina-aineistojen käytöstä sananlaskujen lähteenä liittyy käsitykseeni kontekstietojen välttämättömyydestä aineiston käsittelyssä. Valmiita sananlaskujulkaisuja olisi ollut tarjolla, mutta niissä on aina mukana kerääjän (tai julkaisijan) valinta mukaan otetusta aineistosta (kuten Lönnrot 1981 mainitsee omasta aineistostaan). Mahdollisen seuraavan kokoelman käyttäjän yhteenvedo saattaa sisältää maininnat myös kokoajan huomautukset poisjättämästään aineistosta (Kuusi 1971, 100; Kerschen 1998, 15). Nämä rajaukset jäävät kuitenkin usein huomiotta tehtäessä johtopäätöksiä. Seuraavat tutkijat tukeutuivat aikaisemmin tehtyihin johtopäätöksiin. 1900-luvun merkittävin suomalainen sananlaskututkija ja sananlaskututkimukselle suunnan antaja on ollut professori Matti Kuusi, joka itse ei ollut kerääjä, vaan hänen käyttämänsä aineistot olivat toisten keräämiä tai ne olivat kilpakeräyksiä tai poimintoja aikaisemmista julkaisuista. Monessa tapauksessa aineistot ovat olleet käännöksiä. Hänen johtopäätöksiään pidetään aiheellisesti edelleen suuressa arvossa ja niille on annettu autoritaarinen asema, joten uusikin sananlaskuihin liittyvä tutkimus tukeutuu varsin kriittikittömästi Kuusen tulkintoihin.<sup>122</sup> Kuitenkin aiempien tutkijoiden päätelmien kriittinen tarkastelu vähentäisi kumuloituvan virheen tai vääristymän mahdollisuutta.

Sananlaskujen tallentajien yksi painavimmista motiiveista on ollut säilyttää ja siirtää perinnettä.<sup>123</sup> Arkistointijärjestelmät, olivat ne sitten manuaalisia kortistoja tai atk-pohjaisia tietokantoja, mahdollistavat tietojen monenlaisen lähestymisen, mutta tekevät jotkut aineistojen lähestymistavat toisia helppo-käyttöisemmiksi. Tämä ei ole minkään yksittäisen arkistolaitoksen ongelma, vaan yleinen tiedonhaun ja luokittelun haaste myös tietokoneiden aikakaudella. Perinnelajit voivat olla yksiselitteisiä<sup>124</sup>, sen sijaan tallenteiden liittäminen hakusanoihin on välttämättä tulkintaa vaativa tehtävä. Arkistointitapa ohjaa väistämättä tiedonhakua.<sup>125</sup> On vaikea vetää rajaa, milloin välikätenä toimineen yhteisön tulee olla kerääjän kohdistuvan kritiikin alainen.

---

sesti varhaisia keruuaineistoja. Huolimatta siitä, että naiset osallistuivat kansanrunouden kenttätööhön 1900-luvun alusta lähtien, ei heitä juurikaan rohkaistu kenttätööhön. Keruuprojekteissa naiset toimivat miesten apulaisina aina 1970-luvulle asti. (Apo, Nenola & Stark-Arola 1998, 22). Käyttämäni aineistot on 1900-luvun loppupuolella kerätty ja talletettu. Myös Kaija Heikkisen (2005, 266) mukaan viime aikoina perinteentaitajina ja säilyttäjinä on alettu nähdä ennen kaikkea vanhat naiset.

<sup>122</sup> Esimerkiksi Virtanen 1980, 179–180; Saarnivaara 1989, 91; Apo 1995a, 55, 56; Virtanen & Timonen 1985, 10; Nenola 1986a, 100–101; Siikala 1996, 145; Löfström 1998, 240; 1999, 161; Hirsjärvi & Laurinen 2004, 44; Iranto 2005, 253–254 sekä E. Stark (2005, 67), joka mainitsee kuitenkin ”Matti Kuusi sijoitti erehdyksissä [–]”.

Kriittisesti Matti Kuusen tapaan käyttää sananlaskuja valikoiden on suhtautunut Knuuttila (1994, 87) sekä toimituskunta Laaksonen, Knuuttila & Piela (2005, 7).

<sup>123</sup> Se, että on lähettänyt tiedot arkistoon, ei tarkoita, että kyseinen henkilö olisi ne muistiin merkinnyt kerääjän ominaisuudessa – hän on saattanut vain lähettää ne arkistotaviksi.

<sup>124</sup> Tosin jaottelu sananlasku/sananparsi/puheenparsi/sanonta sisältää aina enemmän tai vähemmän tulkintaa, ks. jo mainittu tarkastelu Granbom-Herranen (2004, liite 2).

<sup>125</sup> Kansanrunousarkistossa ihmisen elämään liittyvissä asiasanoissa kaipaillaan tyttöjä ja poikia, naisia ja miehiä. Heitä löytyy, mutta määriteltynä avioliiton kautta (apet, anopit) ja rengit ”kodinhoidon ja hygienian” (luokka 250) kautta – syöpäläisten kanssa rinnasteisten kotiapulaisten joukosta. Tulkinta ei ollut itsestään selvyyttä.



Aineiston lukuvaiheen jälkeen koitti oman arviointikyvyn kyseenalaistuminen. Perinne elämässäni -kilpikirjoituksen tuloksia käsittelevässä tiedotteessa kerrottiin palkitun erityisen ansioituneita kerääjiä. Perusteluina oli palkittujen vastausten erittelyssä (PE-kilpikirjoitus/tulokset) seuraavaa:

XX [vastaus 197/ 12178–12847] on tehnyt suurtyön haastatellessaan alun viidettä-kymmentä eri-ikäistä ihmistä, joiden kotipaikkana on yli 30 Suomen kuntaa. Haastateltaviltaan XX on saanut kokoon aineistoa kilpikirjoituksen kaikkiin kahdeksaan aihepiiriin. Täyteläisimpänä on mukana tallentajan oma [--]lainen muistitieto, mm. hykerryttävä kuvaus [--]. Kirjoitusta täydentävät lukuisat valokuvat. Tallentaja kirjoittaa lähes 600-sivuisen kirjoituksensa lähetteessä: ”Olen itse nauttinut haastatellesani vanhoja ihmisiä. Jos näistä tiedoista on hyötyä vielä jollekulle toiselle, niin silloin tämä työ ei ole mennyt hukkaan”.

Surkukupaisaksi tilanne muuttui todetessani kyseessä olleen yhden harvoista epäilyttävistä aineistoista erityisesti kilpikirjoituksen aihepiirin *Sananparret* osalta. Epäilyttäväksi aineiston teki se, että kaikki kerääjän haastattelemat muistelijat toistivat keskenään hyvin samankaltaisia tarinoita ja muistivat samat sananlaskut. Lähempi tarkastelu toi esille myös tässä tutkimuksessa mukana olevien aihepiirien *Koti ja suku* sekä *Sukupuoliroolit ja kasvatus avioliittoon* kuvausten keskinäisen samankaltaisuuden näillä eripuolilla Suomea olevilla paikkakunnilla. Kaikilla näillä paikkakunnilla ja jokaisessa kodissa arvostettiin kristillisyyttä sekä lähetystyötä kasvatuksen tapahtuessa Raamatun sanontoihin ja tosikertomuksiin vedoten. Sananlaskujakin tässä haastateltujen joukossa tunnettiin, jokainen vastaaja noin 30 kappaletta. Sananlaskut olivat aina samassa järjestyksessä. Mieleeni nousi kysymys mahdollisesta ohjatusta haastattelusta, jossa hoitotyössä esimiesasemassa oleva henkilö haastattelee kristillisyyttä painottavassa tilanteessa itseensä nähden alistussuhteisia ihmisiä. Onhan tilanne saattanut olla vilpittömän, kerääjä on yksinkertaisesti lukenut kerta toisensa jälkeen ohjeellisten kysymykset ja kerääjän haastattelemat muistelijat ovat kuuliaisesti niihin vastanneet. Tässä kohdin minulle tosin alkoi hahmottua ajatus ”epäaidon perinteen” (Kansanrunousarkiston f-aineisto) olemassaolosta ja kilpikirjoituksen osallistujien motiivien tunnistamisesta. Tämän tutkimuksen aineistoon tämä keräysryppäs ei ole vaikuttanut, koska muistelujen noudattaessaan keskenään varsin samanlaista rakennetta ei kerronnan joukkoon juurikaan ollut putkahtanut sananlaskuja.

Muistelukirjoituksessa muistelija voi luoda oman kuulijakuntansa mieleiseksi. Toisaalta, ellei kirjoittaja tuo julki tätä taustaoletustaan, voi lukijalle jäädä epäselväksi, mikä on ollut muistelijan tarkoitus. Perinne elämässäni -kilpikirjoituksen ja Karjalaiset elämäkerrat -keruun kaltaisten rupeamien kerääjät eroavat vakiintuneen kerääjäverkoston kerääjistä (kenties myös vastaajista). Kilpikirjoituksiin ja avoimiin keräyksiin osallistuu järjestäjälle sekä tuttuja että vieraita vastaajia, kun taas kerääjäverkosto muodostuu pääasiallisesti tunnetuista vastausten lähettäjästä. Keräysvastausten saatekirjeissä saatetaan varsin tuttavalliseen sävyyn toivottaa hyvää joulua, toisaalta hyvinkin virallisesti lähestyä ”Arvoisia tutkijoita”. Kirjoittajien valikoituminen vaikkapa elämäkerta-

kirjoituskilpailuun lienee edelleen tutkimaton aihe myös muiden tieteenalojen kuin folkloristiikan parissa.<sup>126</sup>

Muistelijan ja kuuntelijan sukupuolella saattaa olla merkitys muisteluaineuksen valikoitumisessa, Annikki Kaivola-Bregenhøj (1988, 272, 313) on todennut mies- ja naishaastattelijoiden saavan samalta kertojalta erilaista aineistoa. Näin on voinut olla myös tämän tutkimuksen aineiston niissä elämäntarinoissa, jotka on mahdollisesti koottu haastattelemalla. Samoin voi vaikuttamassa olla keruiden ja kilpailujen muisteluaineiston toimittaminen arkistoon, mahdollisesti tutkijoiden tarkasteltavaksi. Joissakin tapauksissa varsinkin saatekirjeissä tämä on nähtävissä. Kuvittelevatkohan vastaajat lukijan naiseksi vai mieheksi? Voiko taustalla vaikuttaa stereotyyppinen kuva siitä, mitä arkistoon uppoutuneelle naistutkijalle sopii tai olisi suotavaa kertoa? Yleisesti ottaen vaikuttaa vastaajilla kuitenkin olevan varsin omanarvontunteva, realistinen näkemys itsestä oman elämänsä kulun asiantuntijana, jonka on sopivaa kertoa elämästään ja muistoistaan itse parhaaksi katsomallaan tavalla. Kuten todettu, naiset tulivat aineistojen keruun kenttätyöhön mukaan varsin myöhään, joten voitaneen olettaa naisten oman perinteen jääneen paljolti tallentumatta. Kenties juuri naisten omaa elämää koskevan muistelun kautta voidaan tätäkin tavoittaa? Suomalaisten maalaisnaisten välittämä tietous on heidän omaelämäkertoissaan. Näistä perinteen käyttäjistä ja heidän maailmankuvastaan ei tietoja juuri muuten ole perinnekeruissa tallentunut. (Apo 1995d, 199).

### 5.2.6.3 Muistitiedon luotettavuus

Muistitietoon ja muisteluun liittyvä problematiikka liittyy suoranaista kerrontaa sisältävän aineiston käsittelyyn. PE85-kilpakirjoituksen ja KE84-keruun vastaukset ovat sekä omaelämäkerrallista että elämäkerrallista kerrontaa – ne ovat elämäntarinoita, joihin sananlaskut käyttökonteksteissaan sisältyvät. Muistitiedon käytöllä tutkimusaineistossa tärkeää on ihmisten omien menneisyyttään koskevien tulkintojen esiintuominen. Muistitietoon perustuvan aineiston käyttö historiallisen tiedon lähteenä kärjistyy kysymykseen tiedosta. Muistelun ja menneen todellisuuden suhde on muisteluaineistoihin liittyvää keskeistä lähdekritiikin aluetta. Perinteiseen historian lähdekritiikkiin nojaavat tutkijat ovatkin tukeutuneet ensisijaisesti asiakirja-aineistoihin. Heille muistitieto ei ole tietoa, vaan se on jonkinlaista informaatiota tai lisätietoa, jonka tavoite on rekonstruoida menneisyys. Varsinainen muistitietohistorian kritiikki puolestaan on keskittynyt muistin rajallisuuteen sekä kulttuuristen tekijöiden vaikutukseen. Muita kritiikin kohteita ovat aineiston edustavuus suhteessa koko väestöön, kirjoittajien valikoituminen tai kertomusten todenperäisyys. Kuten Vilkkonen (1988, 5) on todennut ovat nämä aiheellisia kysymyksiä, mutta ne nostavat esille myös kysymyksen siitä, tuleeko tutkijan sopeutua ja sopeuttaa tutkimusmenetelmänsä aineistoon vai aineiston olla järjestäytynyt tutkijan näkökulma huomioiden. Näitä samoja lähdekriittisiä kysymyksiä ei yleensä esitetä asiakir-

<sup>126</sup> Tähän viittaa Roos 1988, 228.

ja-aineistojenkaan puitteissa, vaikka nekin voidaan nähdä varsin valikoituna tietona menneisyydestä.<sup>127</sup>

Tulkinnallisuutensa vuoksi ei muistitietoa ole pidetty luotettavana kertomaan menneisyydestä silloin kun on pyritty hahmottamaan historiallista valinnan todellisuuden ja kulttuurin kuvaa, kuitenkin etnologisessa ja historian tutkimuksessa tiedon (tai kokemusten) saturaation ja kumuloituvuuden kautta saavutetaan luotettavuus. Muistelukerronnan luennassa ja tulkinnassa lähtökohtana on aina kertojan näkökulma todellisuuteen ja tietoisuus siitä, että muistelijä pääsääntöisesti pyrkii rehellisyyteen ja avoimuuteen – tiettyyn rajaan saakka. Kerrontaa varten ei luoda tapahtumille keinotekoisia merkityksiä, vaan merkitykset ovat jo ihmisessä, elämäntarinan koostaminen vain nostaa ne esille kertomukseen. (Roos 1987, 9; 1988, 148; Vilkkonen 1997d, 112–113). Muistitieto ei tavoita kaikkia kulloisenkin ajan ilmiöitä, mutta sen avulla voidaan tehdä päätelmiä menneisyydestä. On tuki lukuisia ilmiöitä, joita muistitieto ei tavoita. Kuitenkin muistelijoiden kannalta niin tärkeät tapahtumat kuin ihmisetkin muistetaan hyvin ja niitä/heitä muistellaan usein. Elämäntarinoiden arjen kuvauksen kannalta on myös merkityksellistä, että päivittäin toistuvat työt ja rutiinit muistetaan yleensä yksittäisiä tapahtumia tarkemmin (Ukkonen 2000, 90).

Kaikella muistellulla ja kirjoitetulla puheella on oma syntykontekstinsä ja näin myös tallennetuilla elämäntarinoilla. Kilpailuista ja keruista saaduilla muisteluilla on omansa. Keruukehotus on pääsääntöisesti julkaistu jossakin, yleensä yleisluontoisessa julkaisussa, jotta se tavoittaisi mahdollisimman laajan vastaajakunnan.<sup>128</sup> Yleensä vastaajille annetaan evästykseksi joitakin ohjeita, jotka voivat olla selkeänä kysymysluettelona tai ne voivat olla yleisluontoisia viittauksia asioihin, tapahtumiin tai esineisiin, joista toivotaan muistelua. Kilpailu tuottaa vielä oman lisänsä keruuseen. Vastaajalla on lisämotiivi muistellulle. Useinkaan palkintona ei ole niinkään taloudellista hyötyä tai julkisuutta, mutta tunnustuksen saaminen on varmasti kannustavaa. Tällöin voi olettaa vastaajan painottavan niitä muistelun aiheita ja tapoja, joista hän olettaa lukijan olevan kiinnostunut. Aineistoni on koottu keruista, joiden lähtökohtana on anonyymius. Tämä tarkoittaa, että vastaajalla on ollut oikeus kieltää joko aineistonsa julkaiseminen kokonaan tai ilman lupaa tai kieltää sen käyttö muuhun kuin tutkimustarkoituksiin. Teoriassa on mahdollista kieltää jopa tutkimuslinenkin käyttö, mutta silloin ei liene aiheellista vastata koko kyselyyn. Sellaisenaan tekstejä ei ole tarkoitettukaan julkaistaviksi. Siinä missä omaelämäkertakirjoittajat Vilkon (1997d, 127) mukaan perustelevat vastauksiaan ja selittävät osallistumisestaan kirjoituskilpailuihin, ei perinteen tallentamiseksi tapahtuvissa keruissa ja kilpailuissa tarvitse osallistumisestaan perustella. Toki muistelijat

<sup>127</sup> Esimerkiksi kansakoulujen johtokuntien pöytäkirjojen sisällöstä Lipponen (2006, 17) toteaa, että ne ovat asiakeskeisiä ja päättelee niiden mitä ilmeisimmin olevan säätyläisten kirjoittamia. Pöytäkirjaan merkittävät asiat valikoituivat. Virallinenkin historia on jonkun ryhmän toimesta ja näkökulmasta laadittu. Tätä historiaa voidaan tarkastella eräänlaisena representaationa historian kulusta, menneiden aikojen ilmiöistä ja tapahtumista. (Latvala 2005a, 178).

<sup>128</sup> Oman erikoisalansa muodostavat esimerkiksi ammattitehtain tai paikkakunnittain kohdistetut keruut, joilla pyritään tavoittamaan varsin tiukastikin rajattu vastaajajoukko.

usein kertovat toivovansa näin voivan tallentaa perinnettä tuleville sukupolville ja arkistoitaviksi, annettuaan ne ensin lapsilleen.

Siihen, miksi joku tuottaa kirjoitetun elämäntarinan, on useita syitä. Elämäntarinan tuottajalla on jokin motiivi kirjoittaa. Muistelu voi toimia kertojan (kirjoittajan) keinona selviytyä vaikeistakin asioista tai muistelun avulla voidaan suhteuttaa omia kokemuksia yhteisön kokemuksiin. Kokemuskerronta ja muistelu voivat toimia terapeuttisesti kriisistä selviytymisen apuna. Muistelun tarpeen voi laukaista esimerkiksi henkilökohtainen kriisi tai jokin käännekohtaksi koettu tapahtuma omassa elämässä tai muistelun kautta ihminen voi suhteuttaa omaa elämäänsä historian merkittäviin tapahtumiin. Herätteenä oma-kohtaiseen pohdintaan muistelun kautta voi toimia historiallinen ajanjakso tai jostakin syystä vaikuttavalta tuntuva kokemus.<sup>129</sup> Kerronta ja menneisyyden mieleenpalauttaminen voi toimia myös ajankuluna, onhan muistelu ja muistojen kertominen mahdollista myös aivan kertomisen ilosta ja voi liittyä mitä moninaisimpiin arjen tilanteisiin. Kertojalla itsellään on kuitenkin aina käsitys siitä, mitä hän haluaa kuulijalleen välittää (Siikala 1984, 220). Samalla voi tavoitteena olla ymmärtää eli tulkita itselle omaa elettyä elämää ja siihen vaikuttaneita tapahtumia. Tässä tutkimuksessa lapsuusmuistojen kasvatuspuheen sananlaskuja sisältävien episodien yhteydessä muistelijat mainitsevat usein motiivinaan tiedon välittämisen jälkipolville, niin omien kokemusten kuin yleensäkin menneisyyden elämää käsittelevien tietojen. Käyttämässäni aineistossa on usein maininta *lapsenlapsille tai lasten pyynnöstä*.

Karjalaiset elämäkerrat -keruun elämäntarinoita yhdistää väistämättä karjalaisuus, joka muuttui sotien myötä sekä alueluovutusten katkaistessa mahdollisuuden edes vierailta omaksi koetulla alueella. Näin ollen ei ole ihme, että kysyttäessä karjalaisesta elämästä nousee tämä muutoksen ajankohta voimakkaasti kertomuksissa esille. Evakkoon lähteminen ja uudelle asuinpaikalle asettuminen ovat monen kertomuksen ydin – oli aika ennen ja jälkeen evakkomatkan. Kenties evakkoon joutuminen on se omaelämäkertaan ”itsestään selvästi kuuluva asia” (Vilkko 1997b, 79), jota nimenomaan karjalaisilta on odotettu. Kasvatuspuheessa sananlaskuja sisältävän aineiston muistelijoiden lapsuus päättyi elämäntarinassa yleensä sotien alkamiseen.

Lähtökohtaisesti muistelija pyrkii muistamaan oikein ja muistellessa liittyy muistoihin tunne todellisuudesta sekä siitä, että muistettu on totta. Muistelija pyrkii palauttamaan mieleensä todellisen menneisyyden ja ikään kuin olemaan hetken siinä, sillä muistoja mieleen palautettaessa menneisyys koetaan uudelleen. Muistelija voi jopa tuntea menneisyydessä kokemansa tunnetilat. Itse tapahtuman lisäksi muistoon kiinnittyy aikaan ja paikkaan liittyneitä muitakin elementtejä: aistinvaraisia kokemuksia, tunteita ja itse koettuja tunnetiloja. (Korkiakangas 1996, 26; 1999, 166–167; Ukkonen 2000, 86). Elämäntarinan muisteluun vaikuttavat sekä omat muistikuvat että tilanteet, joissa muistot ovat ai-

<sup>129</sup> Elämäkertojen tutkijat ovat maininneet oman elämänsä läpikirjoittamiselle motiiviksi sen voivan toimia muistelijalle ”varaventtiilinä”, jolloin kyse voi olla terapeutisesta tapahtumasta (Roos 1987, 101, 162) tai motiivina voi olla reflektoitumaton nostalgia, katkeruuden purkaminen tai sankarikertomuksen paljastaminen (Korkiakangas 1996, 331). Kirjoittajien motiiveja ovat käsitelleet myös Apo 1995d ja Vilkko 1988.

emmin nousseet esille samoin kuin itse muistelutilanne. Yhteisön sosiokulttuurinen konteksti luo perusedellytykset kommunikoinnille ja määrittelee sen tapoja. Kertomuksessa on konventionaalisen merkityksen ja sen arvioinnin lisäksi mukana tilannekohtaisuus – myös muistelutilanne, vaikuttaa jo sinällään kerronnan sisältöön ja sen tulkintaan. Näin tapahtuu sekä muistelijan että kuulijan kohdalla. (Siikala 1984, 86; Kaivola-Bregenhøj 1988, 276, 299; Korkiakangas 1996, 11). Asenne, joka muokkautuu elämän kulussa kontekstin kanssa vuorovaikutuksessa, vaikuttaa siihen, mitä ja miten muistetaan. Aikakausi ja julkinen keskustelu puolestaan vaikuttavat muistelun tulkintaan eli siihen, kuinka ja minkälaisia tulkintoja ihminen omaksuu. Muistelun ajankohdan kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät vaikuttavat sekä muistamiseen että muistoista kertomiseen. Myös muistelijan psykofyysinen tila vaikuttaa muistamisen määrään ja laatuun. (Apo 1995f, 182). Sekä menneisyyden yleensä että ihmisen omien elämäkokemusten kertaus ovat yhteisöllistä ja julkista toimintaa. Ne ovat myös tietoista toimintaa, jolla vaikutetaan. Muistelun kerronnassa on mukana kertoja (kirjoittaja) tietämyksineen ja tavoitteineen sekä kuulijaa (lukijaa) koskevina odotuksineen – myös kuulija vaikuttaa tilanteeseen. Elämäntarinoissa voi havaita muistelijoiden ilmaisevan teksteissään niin omaa käsitystään kuin yhteisössä yhteisesti jaettuja käsityksiä. Kerääjät ja kirjoittajat osallistuvat osaltaan menneisyyden tulkinnoista käytävään keskusteluun jo pelkästään antamalla tekstejä ja tallenteita arkistoitavaksi ja siten myös tutkimuksen käyttöön. (Apo 2001, 17; Latvala 2005a, 13). Muisteltaessa tapahtuneeksi koetusta siis luodaan muisteluajankohtana yleisesti hyväksyttäviä versioita. Tämä edellyttää niiltä toimivuutta myös vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Yksittäisten tapahtumien muistaminen voi historiallisen totuuden mielessä olla hyvinkin kiistanalaista, mutta muistot eivät ole virheellisiä. Ne kuvaavat siis sitä, mitä uskotaan tapahtuneen tai mitä pidetään mahdollisena tapahtuneeksi. Kaikissa muistoissa on paljon sellaista, josta koko yhteisön on helppo olla samaa mieltä. (Korkiakangas 1996, 17). Tässä aineistossa on kyse pääsääntöisesti muistelijan itsensä laatimasta ja muistiin merkitsemästä kuvauksesta. Yleensä kirjoittaja on mieltänyt roolinsa välittäjän rooliksi; hän välittää (tulkitsee) omaa tietoaan toisten käytettäväksi. Kirjoittaja saattaa näin ollen käyttää tietämättäänkin hyväkseen jälkikäteen muodostunutta kuvaa ajasta, tapahtumista, syistä ja seurauksista. (Apo 2001, 37).

Elämäntarinoissa muistoja muokkaa nostalgia, muistojen sävyttyminen surumielisellä kaipauksella. Nostalgia ei ole ainoastaan ikävää ja kaipausta, vaan se voi ilmetä myös menneisyyden muistelun tuottamana mielihyvinä. Niin muistelu kuin nostalgiakin kaikkine sävyineen sisältävät kaksi peruselementtiä: muistamisen ja unohtamisen. (Korkiakangas 1996, 36–37; 1999, 171–173). Aineistossa joillakin vastaajista on ollut joko kyky, halu tai tarve nähdä lapsuutensa aika ja tapahtumat varsin kauniina. Ehkä näiden vastaajien lapsuus onkin ollut hyvää aikaa heidän elämässään. Kirjoitetussa muistelussa muistelijan nostalgiseen kerrontaan voivat yhdistyä kerääjän omat nostalgialla sävyttyneet tunteet. Ne saattavat näkyä (tiedostamattomassa) halussa käyttää tietyn-

laista kieltä. Kasvatuspuheen sananlaskuissa sisältää nostalgiaa kuvattaessa muistelijan lapsuudessa vaikuttaneiden aikuisten kasvatus- tai puhetapaa.<sup>130</sup>

Tavallinen ihminen on kiinni arjessaan, näin myös kirjoittaessaan elämästään. Se, että kirjoittaa ja lähettää kirjoittamansa arkistoitavaksi, tuo muisteluun oman ulottuvuuden. Kuitenkaan, kun tarkoituksena ei ole julkaiseminen sinänsä, ei oman elämän tuottaminen yleisen historian osaksi liene keskeinen tavoite. Kilpailu voi tätä motiivia täydentää ja se saattaa kannustaa tekemään kirjoitusaikeesta totta. (Roos 1987, 10–11, 31). Kirjoituskilpailut ja perinnekeruut ovat muistikuvia ohjailevia tilanteita. Jokainen ihminen järjestää ja tulkitsee elämänsä, kokemaansa ja havaitsemaansa niiden mahdollisuuksien mukaan, joita hän on elämässään omaksunut. Muistojen tai perinteen siirtämiseen liittyy yleensä myös muistellun arviointi ja tulkinta, mikä puolestaan ohjaa – tai ainakin saattaa ohjata – näkemysten kehkeytymistä. (Siikala 1984, 19, 218). Perinteesen sisältyy usein ajatus jostakin arvokkaasta, joka on säilytettävä. Perinteet konkretisoituvat useimmiten puhutussa ja muistellussa. Näin kertoja on aina itse jollakin tavoin osallisena tässä perinteessä kertoessaan joko omia tai yhteisönsä kollektiivisia muistoja. (Korkiakangas 1996, 329). Ehkäpä juuri ajatus arvokkuudesta ja muuttumattomuudesta on edistänyt pienimuotoisen folkloren muistamista. Erityisesti sananlaskuja on pidetty menneiden sukupolvien viisautena, joten ne ovat säilyneet ja niillä on ollut lupa säilyä kuullussa muodossaan. Kuitenkin eri aikakausien ja paikkakuntien perinne on niin keskenään sekoittunutta, että kaikkia tai alkuperäisiä merkityksiä ei voi tavoittaa merkitystenkin sekoittuessa aina uusiin merkityksiin ja merkityskerroksiin. (Apo 1990, 72–73; myös Siikala 1984; Kaivola-Bregenhøj 1988; E. Stark 2005, 67; Tarkka 2005).

#### 5.2.6.4 Lähtöoletukset

Vaikka tieteelliseltä maailmankuvalta odotetaan avoimuutta uuden tiedon luomisessa, joudutaan aina tutkimusta tehdessä toimimaan joidenkin kyseenlaistamattomien lähtöoletusten varassa (Niiniluoto 1994, 16, 41–42). Toisaalta tutkija on itsekin yhteiskunnallinen toimija, aikakautensa tuote. Sen paremmin menneisyyttä kuin nykyisyyttäkin ei voi tarkastella kaiken ulkopuolelta, jostakin oletetusta eristäytyneisyyden tilasta. Eikä ajassa tai paikassakaan olevat vieraat kulttuurit ole täysin vailla yhtymäkohtia tutkijan omaan elämismailmaan. Näin kaikki tutkimusaineisto on jo jollakin tavoin tulkittua tai valikoitunutta. Näkökulma ja aihevalinta liittyvät toisiinsa. Usein ennakkoluulot kätkeytyvät esiymmärrykseen kohdattaessa vieraita asioita tai ilmiöitä. (Kannisto 1986, 12; Tommila 1989, 11–12; Kalela 2000, 86; Sell 2003, 102). Oman kieli- ja kulttuurialueen tutkimus toisen ajan viitekehyksessä on rinnastettavissa vieraan kulttuurin tutkimukseen. Väärinymmärryksen mahdollisuus on alati läsnä.<sup>131</sup> Tulokinnan helppouden harha kätkeytyy tuttuuden tunteeseen etenkin tutkittaessa sitä, mitä pidetään omana kulttuurina. Kuten Kalela (2000, 101) mainitsee, on

<sup>130</sup> Kuten äidin puhuessa *lempeästi* (episodissa 77).

<sup>131</sup> Vaikka ihmiset puhuvat samaa kieltä, voi ilmaisu saada eri merkityksen käyttäjän ymmärryksen ja kokemuksen kautta kuten sekä Tuomaala (2004, 41) että Auranen (2004, 90) ovat tutkimuksissaan osoittaneet.

tunnistettava mahdollisuus ja varottava saattamasta tutkittavan ajan ihmiset ajattelemaan ja toimimaan nykyisyyden edellyttämällä tavalla.

Tutkijan omien näkemysten ja hänen edustamiensa aatteiden ajatusmaailma on sisäänrakennettuna aineistokeskeisessä tutkimuksessa ja merkityksellinen tulkinnan prosessissa. Tutkijan edustama tieteen paradigma suuntaa väistämättä kysymyksenasettelua ja sillä on yhteys myös havaintojen valikoitumiseen. Tässä tutkimuksessa kasvatustieteellinen kysymyksenasettelu kohdistuu folkloristiseen arkistomateriaaliin. On selvä, että tutkijana minun on ollut luonteva kritisoida niin lähteitä, aineistoa, tiedonantajia kuin arkistojen luokittelua. Sen sijaan sekä omien että aikaisempien tutkijoiden sidonnaisuuksien ja tulkintaa mahdollisesti ohjaavien taustavaikuttajien huomiointi on ollut varsin haasteellista. Se on kuitenkin erityisen merkityksellistä tarkasteltaessa menneitä aikaa, jolloin uuden tutkimuksen perustana on usein jo olemassa oleva tutkimustieto ja lähtökohdaksi muodostuu oletus edeltäneiden tutkijoiden neutraaliudesta. Tutkimus on aikakauteen sidottua eikä siten voi koskaan olla myöskään yhteiskunnallisesti neutraalia. Varsin henkilökohtaisillakin valinnoilla ohjautuneen tulosten tarkastelun vaikutus kumuloituu myöhempien tutkijoiden tuetuessa olemassa olevaan tutkimukseen.

### 5.3 Indoktrinaation ja sananlaskujen mahdollinen yhteys

*Tutkimusongelma 3: Miten merkitykset siirtyvät käytettäessä sananlaskuja?*

*Tutkimusongelma 4: Ovatko sananlaskut (ja sananlaskun kaltaiset ilmaiset) aidon kasvatuksen puhetta, perinteen siirtoa vai kenties indoktrinaatiota?*

Sananlaskun ja metaforan toimintaa kuvaava malli toteutuu mahdollisten maailmojen semantiikkaan perustuvan metaforamallin pohjalta. Mallintamalla pyrim osoittamaan, että:

- 1) Ilmaisun merkityksen tulkinta ei voi olla ulkoapäin annettu, kuten on käytettäessä sananlaskujen oletettua yleismerkitystä eli SPI:tä (standard proverbial interpretation).
- 2) Sananlaskujen tulkinta on samankaltaisen problematiikan alainen kuin metaforan tulkitseminen, jota puolestaan on tarkasteltu huomattavankin monipuolisesti eri tieteenalojen puitteissa.
- 3) On ainakin mahdollista (jollei selvää), että jossakin ajassa ja paikassa (tilassa) annettu merkitys voi muuttaa merkitystään lausuman siirtyessä toiseen tilaan.

Uusien merkitysten yksilöiminen sen sijaan on uuden tehtävän arvoinen aihe, johon en tässä tutkimuksessa paneudu. Menetelmänä runsaimmin tietoa tuottaa syvähaastattelu, jossa askel askeleelta voidaan kerätä tietoja ja tulkintoja yhden sananlaskun käyttötilanteesta tai -tilanteista kaikkine kontekstissa vaikuttavine seikkoineen muistelijan elämän eri vaiheissa: ensin kuulijana ja sitten sananlaskujen käyttäjänä.

Tutkimuksen viimeisen kysymyksen käsittely perustuu mallin käyttöön pohtiessani indoktrinaation ja kasvatuksen suhdetta kasvatustieteiden sananlaskuihin. Systemaattinen analyysi ei ole mikään yksittäinen menetelmä, paremmin kyseessä on menetelmien muodostama rypäs, jonka avulla pyritään teorian sisältöön liittyvien seikkojen selventämisen kautta ongelman ratkaisuun. Systemaattinen analyysi tukeutuu kielellisen ilmaisun esittämään ajatusmaailmaan, josta johdetaan ajatusrakenteen kannalta olennaiset ja alkuperäistä ajatuskokonaisuuden selkiyttämisen mahdollistavat ajatusrakennelmat. (Jussila, Montonen & Nurmi 1992, 157, 160). Tutkimuksessa työhypoteesina on ollut oletus sananlaskujen ja indoktrinaation suhteesta. Tämän pohdinnan tueksi rakennan mallin, joka esittää sananlaskuihin liitettyjen merkitysten ja tulkintojen siirtymää tilasta (ajassa ja paikassa) toiseen.

Sananlaskujen ja kasvatuksen suhdetta on yleensä luonnehtinut sananlaskut auktoriteetin puheena sekä sananlaskujen vastaansanomattomuus. Lisäksi sananlaskut on useimmiten tulkittu kuulijasta riippumattoman ja oletetun yleismerkityksen mukaisesti. Tämä on jäsentynyt ja hallittavissa oleva lähestymistapa, jolloin sananlaskuista kasvatustieteessä on voinut muodostua kuva Freiren (2005, 77) erittelemästä yhteiskunnan ylläpitämästä tallettavan kasvatuksen ilmapiiiristä, jossa:

1. Opettaja opettaa, ja oppilaita opetetaan.
2. Opettaja tietää kaiken, ja oppilaat eivät tiedä mitään.
3. Opettaja ajattelee, ja oppilaat ovat ajattelun kohteita.
4. Opettaja puhuu, ja oppilaat kuuntelevat nöyrinä.
5. Opettaja pitää kuria, ja oppilaat alistuvat.
6. Opettaja tekee valintoja vaatien niiden hyväksymistä, ja oppilaat tottelevat
7. Opettaja toimii, ja oppilailla on harhakuva toiminnasta opettajan toiminnan kautta.
8. Opettaja valitsee opetusohjelman sisällön, ja oppilaat (joiden mielipidettä ei kysytä) omaksuvat sen.
9. Opettaja samastaa tiedon auktoriteetin omaan henkilökohtaiseen auktoriteettiinsa, jonka hän asettaa oppilaiden vapautta vastaan.
10. Opettaja on oppimisprosessin subjekti, kun taas oppilaat ovat pelkkiä objekteja.



## II OSA

## 6 RAHVAAN LAPSEN ARKI SÄÄTYJEN SUOMESSA

Lapset ja heidän vanhempansa ovat aina jakaneet ajallisen ja paikallisen lähiyhteisönsä elinolosuhteet, joten kasvatusta tai lapsia kasvatuksen kohteena ei voi eikä tarvitse käsitellä yhteiskunnasta irrallisina ilmiöinä. Se, että elinolosuhteet ovat lapsille ja heidän vanhemmilleen samat, ei kuitenkaan tarkoita, että heidän kokemuksensa elinolosuhteista ja sen tapahtumista olisi yhteneväinen. Tarkasteluajankohdan ihmisten elämän ja kasvatuskäsitysten ymmärtämisen edellytys on pyrkimys lähestyä kielen käytänteitä ja sosiokulttuurista kontekstia kyseisen ajankohdan näkökulmasta.

Kasvattajat ovat kokemuksineen osa lapsen elämismaailmaa ja ympäristön kulttuuria. Heidän välityksellään lapsi omaksuu kielen, käsitteet sekä arvot ja kasvattajat ovat luoneet konkreettiset edellytykset niin elämiselle kuin kasvatamisellekin – ollen itsekin osa jotakin laajempaa sosiokulttuurista kokonaisuutta. (Puolimatka 1999, 100). Näin ollen tarkasteltaessa kuultua kasvatuspuhetta kyse ei ole vain ajasta, jolloin muistelijat olivat lapsia. Myös heidän kasvattajansa ovat omaksuneet sananlaskut kasvatuspuheensa osaksi oman eletyn elämänsä kautta. Maatalousvaltaisessa kasvatustyössä suvun ja yhteisön työorganisaation puitteissa elivät lapset usein kahden aikuissukupolven kasvatettavana. Arjen elämässä lapset seurasivat, kuuntelivat ja jäljittelivät näkemäänsä. (Knuuttila 1985, 352).<sup>132</sup> Kahden ja kolmen edellisen sukupolven kasvuolosuhteet vaikuttivat 1900-luvun alun lapsen kasvuolosuhteissa.<sup>133</sup> Tämän vuoksi luon katsauksen myös muistelijoiden vanhempien ja isovanhempien elämismaailmaan, enkä pitäydy vain muistelijoiden lapsuuden ajassa, mikä oli aika-kausi 1900-luvun alusta sota-aikaan.

1800-luvun loppupuolta pidetään yleensä voimakkaan muutoksen aikana. Alkava teollistuminen kaupungistumisineen, liberalismien ajatukset, koulutus- kysymykset, uusien uskonnollisten ja aatteellisten liikkeiden synty sekä monet muut virtaukset kuten kielikysymys olivat yhteiskunnallisia ilmiöitä. Suurten aatteiden ja tapahtumien vaikutus jäi varsin hitaasti muuttuvassa yhteiskunnassa ja ennen kaikkea paikallisessa yhteisössä vähäiseksi rahvaan lapsen elä-

<sup>132</sup> Ks. myös Nurmi 1983, 9 sekä Hirsjärvi & Huttunen 1995, 124.

<sup>133</sup> Myös Lahikainen, Kraav, Kirmanen & Maijala 1995, 58.

mässä ja kasvatuksessa. Kasvatus ja etenkin käsitys kasvatuksesta on kuitenkin väistämättä yhteiskunnallisten vaikutusten piirissä. Kasvatustavoitteisiin ovat pyrkineet vaikuttamaan – ja myös vaikuttavat – tahot, joiden ensisijaiset tavoitteet eivät suinkaan ole kasvatuksellisia. (Värri 1997, 9). Yhtäältä Suomen sotilasstrateginen asema (Jussila 1995, 10) ja toisaalta se, ettei autonomian aikana Suomen suuriruhtinaskunnassa sodittu (Närhi 1985, 173) vaikuttivat talouselämän kehittymiseen ja taloudellisen vakauden lisääntymiseen. Sotaväenotot jatkuivat, sillä emämaa Venäjä kävi sotia niin 1800-luvulla kuin 1900-luvun alussa. Suomen taloudellisella asemalla oli vaikutus myös ihmisten elämään. Taloudellinen lainsäädäntö uudistettiin (Ylikangas 1998, 121). Talouselämän tapahtumista säästöpankkitoiminta ja sen myötä säästäväisyyden konkretisoituminen pankkitoiminnassa heijastuivat rahvaankin elämään (Kuusterä 1990, 79). Pallollislaitoksen kumoutumisella vuonna 1865 ja lopullisesti vuoden 1883 irtolaisasetuksella, oli vaikutus rahvaan ja rahvaan lasten elämään (Vuorela 1977, 658).<sup>134</sup> Samoihin aikoihin paranivat maan sisäiset kulkuyhteydet rautateiden ja maanteiden sekä vesireittien myötä (Hämynen 1993, 217, 230). Nämä vaikuttivat erityisesti rahvaan elämään mahdollistaen siirtymisen työn perässä kohti kasvukeskuksia. Kaikkien näiden tapahtumien myötä voimistui 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun yhteiskunnallinen muutos. Teollisuuden asema alkoi vakiintua ja laajeta samanaikaisesti maaseudun ammattirakenteen muuttumisen kanssa ja myös naisten asema tuli keskustelunalaiseksi. Erilaiset yhteiskunnalliset liikkeet kuten fennomaaninen liike, työväenliike sekä liberalistiset aatteet että osuustoiminta-aate levisivät vähitellen myös rahvaan keskuuteen. (Jallinoja 1983, 40–42; Jussila 1995, 58).<sup>135</sup> 1800-luvun jälkipuoliskolla aloittivat toimintansa monet sivistykselliset ja urheilulliset järjestöt samanaikaisesti, kun kiinnostus yhdistystoimintaan virisi (Waris 1974, 113–114; Jaakkola 1994, 143; Tuomaala 2004, 64; Lipponen 2006, 327). Yhdistyksiä syntyi erilaisten aatteiden kuten raittiuskysymysten, hyväntekeväisyyden, urheilun ja nuorisoseuratoiminnan ympärille Rasila 1977, 30; (Jallinoja 1983, 65, 73; Lipponen 2006, 327). Niin uskonnolliset herätysliikkeet kuin yhteiskunnalliset aatteelliset järjestöt joko aloittivat tai vahvistivat toimintaansa keräten kannattajia myös rahvaan parista.

<sup>134</sup> 30.1.1865/SA, 2.4.1883/SA.

<sup>135</sup> Päivi Lipponen (2006, 49) näkee erityisesti kansakouluuuden yhdistäneen Suomessa filantrooppeja, liberaaleja, nationalisteja ja konservatiiveja. Työväenyhdistysten perustamisen ja kansakoulujen toiminnan alkamisen Lipponen (2006, 328, 330) yhdistää keskenään. Juha Hämäläinen (1992, 129–133) yhdistää Suomessa toteutettuihin lastensuojelutyön muutoksiin säätyläis- ja porvarispiirien hyväntekeväisyystyöhön vaikuttaneet uskonnolliset herätysliikkeet ja kansallisuusaatteen, joka edellytti niin taloudellisia, poliittisia kuin sivistyksellisiä muutoksi, jotka konkretisoituivat lasten terveydenhuollossa. Yleiseurooppalainen kehitys on ollut samansuuntaista.

## 6.1 Lapsuuden loppu - rippikoulu ja 15 vuotta

Lasten kasvatuksen ja sille asetettujen tavoitteiden tarkastelu edellyttää ymmärrystä siitä, miten lapsuusaika muodostui ja miten lapsuus määriteltiin. Keskeistä lapsuusiän määrittelyssä on ollut ajankohta, jolloin lapsuuden katsottiin päättyvän ja lapsen olevan kykenevä ottamaan vastaan aikuisuuden tuomat velvoitteet ja oikeudet. Ainakin jo keskiajalta lähtien on ollut määriteltyjä ikärajoja, jotka ovat erottaneet lapset aikuisista. Ikä on mitattavissa oleva ja se on lapsen kasvuun liittyvä ulottuvuus, joka ei määriy yksinomaan kasvatuksen sosiaalisen ja kulttuurisen näkökulman kautta. (Hedenborg 1997, 47, 265). Aineistossani kertojille itselleen lapsuuden ja aikuisuuden rajan määrittely ei ole ollut ongelmallista.

Lapsuusiän loppuna voidaan pitää rippikoulua ja 15 ikävuotta – niin autonomian ajalla kuin vielä 1900-luvun puoliväliin asti. Alle 15-vuotiaita lapsia ja nuoria pidettiin lähinnä puolikasvuisina eikä heidän vielä tarvinnut kyetä työntöön määrässä ja laadussa samaan kuin aikuiset – ainakaan virallisesti. Työn tekeminen oli opittava tultaessa ripillepääsyn eli ensimmäisen ehtoolliskäynnin ikään. ”Ripillepääsyn myötä 15–16-vuotiaana lapsuus loppui.” (Talve 1990, 201). Elämään valmistamisessa on siirtymäriiteillä ollut keskeinen kasvatuksellinen tehtävä. Siirtymiä ovat ne elämän taitekohdat, joissa yksilö siirtyy elämässään itsensä ja yhteisön kannalta uuteen elämänvaiheeseen. Muutos vaikuttaa yksilön velvoitteisiin, vastuuseen ja oikeuksiin yhteisönsä jäsenenä. Taulukossa 3 (s. 94) on säädöksistä luettavissa olevia lapsen elämään vaikuttaneita ikärajoja. Iällä oli merkitys lapsen velvoitteisiin, oikeuksiin ja yhteiskunnalliseen asemaan. Säätöyhteiskunnassa siirtymät noudattivat kunkin säädyn käytänteitä (Siljander 2002, 43). Kuitenkin rippikoulu ja konfirmaatio ovat olleet kaikille säädystä riippumatta aikuisuuteen siirtymisen riittejä.<sup>136</sup> Tämä on ollut niin tärkeä vaihe siirryttäessä lapsuudesta aikuisuuteen, että sekä rippikoulun suoritusmahdollisuus että konfirmaatio mainitaan kasvatuslaitosten ohjesäännöissä.<sup>137</sup>

Vuoden 1686 kirkkolain mukaan ehtoollisella käyntiin oli oikeutettu 13–14-vuotias, myöhempien kirkkolakien (1869 ja 1908) mukaan ”sopivan iän” lisäksi edellytettiin rippikoulun käymistä.<sup>138</sup> Ensimmäiselle ehtoolliselle tulevien nuorten opetus alkoi 1600-luvulla. Tästä vakiintui seuraavalle vuosisadalle tultaessa rippikoulu. (Iisalo 1988, 51–52; Heikkinen 1989, 64). Rippikoulusta tuli pakollinen Turun hiippakunnassa vuonna 1763 ja Porvoon hiippakunnassa vuonna 1774 (Melin 1977, 12; Iisalo 1988, 52; Ikonen 1997, 311). Vasta 1800-luvun lopulla rippikouluissa alettiin sisä- ja ulkolukutaidon sijasta kiinnittää huomiota erityisesti kristinopin opetukseen (Murtorinne 1992, 368). Vaikka rippikoulu koski periaatteessa yhtälailla koko ikäluokkaa (Tiimonen 2001, 191), oli säätyihin kuuluvilla mahdollisuus erityisjärjestelyihin rippikoulunkin suhteen.

<sup>136</sup> Konfirmaation rinnastus initiaatioon, ks. Nyberg 1929, 50–51; Seppälä 1988, 48. Rippikoulu siirtymänä aikuisuuteen, ks. Aromaa 1990, 103; Kaivola 1998, 139.

<sup>137</sup> Ohjesäännöt 2.3.1869/SA, 17.11.1890/SA, 7.10.1901/SA, 6.10.1902/SA.

<sup>138</sup> Vuoden 1571 kirkkojärjestyksessä kahdeksan vuoden ikä mahdollisti ehtoollisen nauttimisen (Laasonen 1991, 239).

Hitaasti edistyvien oppimista tuettiin, mutta kaikilla ei ollut edellytyksiä vaa-  
dittujen tietojen omaksumiseen.<sup>139</sup>

Ehtoollisella käynti on edellyttänyt rippikoulun suorittamista (kuten vie-  
läkin). Rippikoulu on käyty enimmäkseen 15 ikävuoden tienoilla, ei kuitenkaan  
välttämättä 15-vuotiaana. Ehtoollisikä on lapsuuden päättymisikänä merkityk-  
sellinen myös sen vuoksi, että vuoden 1686 kirkkolaista lähtien **avioliiton sol-  
miminen** on ollut mahdollista vasta konfirmaation jälkeen.<sup>140</sup> Kirkollinen vih-  
kiminen oli pakollista 1600-luvulta lähtien aina vuoteen 1917 asti.<sup>141</sup> Avioliitto  
puolestaan edellytti rippikoulun suorittamista ja ainakin auttavaa lukutaitoa.<sup>142</sup>  
Vaikka yhteisöllisenä oletuksena perheen perustamisesta oli avioliitto (jonka  
ehtona siis oli rippikoulun käynnin todistama kristinopin tuntemus), katsottiin  
perheen perustamisen edellytykseksi myös kyky huolehtia ruokakunnan toi-  
meentulosta, elättää tuleva perhe.<sup>143</sup>

15-vuoden ikä on myös maallisten säädösten mukaan merkinyt muutok-  
sia lapsen asemaan. Käsitteenä ”lasten työ” on tarkoittanut alle 15-vuotiaiden  
tekemää työtä, niin Suomessa kuin muuallakin Euroopassa. 15-vuotiaalla oli  
oikeus itse solmia **työsopimus** ja verotus kohteli heitä täysivaltaisen aikuisen  
mukaisesti. (Markkola 1994, 117; Rahikainen 2004, 12).<sup>144</sup> Samoin 15 vuoden ikä  
on ollut merkittävä lasten **huollettavuutta ja elatusta** määriteltäessä. Monet  
tuet lakkasivat lapsen saavuttaessa rippikouluiän, kuten määräyksessä lapsi-  
huoneviljoista vuodelta 1813.<sup>145</sup> Elatuksen määrittelyssä merkittävä ikä vaihteli  
12-vuotiaasta 14-vuotiaaseen ja 15–16-vuotiaaseen.<sup>146</sup> Vuoden 1852 köyhäinloi-

<sup>139</sup> Rippikoulun suorittamisen erivapauksista määrättiin kirkkolaeissa (6.12.1869/SA,  
24/11.10.1908/SA), samoin kuin hitaasti edistyvien tukemisesta.

<sup>140</sup> Vaikka avioituminen oli mahdollista rippikoulun ja ehtoollisen jälkeen, avioitu-  
misikä vaihteli. Vuoden 1571 kirkkojärjestyksessä avioliiton solmimisen alaikäraja  
määriteltiin pojilla 14 ja tytöillä 12 vuodeksi. Mikael Agricola mainitsi kirkkokäsikir-  
jassa vuonna 1549 ikärajaksi pojille 14 ja tytöille 13 vuotta. Yleisin edellytetty ikä oli  
pojilla 15 ja tytöillä 14 vuotta. Vuoden 1734 valtakunnan laki määritteli täysi-  
ikäisyydeksi miehille 21 ja naisille 15 vuotta. 1748 miesten alin avioitumisikä laski 18  
vuoteen, ehtona oli viljelyksellä elinkeinon hankkiminen. Vuonna 1756 ehdon täyt-  
tymiseen riitti miehen vakituinen työ. (Partanen 2004, 74). Miesten 18 vuoden avioi-  
tumisikä oli voimassa aina vuoteen 1922 asti. Naisten avioliittoikä on vuodesta 1911  
lähtien ollut 17 vuotta (Talve 1990, 219). Talven (1990, 219–220) mukaan kuitenkin  
autonomian ajalla kansanomaisen käytäntö katsoi vasta 20-vuotiaat tytöt naimaikäi-  
siksi ja toisaalta 25-vuotiaiden jo olevan poissa avioliittomarkkinoilta. 1800-luvun lo-  
pulla koko maassa avioituneiden keski-ikä pysyi varsin vakiona. Miehet avioituivat  
keskimäärin 27-vuotiaina ja naiset 25-vuotiaina. (Markkola 1994, 48). Talolliset avioi-  
tuivat palvelustyttöjä nuorempina, heidän avioliittoikänsä oli 20–30 vuotta (Ilomäki  
1998, 144).

<sup>141</sup> Poikkeuksena ovat säädösten mukaan olleet muunuskoiset, lähinnä ortodoksit ja  
katoliset, mikä ei käytännössä koskenut rahvasta. Siviilivihkiminen mahdollistui  
22.12.1917/SA annetulla lailla.

<sup>142</sup> Lisää asiasta Heporauta 1945, 159; Melin 1977, 284; Pulma 1987, 12; Heikkinen 1989,  
64; Kaivola 1998, 139; E. Laine 2002, 20; Rahikainen 2004, 12; Partanen 2004, 56, 74;  
Latvala 2005a, 215; Lipponen 2006, 118.

<sup>143</sup> Partanen 2004, 74 sekä 15.2.1745/SF, 18.3.1748/SF.

<sup>144</sup> 6.8.1723, RWL1734, 5.5.1805/SP, 30.1.1865/SA.

<sup>145</sup> 2.11.1813/SB.

<sup>146</sup> 12-vuotta: 21.8.1739/M, 15.5.1805/SP, 9.9.1817/SP, 31.3.1879/SA;  
14-vuotta: 28.4.1791/M, 6.11.1849/SB, 22.3.1852/SP;  
15-vuotta: 22.3.1852/SP, 31.3.1879/SA.

tolain mukaan alle 16-vuotias ja huoltajaton tai muista syistä erityistoimenpiteitä tarvitseva lapsi katsottiin ”turvattomaksi” ja siten yhteiskunnallisia huolto- ja toimenpiteitä vaativaksi.<sup>147</sup> 15-vuotiaana tuli ihmisen kyetä tulemaan toimeen omillaan.<sup>148</sup> Elatusvelvoitteissa 15-vuotiaan katsottiin pystyvän työllään tuottamaan kuluttamaansa enemmän. Historioitsijat ovat varsin yksimielisiä lapsuuden merkittävistä ikärajoista työnteon suhteen. Ikä, jolloin lapsi alkoi tuottaa enemmän kuin kulutti, on vaihdellut eri tulkinnoissa 12v–15v–20v. Oman sukupuolen mukaiset ja omassa elinpiirissä luonteenomaiset työtehtävät tuli hallita rippikouluikään tultaessa. (Aukia 1984, 176; Rahikainen 2004, 53, 67).

Määriteltäessä **rangaistusvastuuta** on 15-vuotta ollut taitekohta. Hedenborgin (1997, 36) mukaan jo 1200-luvun maakuntalaeissa sekä Magnus Erikssonin 1300-luvun puolivälissä annetuissa laeissa. Esimerkiksi vuoden 1442 kuningas Kristofferin maanlaki kohteli alle 15-vuotiasta haavan tai kuoleman aiheuttajana toisin kuin 15 vuotta täyttänyttä. Alle 15-vuotias ei myöskään ollut oikeutettu sitoutumaan valan velvoitteisiin. Samoin Ruotsin valtakunnan laki vuodelta 1734 määräsi niin haavan kuin kuoleman aiheuttamisesta kuin varastamisestakin eri rangaistuksen ”lapsi-ässä” eli alle 15-vuotiaille kuin sitä vanhemmille rikoksen tekijöille.

**Opetuksen** ja koulunkäynnin yhteydessä 15 vuoden ikä on ollut merkittävä. Kasvatuslaitoksiin otettiin alle 15-vuotiaita oppimaan työhön ja kasvatettavaksi itsensä elättämään kykeneviksi.<sup>149</sup> Koululaki vuodelta 1866 määritteli ylemmän kansakoulun päätöksiä 15–16 vuotta.<sup>150</sup> Oppivelvollisuus puolestaan päättyi ensimmäisen oppivelvollisuuslain mukaan 13–14-vuotiaana.<sup>151</sup>

**Täysivaltaisuus** tai täysi-ikäisyys saavutettiin 1200-luvun maakuntalakien ja 1300-luvun puolivälissä jo 15-vuotiaana (miesten, naisille ei määritelty) (Hedenborg 1997, 36). Myöhemmin vuoden 1734 valtakunnanlaissa täysi-ikäisyys määritettiin miehille 21 vuoteen ja naisille 15 vuoteen. 1800-luvun säädökset puhuvat vain yleisesti ”myndiga år”<sup>152</sup> (Nygård 2002, 166) tai täysivaltaisuudesta<sup>153</sup>.

Lapsuutta määriteltiin ja jaksotettiin toki muutenkin kuin vain sen päätymisiään kautta. Lapsen asemasta ei säädöksissä puhuta lapsen oikeuksista, vaan lapsen asema määrittyy lapseen suhtautumiseen kohdistuvina velvoitteina ja sanktioina niille, jotka eivät määräyksiä noudata. (Hedenborg 1997, 32–33, 237). Maallisissa säädöksissä on keskeistä ollut lapsen ikä suhteessa työhön. Kirkkolaeissa lapsen ikä määrittyy suhteessa sakramentteihin ja seurakunnan toimintaan. Kaikkein nuorimpien lasten sekä syntymättömien lasten kohdalla säädösten lausumissa on ollut kyse joistakin periaatteellisen kaltaisesta lapsen elämiseen ja hengissä pitämiseen liittyvistä toimista. Sylilapsen hoito on vaihdellut ajallisesti ja paikallisesti vallinneiden olosuhteiden sekä vanhempien yhteiskunnallisen aseman mukaan. Peruslähtökohtana voidaan kuitenkin pitää

<sup>147</sup> 22.3.1852/SP.

<sup>148</sup> 20.3.1739/M.

<sup>149</sup> 17.11.1890/SA, 7.10.1901/SA, 6.10.1902/SA.

<sup>150</sup> 11.5.1866/SA.

<sup>151</sup> 15.4.1921/SA.

<sup>152</sup> Kuten 15.5.1805/SP.

<sup>153</sup> 6.12.1869/SA, 31.3.1879/SA, 24/11.10.1908/SA.

huolehtimista pienimmistä. (Liljequist 1991, 82). Lapsesta tuli huolehtia ja häntä oli pidettävä elossa jo niin syntymättömänä, vastasyntyneenä kuin kastamattomanakin – olkoonkin, että säädöksissä lapsen kohtelu määrittyy rikosten ja kuoleman sanktioinnin kautta.<sup>154</sup> Liitettäessä lapsi kasteessa seurakunnan yhteyteen, tuli lapsen olla alle kahden kuukauden ikäinen. Tämä on ollut vanhemmille tai isäntävaltaa käyttäville rangaistuksen uhalla määrätty velvoite.<sup>155</sup>

### TAULUKKO 3 Yhteenveto säädöksissä mainituista lapsuuden ikärajoista

**syntymä:** lapsi oli kastettava ja liitettävä seurakuntaan

**4–7 v.:** isäntävallan käyttäjän tuli opettaa lapselle kristinopin alkeet tai huolehtia lapsen opin-  
saannista

**15–16 v.:** lukutaito ja rippikoulu olivat edellytyksenä ehtoollisella käyntiin, joka puolestaan mahdollisti avioliiton solmimisen

syntymä	4–7 v.	12–14 v.	15–16 v.
kastettava	kristinopin alkeet	muutoksia elatus- ja työvelvoitteeseen, rajoituksia tehdastyössä	lukutaito rippikoulu ehtoollinen mahdollisuus avioliittoon
lapsesta oli huolehdittava	lapsen tuli osallistua sukupuolensa mukaiseen työntekoon		lapsen/nuoren tuli osata työt

**syntymä:** lapsesta oli huolehdittava jo ennen syntymää

**4–7 v.:** lapselta edellytettiin sukupuolen mukaiseen työntekoon osallistuminen

**12–14 v.:** muutoksia elatus- ja työvelvoitteeseen, rajoituksia tehdastyössä

**15–16 v.:** osattava työt, kyettävä elättämään itsensä, oikeus työsopimuksen solmimiseen, rangaistusvastuu, mutta ei täysivaltainen

## 6.2 Kasvatus

Informaalin oppimisen konteksti on arjessa. Rahvaan keskuudessa kasvatus on ollut ennen kaikkea käytännöllistä toimintaa, jonka tavoitteena on ollut tuottaa elantonsa hankkimaan kykeneviä ihmisiä.<sup>156</sup> ”Kasvatus on aina ollut lapsen ohjaamista ja johtamista aikuisten maailmaan, mutta sen eetos on vaihdellut aika-kausittain” (Ojakangas 2001, 11).<sup>157</sup> Ohjaaminen aikuisten maailmaan sisältää pyrkimyksen luoda kasvatettavalle elämässä tarvittavat valmiudet elää yhteisön jäsenenä ja hankkia elatuksensa. Kasvatus ei ole vain kasvattajaa ja kasvatettavaa koskeva tapahtuma, vaan se on yhteiskunnallista toimintaa, jossa osallisina ovat myös yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevat valtasuhteet. (Siljander 2002, 154). Kasvatus edellyttää toiminnan sisältävän arvonäkökulman sekä tie-

<sup>154</sup> KL1686, 8.12.1719/M, RWL1734, 21.8.1739/M.

<sup>155</sup> Vuoden 1686 kirkkolaissa mainittiin, että lapsi on kastettava kahdeksan päivän kuluessa syntymästä. Alle kahden kuukauden ikä mainitaan 6.12.1869/SA ja 24/11.10.1908/SA.

<sup>156</sup> Ks. Karjalainen & Siljander 1997, 71; Siljander 2002, 26; Tuomaala 2004, 164.

<sup>157</sup> Myös Päivänsalo 1971, 18; Tähtinen 1992, 39; Kivinen & Rinne 1994, 76; Takala 1997, 77–78; Hirsjärvi et. al. 1998, 12.

dollisen ja menetelmällisen näkökulman, siirretäänhän kasvatuksessa lapselle jotakin, mitä kasvattaja pitää arvokkaana. Sisällöltään tapahtuma välittää sekä tietoa että ymmärrystä ja kasvatuksessa käytettävien menetelmien tulee olla tavoitteiden toteutumista tukevia. (Puolimatka 1995, 83; Värrö 1997, 29). Myös hiljainen tieto, tacit knowledge, täyttää nämä vaatimukset.

Kukin yhteiskuntaluokka tai -ryhmä on eläessään oman säätynsä tai yhteiskunnallisen asemansa edellytysten ja vaatimusten mukaista elämää samalla toteuttanut oman ryhmänsä kasvatukselle asettamia päämääriä. Kasvattaja – sen paremmin kuin kasvatettavakaan – ei sääty-yhteiskunnassa kyseenalaistanut vallitsevia tapoja. (Wirilander 1974, 71; Hämäläinen & Kraav 1993, 14–15). Samalla se, mitä nykyisin pidettäisi tyttöjen ja poikien erotteluna, ei välttämättä sellaisena näyttäytynyt aikalaisille. Näin etenkin jos kyseessä on yhteiskunnan rakenteisiin peittyvä itsestänselvyys, kuten esimerkiksi lasten työpanos.<sup>158</sup>

### Esimerkki 1

Enpä muista, että tyttöjen ja poikien kasvatuksessa olisi sen *kummempaa eroa ollut* kuin että pienestä pitäen heitä kasvatettiin niihin *töihin, jotka heille sukupuolisuutensa mukaan katsottiin kuuluvaksi*.<sup>159</sup>

Lapsen kasvattaminen on osa yhteisöön sosiaalistamista ja sosiaalistumista. Arjen elämässä lapsi omaksuu yhteisössä vaikuttavat arvot, asenteet sekä tarvittavat tiedot ja taidot. (Aebli 1991, 35). Yhteisön toiminnan tavoitteena on ja on ollut siirtää tuleville sukupolville yhteiskunnan säilymisen ja kehittymisen kannalta keskeiset tavat, uskomukset ja asenteet. Kasvattaminen, kasvattuminen, sosiaalistaminen ja sosiaalistuminen alkavat lapsen syntymästä yhteisönsä jäseneksi. Kasvatus sisältyy leikkiin, pieniin toimitettaviin askareisiin ja iän myötä lisääntyvään vastuulliseen työntekoon. (Piha 1964, 54; Liliequist 1991, 103; Heikkinen 1997, 45). Lapsuus ei ollut ruokakunnan tai perheen yksityisasiä: jos lapsella ei ollut kotia tai siellä ei ollut edellytyksiä antaa lapsille kristillistä opetusta sekä kelvolliseksi katsottua kasvatusta, puuttui seurakunta kirkkolain velvoitteella ja 1800-luvun puolen välin jälkeen kunnan tai valtion viranomaiset joko koululain, irtolaislain tai köyhäinhoitolain perusteella lapsen kasvattamiseen.<sup>160</sup> Yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat käsityksiin kasvatuksesta ja opetuksesta, joten lapsen hoito ja kasvatus liittyy niin väestö- kuin työvoimapolitiittisiin kysymyksiin, sen lisäksi että yksittäisen lapsen kannalta kyse on ollut toimeentulosta (E. Rasila 1982, 20; Tähtinen 1992, 132).

Tämä liittyy Jarvisin (1992) ”oppimisen paradoksiksi” nimeämään ilmiöön: mitä enemmän ihminen oppii, sitä enemmän hän on kykenevä kyseenalaistamaan oppimaansa. Yhteisössä, jossa sekä yksilön mahdollisuudet asemansa muuttamiseen että odotukset yhteisön muuttumisesta ovat vähäisiä, ei kyseenlaistavalle kasvatukselle ole ollut sijaa, sillä mitä tietoisempi yksilö on siitä mihin häntä kasvatuksella johdetaan, sitä kykenevämpi hän on arvioimaan

<sup>158</sup> Lasten työpanoksesta ks. Rahikainen 2004, 12.

<sup>159</sup> Episodin 39 metakerronnan yhteydessä – kyseessä on esimerkki, jossa sananlasku ei esiinny kasvatuspuheen sananlaskun yhteydessä.

<sup>160</sup> Ks. Halila 1949a, 59; Melin 1980, 130; Pulma 1987,14; Jaakkola 1994, 119; Urponen 1994, 180.



ja arvostelemaan kasvatuksen tavoitteita. Sekä Jarvis (1992) että Freire (2005) näkevät tämän joko yksilönä tai ryhmänä koetun muutoksen mahdollisuuden uhkana epädemokraattiselle vallankäytölle. Jarvis ja Freire puhuvat eri aika-kaudesta kuin tässä tarkastelun kohteena oleva 1900-luvun alun lapsuus, johon vaikutti 1800-luvun kasvatuskäytänteet, mutta yhteiskunnallinen jakautuneisuus ja vallankäytön keskittyminen yhdistävät ajallisesti ja paikallisesti erilaisia yhteiskuntia.

Vaikka vielä 1900-luvun alussa suurin osa lapsista jäi vaille kouluopetusta, ei siitä seuraa etteikö heitä olisi opetettu ja kasvatettu. Veli Nurmin (1983, 24) mukaan lapset usein oppivat vanhempiensa ammatin käytännössä. Näin silloin, kun vanhemmilla on ollut ammatti ja lapset ovat eläneet heidän kanssaan – kuten yleensä säätyläis- ja käsityöläisperheissä. Työhön oppiminen ja kasvattaminen on ollut keskeistä rahvaan lapsen elämässä, niin tyttöjen kuin poikienkin – mutta ohjajana eivät aina olleet omat vanhemmat. Ohjaus ei kohdistunut vain käytännöllisiin tehtäviin, vaan myös tiedollinen kasvatusta on kuulunut ruokakunnan sisällä toteutettuun kasvatukseen (Ojala 1993, 162). Aineiston kasvatustieteellisen sananlaskujen muistelut tukevat tätä, toisin kuin Nurmin (1983, 24) näkemystä, jonka mukaan henkinen kasvatusta olisi ollut lähinnä kirkon jumalanpalvelusseremoniaan liittyvää tai perinnetiedon siirtämistä. Institutionalisoimatonta kasvatusta on pidetty pitkälti jonkinlaisena kansan tapana, josta kirjoitettuun historiaan ovat jääneet ensisijaisesti 1700–1800-luvun virkamiesten, pappien ja poliitikkojen lausunnot. Näiden muistiinmerkitsijöiden rahvaan elämän tuntemus oli kuitenkin jakautuneessa sääty-yhteiskunnassa varsin rajoittunutta ja tiedot saattoivat olla hyvinkin ristiriitaisia. (Pulma 1993, 85).

Tarkasteltaessa 1800-luvun ja 1900-luvun alun kasvatusta puhutaan menneen ajan ilmiöstä uudemman ajan termein.<sup>161</sup> Säädöksissä, jotka eivät ole olleet yleiskieltä, käytetään ”underhålla”, ”uppfostra”, ”skötsel och underhåll”, ”ylöspitäminen ja ylöscasvattaminen”, joilla tekstiyhteyksistä päätellen on tarkoitettu kokonaisvaltaista huolehtimista<sup>162</sup> omista lapsista tai ruokakuntaan kuuluneista alle rippikouluikäisistä isäntävallan alaisista sukulaisista, palkollisista, kasvatti- tai elätilapsista sekä tilattoman väen lapsista. Kirkon opetuksen keskeiset tavat olivat vanhempien ja kummien toteuttama kotikatekeesi, opetus jumalanpalveluksen yhteydessä ja rippiopeus. Kirkon kasvatustieteellinen järjestelmä on säilynyt muuttumattomana 1600-luvulta aina 1800-luvun puoliväliin asti. (Sepälä 1988, 31, 49).

Lapsen kohdistuvassa kasvatuksessa ja sosialisatiossa on kyse aikuisuuteen valmistamisesta. Kasvatusta on tietoisista ja intentionaalista toimintaa erotuksena sosialisatiossa. Tavoitteellisuus, päämäärätietoisuus ja kasvattajan intentio luonnehtivat kasvatusta tietoisena toimintana. (Tähtinen 1992, 39; Siljander 1997, 10; 2002, 26).<sup>163</sup> Jotta siis voitaisi puhua lasten kasvatuksesta tulisi kasvat-

<sup>161</sup> Esimerkiksi Gananderin, Vanhan kirjakielen sekä Suomen murteiden sanakirjassa ”kasvattaa” viittaa ensisijaisesti viljelyyn.

<sup>162</sup> Mm. ”lära”, ”undervisa”, ”opettaa” viittaavat kristinoppiin ja lukutaitoon; ”inhemta kändedom”, ”harjoittaa” viittaavat työhön oppimiseen.

<sup>163</sup> Myös Lahdes 1984, 19; Hirsjärvi 1985, 42; Antikainen & Nuutinen 1987,8; Hilpelä 1987, 152; Aebli 1991, 28.

tajien olla tietoisia kasvatuksen päämäärästä. Vaikka kasvattajalla olisi kuinka selkeä intentio tahansa, ei se kuitenkaan takaa kasvatuksen toteutumista tavoitteiden mukaisesti. Kasvatettavan kokema maailma ja omaksuma kasvatuksen sisältö ei suinkaan välttämättä ole sama kuin se, jonka kasvattaja on pyrkinyt kasvatettavalle välittämään. (Värri 1997, 29). Juuri tämä tietoisien kasvatuksen vaatimus tekee ongelmalliseksi puhua kasvatuksesta historiallisessa viitekehäksessä, sillä jo itse käsitteen ”kasvatus” merkitys vaihtelee ajan ja paikan (tilan) muuttuessa. Intentionaalisuus nähdäänkin kasvatusta enemmän opetuksen käsitteenä (Siljander 2002, 52). Mielenkiintoinen kysymys on, onko mielekästä puhua kasvatuksesta ja opetuksesta tarkoituksellisena ja päämäärätietoisena toimintana aikana ennen koulutettuja ammattikasvattajia.<sup>164</sup> Mikko Ojalan lähtökohtana on kasvatuksen, hoidon ja opetuksen erottamaton kiinteys. Kuitenkin kasvatukseen tietoisena tapahtumana hän näkee vain poikkeustapauksissa olleen edellytyksiä agrariiyhteiskunnassa. (Ojala 1993, 14, 173).

Jyrkimmillään on siis todettu olleen sangen epätodennäköistä, että rahvas on ylipäätään kasvattanut lapsiaan<sup>165</sup> – kyse olisi tämän näkemyksen mukaan ollut lähinnä sosialisatiosta, joka kuitenkaan ei ole vain ajalehtimistä johonkin ryhmän yhteisesti hyväksymään käyttäytymismalliin. Värri (1997, 163) mukaan sosialisatiossa on kyse ennalta määrättyvyydestä ja sen vaikutuksesta, jotta lapsen käyttäytyminen muodostuisi yhteisön kannalta toivotunlaiseksi. Kasvatus onkin aina osin sosialisatiota, jolloin lapsi pitkäaikaisessa, jatkuvassa vuorovaikutuksessa omaksuu tietoja, taitoja ja ajattelumalleja, joita hän tarvitsee voidakseen toimia yhteisön jäsenenä (Lahikainen 2005, 345).

Arjen kasvatus on kasvatusta. Näin ollen kasvatus voi olla myös aikuisen tai ympäristön tahatonta toimintaa, joka edesauttaa lapsen valmistautumista aikuisuuteen. Kuten Pauli Siljander (2002, 26) funktionaalisesta kasvatuksesta toteaa, on kasvatustapahtuma usein spontaani tilanne, jossa kasvattaja ei välttämättä toimi tietoisesti eikä tunnista toimintansa motiiveja. Myös muut kuin kasvattaviksi tarkoitetut teot ja tapahtumat saattavat olla kasvatettavalle merkittäviä. Kasvatus ja kasvatetuksi tuleminen tapahtuu arjessa muun toiminnan yhteydessä lasten osallistuessa yhteisönsä elämään. Osallistumalla oppiminen ei tarkoita rajoitettavaa oppimista, vaan on parhaimmillaan varsin monipuolista tietojen ja taitojen omaksuntaa (Eskola 1984, 200) ja pragmatismien mukaan oppiminen onkin ensisijaisesti ongelmakeskeistä toimintaa ja toiminnasta oppimista (Pirttilä 1999, 239). Kasvatus on osa elämää ja toiminnallisen kasvatuksen kasvatustodellisuus on sukupolvelta toiselle siirtyvän tiedon varassa (Karjalainen & Siljander 1997, 71). Jokaisen aikakauden kasvatus muodostuu ajassa ja paikassa vallitsevien olemassaolon ja toimeentulemisen ehtojen puitteissa. Kasvatukseen vaikuttavat väistämättä niin yhteisössä vallitsevat yksilöön kohdistuvat odotukset kuin yleiset uskomuksetkin. On vaikea kuvitella yhteisöä, jossa lapsi ei kehittyäkseen yhteisönsä elinkelpoiseksi jäseneksi sekä tarvitsisi että saisi osakseen kasvatusta.

<sup>164</sup> Tähän ovat viitanneet aiemmin tutkimuksissaan sekä Kai Häggman (1994, 112) että Jaana Kemppainen (2001, 24).

<sup>165</sup> Laamanen 2000, Tiimonen 2001, Parjo 2003.

### 6.3 Lapsen kasvuympäristö: kotona kasvattaminen yhteiskunnan ja kirkon valvonnassa

Kotikasvatusta – kuten kaikkea yhteiskunnassa tapahtuvaa – lähestytään joko julkisen tai yksityisen kautta. Julkisen vallankäytön näkökulma sisältää viranomaistoiminnan sekä yhteisön hyväksymät julkilausutut määräykset. Yksityinen näkökulma vallankäyttöineen on yhden ihmisen (tai pienen ryhmän, kuten ruokakunnan tai perheen), usein tunteita sisältävä tapa muistaa ja kokea.<sup>166</sup> Kotona kasvattamisesta eli lapsen aikuisuuteen valmistamisesta ei ole mahdollista puhua vain ja ainoastaan ruokakunnan tai talon sisäisenä asiana. Suomenkielisen enemmistön kasvatusta on ollut osa sitä, mitä kutsutaan kansanomaiseksi oppimiseksi, jossa opittiin katsomalla ja tekemällä, lapset jäljittelivät aikuisten toimintaa. Tätä oppimista Kaija Heikkinen (1997, 45) pitää ei-kielellisenä oppimisena. Kuitenkin aineistossa muistelijat kertovat juuri tällaisiin arjen askareisiin liittyviä muistia ja oppimista tukevia sananlaskuja, kuten sekä seuraavassa episodissa 2.1 että episodissa 78.(saate) (s. 231).

#### Episodista 2.1

Kun äiti jotain opetti, niin hän opetti oikein kädestä pitäen, esimerkiksi käsitoita kun opetti tekemään, kutomaan ja ompelemaan. [--] Kesti pitkän aikaa, ennenkuin opin kunnolla käsittelemään virkkuukoukkua. Ensimmäinen työ, sellainen ”vaativampi” oli nukenpeitto, missä oli kaksi pulua vastakkain, vaaleanpunaisesta villalangasta siitä hartaasti virkkasin, eikä se koskaan kai valmistunutkaan ihan lopullisesti, kun siihen aina tuli virheitä ja yhtenä joutuin purkamaan. Siinäkin tilanteessa äiti aina sanoi, että ei se mitään, kyllä se siitä valmistuu, vähitellen vällän kaunis, niin hän sanoi, ei moittinut eikä torunut, ei sanonut että on peukalo keskellä kämmentä. Ja kyllä minä sitten käsitoitakin opin tekemään, ajan kanssa, – olihan minulla myöhemmin sitten omat kangaspuutkin.

Useissa tutkimuksissa todetaan perheen olleen perinteisesti kasvatuksellinen instituutio.<sup>167</sup> Ehkä oikeampaan osuva ilmaus 1800-luvun rahvaan lapsen kohdalla olisi puhua ruokakunnasta kasvatuksellisena instituutiona. Tähän kasvatustodellisuuteen liittyy myös se, että ruokakunnan keskeinen tehtävä on ollut toimia tuotantoyksikkönä. Kasvatusta oli siten myös tuotantoyksikön uusintamista ja osallisuus työntekoon oli lapsuudessa itsestään selvää. Omavarais- ja moninaistaloudessa elävä ruokakunta oli sekä kulutus- että tuotantoyksikkö, jonka puitteissa kyse on ollut päämäärätietoisesta toiminnasta, jota johti isäntävällän käyttäjä, yleensä talon isäntä.<sup>168</sup>

Lutherin huoneentaulussa korkeinta säätyä edustaa kirkko hengellisen vällän käyttäjänä, maallinen hallinto on sen alaista. Autonomian ajalla kirkko

<sup>166</sup> Kotikasvatusta on sääty-yhteiskunnassa ollut myös kotiopetusta kotiopettajien johdolla. Tämä ei koskenut rahvasta, joten en käsittele varsinaista kotiopetusta (ks. Rahikainen 2004; Parland-von Essen 2005). Tähtisen (1998, 41) mukaan Porthanin kotiopettajaluennot koskivat ja normittivat lähinnä sivistyneistön, säätyläisten ja varakaiden porvarien lasten kotikasvatusta ja -opetuksen lähtökohtia ja tavoitteita.

<sup>167</sup> Esimerkiksi Piha 1964, 66; Vuornos 1971, 196; Häggman 1994, 22; Pulma 1994, 59; Ikonen 1997, 225; Kemppainen 2001, 72.

<sup>168</sup> Ks. Sarmela 1979, 59–61; Jallinoja 1985, 97; Pulma 1987, 12; Ollila 1990, 278; Talve 1990, 197–198; myös Voionmaa 1969, 469; Tuomaala 2004, 142.

oli maalliselle vallankäytölle tärkeä vallan legitimoija (Hämäläinen 1992, 122; Katajala 2005, 45). Hierarkiassa alimpina ovat ruokakunnat ja perheet. Jokaisella näistä kolmesta säädystä tai vallankäytön tasosta on ollut oma erityistehtävänsä ja kunkin säädyn sisällä vallitsi jumalallista alkuperää oleva vallankäytön järjestys, jossa kuuliaisuuden ylempiään kohtaan tuli olla ehdotonta. Ruokakunnan sisäisessä järjestyksessä lapset ja palkolliset sijoittuivat alimmalle askelmalle. Lasten ja palkollisten kasvatusta ja tarvittaessa kuritus oli huoneentaulun mukainen isännän velvoite.<sup>169</sup> Huoneentaulu oli sekä yhteisön toiminnan kolmisäätyopin mukainen normi että ruokakunnan sisäisen vallankäytön ohje. (Liliequist 1991, 26; Karonen 2002b, 257; Kekkonen 2002, 219–220). Kirkon tehtävä ulottui koko kansaan asenteiden ja tapojen muokkaajana, sillä koulut ja akatemit eivät koskeneet rahvasta. Kasvatustieteiden sananlaskuepisodien yhteydessä tämä näky esimerkiksi mainintana aikuisten aikana puhumisesta, mutta sitä ei käsitellä sananlaskuissa.

### Episodista 7.1

Lapsille sanottiin joskus hyvin rumasti. Mutta lapset ei saannu puhua rumia eikä kirotta. *Vastaan ei vanhemmille saanut sanoa, vaikka olisi oikeassakin ollut.* Aikuisten asioihin ei saanut puuttua ellei lapsilta kysytty.

Häggman (1993, 90) pitää yhtenä 1800-luvun käytetyimpänä eurooppalaisena poliittisena johtoajatuksena perheen sijoittamista kansallisvaltiollisen elämän keskipisteeseen. Näin Suomessakin avioliitto, lastenkasvatusta, koti, perhe-elämä ja äitiys tehtävineen yhdistettiin tasapainoisen elämänmuodon ja yhteiskunta- rauhan varmistajina kansallisen vakauden turvaamiseen (Airaksinen 1994, 163; Markkola 1994, 75). Vielä tultaessa 1900-luvulle niin kirkollisen kuin maallisen esivallan toimintaa ohjasi näkemys huoneentaulun mukaisesta ruokakunnasta normaaliuden mallina. Huoneentaulun vaikutus ulottui ihmisten arkeen jumalanpalvelusten saarnojen sekä rippikoulun ja kinkereiden kuulustelujen kautta tarjoten mallia, jonka toteuttamiseen yhteiskunnan ja sen jäsenten tuli pyrkiä. (Eilola 2002, 126). Myöskään jumalanpalveluksiin osallistuminen, kirkossa käyminen, ei ollut vain vapaaehtoista uskon harjoittamista. Kodin ja perheen korostaminen yhteiskunnan perusyksikkönä oli uuden yhteiskuntajärjestelmän perusta 1900-luvun alun Suomessa eikä oletus kohdistunut ainoastaan aikuisten elämään. Myös huostaanotettujen lasten tuli päästä osalliseksi oikeanlaiseksi määrittelystä perhe-elämästä kyetäkseen kasvattamaan omista tulevista lapsistaan ”yhteiskunnan kannalta hyödyllisiä ja ongelmattomia kansalaisia” (Markkola 1994, 191, 223, 225). Huolta kannettiin nimenomaan rahvaan perheiden moraalista. Tätä korosti sekä kielikysymys että romantiikan luoma usko alkukantaisen hyvyyteen ja menneen ajan ihanteiden puhtauteen. (Häggman 1994, 219–221). Perheen siveellisyydestä huolestuneet sivuuttivat oman yhteiskuntaluokkansa perheen. Esimerkiksi kotikasvatustieteiden huoli ja valistustoiminta ei kohdistunut sen omaan jäsenistöön tai keskeiseen kannattajakuntaan

<sup>169</sup> Huoneentaulu, ks. esim. *Lutherin vähä- ja isokatekismus sekä Schmalkaldenin opinkohdat*. 1984. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 138. Jyväskylä: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura, 43–47.

vaan ennen kaikkea alimpien yhteiskunnan kerrosten tapaan hoitaa kasvatusvelvollisuuttaan (Parjo 2003, 43).<sup>170</sup>

Kansan kasvatuksen holhoaminen yhdistyi myös kiinnostukseen sekä varhaisempiin että eksoottisiin pidettyjen luonnonkansojen kasvatustoimintaan. Kansan lastenkasvatuksesta tuli kansanopetuskysymyksen myötä sivistyneistön kiinnostuksen kohde. Säätyläisten sekä talonpoikaiston 1800-luvun lopun filantropismin innoittaman ja yhteiskunnallisesti aktiivisen väestön käsitys kasvatuksesta sen paremmin kuin kasvatustodellisuudestakaan ei kohdannut rahvaan todellisuutta. Tämä ilmenee käsityksinä, joiden mukaan rahvas ei osannut kasvattaa lapsiaan. Kasvatus on ollut osa elämää ja inhimillisen vuorovaikutuksen perusmuoto (Siljander 2002, 12). Ovathan ihmiset aina jollakin tavoin valmistaneet jälkeläisensä kohtaamaan tulevaa. Keskeistä on, että kysymys kasvatukseen kykenemättömyydestä kytkeytyy oppivelvollisuuskouluun ja kansalaiskäsitykseen. Kodeissa tapahtunut alkeisopetus nähtiin riittämättömänä ja kotikasvatuksen katsottiin jopa turmelevan lapsia. Tämän johdosta tuli kodin kasvatustehtävää tukea. Tällaisia huolestuneita tukijoita olivat lastentarhojen perustajat, kansakoulunopettajat, papit, sivistyneistön ja keskiluokan naiset. (Ojala, 1993, 22; Parjo 2003, 12, 16, 159; Latvala 2005a, 155; Lipponen 2006, 122). Myös lastensuojelussa vallitsi näkemys rahvaan välinpitämättömyydestä lasten kasvatuksessa (Pulma 1985, 129; Hämäläinen 1992, 135; Markkola 1994, 197).

Ruokakunnalle ja perheelle asetettiin velvoitteita myös niiden ulkopuolelta. Vaikka perhe huolehti lapsista sisältäpäin tulevana tehtävänä, määritettiin hengellisen ja maallisen vallan säädöksillä velvoite lasten ja palkollisten kasvatamisesta kristinopin tuntemiseen ja lukemisen valmiuksiin. Säädökset velvoittivat myös lapsia, joiden tuli huolehtia vanhemmistaan ja rangaistuksen uhalla heidän tuli olla kuuliaisia ja kohdella hyvin niin omia kuin aviopuolison vanhempia tai kasvatusvanhempia sekä vastaavasti kaikkia isovanhempia.<sup>171</sup> Lisäksi säädöksillä määriteltiin perheen ja sen jäsenten suhde omistukseen.<sup>172</sup> Vaikka näillä laeilla ei maaseudun tilattomalle väestölle ollut juuri merkitystä, olivat ne kuitenkin valtion ja kirkon oikeuttamia tapoja määrittää ja puuttua perheen elämään.<sup>173</sup>

Osa sekä maallisten että kirkollisten säädösten määräämistä ruokakunnan velvoitteista myös kontrolloitiin. Varsinkin seurakunnallisen elämän yhteydessä oli määritelty sanktioita velvoitteiden täyttämättä jättämisestä. Yhteisön sosiaalinen kontrolli oli koko ajan läsnä.<sup>174</sup> Kasvatuksen suhteen niin talon-

<sup>170</sup> Myös Häggman 1994, 221–223.

<sup>171</sup> RWL1734, 28.2.1793/SF, 17.7.1795/SF.

<sup>172</sup> Käsitukseen perheestä vaikuttivat ennen kaikkea avioliittoa ja perimystä koskevat maalliset ja hengelliset säädökset. Näissä, kuten taloudellisissa rakenteissa ja niiden muutoksissa, oli Ruotsin ajan esikuva läntisessä Euroopassa. (Sirén 1999, 45, 144; Karonen 2002a, 20).

<sup>173</sup> Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tarkastella yhteiskunnallisia ilmiöitä ja niiden kehittymistä, vaan kasvatetuksi tuleminen kokemuksesta ja siihen liittyvää kasvatustodellisuutta.

<sup>174</sup> Muita työläisten turvaverkostoja olivat perhe, suku ja tuttavat ja jos näiden apu ei riittänyt, kunnan köyhäinhoito. Tamperealaisissa työläisperheissä oli tavallista, että vaimo ja lapset hankkivat ansiotuloja. Työväestön omaa taustaa ajatellen tässä ei ol-

pojilla kuin säätyläisillä oli oma kontrollijärjestelmänsä valtion ja kirkon institutionaalisen valvonnan ohella. Rahvas puolestaan oli isäntävallan vallitessa suoraan isäntävallan käyttäjän valvonnassa – oli kyse sitten aikuisista tai lapsista, maallisista tai kirkon säädöksistä. Yhteistä oli rippikouluinstituutio, jonka tuli tarjota seurakunnan koko nuorisolle valvottu kristillinen opetus – mikä puolestaan siis edellytti jonkinlaista lukutaitoa. Kinkereillä kontrolloitiin kaikenikäisten kristinopin tuntemus ja lukemisen osaaminen. Sekä valtion että kirkon ohjeistukseen oli säätyläisille mahdollisuus myöntää erivapauksia<sup>175</sup> niin rippikoulun kuin lukukinkereiden suhteen, vaikkakin rippikouluinstituution oli tarkoitus taata valvottu kristillinen opetus seurakunnan koko nuorisolle (Tiimonen 2001, 34; Lipponen 2006, 59, 116–117, 127–128).

Lopulta myös kasvatuskäsitys määriteltiin enemmistön ulkopuolelta. 1900-luvun alkupuolella oltiin tilanteessa, jossa keskiluokkaiset ammattikasvatijat määrittivät kasvatusta.<sup>176</sup> Häggmanin (1994, 109) mukaan jo 1800-luvulla säätyläisten lapsista ja heidän ohjauksestaan huolehtivat lähinnä palvelijat ja ammattikasvatijat. 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa alkanut lastentarhojen tarve perusteltiin ennen kaikkea vanhempia lastenkasvatuksessa ohjaavana toimintona (Markkola 1994, 198).

Yhteisöllisen vallankäytön muotoja olivat kirkollinen, oikeudellinen ja verotuksellinen hallinto. Näiden tahojen paikallisina edustajina maaseudulla rahvaan kanssa tekemisissä olivat seurakunnan kirkkoherra, kihlakunnan tuomari ja lautamiehet kaksi tai kolme kertaa vuodessa istuttavilla käräjillä sekä voutikunnan virkamiehenä vouti, jonka rooli ei tosin näkynyt rahvaan arjessa. Keskeisimpiä arjessa vaikuttaneista instituutioista oli kirkko ja oikeuslaitos. (Mäntylä 1985, 163–167; Knuutila 1985, 357; Lipponen 2006, 26).<sup>177</sup> Yhteiskunnan kokonaisvaltaisesti kattanut kolmisäätyoppi velvoitti isäntävään – isännän ja emännän (husbonde/husfader, matmoder) – vastuuseen ruokakunnastaan. Kirkkokurin mukaan määrättiin rangaistus isännälle tai vanhemmille, mikäli lapsi ei kuulustelussa kyennyt osoittamaan riittävää osaamista.

Opettaja oli myös kasvattaja.<sup>178</sup> 1800-luvun loppua kohti tultaessa lisääntyi koulutettujen opettajien opettaja-kasvattajana -tietoisuus ja opettajuus oikeutti puuttumaan kotien elämään. Kotikasvatus ei siis ole ollut vain perheen asia. Opettajilta on edellytetty esikuvallisuutta niin käytöksen kuin edustamiensa arvojen suhteen.<sup>179</sup> Toteuttaessaan esikuvan tehtävänsä opettaja ei elänyt rahvaan kanssa samaa elämää eikä jakanut samaa todellisuutta. Jos opettajaihannteesta muodostui kotien kasvattajaihanne, eivät arjen työn olosuhteet ja toisaalta erityisesti oppimiseen rakennetut kasvatustilanteet voineet toimia keskenään samoilla ehdoilla.

---

lut mitään ”epänormaalia”. Samanlainen perhemalli oli vallalla maaseudun työväestön keskuudessa. (Markkola 1994, 227).

<sup>175</sup> 6.12.1869/SA, 24/11.10.1908/SA.

<sup>176</sup> Ks. Tuomaala (2004, 250–251).

<sup>177</sup> Myös Jallinoja (1985, 24).

<sup>178</sup> Oppivelvollisuuskoulun myötä opettajan asema vahvistui entisestään. Hänellä oli mahdollisuus ja velvoite vaikuttaa lapsen elämään jopa huostaanottoon asti. (Tuomaala 2004, 305).

<sup>179</sup> 17.3.1863/SA, 11.5.1866/SA.

Lasten (sekä palkollisten) opettamisesta hyötyi jo vuoden 1686 kirkkolain mukaan sekä kirkko että valtio, kuitenkin velvoite kristillisen opetuksen antamisesta oli vanhemmilla<sup>180</sup>. Opetukseen ja opetetun oppimiseen liitettiin valvonta ja seurakuntalaisten oli osallistuttava aktiivisesti kristinopin tutkiskeluun. Lasten opetuksen laiminlyönnistä seurasi rangaistus. Sanktiona olevat sakot kohdistuivat isäntäväkeen ja vanhempiin.<sup>181</sup> Häpeä saattoi olla yksittäisen ihmisen, mutta se kohdistui samalla myös hänen edustamaansa ruokakuntaan ja sukuun. Vastuu yksilöityi viimekädessä isännälle tai isäntävallan käyttäjälle.<sup>182</sup> Vaikka kasvatusta- ja opetusvelvoite koski ensisijaisesti vanhempia ja isäntäväkeä, olivat kirkko ja papisto sen paikallisena edustajana määrittelemässä ja valvomassa kasvatuksen toteutusta. Näin ollen kasvatusta ja opetuksen yhteydessä oli kirkon ja papiston asema paikallistasolla vakiintuneempi kuin valtion ja sen virkamieskunnan.<sup>183</sup> Suomessa vallitsi uskonpuhdistuksen aikakauden jälkeen (sekä Ruotsin että Venäjän vallan aikana) luterilainen yhtenäiskulttuuri, jonka vaikutus on säilynyt vahvana huolimatta vuonna 1923 säädetyistä kirkkoon kuulumattomuuden mahdollistaneesta uskonvapaustaista. Kansanopetuksessa oli sekä kirkolla että valtiolla omat eturistiriitansa vallankäytön suhteen.

Väestön enemmistön keskuudessa tapahtunutta kasvatusta on aiemmissa tutkimuksissa sivuttu ensisijaisesti kulloisenkin tutkimusaiheen keskeisten ilmiöiden kautta. Niistä voi saada kuvan, jonka mukaan on tarvittu kirkko, valtio tai ensisijaisesti kaupungeissa rouvasväen-, kotikasvatusta- tai muu hyvää tarkoittava yhdistys, koska tavalliset ihmiset eivät osanneet kasvattaa lapsiaan. Esimerkiksi Parjo totesi kotikasvatustyydytyksen perustamisen tapahtuneen tilanteessa, jossa ”kodeissa vanhemmat ajattelemattomuuttaan laiminlöivät pienten lasten kasvatusta” (Parjo 2003, 16).<sup>184</sup> Tai kuten Wilska on todennut kasvattamisesta ”Oppimattoman rahvaan kasvatustyössä on tietysti paljon kelpaamatonta, mutta arvottoman ohella on paljon huomiota ansaitsevaakin” (Wilska 1948, 109).

Häggmanin (1994, 139) mukaan huoneentaulussa vaimon ja emännän velvollisuus oli ensisijaista verrattuna velvollisuuteen kasvattaa lapset, kun puolestaan Räisäsen (1995, 200) ”kansalaisperheenemännyydeksi” nimittämä ilmiö sisälsi palvelijoiden kasvattamisen velvoitteen niin kotitalouden kuin yhteisön-

<sup>180</sup> KL1686.

<sup>181</sup> Tästä puhuu Nyberg (1929, 192). KL1686, 13.7.1719/M, 8.12.1719/M, 27.6.1720/M, 22.10.1723/M, 12.1.1726/SF, 12.12.1734/M, 20.3.1735/SF, 12.7.1750/M, 26.10.1753/SF, 5.12.1753/M, dito 1755/M, 11.4.1763/M, 2.4.1770/M, 14.2.1771/M, 17.11.1772/SF, 12.4.1779/M, 13.4.1779/M, 4.4.1789/M, 28.4.1791/M, 11.5.1866/SA, 2.3.1869/SA, 6.12.1869/SA, 24.10/11.10.1908/SA.

<sup>182</sup> KL1686.

<sup>183</sup> Tosin valtion palkkaamat katekeetat elivät rahvaan keskuudessa.

<sup>184</sup> Mielenkiintoinen näkemys, joka ei kuitenkaan osoita sitä, mihin ei osattu kasvattaa. Kasvatukselle hyväksytyt tavoitteet koettiin kenties eri tavoin: tavoitteet, joita säätyihin kuuluvat pitivät kaikkien etuna huomioiden kansakunnan itsenäistymis- ja suomalaistumispyrkimykset olivat tavoitteita vain säätyläisille. Rahvaan osalta kyse saattoi olla siitä, ettei joko haluttu tai pidetty tarpeellisena kasvattaa lapsia oman sosiokulttuurisen kontekstin ulkopuolisten tavoitteiden mukaisesti. Ks. myös Latvala 2005a, 206.

kin puitteissa. Kasvatusvelvollisuuden nimissä alempien luokkien naisten kiinnittämisellä koteihinsa oli vaikutus myös keskiluokan naisten asemaan. Kotitalous oli naisten aluetta ja sivistyneistön naisten tehtäväksi tuli kaikkien kotitalouksien hyvän edistäminen. Tähän he pyrkivät esimerkiksi suuntautumalla valtiopäivien ja komiteoiden toimintaan kotitalousopetuksen suunnittelussa. Tästä muodostui sivistyneistön naisten yhteiskunnallisen toiminnan väylä, jonka lähtökohta oli työtätekevien luokkien elämän kontrolloinnissa. Myös rahvaan perhettä ja sen tehtäviä määritettiin muualta kuin rahvaan itsensä toimesta. (Häggman 1994, 25; Markkola 1994, 232).<sup>185</sup>

Kasvatukseen liittyy yhteiskunnan ja yksilön suhde (Lahikainen, Kraav, Kirmanen & Maijala 1995, 58; Naskali 1998, 105; Latvala 2005a, 213). Perheeseen vaikuttavaa julkista vallankäyttöä ovat edustaneet valtio (lakeineen ja säädöksineen) sekä 1900-luvulle tultaessa kirkko (lakeineen ja sosiaalisena kontrollina).<sup>186</sup> Lasten hoito ja elatus ovat perheen sisältä tulevia, elämän jatkuvuuteen perustuvia tehtäviä. Kasvatus tietoisena toimintana on ollut perheen ulkopuolelta asetettu, maallisen ja hengellisen esivallan vaade. Kasvatus ei ole vain perinteiden siirtoa tai tapoihin opettelua, vaan se on myös yhteisöllinen kontrollin toteutusta, jossa keskeistä on ollut kirkon ja valtion holhous. (Siljander 1988, 28, 30). Lasten kasvatus on osa yhteiskunnan tulevaisuuden rakentamista, joten yhteiskunnan kannalta ei ole ollut aivan yhdentekevää kuinka se toteutui. Lasten hoidon ja kasvatuksen ohjaus legitimoitui ruokakunnan ja perheen elämään puuttumisen. (Markkola 1994, 196).

Ruokakuntien historia on osa aikakautensa historiaa. Olennaista on ruokakunnan uusi sukupolvi: lapset. Perheellisyys oli vielä 1900-luvun alussa kansalaiskelpoisuuden taakka. (Markkola 1994, 39). Säätyläislasten kasvatus oli ensisijaisesti omien vanhempien tehtävä (palvelusväen avulla), rahvaan lapset olivat joko suoraan tai vanhempiensa kautta sidoksissa johonkin ruokakuntaan ja siten huoneentaulun mukaisen kasvatusvelvoitteen kohteena. Huoneentaulun noudattaminen näkyy Lilliequistin (1991, 188, 226–227) mukaan talonpoikaiskulttuurisessa lastenkasvatuksessa. Aikaisemmissa suomalaisissa tutkimuksissa perhe on esiintynyt pääasiallisesti tuotannollisena yksikkönä tai yhteiskuntajärjestelmän osana. Kirsi Sirénin (1999) mukaan olennaista ruokakunnan toiminnassa on ollut toiminta tuotantoyksikkönä. Asutuksen maantieteellistä sijaintia Suomessa Sirén pitää vähämerkityksellisenä, mutta kuitenkin hän toteaa tuotannon vaatimusten olleen perheen mallia määrittäviä tekijöitä. Elina Waris (1999) päätyi tutkimuksessaan samankaltaiseen näkemykseen maaseudun perheen keskeisestä tehtävästä. Perherakenteen muodot ovat hänen mukaansa muuttuneet vain vähän ajan kuluessa. Arja-Liisa Räisänen (1995) puolestaan tarkastelee perhettä avioliiton ja yhteiskunnallisesti määräytyvien tehtävien

<sup>185</sup> Esimerkiksi asumisen ahtaus sen paremmin kuin yksinelävien työläisten majoittuminen vieraisiin perheisiin eivät olleet rahvaalle ongelma, vaan ongelmallisuus nostettiin esiin työväenluokan ulkopuolelta. Myös käsitys asuinolojen siisteydestä erotti rahvasta ja säätyläistä toisistaan. (Markkola 1994, 89; Kauranen 1999, 68). Rahvaalle kohdistettu säästöneuvonnankin tavoite oli ensisijaisesti osoittaa tälle yhteiskunnalliselle ryhmälle sopivan käyttäytymisen rajat (Wirilander 1974, 369).

<sup>186</sup> Ks. Hämmäläinen & Kraav 1993, 14; Väri 1997, 118.



kautta. Hänen esittämässään työnjaossa on painotteita, joita edellä mainituissa uudemmissa tutkimuksissa ei ole. Ero selittyyne tutkimuksien tarkastelun kohteena olevien perheiden keskenään erilaisesta yhteiskunnallisesta asemasta.

Perheen ja ruokakunnan oletettu tai mahdollinen kokoonpano liittyy sukupolvelta toiselle siirtyvään tietoon kirjoittamattomassa kulttuurissa. Keskeisesti perheen tehtävä on liittynyt tuotantoon ja työhön, jälkeläisten kasvattamiseen ja elättämiseen sekä omaisuuden siirtoon (Stark-Arola 1998, 36) ja ruokakunnalla on aina ollut kasvatustehtävä (Vuornos 1971, 196; Häggman 1994, 107, 109; Ikonen 1997, 225). Ruokakunta on ollut työyksikkö, jonka jäseninä ovat olleet vanhempien ja lasten lisäksi isovanhemmat, talossa työskentelevät palkolliset tai naimattomat sukulaiset (Mustakallio 1988, 20). Ruokakunnan puitteissa talo säilyi jakamattomana ja näin se takasi jäsenilleen toimeentulomahdollisuuden. Agraariympäristössä ja vielä 1900-luvun alkuun tultaessa maaseutumaisen elämäntavan siirryttyä kaupunkioloihin, rahvaaseen lukeutuneet ruokakunnat yhä edelleen sekä tuottivat tai valmistivat että kuluttivat suurelta osin tarvitsemansa hyödykkeet. (Piha 1964, 44; Vuorela 1977, 605; Sarmela 1979, 53; Airaksinen 1994, 164; Eräsaari 1994, 178; Korkiakangas 1996, 76). Keskeinen tehtävä on aina ollut huolehtia lapsista ja muista huolenpitoa tarvitsevista jäsenistään. Lapsista huolehtiminen on tarkoittanut lapsen valmistamista tulevaan elämään maailmassa, jossa ihmisen elämänkaaren odotus on ollut selkeä myös yhteisön kannalta: rahvaan lapsi syntyi, kastettiin, oppi työhön, pääsi ripille, teki työtä ja solmi avioliiton, johon syntyi uusia lapsia.<sup>187</sup> Hoitaessaan sosiaalisen turvan, ruokakunta huolehti vähempiosaisistaan. Lasten lisäksi hoidettiin vanhukset, vammaiset ja vammautuneet. Kukin osallistui yhteisön työhön ja arkeen omalla panoksellaan. (Piha 1964, 119; Vuorela 1977, 606).<sup>188</sup> Näitä voidaan pitää perheen olemassaolosta muotoutuneina, sisältäpäin tulevina tehtävinä ja velvoitteina.

Suurperheestä puhutaan perheenä silloin, kun ruokakuntaan kuului avioperheen (aviopari ja lapset) lisäksi muita sukulaisia.<sup>189</sup> Perheyhteyteen saattoivat kuulua myös palkolliset ja yhtiömiehet.<sup>190</sup> Tällainen kolmen sukupolven tai laajenevan perheen kotitalous koski lähinnä maaseudun talollisväestöä. Tilaton väestö ei juuri muodostanut suurperheitä eikä kolmen sukupolven perheitä.

<sup>187</sup> Kaikesta löytyy poikkeuksia. Oli lapsiperheitä, joissa vanhempien yhteiselo ei perustunut avioliittoon – olkoonkin että salavuoteus oli rikos (Markkola 1994, 61). Vastoin kirkon omaksumaa kantaa saatettiin avioliiton myös katsoa alkaneen jo kihlauksesta. (Vuorela 1977, 612; Moring 1994, 110). Kihlakumppaneiden lapsella on säädösten mukaan ollut aviolapsen asema (RWL1734, 6.12.1869/SA).

<sup>188</sup> Myös Vuornos 1971, 15; Pulma 1994, 26.

<sup>189</sup> Suurperhe on näin ollen ollut erityisen korostuneesti aika- ja paikkasidonnainen instituutio. Useimpien suurperheiden yhteisenä nimittäjän on ollut erityisen runsas työvoimaa vaativa elinkeino, kuten kaskiviljely Karjalassa ja myös Kainuussa, karjanhoito ja tervanpolto Pohjanmaalla sekä myöhemmin metsätyö ja muut sivuelinkeinot. Tämän takia myös suurperheinstituution häviäminen tapahtui samanaikaisesti kuin 1800-luvun jälkipuoliskon perustavanlaatuiset elinkeinoelämän muutokset. (Talve 1990, 197–198).

<sup>190</sup> Kuten mm. Voionmaa 1969, 50; Jallinoja 1985, 8, 63, 66; Ollila 1990, 263; Moring 1994, 11; Partanen 2004, 139, 149, 168. Palvelusväki erkaantui 1700-luvulla talollisten perheyhteydestä, vaikkakin kuului samaan ruokakuntaan (Sirén 1999, 16).

Elinolosuhteista johtuen myös heidän avioitumisikänsä on ollut korkeampi kuin talollisten keskuudessa. (Moring 1994, 42).

Huolimatta siitä, että suomalaisessa historiankirjoituksessa on pitkään vallinnut käsitys karjalaisuuden yhteydestä väkirikkaisiin suurperheisiin ja läntisen Suomen pienistä avioperheistä, ei perhemalli ole ollut Suomen alueella suuressi eriytynyt. Suomi on alueellisesti kuulunut mitä ilmeisimmin näiden kahden perhetyypin raja-alueeseen, jossa mahdolliset perhemallit päällekkäistyivät, korvautuivat ja muuttuivat sulautumalla. Ne eivät muodostaneet selvärajaisia jakoa. (Häggman 1994, 22, 219; Moring 1994, 11; Sirén 1999, 101; Partanen 2004, 11). Myöskään perheen ja siten ruokakunnan koko ei juurikaan ole alueellisesti poikennut toisistaan: itäinen Suomi suhteessa läntinen Suomi tai sisämaa suhteessa rannikkoseutu.<sup>191</sup> Alueellista jakoa tärkeämpänä voidaan pitää yhtäältä säätyjen välisiä eroja ja toisaalta elinkeinojen tuottamia eroja. Myös myöhemmille tutkimuksille<sup>192</sup> peruslähteenä toimineessa taoksessaan on Väinö Voionmaa todennut, ettei hän ole löytänyt mitään osoittamaan suurperheen olleen sääntönä perheen mallissa. Hän toteaa, ettei suurperhe ole koskaan ollut ainoa vallitseva perhemuoto edes itäisessä Suomessa. (Voionmaa 1969, 49).<sup>193</sup> Nykyhetken kannalta kiinnostavaa lienee nimenomaan se, että edelleenkin Euroopan ulkopuolella muu kuin pieni avioperhe on vallitseva talousyksikkö.<sup>194</sup> Syyt siihen ovat samat kuin aikanaan Suomessa – toimeentulon hankkiminen ja yksikön jäsenistä huolehtiminen. Tämä kiinnostavuus liittyy ennen kaikkea indoktrinaation mahdollisuuteen ja perinteen toimivuuteen kirjoittamattoman kulttuurin yhteydessä. Avioperhettä laajemmassa yksikössä elämän lähiympäristö liittyy aina isompaan yhteisöön, joka puolestaan toimii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa.

Kaupungistuminen tai teollistuminen ei 1900-luvulla täysin purkanut kolmen sukupolven perheitä. Vielä 1970-luvulla Suomessa katsottiin isovanhempien läsnäolo perheessä tavalliseksi. Isovanhemmat osallistuivat edelleen lasten hoitoon ja kasvatukseen. Tässä mielessä perheen sisäiset suhteet, niiden rakenne ja muoto, on yhteydessä julkisiin suhteisiin ja yhteiskunnallisiin edellytyksiin ja odotuksiin. (Waris 1974, 105; Vuorela 1977, 606; Markkola 1994, 152; Latvala 2005a, 10).

Valtio on osallistunut kotitaloutta koskevaan säätelyyn määrittelemällä yhteiskunnallisia suhteita. Ruokakunta on taloudellisena yksikkönä ollut yhteiskunnallisten toimien kohde ja perusta 1800-luvun lopulta lähtien. (Hämäläinen 1992, 143; Markkola 1994, 169).<sup>195</sup> Keskiluokkaista perhemallia, jossa mies

<sup>191</sup> Ks. Voionmaa 1969, 413. Tosin Ylikangas (1998, 60) katsoo perhekoossa olleen maantieteellisesti suuria eroja kunnes rautatiet yhdistivät Suomen alueen.

<sup>192</sup> Mm. Piha 1964, 15, 26–27, 65–66; Vuorela 1977, 605; Partanen 2004, 74.

<sup>193</sup> Ks. myös Moring 1994, 14.

<sup>194</sup> Suomalaisen tutkimuksen kohteena on esimerkiksi ollut rakenteeltaan edelleen suurperheeseen perustuva kotitalous- tai perhemalli Thaimaassa (Sarmela 1979, 55–57).

<sup>195</sup> Vuori (2005, 138) toteaa perheen määrittelystä: ”Yksilön kokemus perheeseen kuulumisesta on yksi mahdollisuus määrittellä perhettä. Yhtä luontevalta tuntuu perheen määrittely asumisen tai talouden järjestelyjen perusteella: perheeseen kuuluvat ne, jotka syövät samasta jääkaapista.” Tämän päivän perheen määrittelyistä ei juurikaan löydy tukea historiallisen perheen tai rahvaan perheen määrittelyyn, vaikka yhteistä

vastasi perheen toimeentulosta, alettiin tuoda esille 1800-luvun lopulla. Tähän malliin sisältyy naiseus ennen kaikkea äitiyden kautta, ei niinkään työtätekevänä ruokakunnan jäsenenä. (Ollila 1990, 268–269, 276). Kenties onkin niin, että kunkin aikakauden tunnistama perhe heijastaa enemmän määrittelyaikakauden kuin tarkastelun kohteena olevan aikakauden käsitystä hyväksyttävästä perhemallista.<sup>196</sup> Voionmaa toteaa (1969, 41): ”Yksinkertainen perhe on ollut koko karjalaisenkin heimoelämän alkuperusteita ja on pysynyt sellaisena läpi kaikkien aikain [--]”. Näin on voinut olla, mutta yhtäläillä väite on saattanut vastata toivetta, että näin olisi ollut.<sup>197</sup> Ajallisesti jälkikäteen katsottuna ”yksinkertainen perhe” sopi niin kristilliseen maailmankatsomukseen kuin valtiolliseenkin käsitykseen siveellisestä elämästä.<sup>198</sup>

1800-luvulta alkaen perheen käsitteen muodostumiseen ja ruokakunnan tai talon sekä suvun tehtävien muutokseen vaikuttivat monet yhteiskunnalliset ilmiöt, kuten alkava teollistuminen kaupungistumisineen, liberalismien ajatukset, koulutuskysymykset, uusien uskonnollisten ja aatteellisten liikkeiden synty sekä monet muut virtaukset aina kielikysymyksestä lähtien. Käsitys menneisyydestä löytyvästä ja jollakin tavoin perinteisestä perheestä on myytti, jota kansallisromantiikan innoittama taide on ylläpitänyt ja levittänyt 1800-luvulta lähtien aina tähän päivään asti.<sup>199</sup> Taiteen luoman kuvan mukaan perhe on ollut järjestyksen ja sopuoinnun perusyksikkö, jossa usea sukupolvi elää tasavertaisena ja toisiaan kunnioittaen perheen isoisän johtaessa heitä kohti yhteistä hyvää kirkon ja valtion opastuksella.<sup>200</sup>

Ruokakunnan puitteissa tapahtunut lasten kasvatus oli 1800-luvulla yhteydessä myös kysymykseen kansanopetuksesta. Kansanopetuksesta säädettiin sekä maallisessa että kirkollisessa ohjeistuksessa. Molemmista määriteltiin opetus kristinopin tuntemuksen alkeisiin ja lukutaitoon ensisijaisesti vanhempien ja isäntävaltaa käyttävien vastuulle. Kansanopetus muotoutui kysymykseksi alkuopetuksen järjestämisestä ja sen laajuudesta vuoden 1866 kansakouluasetuk-

---

onkin juuri monimuotoisuudessa. Ei löydy sitä ”yhteistä jääkaappia” (Latvala 2005a, 159, 162).

<sup>196</sup> Westermarck (1913, 33) toteaa:

Kaikilla kansoilla, joista meillä on jotain varmaa tietoa, on tavan mukailema suhde vanhempain ja lasten välillä. Perhe on yleinen institutio ihmisyksityksessä sellaisena kuin me sitä tunnemme. Avioliiton muoto vaihtelee; milloin se on yhden miehen ja yhden naisen keskinäinen suhde, milloin yhden miehen ja useampien naisten, tai yhden naisen ja useampien miesten, tahi sitten, vaikka ainoastaan harvinaisissa poikkeustapauksissa jonkin miesryhmän ja naisryhmän välinen suhde. Mutta olipa aviosuhde monogaminen, polygaminen, polyandrinen tai ryhmäavioliitto, niin aina on olemassa erikoinen, tavan järjestämä yhteiskunnallinen suhde vanhempain ja lasten välillä. Vanhemmilla on tietyt velvollisuudet lapsia kohtaan ja lapsilla määrätty velvollisuudet vanhempiaan kohtaan. Vanhempain suhdetta lapsiin saattaa sanoa suojelussuhteeksi, lapsien suhdetta vanhempiin kuuliaisuussuhteeksi. Tämä koskee paitsi perheitä kulttuuriyhteiskuntain keskuudessa, myöskin perheitä koko ihmisyksityksessä.

<sup>197</sup> Häggman (1994, 19–20) sekä Leino (2003, 283) käsittelevät tutkimuksen suuntautumisen ja nykyhetken käsitysten yhteyttä.

<sup>198</sup> Myös Ollila 1990, 278; Häggman 1994, 18–19.

<sup>199</sup> Kulttuurisen monimuotoisuuden huomioimatta jäämisestä kansallistunnetta korostettaessa, ks. esim. Knuuttilla 1994, 28, 45; Latvala 2005a, 179.

<sup>200</sup> Ks. Moring 1994, 10; myös Häggman 1993, 89; Markkola 1994, 101.

nessa.<sup>201</sup> Kansanopetuksen alkuvaiheet yhdistyvät niin valistuksenajan aatteisiin kuin sekä luterilaiseen kristinoppiin että Lutherin huoneentaulun mukaiseen kolmisäätyoppiin. Valistusaate katsoo tiedon kuuluvan kaikille ja kristillinen elämäntarkastus edellyttää sekä vastuunkantoa lähimmäisistä että kristinuskon levittämistä. Kansanopetuksen käynnistäjänä kirkko on määritellyt opetuksen tavoitteet ja sisällön. Tavoitteet ovat olleet ennen kaikkea hengellisiä, eivät niinkään yleissivistäviä. (Heikkinen & Hoffman 1982, 59; Heikkinen 1987, 21).

Sekä kirkon että valtiovallan etu oli jo ennen 1800-lukua ollut saattaa koko kansa yhteisen opetuksen ja näin ollen valvonnan ja ohjauksen piiriin. Valtion kannalta pyrittiin samalla turvaamaan rahvaan sekä talonpoikien hallittavuus, muodostihan Suomen alue ensin Ruotsille itärajan vastaisen alueen ja seuraavaksi Venäjän keisarikunnalle läntisen rajan. 1800-luvun uudenlainen kansalaisuuden käsitys edellytti kykyä tehdä valintoja, joiden ymmärtäminen puolestaan edellytti kykyä käsitellä tietoa. Siten kirkon ja valtion 1600-luvulle juontavat näkemykset koko kansan kattavan opetuksen järjestämisestä eivät olleet ristiriidassa keskenään. (Hilpelä 1987, 160). Kirkollisen kansanopetuksen lähtökohta oli vielä 1800-luvun loppupuolelle asti lähinnä opinkappaleiden ulkoopettelun mahdollistava lukutaito. Tavoitteeksi tuli omakohtainen tutustuminen ymmärtäen lukemalla kristinopin tekstejä. Jos lukutaito oli sisäistetty taito, saattoi sitä – teoriassa – käyttää muunkin kuin uskonnollisen kirjallisuuden lukemiseen. Tätä muun kuin uskonnollisen kirjallisuuden – lähinnä katekismuksen ja virsikirjan – lukemista rajoitti muunlaisen kirjallisuuden puute tai vaikeasti saatavuus.<sup>202</sup>

Perheen monimuotoisuus ei ole uutta tai monikulttuurisuuden mukanaan tuoma ilmiö.<sup>203</sup> Suomalaisen rahvaan lapsen kasvuympäristö on ollut varsin monimuotoista. Yhteys ruokakuntaan on lapsen kannalta voinut olla niin syntymän kautta sukulaisuuteen perustuva kuin joko omaan tai vanhempien elannon hankintaan liittynyt. Vaikka maaseutua ja sen asukkaita yhdisti monet asiat, vallitsi yhteisöissä sosiaalisia eroja ja jännitteitä, kuten maaseudun säätyläiset vs. talolliset vs. tilaton väestö. Asutusmuoto ja elinkeinot vaikuttivat kuvaan maaseudun yhtenäisyydestä. Jonkin verran eroja oli uskonnon vaikutuksesta (luterilaisuus, ortodoksit, herätysliikkeisiin kuuluvat). Samoin suku ja sukulaisuus ovat aina olleet hyvinkin joustavia käsitteitä. Aineistoni muisteluissa ei sananlaskuja käyttävän kasvatuspuheessa yhteydessä juurikaan puhuta perheestä. Niissä puhutaan kodista, vanhemmista ja käytetään sanaa ”meillä”. Muistelukerronnallisessa tekstissä kylläkin puhutaan perheestä.

### Episodista 2. (saate)

Sananparsia ei *meillä* paljon käytetty, niitä on kyllä muutama siellä tekstin mukana, mutta en oikein luetteloa voinut kirjoittaa.

<sup>201</sup> 11.5.1866/SA.

<sup>202</sup> Myös Ruotsissa on rahvaan suhde kirjallisuuteen ja lukutaitoon ollut uskonnollisen kirjallisuuden varassa, ks. Liliequist 1991, 125.

<sup>203</sup> Myös esimerkiksi Tuomaala 2005, 50; Latvala 2005a, 161. Perheen monimuotoisuudesta nykyajan ilmiönä mm. Gerris 1994, 145; Hirsjärvi & Laurinen 2004, 58.

### Episodista 50.1

*Kotiperheeni* oli tavallinen maanviljelijä ja suurperhe Karjalan kannaksella.

Maaseutuyhteisössä papistolla oli yhteisössä keskeinen, johtava asema. Seurakunnan papin tehtäviin kuului sielunhoidon lisäksi seurakuntalaisten eduista huolehtiminen suhteessa virkamieskuntaan. Vastineeksi seurakuntalaisten tuli taata papin ja hänen perheensä toimeentulo. (Pulma 1985, 36). Papiston ja seurakuntalaisten asema oli toisiinsa kiinteästi sidoksissa, mutta ei millään muotoa tasavertainen, eikä siihen pyrittykään.

Kristinuskon perusoletuksiin kuuluu ihmisen oikeus tulla kasvatetuksi ja nimenomaan tulla ohjatuksi kristinuskon perusteissa. Kasvatuksen yksi tehtävistä on aina ollut myös kasvatus yhteiskunnan jäsenyyteen. Sosialisaatio ei ole riittävä tapahtuma saattamaan yksilö osalliseksi yhteisönsä elämästä, joten yhteisön yhteisvastuullinenkin tehtävä on kasvattaa uusia jäseniä. (Puolimatka 1999, 146, 253). Yhteisöön kasvattamisen tärkeyden ovat tunnistanee esimerkiksi työläisnaistenliikkeen aktivistit kiinnittäessään erityistä huomiota lastenkasvatukseen kokonaisuutena, ei vain opetuksen tai lasten terveydenhuollon osana (Markkola 1994, 219).

Perherakenne, jota nykyään kutsutaan ydinperheeksi, on ollut väestön enemmistön keskuudessa vieras. Lainsäädännössä ja muussa kirjoitetussa muodossa käytössä olleet nimitykset kuten "hus" ja "hushåll" suomenkielisine käännöksineen "talo", "talous", "ruokakunta" ja "perhekunta" määrittivät yhteiskunnallisesti – ei emotionaalisesti – pienintä toimintayksikköä. Ne eivät olleet puhekieltä.<sup>204</sup>

[--] samt at wisa underdåning lydna emot Wåra hälsosamma Förordningar; Till den ändan *Föräldrar och huusfädrar* måge och böra, efter then Christelige plichten, deras barn, anhörige och tienstefolck uti i sine huus lära och underwisa, samt lära och underwisa låta, uti i Catechesen och dera [--]<sup>205</sup>

Kertoessaan lapsuudestaan tuovat muistelijat esille pääasiassa maaseutuympäristön agraarin elämänmuodon.<sup>206</sup> Lasten kasvatus on ollut osa arjen toimintaa, muun työn ohessa tapahtunutta elämää. Aikuisten kaikinainen puhe oli lasten kuultavissa. Kotipiirin aikuiset olivat useimmille naisia – äitejä ja mummoja, kuten aiemmin tässä luvussa episodissa 2.1 (s. 100).

<sup>204</sup> Sanasta "perhe", ks. tarkemmin esimerkiksi Sallinen-Gimpl 1984, 147; Häggman 1993, 93; 1994, 135; Markkola 1994, 21.

<sup>205</sup> 12.1.1726/SF.

<sup>206</sup> Käsitteenä "kotipaikkakunta" on moniselitteinen. Kotipaikkakunta voi olla asuinpaikka tai paikkakunta, jonka ihminen kokee kotiseudukseen. Kotiseuduksi voi olla nimetty syntymäseutu tai elämän kannalta merkittävimmäksi koettu paikkakunta. Yksilön omaksuma perinnetieto voi olla hänen lapsuutensa seudun tietoa tai hänen vanhempiensa lapsuuden seudun perinnettä. Näin ollen muisteluiden kirjoittajien perustiedoista ei voi tehdä päätelmiä tekemättä epämääräisiä yleistyksiä. Suomen kokoinen pieni alueellinen kokonaisuus voidaan nähdä jakamattomana tarkastelu-kohteena – lukuun ottamatta etnisiä ja kielellisiä ryhmiä. (Granbom-Herranen 2004, 27–28; myös Latvala 2005a, 17).

## 6.4 Elämäntapa ja maailmankuva

Yksilön maailmasta tulee vuorovaikutuksessa osa yhteistä todellisuutta, sillä inhimillinen kulttuuri rakentuu sosiaalisessa kanssakäymisessä ja yhteisessä todellisuuskokemuksessa. Lapsi syntyy aina valmiiseen, olemassa olevaan maailmaa oppien toimintatavat ja normit kasvatuksen kautta. (Satulehto 1992, 76). Samoin käsitys niin sosiaalisesta kuin materiaalisestakin todellisuudesta muodostuu jonkin kulttuurin keskellä. Vallitsevasta kulttuurista käsin määrittyy se mitä pidetään tärkeänä, mitä turhana, sallittuna, kiellettynä tai hyväksyttynä toimintana. (Keskinen 1997, 45).

Kuten aikaisemmin on todettu, muodosti suomenkielinen rahvas 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa kansan enemmistön. Kansa-käsitteen katson kattavan tiettyä aluetta asuttavan koko väestön – säädystä, puhutusta kielestä tai uskonnosta riippumatta. Kansaan kuuluvat siis kaikki ihmiset eikä vain ”perinteen luojana” pidetty ”saloseutujen oppimaton rahvas” – kuten kansallisromantiikan pyörteissä on 1800-luvulta alkaen katsottu (Virtanen 1980, 136).<sup>207</sup> Säätyläisten näkökulmasta sekä tilaton rahvas että piententilojen talonpojat edustivat sivistymättömyyttä: sitä leimasi tietämättömyys ja takapajuisuus, joskus suorainen tyhmyys. Rahvaaseen kuuluivat maaseudun tilattomat ja vuokratilalliset sekä kaupunkien työväestö ja palvelijat. He muodostivat pääosan suomenkielisestä väestöstä, tosin tilallisten joukossa maaseudulla oli myös suomenkielisiä talonpoikia. (Apo 1995e, 164). Talonpoikien elämänpiirissä vallitsi kuitenkin toisenlaiset mahdollisuudet ja normit kuin rahvaan keskuudessa.<sup>208</sup> Säätyyhteiskunnan vaikutus oli kattavaa, eri yhteiskunnissa ja yhteiskuntaryhmittymissä niin maailmankuva kuin elämän arvot asettuvat keskenään hyvinkin erilailla. (Heikkinen 1985, 72; Luntinen 1985, 126; Puolimatka 1999, 21). Säätykierto oli vähäistä ja niin säätyjen hierarkkisuus kuin niiden väliset erot olivat läsnä koko ajan ja kaikkialla. 1800-luvulla merkittävimmäksi muodostui jako kahteen yhteiskuntaryhmään, joista toisen muodostivat maaseudulla säätyläiset ja talonpojat sekä toisen rahvas. (Wirilander 1974, 82; Waris 1974, 34).<sup>209</sup> Maaseudulla tärkein väestöä jakava tekijä on ollut kysymys maanomistuksesta eli jako tilallisiin ja tilattomiin (Apo 1987, 119). Säätyläisiin tai herrasväkeen onkin eri aikoina tutkimuksissa nimetty ryhmiä toisistaan poikkeavin perustein. Yhteistä näille määrittelyille on aatelisten ja yleensäkin herrasväen kuuluminen säätyläisiin. Tähän joukkoon katsotaan kuuluvaksi myös porvariston varakkaat suurkauppiaat. Aatelisto, virkamiehistö, papisto, upseeristo, yliopiston ja oppikoulun opettajat lienevät yleisimmin säätyläisiksi katsottuja ryhmiä. Porvaristo on nähty ei-herrasväkeen kuuluvana käsityöläisten ja kauppiaiden muodostamana

<sup>207</sup> Kansa-käsitteen politisoitumista kansakoulukysymyksen yhteydessä tarkastelee Lipponen (2006, 6–7, 45). Käsite ”yhteinen kansa” vallankäytön yhteydessä ei sisältänyt tilatonta väestöä.

<sup>208</sup> Toiseen maailmansotaan asti suomalaisuuden perustana pidettiin talonpoikauskulttuuria (Peltonen 1992, 179). Toki vielä 1960- ja 1970-lukujen kaupunkilaisuuskin haki juuria maaseudulta ja talonpoikaisuuden aatteesta.

<sup>209</sup> Myös Tommila 1984, 134; Oittinen 1990, 51; Laamanen 2000, 195; Lipponen 2006, 29.

joukkona. Rahvaaseen ei näiden yhteiskuntaryhmien ole kuitenkaan katsottu minään aikakautena kuuluvan.<sup>210</sup>

Maaseudulla autonomian ajalla lukumääräisesti suurimman ryhmän muodosti tilaton väestö. Tilattomat ja heidän perheensä liittyivät joillakin sidoksilla talollisten ruokakuntaan ja olivat näin ollen osallisina isäntävallan kautta muodostuneeseen yhteisöön. Maataloudessa työvoima on resurssina ollut tärkeämpi kuin maaomaisuus. Patriarkaalisuus voidaan nähdä tarkoituksenmukaisena työnjohtamisen muotona, jolloin työnjako oli agraariyhteisössä ollut jäsenilleen selvä.<sup>211</sup>

Kuten jo luvussa 3.2 kasvatuspuheen yhteydessä totesin, vallitsi 1800-luvun suomalaisessa yhteiskunnassa luterilainen yhtenäiskulttuuri. Ihminen oli yhteisönsä osa. Häneltä odotettiin kuuliaisuutta sekä maallista että hengellistä esivaltaa kohtaan. (Häggman 1994, 134–135; Ikonen 1997, 40; Parjo 2003, 1). Yhtenäisyys ei kuitenkaan ylittänyt säätyrajoja. Maaseudulla keskeisenä vallinneen palkollisjärjestelmän perustana oli olojen staattisuus, vaikkakin työvoimapula ja sodat olivat edellisinä vuosisatoina aiheuttaneet liikkuvuutta. 1800-luvulla staattisuus alkoi järkkäytyä. Köyhien osuus väestöstä kasvoi ja alkavan teollistumisen myötä työväkeä siirtyi kaupunkeihin. (Vuorela 1977, 658; Pulma 1994, 45). Sääty-yhteiskunnassa kasvatusta toteutti pitkälti sopeuttamista vallitseviin oloihin. Kasvatukseen sisältyi kuitenkin aina mahdollisuus sen käyttämisestä uudistavaan yhteiskunnalliseen toimintaan (Hilpelä 1987, 169).

Suurin ja merkittävin ero säätyläisten ja rahvaan välillä syntyi niin elinolosuhteiden kuin maailmankuvan erilaisuudesta. Selvin ja jyrkin ero ja ylittämättömän raja oli sivistyneistön ja rahvaan välillä. (Häggman 1994, 89). Vaikka sääty-yhteiskunta alkoi muuttua jo 1800-luvun puolivälissä ja päättyi virallisesti parlamentarisoitumisen myötä, olivat sen vaikutukset vielä pitkään 1900-luvulle juurtuneena suomalaiseen yhteiskuntaan (Nurmi 1983, 69). Sääty-yhteiskunnassa yhteiskunnalliset ryhmät elivät rinnakkain. Vain poikkeusaikoina, kuten katovuosina, ne saattoivat joutua varsin paljonkin toistensa kanssa tekemisiin. Kuitenkin rahvaan elämäntapa erosi tilallisten ja säätyläisten elämäntavasta niin suuresti, että voidaan puhua erillisistä kulttuureista. 1800-luvun lopulla maaseudun talonpoikaiston ja kaupunkien porvariston elämäntapa ja maailmankuva oli lähempänä säätyläisiä kuin rahvasta. (Kauranen 1999, 9; Rahikainen 2004, 219; Nieminen 2006, 57). Näin ollen eivät myöskään samat yhteiskunnalliset ilmiöt olleet yhtä merkittäviä kaikille ryhmille tai niiden merkitys oli eri ryhmille erilainen.<sup>212</sup> Vaikka Suomen maantieteellisten sekä ilmas-

<sup>210</sup> Säätyläisten ja rahvaan rajaa Wirilander (1974, 90–104) on määritellyt niin virka- kuin ammattikunnittain sekä säätyjen sisäisesti. Säätyihin jakautumisen perustoista ks. Wirilander 1974, 33–36, 90–104; Hakaste 1992, 139–140; Mustakallio 1988, 19; Häggman 1994, 25; Sirén 1999, 36.

<sup>211</sup> Työvoimasta resurssina ks. Vuorela 1977, 618; Sarmela 1979, 61; Moring 1994, 141. Patriarkaalisuudesta ja työnjaosta ks. Piha 1964, 80; Talve 1990, 195; Kekkonen 2002, 179, 204; Nygård 2002, 158; Parjo 2003, 1; Partanen 2004, 149.

<sup>212</sup> Kuva yhtenäisestä, säätyeroista välittämättömästä aidosti suomalaisesta koko kansan kattavasta talonpoikaiselämästä, jossa tulevien sukupolvien kasvatusta oli yhteisen intressin kohde, lienee kansallisromanttinen harha – vastaavasti kuin sopusointuinen perheyhteisyys, jota edellisessä luvussa käsiteltiin.

tollisten olosuhteiden epäyhtenäisyys (eteläisestä ulkosaaristosta sisämaan metsäisiin kaskialueisiin) loivat kenties opittavien työtapojen suhteen kasvatukseenkin päämäärien kannalta epäyhtenäisen ympäristön, voidaan Suomea alueellisesti pitää varsin yhtenäisenä. Myös maaseudun ja kaupunkien väliset erot olivat suuria tie- ja rautatieverkoston sekä vesistöreittien vakiintumiseen asti, mutta ei maaseutu sen paremmin kuin kaupunkikaan muodostanut yhtenäistä elämän ja kokemuksen maailmaa. Suurimmat erot ovat olleet säätyläisten, talollisten ja tilattoman väestön välillä.<sup>213</sup> Suomalainen yhteiskunta oli muuttumattomien kerrostumien yhteiskunta ja sääty-yhteiskuntaan perustuneet yksilön ja yhteisölliset vallankäytön mallit säilyivät pitkään. Vielä 1800-luvun lopulla säätyjen ulkopuolelle jäi yli kaksi kolmasosaa väestöstä.<sup>214</sup> Enemmistö väestöstä koostui maaseudun tilattomista ja kaupunkien työväestöstä. (Saloheimo 1984, 331; Ylikangas 1998, 156; Lindström 1998, 71).<sup>215</sup>

Käsitys koulunkäynnin hyödyllisyydestä tai hyödyttömyydestä muodostui rahvaalle lähinnä arkielämän kokemuksista ja paikallisyhteisön vuorovaikutuksesta. Sääty-yhteiskunnassa ja ennen oppivelvollisuuskoulun vakiintumista oli lasten tulevaisuus yhtenevä vanhemmilta ja lähiympäristöltä saadun työnteen määrittämän elämänmallin kanssa. Kansakoulun tuomat maailmankuvan muutokset eivät koskeneet vain rahvasta.<sup>216</sup>

Koulunkäyntimahdollisuuden lisääntyminen vaikutti sekä lapsen elämään että kotona tapahtuneeseen kasvatukseen ja opetukseen. Koulutus ja kasvatusta ovat rahvaan elämässä olleet sekä rajoittavia että mahdollistavia tekijöitä. Kasvatuksella ja koulutuksella on ollut keskeinen asema jo 1700-luvulla etenkin yhteiskunnan ylimmissä kerrostumissa vaikuttaneessa valistusajattelussa. Koulutus ja kasvatusta nousivat keskeisiksi myös 1800-luvun puolivälin uudistusajattelussa. Vaikka keskustelu koski koko väestön koulutusta ja kasvatusta, jäi rahvas edelleen varsinaisen keskusteluun osallistumisen ulkopuolelle. (Heikkinen 1972, 56; Pulma 1987, 25; Markkola 1994, 132; Ikonen 1997, v-ix; Ylikangas 1998, 117; Laamanen 2000, 21; Tiimonen 2001, 60). Kansakoulu muutti ja sen koettiin muuttavan lasten elämää. 1800-luvun puoliväliin asti koulunkäyntiin tarjoutui tilaisuus ensisijaisesti seurakunnan järjestämissä kouluissa. Vuoden 1866 Keisa-

<sup>213</sup> Väestöryhmien sisäisistä eroista lisää Halila 1949a, 309; Heino 1984, 93; Manninen 1984, 47, 65; Hakaste 1992, 9; Löfström 1999, 13; Kauranen 1999, 10, 20, 23; Lamberg 2002, 36; Latvala 2005a, 179.

<sup>214</sup> Wirilanderin (1974, 141) arvion mukaan jopa yli 95 % väestöstä vuonna 1870 ei kuulunut säätyläisiin. Lisäksi Räisänen 1995, 31; Waris 1974, 34–35; Laamanen 2000, 21; Lipponen 2006, 8.

<sup>215</sup> Tilallisväestöön kuului maaseudulla maata omistava yhteiskuntaryhmä – niin talonpojat kuin säätyläisetkin. Tilallisten osuus maaseudun väestöstä pieneni koko 1800-luvun ajan. Maaseudulla vain joka viides perhe omisti itsenäisen tilan. (Kupiainen 1985, 80; Sirén 1999, 36; Partanen 2004, 101). Myös herraskartanoiden kulttuuri erosi talonpoikaiskulttuurista, jonka piiriin katsottiin myös rahvaan kuuluneen (Linkola 1985, 96). Maaseudun valtaväestön muodostivat maataomistavat talonpojat sekä vuokratilajelijät ja maatalousväki. Säätyläisväestö oli maaseudulla hyvin pieni ryhmä (vuonna 1870 väestöstä 1,5 % väestöstä). (Wirilander 1974, 102; Talve 1990, 31–32; Partanen 2004, 101; Lipponen 2006, 21, 135).

<sup>216</sup> Koulutus oli jo 1800-luvulta lähtien tarjonnut mahdollisuuden ylöspäin suuntautuvaan säätykiertoon (Halila 1949b, 54; Niemi 1969, 27; Wirilander 1974, 329; Melin 1977, 212; Hakaste 1992, 154).



rillisen Majesteetin Armollinen asetus kansakoulutoimen järjestämisestä Suomen Suuriruhtinaanmaassa siirsi kansakoulun yhteiskunnan valvontaan, vaikkakin käytännön toteutus oli edelleen suuresti seurakuntien varassa etenkin maaseudulla.<sup>217</sup> Koulun vaikutus lasten elämään lisääntyi tultaessa 1900-luvulle ja oppivelvollisuuslain voimaantumisen jälkeen.

Lasten koulunkäynti liitti perheet ja ruokakunnat entistä tiiviimmin yhteiskunnan – ja siten ylimpien säätyjen ja yhteiskunnallisten vallan käyttäjien – valvontaan. Kaikissa pohjoismaissa erityisesti rahvaan opettaminen on ollut sidoksissa yhteiskunnalliseen vallankäyttöön. Koulunkäynti on suonut valvoille kansankerroksille laillisen oikeuden puuttua kasvatettavien elämään ja olemukseen. (Kivinen & Rinne 1994, 79; Markkola 1994, 196). Koulun edustama arvomaailma ja ajattelutavat edustivat yhteiskunnan valtaapitävien näkemyksiä, joten rahvaan lapset tulivat toisen yhteiskuntaluokan kurinpidon ja kasvatuksellisten päämäärien kohteeksi (Liliequist 1991, 228; Lipponen 2006, 335). Varsinainen oppivelvollisuus, joka aloitti kaikille suunnatun perusopetuksen, siirsi kaikki lapset valtiojohtoisen kasvatustajärjestelmän piiriin (Tuomaala 2004, 47, 67; Lipponen 2006, 11–12)<sup>218</sup>. Yhdeksi kansakoulun perustamisen alkuperäisistä motiiveista on nähty vastaaminen yleisen yhteiskuntamuutoksen tuomaan työvoiman lisätarpeeseen. Teollistumisen ja urbanisoitumisen aiheuttama liikehdintä loi uudenlaisia vaatimuksia työvoimalle. (Laamanen 2000, 29). Kaikille yhteisen koulunkäynnin katsottiin tasoittavan eroja ja vastakohtaisuuksia yhteiskunnallisten ryhmien ja yksilöiden väliltä. Oppivelvollisuuskoulu merkitsi tilannetta, jossa yhteiskunnan velvoitteet kohdistuivat suoraan lapseen. Määriteltiin lapsikansalaisuus. (Nurmi 1983, 125; Korhokangas 1996, 204; Tuomaala 2004, 52). Oppivelvollisuuskoulun kautta toteutettiin myös kansallista kasvatustajaprojektia, jossa saman aikaisesti oli vaikuttamassa sekä yksilöivä että yhdenmukaistava lasten kasvatustaj (Tuomaala 2004, 354; Lipponen 2006, 12).

Perhe – lapsi ja hänen vanhempansa – tulivat koulunkäynnin myötä seurakunnallisen ohjauksen ja kontrollin lisäksi kunnallisen- ja valtiollisen ohjauksen kohteeksi. Kyse ei ollut vain opetuksellisista toimista, vaan huomiota kiinnitettiin myös terveystajatuokseen, ravintotottumuksiin sekä muihin lastenhuollollisiin toimiin. (Pulma 1987, 15, 72; Antikainen 1987, 44; Hilpelä 1987, 160; myös Tuomaala 2004, 176, 342, 356; Lipponen 2006, 13).

Suurin muutos perheiden arjessa ei suinkaan ollut yhteiskunnan valvonnan lisääntyminen koulunkäynnin myötä. Agraariyhteiskunnassa esimerkiksi koulua käyvien lasten työpanos perheen ja talouden elannon hankkimiseen pieneni, vaikka lasten työnteke ei välttämättä loppunut koulunkäyntiin. Rahvaan näkökulmasta samoin kuin joidenkin talonpoikien ja kaupunkien käsityöläisten kannalta katsoen koulunkäynti irrotti lapset joko osittain tai kokonaan

<sup>217</sup> 11.5.1866/SA.

<sup>218</sup> On jopa katsottu valtiojohtaisuuden menneen niin pitkälle, että on todettu kansakoululaitoksen myötä kasvatustaj- ja hoitovastuun joko siirtyneen (Tuomaala 2004, 80) tai kotien tietoisesti siirtäneen sen (Parjo 2003, 11) ammattikasvatustajille ja siten valtiolle. Näin ei kuitenkaan ollut, ei edes lainsäädännön puitteissa. Oppivelvollisuushan ei voimaantumisen jälkeenkään vielä pitkään aikaan kattanut kaikkia lapsia kaikkialla Suomessa.

toimeentulon hankinnasta ja työelämästä. Lapsen ympäristöt arvoineen joutuivat ristiriitaan keskenään koulunkäynnin ja työnteon tarve ja arvo oli sovitettava yhteen. (Halila 1949b, 42; Melin 1977, 104–105; V. Rasila 1982a, 152; Heikkinen 1989, 114; Kivinen & Rinne 1994, 84; Markkola 1994, 117–118, 128; Tiimonen 2001, 151; Tuomaala 2004, 78, 89, 108, 141). Lasten arki muuttui. Jo koulu ympäristönä oli uusi ja koulumatkojen aiheuttama lasten lisääntynyt näkyvyys oli osa maaseudun yhteisöelämänkin muutosta. Samalla lapsuuden sosiaalinen ja kulttuurinen maisema koki muutoksen. Koulu sinänsä, käsitettynä fyysisenä ympäristönä, oli keskiluokkaisen maailman ympäristö: valo, siisteys, käsitys terveyden asettamista vaatimuksia. Nämä poikkesivat tilattoman väestön arjen ympäristöstä. (Tuomaala 2004, 116–117, 124, 128). Koulu liitti lasten elämän koulunkäyttöön perustuvaan aikakäsitykseen, jolloin päivä ei enää jaksottunut auringonkulun mukaan. Myöskään vuosi ei rytmittynyt vuodenaikojen ja niihin liittyvien töiden mukaisesti, vaan koulun lukuvuodet säätelivät vuodenkulkua. Oppivelvollisuuskoulun myötä vuosittainen koulunkäyntiaika lisääntyi lukukausien määrittelyn myötä. (Halila 1949b, 327; Liliequist 1991, 227–229). Kierto-koulujen samoin kuin erilaiset pitäjän-, ruukin- ja muiden vastaavien koulujen toiminta oli noudattanut yhteisön työn ja elämisen rytmiä, joka puolestaan oli sidoksissa vuodenkulkuun.

Oppivelvollisuuteen ja koulunkäyntiin liittyvä yhteiskunnallinen muutos ei koskenut yksinomaan koulun sisäistä elämää. Siitä seurasi toimintoja ja toimenpiteitä, joiden tarkoituksena on ollut tehdä koulutyö ja lasten koulunkäynti entistä mahdollisemmaksi. Koulunkäyntiin oli jo aiemmin liittynyt niin köyhäinhoito, irtolaisuuden estäminen kuin jokaiselle asetettava vaatimus itsensä elättämisestä. (Heporauta 1945, 236). Myös käytännön elämänkonteksti koki muutoksen. Jo piirijakoasetuksessa oli kiinnitetty huomiota koulujen sijaintiin.<sup>219</sup> Melin (1977, 8) nimittääkin aikakautta vuosina 1866–1889 ”alkukoulujen perustamiskaudeksi”, alkukouluverkoston muodostuessa näinä vuosina lähes koko maan kattavaksi. Lasten koulunkäynnin esteenä ja vaikeuttajan oli silti vielä pitkään esimerkiksi tietömät taipaleet ja syrjäseutujen hoitamaton tieverkosto. Usein koulunkäynti edellytti majoitusta jonkun luona. (Melin 1977, 215, 222; Hakaste 1992, 9). Kulkutautien ja sairastumisien merkitys koulunkäynnin esteenä pyrittiin poistamaan kiinnittämällä erityistä huomiota lasten terveyteen ja asuinolojen yleiseen hygieniaan. Koululääkäritoiminta ja vallinneen yleisen puhtauskäsityksen muuttaminen olivat osa kansakoulun toimintaa, samoin ruokahuolto ja koulupuutarhatoiminta. Vähävaraisia koululaisia ja heidän perheitään avustettiin vaatetuksessa. Vaatteiden ja ruoan puute olivat koulunkäyntiä haittaavia tekijöitä. Opettajat vaikuttivat lasten vapaa-ajan käyttöön muun muassa kesävirikistötoiminnan kautta. (Halila 1949c, 119, 130, 136; Melin 1977, 104; Liliequist 1991, 229; Tuomaala 2004, 348). Yhtäältä koulutiedon rakentuminen luonnontieteellinen ajattelutapaan muokkasi maailman-katsomusta. Toisaalta koulunkäynnin myötä kaunokirjallisuuteen tutustuminen loi myös mahdollisuuden tutustua aivan uudenslaisiin elämäntapoihin ja ajatusmaailmihin. Se myös saattoi vieraannuttaa lasta tämän omasta elämäpiiristä. (Liliequist

<sup>219</sup> 18.10.1898/SA.

1991, 229). Vaikka koulupakkoa ei ollut, oli oppilaan huoltaja velvollinen joko mahdollistamaan lapsen koulunkäynnin ja valvomaan sen toteutumista tai ainakin osoittamaan lapsen saaneen opetusta.

Ensisijaisesti olen kiinnittänyt huomion suomenkieliseen väestöön, koska tarkastelen suomenkielisiä sananlaskuja. Sinällään kieli ei ainakaan vielä 1600-luvulle tultaessa ollut Ruotsin valtakunnassa kansakuntaa sen paremmin yhdistävä kuin jakavakaan tekijä. Uskonpuhdistus oli luonut vaatimuksen kansankielen käytöstä jumalanpalveluksissa, mutta vaatimus oli käytännön – ei tunteiden – sanelema. 1600-luvulla esivalta alkoi kiinnittää huomiota alamaisten kieleen. Keskeisenä etnisyyttä ja ryhmäsidonnaisuutta määrittävänä tekijänä toimi uskonto. Vaikka kieli yleisesti on tekijä, joka ryhmittelee ihmisiä, ei liene kyse kielen itseisarvosta, vaan ryhmän jäsenten kyvyistä ymmärtää toisiaan ja tulla itse ymmärretyksi. (Katajala 2005, 43-51).<sup>220</sup> Rahvaalle yhteiskuntaryhmänä kielellä oli merkitys, vaikka valtion kannalta kieltä ei pidettykään keskeisenä tekijänä. 1700-luvulla suomenkieli oli koettu ruotsalaista yhtenäisyyttä rikkovaksi ja 1800-luvulla kieli erotti rahvaan (ja talonpojat) säätyläisistä, herrasväestä. Varsinkin konfliktitilanteissa korostui kieleen ja sosiaaliseen asemaan perustuva ero. (Katajala 2005, 45, 243-244). Suomen suuriruhtinaskunnassa rahvas ja maaseudulla myös talonpoikaisto olivat ensisijaisesti suomenkielisiä ja uskonoltaan luterilaisia. 1800-luvulta itsenäistymiseen asti hallitsijan ja emämaan kieli oli venäjä, mutta hallinnon kielenä oli Suomen autonomisella alueella ruotsi. Suomenkieli oli niiden keisarin luterilaisuskoisten alamaisten kieli, jotka asuttivat nykyisen Suomen aluetta (mukaan lukien toisessa maailmansodassa luovutetut alueet) sekä lisäksi Pietarin ympäristöä. Maaseudun asukkaista enemmistö oli suomenkielisiä, kun taas kaupungeissa suomenkieliset muodostivat vähemmistön.<sup>221</sup> Myös kieli on ollut yksi koulunkäyntiä rajoittavista tekijöistä, sillä suomenkielisen rahvaan kannalta opinnot olivat pitkään vieraskielisiä: Kanta-Suomessa ruotsinkielisiä, Vanhassa Suomessa saksankielisiä ja ylempillä asteilla kielenä oli latina.<sup>222</sup>

Suomenkielisten sananlaskujen ja säätyjen yhteyteen kuuluu, että sananlaskujen on tulkittu ilmentävän käsityksiä säätyläisistä ja sivistyneistöstä.<sup>223</sup> Toisaalta sananlaskuissa on nähty ”osoituksia rahvaan elämänlaatuun, tapoihin ja askareihin, jotka rahvaasta kauempana kasvaneelle eivät voi olla muuta kuin ymmärtämättömiä” (Koskimies 1929, 4).<sup>224</sup> Sekä 1800-luvulla että 1900-luvun

<sup>220</sup> Kaisa Häkkisen (1997, 331) mukaan kieltä on aina pidetty kansan keskeisenä tunnusmerkkinä. Pertti Luntisen (1985, 125) mukaan puolestaan kansallisuuden keskeinen tekijä on, mihin ryhmään ihminen hyväksytään ja tuntee itse kuuluvansa.

<sup>221</sup> Kaupunkien asukkaita oli vuonna 1860 n. 110000 eli 6,32 % maan väestöstä. He olivat huomattavalta osalta ruotsinkielisiä (v. 1880 38 %). Kaupungeissa suomenkieliset olivat vähemmistönä, Helsingissä v. 1870 suomenkielisiä oli 26 %. (Talve 1990, 323). Maaseudun ja kaupunkien kielestä lisää ks. Niemi 1969, 55; Tommila 1989, 116; Talve 1990, 323; Hakaste 1992, 55-56.

<sup>222</sup> Koulunkäynnin kielestä Wirilander 1974, 325; Heikkinen 1989, 67; Strömberg 1996, 166.

<sup>223</sup> Ks. Wirilander 1974, 62.

<sup>224</sup> Sananlaskut on nähty kansanluonteen kuvaajina kenties juuri tämän oletetun talonpoikaaisuuden ja säätyläisyyden vastakkainasettelun kautta, tarkemmin luvussa 8. Sananlaskut ja metaforat merkityksenkantajina.

alussa ovat sananlaskut kuuluneet ennen kaikkea suomenkielisen kansanosan kielenkäyttöön, talonpoikaiseen puheeseen.<sup>225</sup> Sananlaskut olivat siis kielensä puolesta maaseudun sekä maaseudulta kaupunkiin muuttaneen rahvaan kieltä. Suomenkieli oli myös maaseudulla rahvasta lähimpänä olevien vallankäyttäjien kieli – talonpoikien arkikieli ja papiston saarnakieli. Rajautuminen suomenkielisiin sananlaskuihin oli luontevaa: keräyksissä, joihin tämän tutkimuksen aineisto perustuu ei ole ruotsinkielisiä sananlaskuja.

Kasvatus ja elämään valmistaminen on aina osa yksilön ja hänen lähiyhteisönsä arkista elämää ja sen arvoja. Kasvatus on sidoksissa yhteiskunnallisiin päämääriin, näin etenkin silloin, kun voidaan puhua yhteisesti jaetusta yhteiskunnallisesta todellisuudesta. Kasvatustodellisuus ja -ympäristö asettuu vallinneen historiallis-yhteiskunnallisen todellisuuden keskelle (Siljander 1988, 71, 152, 159–160).<sup>226</sup> Kasvattajan ihmiskäsitys on osa yhteisönsä ihmiskäsitystä ja maailmankuvaa. Kunkin aikakauden käsitys elämän päämääristä poikkeaa toisen aikakauden vastaavasta käsityksestä. Kasvatuksen tavoitteet tukevat aikakauden käsityksiä. (Puolimatka 1999, 22). Maailmankuva yhdistää aikakauden ja yhteisön kokemuksia, jolloin yksilön kannalta siihen sisältyy myös näkemys itsestä maailmankuvaan liittyneenä. Tämä käsitys ei ole pelkästään tietoon perustuva, vaan siihen sekoittuu tunteita, tuntemuksia, uskomuksia sekä sosiaalinen ja toiminnallinen vuorovaikutteisuus. (von Wright 1997, 19; Rauste-von Wright 1997, 31–32). Sosiaalistuminen kulttuuriin ja ympäristöön vaikeuttaa oman maailmankuvan tietoista tarkastelua, koska osa arvoista ja arvostuksista opitaan kyseenalaistamatta ja arjen keskellä huomaamattomasti (Keskinen 1997, 54; Nurmi 1997, 64, 66).

Kasvatuksen velvoitteet on autonomian ajalla vaikuttaneissa säädöksissä kohdistettu ennen kaikkea koskemaan rahvasta. Näin on ollut alkaen vuoden 1442 kuningas Kristofferin maanlaista Suomen itsenäistymiseen, vuoteen 1917 asti. Säätyyn määräytyminen oli sääty-yhteiskunnassa syntyperän mukaista ja sinällään selkeää. Myös lasten koulutuksen ja kasvatuksen perusta oli vielä 1800-luvulla valtiopäiväsäädöissä. Sivistyneistön valistusajattelussa oli jo 1700-luvun jälkipuoliskon koulutus ja kasvatus keskeisessä asemassa (Pulma 1987, 25). Tämä uudistusystävälliseksi käsitetty ilmapiiri 1860-luvulla nostatti säätyläisten käymässä julkisessa keskustelussa esiin jo edellisen vuosisadan valistuksen ajan kysymykset: koulutuksen ja kasvatuksen (Markkola 1994, 132; Ylikangas 1998, 117). Koulukysymys ei kuitenkaan vielä 1700-luvulla tai 1800-luvullakaan juurikaan kiinnostanut rahvasta, vaan rahvaan opetuksesta kävivät keskustelua muut. Koulunkäyntiä koskevat kannanotot keskittyivät pitkään muutaman keskeisen näkemyksen ympärille: koulu satoi lasten työpanoksen<sup>227</sup>, mutta toisaalta koulutus tarjosi mahdollisuuden säätykiertoon<sup>228</sup>. Yhdistävä

<sup>225</sup> Talonpoikaisuus käsittää ennen kaikkea maaseudun tilattoman rahvaan elämänmuodon, johon liitettiin kuitenkin kaikki se itsenäisyys ja omistaminen, joka oli talonpoikien elämää. Ks. myös Korhokangas 1996, 327.

<sup>226</sup> Tuomaala (2004, 83) ja Parland-von Essen (2005, 19) käsittelevät kahden aikakauden ja yhteiskunnallisen elinpiirin jaetun todellisuuden merkitystä lastenkasvatukselle.

<sup>227</sup> Ks. Halila 1949b 42; Heikkinen 1989, 114; Tiimonen 2001, 151.

<sup>228</sup> Ks. Halila 1949b 54; Niemi 1969, 27; Wirilander 1974, 329; Melin 1977, 212; Hakaste 1992, 154.

näkemyks 1700- ja 1800-luvun koululaitoksesta on ollut, että koulutusta ja opetusta oli suunnattu vain sitä kirkon tai valtion palveluksessa tarvitseville ja kunkin säädyn omin keinoin.<sup>229</sup>

Valtiopäivien neljän säädyn säätyjako (aatelisto, papisto, porvaristo ja talonpojat) oli Suomessa voimassa vuoteen 1906. Ihmisten elämässä kolmisäätyoppi ja sen mukainen säätyjako on kuitenkin ollut valtiopäiväsäätyjä merkittävämmässä asemassa. Kolmisäätyopin mukaisesti maallinen ja hengellinen hallitus sekä huoneenhallitus ovat jumalaista alkuperää ja se on koettu kantavaksi rakenteeksi sekä sääty-yhteiskunnassa että jokaisen kristityn ruokakunnan elämässä. (Wirilander 1974, 26; Rasila 1977, 5).

Sääty-yhteiskunnan aika päättyi virallisesti marraskuun manifestiin (4.11.1905), mutta lienee liioittelua katsoa sen myös päättäneen ”vuosisataisen säätyjärjestelmän kauden Suomessa”, kuten Rasila (1977, 15) sen tulkitsee. Vaikka sääty-yhteiskunta alkoi muuttua jo 1800-luvun puolivälissä, sen vaikutukset ovat vielä pitkään 1900-luvulle olleet juurtuneena suomalaiseen yhteiskuntaan (Nurmi 1983, 69). Säätyjaon poistuminen ei lyhyellä aikavälillä lisännyt rahvaan vaikutusmahdollisuuksia. Sääty-yhteiskuntaa määrittä käsitys pysyvyydestä, kunkin tuli pysyä siinä asemassa, johon oli syntynyt (Kivinen 1988, 18). Omaksussaan asemansa yksilö ei tiedosta itseään niinkään jonkin erityisesti syrjäytetyn ryhmän jäseneksi. Tällöin hän ja yhteisö, johon yksilö kuuluu, toimii itse asemansa ylläpitäjänä. (Freire 2005, 47, 64). Tällaisissa historiallisissa olosuhteissa hallitsevat ja hallitut ryhmät näyttävät toimivan yhteisen hyvän nimissä, yhteisestä sopimuksesta säilyttäen oman asemansa, jolloin käytössä ovat myös manipulatiiviset säilyttämisen välineet (Freire 2005, 164). Ne voivat olla niin rakenteisiin sitoutuneita ja saada perinteen statuksen, että niiden tunnistaminen aikakauden sisällä on mahdotonta ja ajallisesti jälkeenpäinkin vaikeaa.

Niin patriarkalismin kehittyminen kuin sen syrjäytyminenkin ovat olleet hitaita prosesseja. Totutut käytänteet ja tavat säilyvät pitkään (Nygård 2002, 162). Maatalousvaltaisessa ja staattisessa yhteiskunnassa vielä 1800-luvulla rahvaan elämää leimasi yhteisöllisyys ja isäntävaltaisuus. Tätä järjestelmää ylläpidettiin valtion ja kirkon toimesta ja sitä tuki niin sukulaisyhteisö kuin isäntävaltan luoma turvayhteisökin. (Setälä 1990, 80). Perinteiden ja perinteisten tapojen ohjaamisessa yhteisöissä muuttumattomuus on keskeisessä asemassa myös kasvatuksessa ja opetuksessa. Ihmisten keskinäiset tehtävät suhteessa kanssaihmiisiin on määritelty ja valinnan mahdollisuudet ovat rajallisia. Säännöt on helppo opettaa seuraavalle sukupolvelle. (Hedenborg 1997, 154). Erityisesti maatalousvaltaisessa yhteiskunnassa lasten kasvatus säilyy muuttumattomana sukupolvesta toiseen. Kasvatustavat nojautuvat pitkään perittyihin tapoihin – kuten autonomian ajalla Suomessa. Tällöin kasvatustapoja ei juurikaan pohdita, vaan tavat omaksutaan käyttöön sellaisina kuin ne on itse koettu. (Ojala 1993, 168; Päivänsalo 1971, 3). Esimodernit yhteiskunnat ovat yleisestikin olleet muuttumattomuuden tilassa. Kukin on elämässään pyrkinyt ensisijaisesti täyttämään arjen vaatimukset eikä toimintojen ja tapojen alkuperä, tarpeellisuus tai arvo-

<sup>229</sup> Ks. Wirilander 1974, 328; Kivinen 1988, 81; Hakaste 1992, 23–24; Nuorteva 1997, 322; Tiimonen 2001, 42; Rahikainen 2004, 4.

pohja ole kyseenalaistunut. Oppimisen ja kasvatuksen muutokseen sisältyy aina riski olemassa olevan kyseenalaistumisesta. (Pirttilä 1999, 246–247; myös Jarvis 1992, Freire 2005).

Vielä 1900-luvun puoleen väliin asti suurin osa suomalaisista lapsista kasvoi ja tuli kasvatetuksi agraarin elämäntavan mukaisesti, jossa kasvatuserinne on säilynyt 1800-luvun alusta lähtien suhteellisen muuttumattomana (Ojala 1993, 159).<sup>230</sup> Kotona opettamisen malli säilyi rahvaan parissa vielä koululaitoksen muotoutumisen jälkeenkin. Kansakoulu ei ennen oppivelvollisuuslakia syrjäyttänyt vanhempien (tai muiden aikuisten) antamaa opetusta, ei myöskään kiertokoulujärjestelmää. (Heikkinen 1989, 113; Lipponen 2006, 55). Yhtenä syytä tähän on pidetty piispojen kirjeissä mainittua kansan haluttomuutta tai kyvyttömyyttä maksaa lastenopetuksesta. Pitäjien talolliset päättivät koulujen perustamisesta ja joutuivat vastaamaan niiden kustannuksista. Kouluja oli harvassa, kouluun mennessä tuli osata lukea. Kaiken kaikkiaan koulunkäynti oli niin suuri taloudellinen hanke,<sup>231</sup> että köyhän kansan oli edullisempaa olla lähettämättä lapsiaan kouluun. Koulua käyvä lapsi oli poissa perheensä tai oman toimeentulonsa hankinnasta. Koulunkäynti kaikissa muodoissaan aiheutti kustannuksia. Lasten pelättiin myös vieraantuvan sekä perheensä ja sen aseman mukaisesta elämästä että työnteosta.<sup>232</sup>

Monen sukupolven perheissä siirtyy kasvatuksen ohessa ylisukupolvisesti niin perinteitä, asenteita kuin käsityksiä. Perheen yhteinen muisti kattaa näin ollen helposti 50–70 vuotta. Se ei voi olla heijastumatta kasvatuskäytänteisiin ja -sisältöihin. Muuttoliikkeen myötä maalaisuus ja kaupunkilaisuus ovat olleet rinnakkaisia elämänmuotoja ja varsin läheisessä yhteydessä toisiinsa. (Waris 1974, 105–106). Esimerkiksi käsitöiden oppimisessa perinteiden vaikutus on ollut suuri. Se konkretisoituu käsitöiden sukupuolittumisessa, joka oli tutkimuksessa havaittavissa vielä ainakin 1980-luvulla. (Heikkinen 1997, 45).

Maaseudun keskeisyys niin väestön asuinalueena kuin elinkeinon antajanakin oli ennen 1800-luvun puoltavaliä kiistaton. Kaupunkien merkitys oli vähäinen. (Wirilander 1974, 303; Heikkinen & Hoffman 1982, 52). 1850-luvun puoliväliä, etenkin 1860-lukua on väitetty taitekohdaksi suomalaisessa yhteiskunnassa ja sen elämänmuodossa. Eino Rasilan (1982, 13) ja Jouko Jaakkolan (1994, 73, 79) mukaan 1800-luvun puolivälissä aiemmin perusluonteeltaan maatalousvaltainen ja staattinen yhteiskunta alkoi muuttua teollistumisen ja kaupungistumisen myötä. Kuitenkin 1800-luvun puolivälissä – ja pitkään sen jälkeen – oli maatalous pääasiallinen suomalaisten elatuksen lähde. Lähes kaikki saivat elantonsa maataloudesta. Teollistuminen vauhditti kaupungistumista 1800-luvun loppupuolella. Vaikka kaupunkien asukasluku kasvoi, asui Suomen

<sup>230</sup> Suvun suuri kertomus -keräyksessä valtaosalla vastanneista oli agraaritaustainen suku. Vastauksissa painottui etenkin 1900-luvun alkupuoli, mutta myös 1800-luvun loppu. (Latvala 2005a, 181).

<sup>231</sup> Kansakoulujen perustamisesta ks. Lipponen 2006, 54, 277–278.

<sup>232</sup> Tämä on vielä monen kolmannen maailman valtion tilanne, globaalilla tasolla kohdataan samoja ongelmatilanteita kuin vuosikymmenien aikana Suomessa oppivelvollisuuskouluun siirryttäessä.

väestöstä pieni osa kaupungeissa.<sup>233</sup> Maatalous oli keskeinen elinkeinon lähde (Heikkinen & Hoffman 1982, 52; Lindström 1998, 121).

Maalainen elämäntapa seurasi kaupunkiin työn perässä muuttaneita koko 1900-luvun alkupuoliskon. Teollistumisen myötä syntyneistä ansiomahdollisuuksista huolimatta maatalous säilyi ensisijaisena suomalaisten toimeentulon lähteenä. (Halila 1949c, 11; V. Rasila 1982b, 161; Lönnqvist 1986, 14; Talve 1990, 26; Räisänen 1995, 31; Apo 1995d, 200, 203; Tuomaala 2004, 63, 92). Myöskään 1900-luvun alun kaupunkilainen ja maalainen elämäntapa eivät suuresti eronneet toisistaan. Kaupunkioiloissa jatkui tilan hahmottaminen ja hyödyntäminen maalaiselämän perusteella. Elämä rakentui omavaraistalouteen perustuvan varastotalouden varaan. Ulkoalueet ja piha olivat kodin olennainen osa, joten oli mahdollista pyrkiä jopa jonkinasteiseen omavaraisuuteen puutarhan ja kotieläintenkin suhteen. (Vuorela 1977, 5; Lönnqvist 1986, 9, 19; Talve 1990, 329). Teollisuuden asettuessa kaupunkiin elettiin 1900-luvun alku aina maailmansotien päätymiseen asti teollisuuden vakiintumisvaihetta. Silti yli kaksi kolmasosaa suomalaisista kuului maalaisväestöön. (Talve 1990, 31, 323; Urponen 1994, 165; Löfström 1998, 250; Latvala 2005a, 19). Kaupungistuminen ja teollistuminen olivat ehkä yhteiskunnallisia ja sosiaalisia ilmiöitä ja sellaisina merkityksellisiä historiassa, mutta rahvaan elämän ja kansankulttuurin kannalta muutoksella ei ollut merkitystä. Elämä jatkui maalla tai maalaisena kaupungissa.

Toinen maailmansota aluemuutoksineen loi muutoksen tarpeen. Sen jälkeen varttuneiden sukupolvien oli valmistauduttava kohtaamaan uudenlaisia elinympäristöjä ja etsimään uusia toimeentulon lähteitä. Täten kasvatuksessa-kin suhtautuminen tulevaisuuteen väistämättä muuttui. Sitä oli jo yhtenäistänyt vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki.<sup>234</sup> Ajallisesti toinen maailmansota muutti käsityksiä yhteiskunnan pysyvyydestä ja muuttumattomuudesta. Maatalousvaltaisen yhteiskunnan muuttuessa hitaasti teolliseen tuotantoon ja palveluelinkeinoihin perustuvaksi muuttui samalla niin ihmisten elinympäristö, elinkeino kuin käsitys omistamisestakin.<sup>235</sup> Kirkon ja valtion tehtävät eriytyivät entisestään ja loittonivat yksilön arjesta. Silti maatalouskulttuurin mallit vaikuttavat yhä edelleen.<sup>236</sup>

Huolimatta kirkkolaeissa ja koululaeissa mainitusta opetuksen antamisen ja koulujen perustamisen velvoitteesta, vanhempien vapaaehtoisuuteen perustuva lasten koulunkäynti yleistyi hitaasti Suomessa. Kansakoulun toiminta oli kaupungeissa vakiintunut jo 1800-luvulla. 1900-luvun alussa maaseudulla 9-12-vuotiaista ikäluokista kansakoulua kävi vajaa puolet, joidenkin arvioiden mu-

<sup>233</sup> Kaupunkien ja maaseudun väestöstä Vuorela 1977, 5; Iisalo 1988, 174; Setälä 1990, 84; Talve 1990, 31, 62; Jaakkola 1994, 85; Pulma 1994, 52; Lipponen 2006, 11.

<sup>234</sup> 15.4.1921/SA.

<sup>235</sup> Heikki Wariksen mukaan maalainen elämäntapa jatkui Suomessa aina 1900-luvun loppupuolelle asti. Vaikka kaupunkimaisen väestön prosenttinen osuus koko väestöstä kasvoi vuodesta 1870 (7,5% väestöstä) tultaessa 1970-luvulle (50,9%), voitiin noin puolet Suomen kansasta – niin suomen- kuin ruotsinkielisestä – katsoa maalaisväestöön kuuluviksi. (Waris 1974, 45, 53; myös Urponen, 1994, 165). Elämäntavan hitaasta muuttumisesta Iisalo 1988, 242; Talve 1990, 323; Ojala 1993, 173; Latvala 2005a, 33, 203; 2005b, 166; E. Stark 2005, 65.

<sup>236</sup> Vaikutusta käsitykseen suomalaisesta naisesta ovat tarkastelleet Apo 1998b, 341; Vakimo 1998, 380.

kaan noin neljännes. Tämä ei suinkaan ole tarkoittanut täysipäiväistä tai -viikkoista koulunkäyntiä. (Kivinen & Rinne 1994, 85; Simola 1995, 41). Myöskään oppivelvollisuuslain merkitystä ei tule yliarvioida. Laki salli kunnille erittäin pitkän toteuttamisajan ja harvaanasuttujen seutujen lapsia se vapautti kokonaan oppivelvollisuudesta. (Iisalo 1988, 181). Oppivelvollisuudesta vapauttaminen sisältyi edelleen vielä vuoden 1983 Peruskoululakiin.<sup>237</sup> Vasta vuoden 1998 Perusopetuslaki liitti oppivelvollisuuden piiriin koko ikäluokan.<sup>238</sup>

Kansankulttuurissa ensimmäisenä taitekohtana on ollut keskiaika muutoksineen: uskonpuhdistus ja sen mukana tuomat vaateet kuten lukutaitoisuuteen tähtäävät toimet sekä kaupunkimaisen asutuksen alku. Toinen kansaan ja sen maailmankuvaan vaikuttanut kausi on teollistumisen alku 1800-luvun lopulla.<sup>239</sup> Tosin kaupunkiin teollisuuden palvelukseen siirtyneen maalaisen väestön mukana siirtyivät kaikki ne perinteiset tavat ja tottumukset, jotka oli maaseutuymppäristössä omaksuttu. Kolmas vaihe sijoittuu 1900-luvun puoliväliin, jolloin teollistuminen ja kaupungistuminen sekä niiden tuomat ilmiöt olivat kansankulttuuria muokkaavia muutoksia. (Talve 1990, 413).<sup>240</sup> Agraarisen lapsuuden ja elämänmuodon määrittäjänä on pidetty lapsuusmuistojen liittymistä maaseudun peruselinkeinoihin. Maaseudun kulttuurihistoria onkin olennaisilta osiltaan sidoksissa maaseudun taloushistoriaan ja elinkeinoihin. (Linkola 1985, 57; Korhokangas 1996, 144). Kulttuuristen käytänteiden muuttuessa hitaammin kuin varsinainen fyysinen ympäristö, on perusteltua katsoa suuren osan suomalaisista eläneen vielä lähes koko 1900-luvun agraarin maailmankuvan piirissä. Urbaani elämänmuoto on vasta 1900-luvun lopulla varttuneen kaupunkisukupolven maailmankuvan perustana.

Suomi on siis ollut maatalousvaltaista aluetta lähes 2000-luvun alkuun asti.<sup>241</sup> 1800-luvulla suurin osa väestöstä asui maaseudulla saaden toimeentulonsa maa- ja metsätaloudesta sekä niihin kiinteästi liittyvistä metsästyksestä ja kalastuksesta. 1900-luvulla ihmiset muuttivat työn perässä kaupunkiin, mutta elämäntapa oli edelleen varsin maalaista. Agraariyhteisön kulttuuri ja elämäntapa ovat läpäisseet koko yhteiskunnan. Kysymys maalaisesta ja kaupunkimaisesta elämäntavasta ei ole vain tilastollinen tieto, vaan kyse on elämänympäristön vaikutuksesta kulttuuriseen käyttäytymiseen ja siten maailmankuvaan. Yksilön maailmankuva muotoutuu yhteisöllisen maailmankuvan puitteissa. Siten asumisen ja elämisen sekä elannon hankkimisen muotoja tarkasteltaessa ovat

<sup>237</sup> 27.5.1983/SA.

<sup>238</sup> "Kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta." Perusopetuslaki. 21.8.1998/SA: 2 luku. *Kunta opetuksen järjestäjänä*: 4 §. sekä 5. luku. *Oppivelvollisuus ja koulunkäyntioikeus*: 32 §.

<sup>239</sup> Kansallinen identiteetti perustui pitkälti 1800-luvun itsenäisen talonpoikaiston elämäntapaan. Myös kansalaisen mallia rakennettiin tämän mallin varaan. (Lipponen 2006, 44).

<sup>240</sup> Myös Lahikainen, Kraav, Kirmanen & Maijala 1995, 58–59.

<sup>241</sup> Kuten Kirkisen, Hakamäen, Linkolan ja Rautavaaran toimittaman teoksen esipuheessa (1984) osuvasti kysytäänkin: Tiedätkö, että suurimmalla osalla suomalaisia suvun ja sukuperinteen juuret lähtevät maaseudulta ja talonpoikaisesta elämäntavasta viimeistään parin kolmen sukupolven takaa, vaikka 1980-luvulla yli puolet suomalaisista asuikin kaupunkikunnissa?



niin kulttuurin, kasvatuksen kuin perheen historian tutkijat määrittäneet eläimen ympäristöä. Agraarin perinnön suhteellinen osuus on siis hyvin erilainen eri sukupolvissa – vai onko sittenkin kyse vain tiedostetusta agraarista perinteestä. Onko maalaisuuden määrittely siinä, mistä saa vanhemmat elantonsa vai siinä kulttuuriperinnössä, jonka hengessä kasvatetaan?

## 7 MIHIN LASTA KASVATETTIIN, MIHIN LAPSI KASVOI?

Sääty-yhteiskunnan lait ja asetukset eivät kohdistuneet yhtäläisesti kaikkiin kansalaisiin, vaan oikeudet ja velvoitteet vaihtelivat säädystä toiseen. Tosin kirkkolait kohdistuvat kaikkiin seurakunnan jäseniin, mutta niissäkin säätyjen merkitys näkyy erivapauksina, velvoitteina ja oikeuksina. Mahdollisuus vaikuttaa seurakunnan virkojen täyttämiseen, velvoite kansan opetuksen järjestämiseen samoin kuin seurakuntalaisten yleisen kristillisen elämän valvominen oli säädyittäin määritelty. Maallisissa säädöksissä mainitut kasvatuksen velvoitteet kohdistuivat rahvaaseen sekä osin talonpoikiin ja käsityöläisiin, säätyläisten toimintaa niissä ei yleensä käsitelty. Valtion ja kirkon tarve vaikuttaa lasten kasvatukseen vaihteli säätyjenkin kesken.

Lasten kasvatuksen kannalta tunnetuimpia ja keskeisimpiä ovat kirkkolait vuosilta 1686, 1869 ja 1908 sekä palkkaussäännöt vuosilta 1723, 1805 ja 1865 (sekä koululaki vuodelta 1866).<sup>242</sup> Liitettäessä suomalaisen väestön asuttamia alueita Venäjään säilyi näillä alueilla luterilaisuus erivapauden ansiosta. Näin oli myös myöhemmin lopunkin Suomen alueesta siirtyessä Venäjän hallintaan.<sup>243</sup> Suomenkielinen väestö oli pääasiallisesti luterilaisen elämänmuodon vaikutuksen piirissä – joko siihen kasvaneita tai sen kanssa elämään tottuneita. Vaikka kansanopetuksen tarkastelu on useimmiten perustunut etenkin vuosien 1686 ja 1869 kirkkolakien tulkintoihin sekä vuoden 1866 kansakouluasetukseen ja vuoden 1898 piirijakoasetukseen,<sup>244</sup> ohjeistetaan lasten kasvatusta myös muulla lainsäädännöllä kuten palkkaussäännöillä, vankeudessa olevien vanhempien lasten kohtelua koskevin määräyksin, muiden kuin luterilaisen uskonnon opetuksen mahdollistavien säädösten tai turvattomien lasten kasvatukselle asetettujen tavoitteiden kautta. Lait ja asetukset rinnastavat vanhempien tai kasvatusvanhempien luona sekä palveluspaikassa ja mestareiden opissa eläneet lapset.

---

<sup>242</sup> KL1686, 6.12.1869/SA, 24/11.10.1908/SA, 6.8.1723, 5.5.1805/SP, 30.1.1865/SA, 11.5.1866/SA

<sup>243</sup> Tämä oli tyypillistä vielä 1800-luvun alussa liitetyillä alueilla; Venäjä toimi samoin muiden vastaavanlaisten valloitusten kohdalla.

<sup>244</sup> KL1686, 6.12.1869/SA, 11.5.1866/SA, 18.10.1898/SA.

Näiden lisäksi laitoksiin sijoitetut lapset olivat isäntävallan alaisia ja siten isäntävaltaan kuuluneiden määräysten alaisia.

Säädösten kautta muodostuu kuva kasvatuksesta ja opetuksesta ensisijaisesti yhteisöllisenä aikuisuuteen valmistamisena. Aikuisuuteen kuuluu ensisijaisena valmius hankkia itse toimeentulonsa<sup>245</sup>, kyky lukea syventääkseen kristinopin tietojaan sekä omakohtainen kristillisyyteen oppiminen<sup>246</sup>. Käsitys hyvästä kasvatuksesta liittyy Suomessa kunkin aikakauden tulkintaan kristinopista ja sen painottamista asioista kuten hyveistä, joihin tulee pyrkiä. Tiimosen (2001, 43) mukaan vielä 1800-luvulla kasvatusta käsittelevät periaatteet ja kannanotot olivat aina myös teologisia kannanottoja. Toinen vaikuttaja hyvän kasvatuksen määrittelylle on ollut käsite ”hyvä kansalainen”.<sup>247</sup> Myös kasvatukseen sananlaskujen tulkinnoissa on kunnan kansalaisuus osa kasvatuksen yleisiä tavoitteita.

### Episodi 141.1

Ne [kolme vitsaa] eivät olleet siinä turhan takia. Nämä olivat perheen pienimmille, mutta suuremmat joutuivat hakemaan itse vitsansa. Yleensä ne eivät äidille kelvanneet ensihakemalla. Vanhempieni tapana oli sanoa: – Joka vitsaa säästää, se lastaan vihaa, kuka kuritta kasvaa, se kunniaa kuolee jne. Isä ei lyönyt koskaan. Kuritus kuului äidille ja hän kyllä huolehti, että jokainen sai taspuolisesti piiskaa. Vaikka äiti olikin uskonnollisuuteen taipuvainen, oli hän ehdottomasti sitä mieltä, että *ainoa oikea tapa on kasvattaa lapsista kunnan kansalaisia*, on kuullisuus ja nöyryys iskettävä paljaan persauksen kautta.

Aineiston kasvatustilanteissa on hyvin harvoin kuultavissa puhujan näkökulma, intentio. Muutamissa kasvatustilanteissa sananlaskuja käsittelevässä muistelussa viitataan *Olen näitä itse yrittänyt lapsille/lapsenlapsille[–]*. Pääasiassa muisteluisissa esiintyy kuulijan näkökulma tilanteeseen ja hänen tulkintansa kuulemastaan. Kyse on muistoista, joiden elämäntarinan yhteydessä kerrotaan lapsuuden aikaisia henkilöön tai tapahtumaan liittyviä kuulijan tulkintoja sananlaskuista.

### Episodi 38.1

Vanhempi korostivat myös lapsille ihmisten kunnioittamista. Vammaisia ei saanut osoitella eikä missään tapauksessa pilkata. *Olen yrittänyt opettaa näitä myös omille lapsilleni ja lastenlapsilleni*. Myös perhepäivähoitajana *olen yrittänyt opettaa hoitolapsilleni toisen ihmisen arvostamista*. Muistan aina äitini opetuksen, ”arvaa oma tilasi, anna arvo toisellekin”.

<sup>245</sup> Itsensä elättäminen: 4.11.1734/M, 18.3.1748/SF, sine dato 1752/M, 11.4.1763/M, 11.12.1766/M, 17.11.1772/SF, 29.4.1784/SF, 17.12.1874/SA. Työhön harjaannuttaminen: 5.12.1753/M (sopivaan), 26.10.1757/M (hyödylliseen), 29.5.1767/M (elinkeino), 23.3.1768/M, 15.4.1772/M, 7.3.1780/M.

<sup>246</sup> Jumalanpelkoon, siveyteen, tietoihin, ahkeruuteen ja hyvään järjestykseen sekä itsensä elättämiseen: 17.11.1890/SA, 6.10.1902/SA.

<sup>247</sup> Yhteiskunnan kansalaisiksi: 11.12.1766/M, hyödyllisiksi ja rehellisiksi: 4.5.1785/M, 2.3.1869/SA, 7.10.1901/SA. Kristilliseksi ja hyödylliseksi yhteiskunnan jäseniksi: 17.11.1870/SA, 16.7.1875/SA. Velvoitteet vanhempia, isovanhempia, isäntäväkeä kohtaan: 4.11.1734/M, 21.8.1739/M (pitkään palvellet), 28.2.1793/SF, 17.7.1795/SF, 6.8.1723, 24/11.10.1908/SA (tottelemattomuus).

### Episodi 8.7

Naapurisuhteisiin liittyen vanhempani korostivat sitä, että kaikki ihmiset, meitä rikkaammat ja meitä köyhemmät, luonteeltaan vaimeammat tai avoimmat, olivat aina-kin jossakin suhteessa hyviä ihmisiä. Jokaisesta yleisesti moitittavastakin he halusivat etsiä jotain arvokasta. Ei juhla- ja sanakääntein, ei pitkin selityksin. Vain ikään kuin ohimennen ja sopivaa sananpartta käyttäen, usein päätyen sanontaan:

-Tuumoo kahesti, ennen kun tuomihet, tai

- Huonokii mehtä vastaa niin ku ite huuvat

Tuollainen asennoituminen tuli itsellenikin tärkeäksi toimiessani myöhemmin vuosikymmeniä palveluammattissa. *Perinteenä olen mahdollisuuksieni mukaan yrittänyt siirtää sitä omille lapsilleni.* Toivottavasti olen siinä onnistunut.

Sananlaskuja on käytetty kasvatuspuheessa, mutta niitä ei ole syytä pitää menneen ajan kansan tai kansanomaisen lastenkasvatuksen ainoana puhuttuna kasvatuksena tai käytettynä kasvatuskeinona.

## 7.1 Työ ja harjoittaminen työntekoon

Tässä luvussa käsittelen elämäntarinoiden sisältämät sananlaskut, jotka kuuluvat teemaan<sup>248</sup> **TYÖ, TYÖN TEKEMINEN, TYÖNTEKIJÄ.**

Teemaan sisältyvät:

**työ ja työnteko:** työ yleisesti; työn tekeminen ja työn tärkeys; työn oli keltava, työssä oli pysyttävä

**työn ja tekemisen laatu:** työn tai tekemisen laatu

**työhön harjaantuminen ja työntekijä:** työn opetteleminen; työhön ajallaan; työntekijä;

**työn ja tekemisen ohjeet:** ohje työn tekemiseen (ruoka erikseen); aika ja sää työhön liittyen.

Kasvatusta on tulkittu siten, että lapset seuratessaan vanhempiensa työntekoa oppivat työhön liittyvät tehtävät. Samalla heidän on vanhempiensa mallin mukaisesti katsottu omaksuneen sukupuoliroolit työssä.<sup>249</sup> Tämä edellyttää oletusta lapsen kasvamisesta ja varttumisesta vanhempiensa huostassa ensisijaisesti itsenäisesti elämästään ja toiminnastaan päättävässä yksikössä kuten perhe. Kuitenkin suurin osa väestöstä kuului maaseudun tilattomiin ja oli osa perhettä suuremmasta taloudesta, ruokakunnasta, joten tulkinta työhön opettelusta vanhempien rinnalla harjoitellen jossain määrin kyseenalaistuu. Lasten tultua ikään, jolloin osallistuminen työntekoon ja elannon hankintaan katsottiin osaksi lapsen jokapäiväistä elämää, ei lapsen päivä itsestään selvästi kulunut omien vanhempien kanssa, vaan hän suoritti omia työtehtäviään – usein toki jonkun itseään vanhemman valvonnassa.

Säädösten mukaan lapsi saa varhaisimmassa elämän vaiheessaan vastikkeetonta hoitoa – on hän sitten omien vanhempiensa tai muiden kasvatettava-

<sup>248</sup> Sananlaskujen lukumäärät, ks. liite 2.

<sup>249</sup> Esimerkiksi Kemppainen 2001, 59.

na.<sup>250</sup> Tämä tarkoittaa kuitenkin vain lapsen ensimmäisiä ikävuosia, sitä mukaan kuin lapsi varttui ja hänen kehityksensä salli, tuli hänen osallistua kykynsä mukaan erilaisiin askareisiin ja työntekoon.<sup>251</sup> Odotus työpanoksesta näkyy esimerkiksi lapsen elatusta tukevien korvausten pienenemisenä lapsen iän lisääntyessä, käytännössä rahvaan lapset osallistuivat töihin 4–5-vuotiaasta lähtien. Vaikka kasvatuksen tavoitteena on ollut lasten harjoittaminen itsensä elättämiseen omalla työllä, on lapsen osallistumisella työhön merkitys ennen kaikkea elannon hankkimisena ja saadun elatuksen korvauksena.<sup>252</sup> Työnteko oli olennainen osa lapsen elämää vielä 1900-luvun alkupuolelle asti.<sup>253</sup> Mestarien alainen oppipoikajärjestelmä oli ensisijaisesti työhönharjoittamista varten.<sup>254</sup> Oppipojan käyttäminen muihin kuin hänelle kuuluviin töihin ei ollut sallittua. Erilaisissa laitoksissa kasvatetut lapset tuli harjaannuttaa käsityöläisiksi tai maatalouteen työväeksi ja poislähteville tuli tarjota työpaikka, jotta elatus olisi taattu myös tulevaisuudessa.<sup>255</sup> Etenkin aistivammaisten (aistiviallisten) kasvatuksessa korostetaan käsityöläisyyttä tulevana elannonhankkimisen keinona. Aistiviallisten oppilaitosten säännöissä mainitaan, ettei laitoksen tule tarjota oppilaille korkeampaa elintasoa kuin minkä nämä itse tulevassa elämässään kykenevät omalla työllään hankkimaan.<sup>256</sup>

Työnteolla sekä ahkeruuteen ja kuriin totuttamisella katsottiin olevan huonojen tapojen juurtumista estävä vaikutus. Lasten työnteko ja siihen harjoittaminen ei ole ollut ainoastaan toimeentulon sanelema pakko, vaan työhön opettamalla on lapsia ohjattu pois laiskuudesta. (Nyberg 1929, 189–190; Hedenborg 1997, 79). Työntekoon osallistuminen alkoi lapsen ollessa 4–7-vuoden vanha. Siihen asti voidaan olettaa lasten eläneen pääosin työn vastuusta vapaa- ta elämää, vaikka he joko olivat mukana tai osallistuivat työntekoon. Lasten työhön harjoittaminen alkoi viimeistään seitsenvuotiaana. (Aukia 1984, 163, 173; Talve 1990, 201; Liliequist 1991, 90, 102; Ojala 1993, 161).<sup>257</sup> Kotia ja ruokakuntaa on pidetty erityisesti pienten lasten elämän ympäristönä. Alle seitsemän vuoden ikäisenä lapsen ei kuulunut käydä kotipiirin ulkopuolella lainkaan ja vasta noin kymmenen vuoden iässä hänen katsottiin olevan valmis lähtemään avuksi metsätöihin, marjastamaan ja paimeneen. (T. Laine 2002, 82). Varhais-

<sup>250</sup> Tuomaala (2004, 79) on katsonut lapsesta huolehtimisen alkaneen näkyä lainsäädännössä ja toiminnoissa vasta 1920-luvulla. Koska lasten hoitoa ja suojelua koskevia lakeja on säädetty jo ainakin 1600-luvulta. Oletettavaa on, että niillä on ollut jokin vaikutus myös arjen elämässä.

<sup>251</sup> Työhön ja ammattiin kasvattamisena on kaikkina aikoina ollut yhtäläiset yleispiirteet: työhön oppiminen elannon turvaamiseksi. Elinolosuhteet ovat vaihdelleet, kuten Päivänsalo (1947, 101–102) luonnonkansojen tutkimuksen yhteydessä osoittaa.

<sup>252</sup> Itsensä elättäminen: 4.11.1734/M, 18.3.1748/SF, sine dato 1752/M, 11.4.1763/M, 11.12.1766/M, 17.11.1772/SF, 29.4.1784/SF, 17.12.1874/SA.

<sup>253</sup> Ks. Tuomaala (2004, 25).

<sup>254</sup> Mestari: 13.7.1719/M, 27.6.1720/M, 4.11.1734/M, 12.12.1734/M, 21.8.1739/M, 5.12.1753/M. Säädöksissä ei juuri puututtu mestarin ja oppipojan tai kisällin tehtäviin. Ne kuuluivat kiltojen alaiseen toimintaan.

<sup>255</sup> Työ: 26.10.1757/M, 29.5.1767/M, 23.3.1768/M, 15.4.1772/M, 14.4.1779/M, 7.3.1780/M, 17.11.1870/SA, 17.12.1874/SA, 16.7.1875/SA, 17.11.1890/SA, 7.10.1901/SA, 6.10.1902/SA.

<sup>256</sup> 17.11.1870, 17.12.1874.

<sup>257</sup> Vuoden 1442 maanlaki (TL) määrää perimisen kaassa lapsen elatuksesta seitsenvuotiaaksi asti. Tämä ei koskenut rahvasta.

lapsuus päättyi lapsen ollessa suunnilleen 7-vuotias eikä laitoksiinkaan pääasiallisesti otettu alle tämän ikäisiä lapsia, joita ei vielä pidetty työhön kykenevinä.<sup>258</sup> Ikäraja on ollut varsin joustava, huonoimmassa asemassa olleilta lapsilta varhaislapsuus päättyi jo viidennellä ikävuodella. (Knuuttila 1985, 350; Pulma 1987, 13–14; Talve 1990, 201). Rahvaan lasten elannon hankinta alkoi varhaisemmassa vaiheessa kuin talonpoikien lasten. Varakkaisiin taloihin pestattiin tyttöjä aina 7-vuotiaista lähtien lapsia hoitamaan tai käytettiin taloon huutolaisiksi otettuja lapsia tähän tehtävään. Sekä maaseudun talollisten että kaupunkien säätyläisten keskuudessa Aukian (1984, 164–165) mainitsema käytäntö äidin asema lasten ensisijaisena tai ainoana kasvattajana on ollut mahdollista, mutta rahvaan lasten arkea ei äidin läsnäolo välttämättä ollut. Työntekoon opittiin jonkun ruokakunnan aikuisen johdolla.

Tyttöjen ja poikien kasvatus erosi siinä vaiheessa, kun kasvatuksessa enenevässä määrin keskityttiin aikuisuuteen liittyvän työntöön vaatimuksiin. Ennen työkasvatuksen alkua oli lasten kasvatus samanlaista sekä tytöille että pojille. (Aukia 1984, 173; Talve 1990, 201; Liliequist 1991, 170; Rahikainen 2004, 13). Työhön oppimisen eriytymiseen vaikutti myös mitä ilmeisimmin lapsen iän ja sukupuolen mukainen asema sisarusjärjestyksessä sekä ruokakunnan yhteiskunnallinen asema. Käsitöissä ja käsintekemisessä oli ero naisten/tyttöjen ja miesten/poikien töiden välillä. Lisäksi oli ero eri yhteiskuntaluokille sopivissa töissä. Myös mallioppiminen on tukenut sekä työtehtäväsidoista että sukupuolittunutta työhön oppimista. Mallina ovat omien vanhempien ja lähipiirin aikuisten ohella olleet esimerkiksi vanhemmat lapset.

Rahvaan lapsille ensisijaisesti elatuksen hankintaan osallistuminen ja työntekoon ryhtyminen alkoi samalla kuin varsinainen työhön opettaminen ja opettelukin.<sup>259</sup> Toisella kymmenellä olevilta lapsilta odotettiin työpanosta elantonsa hankkimiseksi. Työtehtävät ja niiden vaatimat taidot edellytettiin tunnetuiksi, kyse oli näiden taitojen syventämisestä ja itsenäiseen tekemiseen oppimisesta, jotta rippikouluikään tultaessa nuori hallitsisi ne. (Aukia 1984, 176). Teollistuminen ja kaupungistuminen loivat tarpeen määrittellä joitakin rajoituksia koskien 7–15-vuotiaiden lasten työntekoa. Viljo Rasilan (1982a, 150) mukaan vuoden 1868 elinkeinoasetus kielsi alle 12-vuotiaiden työskentelyn tehtaassa tai käsityöammateissa ilman erityislupaa ja vuoden 1879 elinkeinoasetuksessa 12–14-vuotiaiden enimmäistyöajaksi määrättiin kahdeksan tuntia.<sup>260</sup> Työnantajan edellytettiin huolehtivan riittävästä ruoasta ja terveellisestä asunnosta. Alle 15-vuotiaille tuli taata mahdollisuus saada opetusta. 1800-luvun lopussa alle 18-vuotiaat lapset jaettiin työntöön suhteen kolmeen ryhmään: alle 12-vuotiaat, 12–14-vuotiaat sekä 15–17-vuotiaat.<sup>261</sup> (Markkola 1994, 118).

1700-luvulla lastenkotien ja kasvatuslaitosten perustamisella pyrittiin esittämään kaupungeissa irtolaisuutta ja lasten joutumista kerjuulle. Maaseudulla palkkaussäännön tuoma elatuksenansaitsemisen velvoite koski vielä 1700-

<sup>258</sup> 11.12.1766/M, 17.11.189/SA, 5.8.1896/SA, 7.10.1901/SA, 6.10.1902/SA.

<sup>259</sup> Samaan ikäkauteen sijoittui myös herrasväen lasten sukupuolittuneen kasvatuksen alku – tosin ei työntöön vaan koulunkäynnin kautta (Häggman 1994, 113).

<sup>260</sup> 31.3.1879/SA.

<sup>261</sup> 2.3.1869/SA, 16.7.1875/SA, 16.7.1875/SA, 15.4.1889/SA, 5.8.1896/SA.

luvulla<sup>262</sup> myös talollisten lapsia. Ensisijaisesti haluttiin estää irtolaisuuden leviäminen sekä turvattomien ja orpojen lasten menehtyminen. Talonpoikien 15-vuotta täyttäneiden lasten ja palkollisten lukumäärän säätelyllä.<sup>263</sup> 1800-luvun alkupuolella palveluspakko ja itsensä elättäminen oli säädöksissä keskeisessä asemassa jo Ruotsin ajalta ja koski kaikkia yli 15-vuotiaita työhön kykeneviä. Myös ruotukiertoon kuului sijoitetun työvelvoite. Laitoksiin sijoitettuja turvattomia lapsia pyrittiin antamaan kasvatettaviksi perheisiin, ensisijaisesti maaseudulle. Lasten perheisiin sijoittumisen kautta oli tarkoitus taata lapselle mahdollisuus saada kasvatusta sekä ohjausta työhön. Näin pyrittiin takaamaan tulevaisuudessa kykeneminen itsensä elättämiseen.

Lasten työhön harjoittamisen ja oppimisen ensisijainen tavoite on siis ollut kasvattaa itsensä ja perheensä elättämään kykeneviä aikuisia. Tästä ovat tutkijat varsin yksimielisiä.<sup>264</sup> Tämän tutkimuksen kuulijoiden sananlaskuille antamat tulkinnot eivät kuitenkaan korosta Latvalan (2005a, 213) mainitsemaa pyrkimystä iskostaa lapsiin luterilaisen etiikan mukaista työmoraalia tai tue Korkiakankaan (1996, 76) esittämää arvelua siitä, että lapset tietoisesti itse pyrkivät luterilaisen etiikan mukaisen työmoraalin toteuttamiseen. Sitä vastoin niin säädöksissä esiintyvä kuin Korkiakankaan (1996, 76), Kemppaisen (2001, 82), Tuomaalan (2005, 46), Wilskan (1948, 5) ja Karosen (2002a, 15) mainitsema työhön harjaantuminen ja työn välttämättömyys kuuluu kasvatuspuheen sananlaskuissa – työhön harjaantuminen on sananlaskujen keskeinen viesti. Muistelijat kertovat työn tärkeydestä ja työltä odotetusta laadusta.

### Episodi 87.1

Me lapset totuimme jo pieninä kunnioittamaan työntekoa. Omalla esimerkillään vanhemmat opettivat tekemään työtä *ahkerasti, huolellisesti ja niin, "ettei sitä tarvitse parsia" kuten äitini sanoi, s.o. tehdä toiseen kertaan*. Ehkä siksi meillä lapsilla lieneekin ollut aina työtä tarjolla ja sen mukana toimeentulo. Perheeseemme syntyi 9 lasta, joista yksi kuoli syntyessään ja vanhin veljeni kaatui talvisodassa 27-vuotiaana.

Rahvaan lapsista odotettiin kasvavan ennen kaikkea palkollisia maaseudulle tai työntekijöitä kaupunkiin. Säädöksistä voidaan lukea palkolliselta ja työntekijältä odotetun jumalanpelkoa, uskollisuutta ahkeruutta, kuuliaisuutta, tottelevaisuutta, raittiutta.<sup>265</sup> Ruotsin valtakunnan laki määrää palkollisesta:

[--] tehkön ahkerudella ja uscollisudella ne ascaret, cuin perhen isändä, hänen eteens cohtudella pane. (RWL1734).

Lähes kaksi ja puoli vuosisataa myöhemmin asetus elinkeinoista toteaa työntekijältä edellytettävän:

<sup>262</sup> Vuoden 1749 jälkeen omat lapset saivat jäädä vanhempiensa taloon.

<sup>263</sup> 3.6.1719/M, 12.12.1733/M, 4.12.1734/M, 21.8.1739/M, 30.6.1747/M, sine dato 1752/M, 25.6.1764/M, 4.4.1770/M. Säädöksillä haluttiin myös turvata työvoiman saatavuus sekä estää irtolaisuutta. Etenkin kaupunkioiloissa lasten kerjuulla käynti koettiin ongelmaksi. (Pulma 1985, 46; 1987, 14–15).

<sup>264</sup> Ks. esimerkiksi Wilska 1948, Korkiakangas 1996, Kemppainen 2001, Karonen 2002a, Tuomaala 2005, Latvala 2005a.

<sup>265</sup> 6.8.1723, 15.5.1805/SP.

[--] kunnioitusta, uskollisuutta ja kuuliaisuutta, tarkalleen noudattamaan suostuttua tai paikkakunnassa tawallista työaikaa, ahkerasti ja huolellisesti täyttämään tehtävänsä, niin ett'ei heidän [--] sävyisästi kohtelevaan muita työntekijöitä ja palvelijoita [--] (31.3.1879/SA).

Palkolliset ja työntekijät eivät saaneet kieltäytyä heille osoitetuista työtehtävistä, eivätkä ryhtyä työhönsä vastentahtoisuutta tai vihamielisyyttä osoittaen. He eivät saanee olla laiskoja, vastahakoisia, epäluotettavia, juopottelevia tai muuten taitamattomia eivätkä saaneet pahoinpidellä alaikäisiä työntekijöitä.<sup>266</sup>

Palkollislaki vuodelta 1865 luettelee palkolliselle sopimattomat luonteenpiirteet:

[--] laiskuudesta, huolimattomuudesta tai tottelemattomuudesta rikkoo siinä, mitä palvelukseen kuuluu, taikka osoittaa uppiniskaisuutta, tahi elää säännöttömästi ja pahanilaisesti [--] rupeamaansa palvelukseen hawaitaan kelwottomaksi, taikka puuttuu uskollisuudesta tottelemattomuudesta [--] elköön olko niitä töitä ja askareita tekemättä [--] laiskuudesta, huolettomuudesta taikka niskoittelemisesta on laiminlyönyt tehdä semmoisen työn [--] huolimattomuuden, niskoittelemisen, luottamattomuuden, juoppouden taikka muun kunnottomuuden tähden [--] (30.1.1865/SA).

Kuulijan tulkitsemana kasvatustalouden sananlaskut ohjaavat ensisijaisesti työhön, painottavat työn merkitystä sekä kaiken työn arvostamista ja huolellisesti tekemistä. Kuulijat ovat elämäntarinoissaan liittäneet lähes joka neljännen kasvatustalouden sananlaskuista työhön harjoittamisen yhteyteen.

Työnteon merkittävyyteen ja elannon hankkimiseen liittyvät kasvatustalouden sananlaskut ovat joko työn tärkeyttä ja sen laatua kuvaavia tai agraariin vuodentakoon ja luonnonilmiöihin liittyviä. Kuten säädöksissä myös kasvatustalouden sananlaskuissa on julkituotu tavoite kyky työllään elättää itsensä. Tähän tuli jo lapsuudessa luoda valmiudet – erityisesti rahvaan lapsille. Vuoden takoon ja siihen sidottuun työnteokseen liittyen elämäntarinoiden sananlaskut ovat usein maatöiden ja luonnonilmiöiden yhteyttä kuvaavia muistisääntöjä.

### Episodista 14.1

Kun nämä kaikki hommat oli tehtynä, alettiin kesämaan työt. Ensimmäinen oli *ojankaivuu ennen kuin maa kovettu*, savimaahan ei saanu puulapiolla ojaa jos se kuivu, eikä savikakkaroita saanut pieneks puunuijalla. *Kun ojat oli luotu* levitettiin ojaturveet ja pienennettiin, kuokalla ja hevosen vetämällä rautapiikkiäkeellä. *Tämän jälkeen* seurasi sonnanlevitys, joka jo talvella oli ajettu tunkioihin, rekikelillä ja tämän jälkeen kyntö, johon tarvittiin vältti, muuten täytyi lainata, jos naapureilla sattui olemaan joku pienempi Fiskarilainen. Yhden hevosen hankmo<sup>267</sup> oli kyllä 1921 vuonna, sillä sitten pienennettiin, ja näin oli ruismaa valmiina kyntöön. Kunnes saatiin uudesta rukiista siemen, ettei tehty sirppihallaa. Sanonta oli ”Jaakkona jallaalla ja Perttuna pöyrällä”. *Kesämaa täytyi olla kynnettyä Juhannukseen mennessä.*

### Episodi 9.1

Pellava kasvaa parhaiten hyvässä multamaassa. *Pelto pitää syksyllä kyntää.* Vanha sanonta kuului: ”Parempi syksyinen siankyntö, kuin keväinen miehen kyntö”. Hyvin muokattuun maahan pellavan siemen kylvettiin käsin.

<sup>266</sup> 6.8.1723, RWL1734, 15.5.1805/SP, 31.3.1879/SA.

<sup>267</sup> Hankmo: Suomessa nykyisin eniten käytetty lapioäes(malli), hankmoäes. (*Nyky Suomen sanakirja*. 1983. Porvoo: WSOY)



Ahkeruus on merkittävä kasvatustavoite työhön liittyvissä kasvatuspuheen sananlaskuissa. Tavoiteltava ahkeruus on ripeän tekemisen lisäksi yritteliäisyyttä ja peräänantamattomuutta. Se saattaa olla sitkeää puurtamista, mutta myös lannistumatonta pyrkimystä selviytyä omin avuin vaikeistakin tilanteista. Ahkeruus liittyy työntekoon ja uuden tekemisen oppimiseen ja se on elinikäiseksi tarkoitettu elämänasenne. Työntekijän on oltava ahkera ja yritteliäs, mutta taitavaus, johon Korkiakangas (1996, 76) viittaa, on kasvatuspuheen sananlaskujen tulkinnoissa vasta hankinnassa oleva ominaisuus.

### Episodista 46.1

*Laiskottelu ei ollut sallittua, ahkeruutta opetettiin sanoen; "mikä ansaitsee tulla tehdyksi, se ansaitsee tulla hyvin tehdyksi"!*

Ruokakunnan ja vanhempien kasvatustehtävän yhteydessä ei kirkkolaeissa mainita kasvattamista työhön, ei myöskään palkkaussäännöissä.<sup>268</sup> Kenties se on kuulunut niin itsestään selvästi kristilliseen kasvattamiseen, ettei sitä ole ollut tarvetta erikseen mainita. *Lutherin katekismus* ja *Raamattu* ovat yleisen käsityksen mukaan sisältäneet kasvatuksen perusteet (Aukia 1984, 163; Kempainen 2001, 25), mutta kuulijat eivät ole yhdistäneet työnteon tärkeyttä ja Raamatua toisiinsa. Raamattu ja työn keskeisyys elämässä yhdistyvät Jumalan liittymisellä sananlaskuun – muutaman muistelijan ja vain tämä yhden sananlaskun puitteissa:

### Episodista 75.1

Ja laiskuudesta huomautettiin *vetoamalla Raamattuun*: "Ei Jumalakaan laiskoja elätä".

Tosin tämä sananlasku ei sellaisenaan ole Raamatusta peräisin. Lasten arjen itsestään selvä osa on ollut tulla neuvotuksi työhön niin omien vanhempiensa luona kuin palveluspaikassaan. Tätä käsitystä vahvistavat säädöksissä olevat määräykset muualla kuin vanhempien tai isäntäväen suojissa varttuneiden lasten työhön opettamisesta.

### Episodi 117.1

Lapsuuteni kului siinä maatalous-ympäristössä. Leikkikenttää riitti, oli pihat ja rakennukset, koko kylä oli meidän temmellyskenttämme. Joka talossa oli lapsia, leikkiviereista ei ollut puutetta. Siinä sitten opimme työnteonkin alkeet. Meille opetettiin pienestä pitäen että – "kuka ei työtäkää tie, sen ei syömänkää pie." *Lapsikin jo voi "väk-vointiinsa" mukkaa, s.o. sen verran kun äly ja voimat myöten antoivat, auttaa ja toimia.*

Tehtävät, joihin lapsi agraarissa yhteisössä luterilaisen yhtenäiskulttuurin vallitessa ohjattiin, olivat jakaantuneet naisten ja miesten töihin. Lienee luonnollista, että haluttaessa turvata lapsen tulevaisuutta, häntä valmistettiin siihen mikä tunnettiin. Oppivelvollisuus tai koulunkäynti ei tuonut muutosta käytäntöön, vaan työnjako koulussa ja annetussa opetuksessa noudatteli vallinnutta tapaa. Opetettavat työt olivat edelleen niitä, joiden katsottiin kuuluvan kansan lasten

<sup>268</sup> KL1686, 6.12.1869/SA, 24/11.10.1908/SA. Palkkaussäännöt ja elinkeinoasetus: 6.8.1723, 21.8.1739/M, sine dato 1752/M, 15.5.1805/SP, 30.1.1865/SA, 27.1.1879/SA.

tarpeisiin ja auttamaan heitä elatuksen hankinnassa.<sup>269</sup> Itsensä elättämisestä kertovat muistelijoitten mukaan myös sananlaskut.

## 7.2 Kristilliset tavat ja lukutaito

Teemaan<sup>270</sup> KRISTILLISET ELÄMÄNTAVAT JA LUKUTAITO kuuluvat:

**kristilliset elämäntavat:** pyhäpäivä; usko, uskominen, Raamatun oikeutus  
**avioliitto:** avioliiton edellytykset; avioliiton pysyvyys; avioliitto tavoitteena; avioliittoon lähiympäristöön; nuorten menot ennen avioliittoa  
**lukutaito ja oppiminen:** opinsaanti; lukeminen.

Juhani Tähtisen (1992, 1) mukaan uskonnollisen moraliteetin kaudella pikkulapsia tuli kasvattaa iankaikkisuutta varten ja vasta toissijaisesti maallista elämää varten. Säädöksissä, sekä maallisissa että kirkkolaeissa, puhutaan maallisesta elämästä, johon liittyy myös opettaminen tai ainakin vastuullisuus opinsaannista sekä kristinopissa että lukutaidossa.<sup>271</sup> Vanhemmilla oli velvoite antaa lastensa saada kristillistä opetusta.<sup>272</sup> Mikäli he syystä tai toisesta eivät tähän tehtäväänsä kyenneet, heidän tuli joko antaa se muiden tehtäväksi tai sitten tehtävä siirtyi muille eli seurakunnalle. Tämä koski myös orvoksi jääneitä lapsia, heillä ei ollut tehtäväänsä kykeneviä vanhempia. Vuoden 1686 kirkkolaisilla on seurakunnalla auttamisvelvoite kristinopin opettamisessa. Sen mukaan lukkarin tehtävä on toimia apuna joko seuraamalla kristilliseen opetukseen liittyvän velvoitteen toteutumista tai antamalla kristinopin opetusta sitä muuten vaille jääville. Lukutaitoa ja luetun ymmärtämisen taitoa sekä kristinopin tuntemusta tulee kirkkolain mukaan valvoa. Viime kädessä kunkin seurakunnan kirkkoherran ”pita sijtä murhen pitämän”. Muuten vuoden 1686 kirkkolaki koskee lapsen asemaa lähinnä avioliiton solmimisoikeuden tai solmimisvelvollisuuden sekä perintöoikeuden osalta.

Kristinopin opettaminen mainitaan lähes jokaisessa säädöksessä, jossa puhutaan lasten elatuksesta ja hoitamisesta.<sup>273</sup> Kaikille seurakuntalaisille tarkoitettu kristillinen kasvatus ja kristinopin alkeiden opetus tuli vuosien 1869 sekä 1908 kirkkolakien mukaan aloittaa lapsen ollessa viimeistään 7-vuotias. Lasten kotikasvatus ja -opetus oli ensisijaisesti ruokakunnan päämiehen vastuulla.<sup>274</sup>

<sup>269</sup> Ks. Tuomaala 2004, 89, 137, 222.

<sup>270</sup> Sananlaskujen lukumäärät, ks. liite 2.

<sup>271</sup> Myös Karonen 2002a, 15.

<sup>272</sup> Häliä (1949a, 44) esittää, että ”Vielä vuoden 1686 kirkkolaki puhui kirkon opetusvelvollisuudesta [–]”, kuitenkin vuoden 1686 kirkkolaki, kuten edelleen konventikkeliplakaatti 12.1.1726 sekä myöhemmät kirkkolait vuosilta 1869 ja 1908 nimeävät vanhemmat (tai isäntävallan käyttäjän) vastuullisiksi lapsen opettamisesta.

<sup>273</sup> KL1686, 22.10.1723, 12.1.1726/SF, 4.11.1734/M, 20.3.1739/M, 22.8.1741/M, 15.2.1745/SF 5.12.1753/M, 11.12.1766/M, 2.4.1770/M, 12.4.1779/M, 4.5.1785/M, 11.5.1866/SA, 2.3.1869/SA, 6.12.1869/SA, 17.11.1870/SA, 17.12.1874/SA, 16.7.1875/SA, 7.10.1901/SA, 6.10.1902/SA, 24/11.10.1908/SA.

<sup>274</sup> Kirkkolait KL1686, 6.12.1869/SA, 24/11.10.1908/SA sekä konventikkeliplakaatti 12.1.1726/SF. Tosin Tuomaala (2004, 22) katsoo oppivelvollisuuslain kunnallis- ja kouluhallinnon kautta toteuttaneen kasvatusvastuun siirron. Käytännön toteutus ja

Samoin kuin vanhemmat, joutui talon isäntäväki kirkkokurin toimenpiteiden kohteeksi laiminlyödessään väkensä opetuksen tai sen järjestämisen. Vain mikäli vanhemmat eivät itse kyenneet lapsiaan opettamaan eivätkä hankkineet lapsille kirkkolain (myöhemmin koululain) mukaista opetusta, siirtyi kasvatus- tai opetusvastuu ruokakunnan ulkopuolelle. (Heporauta 1945, 84, 135; Wilska 1948, 46; Halila 1949a, 44; Melin 1977, 12; Iisalo 1988, 51; Laasonen 1991, 238; Kuikka 1993, 161–167; Parjo 2003, 11).<sup>275</sup> Mikäli taas vanhemmat, kasvatusvanhemmat tai isäntäväki eivät huolehtineet opetuksesta, tuli siitä kirkkolain mukaan seurakunnan huolehtia. Myöhemmin opetuksen valvonta siirtyi lakien myötä yhteiskunnan koulujärjestelmän piiriin. Sekä seurakunta että yhteiskunta kuitenkin vain valvoivat lapsen opinsaannin toteutumista, vastuussa siitä olivat vanhemmat, kasvatusvanhemmat tai isäntäväki, joihin myös mahdolliset sanktiot kohdistuivat.<sup>276</sup>

Kristinopin tuntemisen ja kristillissiveelliseen elämään ohjaaminen sitoutuu tunnustettuihin hyveisiin. Hyveiden tulkinnassa vaikuttaa kulloisenkin aikakauden ja yhteisön käsitykset tavoittelemisen arvoisesta hyvästä ja oikeasta. Tarkasteluajankohdan käsitys sekä kristillisyydestä että kansalaisuudesta poikkeaa tämän päivän käsityksistä, mutta on ollut aikalaisille varsin selvää. Heidän ei ole tarvinnut paneutua teologisiin pohdintoihin kristillisyydestä, kuten on aihetta tehdä lähestyttäessä kysymystä toisesta aikakaudesta käsin. Luterilaisen yhtenäiskulttuurin vallitessa pohdiskelu ei ollut aiheellista, sillä ihminen kasvoi säätyynsä ja asemaansa omaksuen annetut arvot ja maailmankuvan.<sup>277</sup> Kasvatuksen valvojana kirkon valtaa lisäsi se, että kirkkolaissa edellytettiin vanhempien toimittavan lapsensa kastettavaksi ja siten seurakuntaan liitettäväksi varsin pian syntymän jälkeen.<sup>278</sup> Kasteen korostaminen käskynä, jonka rikkomisesta seurasi rangaistus lisäsi sen asemaa siirtymäriittinä myös vanhemmuudessa. Toisaalta kirkon intresseissä oli ensisijaisesti kristinopin ja lukutaidon opetus, joten pienimmät lapset jäivät seurakunnallisen toiminnan ulkopuolelle aina pikkulapsille suunnattujen pyhäkoulujen ja kerhojen toiminnan aloittamiseen asti 1800-luvun lopussa. Kristillisen opetuksen perusta on ollut kotiopetus, jota jumalanpalvelukset ovat täydentäneet. Pappien tehtävä on ollut valvoa kristillisen opetuksen toteutumista seurakunnassa. (Pulma 1987, 12; Kortekangas 1988, 63; Seppälä 1988, 43).

---

lainsäädäntö tulkitaan näin toteutuneen varsin samanaikaisesti ja valtiokeskeisesti. Kasvatusvastuu ja kasvatusvelvoite on nähdäkseni aina ollut ensisijaisesti lapsen vanhemmilla (tai heidän asemassaan olevilla).

<sup>275</sup> Vanhempien ja kirkon velvoitteista on esitetty erilaisia käsityksiä. Esimerkiksi Halila (1949a, 44) katsoo vuoden 1686 kirkkolain nimenneen seurakunnan vastuulliseksi lasten opetuksesta. Iisalo (1988, 51) puolestaan painottaa vuoden 1686 kirkkolain velvoittaneen vanhemmat huolehtimaan lasten opettamisesta. Tulkintani mukaan vuoden 1686 kirkkolaki määrittää yhtäältä vanhemmille tai isännille rangaistuksen opetuksen laiminlyönnistä ja toisaalta seurakunnalle opetuksen valvontavelvollisuuden. Oppivelvollisuuden ensiaskeleeksi ja oppimisen siirtymiseksi vanhempien velvollisuudeksi vasta vuoden 1723 säädöksissä mainitsevat mm. Halila 1949a, 51; Melin 1977, 12; Heikkinen 1989, 86; Ojakangas 1997, 216.

<sup>276</sup> Ks. esimerkiksi Heporauta 1945, 135; Laasonen 1991, 238.

<sup>277</sup> Ks. Wirilander 1974, 71.

<sup>278</sup> KL1686, 6.12.1869/SA, 24/11.10.1908/SA.

Kristinuskoon kasvattaminen alkaa kirkkolakien mukaan kasteen kautta seurakunnan jäsenyyteen liittämistä. Löytölapset ja maankiertäjien lapset tuli kastaa luterilaiseen uskoon ja heidät tuli liittää löytöpaikan seurakuntaan.<sup>279</sup> Koska suurin osa suomalaisista oli luterilaisia ja seurakunnan jäseniä, oli luterilainen käsitys perheestä ja isäntävallasta ensisijaisen vaikuttavia ja velvoittavia. Seurakunnan jäsenyys ja kirkon ohjeiden noudattaminen oli itsestään selvä velvoite. (Pirinen 1991, 242; Löfström 1998, 240).<sup>280</sup> Kristinopin perusteiden opettaminen toteutettiin seurakunnassa saarnojen ja kuulustelujen puitteissa (Heikkinen 1989, 61).

Kotona annettu kristinopin ja lukutaidon opetus koski sekä tyttöjä että poikia, sillä sekä rippikoulu että lukukinkerit kuulusteluineen kohdistuivat kaikkien osaamiseen sukupuolesta riippumatta. (Aukia 1984, 173).<sup>281</sup> Luterilaiseen kristillisyyteen liittyy kiinteästi lukutaitoisuus. Elämäntarinoiden kasvatuspuheen sananlaskuista vain vajaa kymmenesosa yhdistyy muistelijoiden mukaan merkitykseltään nimenomaan kristillisiin elämäntapoihin. Todennäköisesti kristillinen elämänasenne on sisällynyt niin luontevasti suhtautumiseen työhön ja muuhun arkielämään, että sen mainitsemista ei pidetä tarpeellisena kuin erityistapauksissa. Kasvatuksen ohjeina toistetuista sananlaskuista osa joko on raamatunlauseita tai niitä pidetään Raamattuun perustuvina. Kristillisyyttä kasvatuspuheen sananlaskujen tavoitetta kuvaavina mainitaan lähinnä pyhäpäivän viettäminen lepopäivänä. Vaikka esimerkkinä olevissa sananlaskuissa puhutaan työstä tai laiskuudesta, kuulijat pitivät ensisijaisena kristillisen tavan omaksumista.

### Episodista 47.1

Kun Koiviston kirkon kellot ilmoittivat *lauantaisin kl 6 i.p. pyhän alkaneeksi, ei saanut siivota, ei tehdä käsitöitä, leivonnaiset piti olla valmiit siihen mennessä*. Lauantaisin ei muuten pesty pyykkiä enää, "laiska pyykki lauantakin". "Pyhäpäivä työ ei oo siunausta", sanoi äiti meille. Samoin hän sanoi, jos iltaisin hämärässä teimme jotakin, että "älä tie, pillaat silmäis" ja "valkeus itköö pimeyve töitä". - - - Äiti oli kotonaan tottunut käymään säännöllisesti kirkossa ja samoin hän vei meitä jo lapsena Koivistolla pyhäisin kirkkoon.

### Episodi 39.1

*Sunnuntaina ei lapsuuden kodissani saanut tehdä mitään, mikä ei ollut välttämätöntä*. Ei edes virkata tai marjassa käydä. "Pyhätyöllä ei ole siunausta", opetettiin ja se oli muistettava.

Edellä olevat ovat aineistossa varsin tyypillisiä kuvauksia pyhätyön kieltämisestä. Vastaavia löytyy usean muistelijan elämäntarinoiden episodeista. Säädöksissä sallituksi pyhätyöksi määritellään vain välttämätön.

<sup>279</sup> Kastamattomuuden seurauksena ei ollut pääsyä rippikouluun, ei mahdollisuutta solmia avioliittoa (siviilivihkiminen mahdollistui 22.12.1917/SP) eikä kunnollisia hautajaisia. Kristillisen kasvatuksen keskeisyyttä osoittaa, että myös kuolemaan tuomittujen kristillinen kasvatusta oli määrätty hoidettavaksi (17.11.1772/SF).

<sup>280</sup> Vuonna 1895 kävi ehtoollisella vähintään kerran vuodessa 84 % siihen oikeutetuista (Laasonen & Raittila 1985, 331).

<sup>281</sup> Kinkerit valvontamuotona, esimerkiksi Pulma 1987, 12; Iisalo 1988, 52; Laasonen 1991, 328; Laamanen 2000, 131.

[--] Nijtä Ascarita taitan ilman rangaistuxeta Sabbatina toimitetta / cuin owat wälttämättömät; nijncuin Ruan laittaminen Taloisia / Lasten ja Carjan catzominen / ja muuta sencaltaista / oma eli Lähimmäisens hätä apu / cosca waara ja turmelus käsiss on / ja Ascare sencaltainen / ettei se millään muoto anna itzens wiwyttä / [--] (17.10.1687/SF).

Palkollisilla oli sekä oikeus että velvollisuus pyhäpäivän viettoon kristillisellä tavalla, mieluiten jumalanpalvelukseen osallistumalla. Seurakunta myös valvoi jäsentensä kristillistä pyhäpäivän viettoa.<sup>282</sup> Myös isovanhemmat ollessaan agraariyhteisössä osallisina lasten arjessa kasvattivat lapsia. Vastuu uskonnollisesta kasvatuksesta onkin nähty isovanhempien tehtäväksi. Uskonnolliset perinteet sen paremmin kuin kristilliset tavatkaan eivät aineiston kasvatuspuheen sananlaskuissa korostu erityisesti isovanhempien tehtävänä - toisin kuin Kempin (2001, 65) ja Latvalan (2005a, 206–215) tutkimusten tulosten mukaan.<sup>283</sup>

Latvalan (2005, 212–213) mukaan Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Suuren suuri kertomus -keruun aineistossa näkyy yleensäkin uskonnon merkitys uskonnollisen kasvatuksen ja ilmapiirin kokemisena ja muisteluna. Se on ollut maailmankatsomuksen perusta. Uskontoon liittyneet toiminnot, tapahtumat ja arvot ovat olleet keskeisiä 1900-luvun alkupuolen agraariyhteisössä vallinneessa tapakulttuurissa.<sup>284</sup> Tämän tutkimuksen aineistossa kasvatuspuheen sananlaskujen yhteydessä ei kristillisyyttä erityisesti korostu, vaikka uskonto on elämäntarinoissa läsnä, uskonnosta puhutaan ja voidaan mainita jonkun olleen *uskovainen*, mikä ei tämän päivän puheeseen kuulu. Keskeiseksi kristillisissä tavoissa nousee sananlaskujen mukaan pyhäpäivän kunnioitus ja avioliiton merkitys ihmisen elämäntehtävänä.

#### Episodi 40.5

Kun vanhemmamme olivat puoliorpoja, oli heidän kristillisyytensä varsin sosiaalista, oli autettava mahdollisuuksien mukaan vaikeuksissa olevia lähimmäisiä.

- Auta miestä mäessä, älä mäen alla.

- Jos sinulla on kaksi ihokasta, anna toinen sitä tarvitsevalle, olivat tavalliset sanonnat kodissani.

*Kristillisyyteen perustui sosiaalinen kasvatuksemme.*

Kristillisyyttä ilmenee sananlaskuissa ja raamatunlauseissa tai tekstiin upotettuina esimerkiksi kymmenen käskyn mukaana, mutta kristillisyyttä ei kuitenkaan juuri tulkita kasvatuksen tavoitteeksi. Latvalan (2005a, 215) mukaan lapsen kastaminen isän uskoon osoittaa kristillisen kasvatuksen olleen isännän vastuulla. Hänen mukaansa juuri tässä kirkkolakien kohdassa on konkretisoitunut kasvatuksen patriarkaalisuus. Koska velvoite säädöksissä kohdistuu vanhempiin tai isäntävaltaa käyttävään, joka voi olla myös talon emäntä, ei tämä riitä kasvatuksen patriarkaalisuuden todentamiseen 1900-luvun alussa. Lapset

<sup>282</sup> Osallistuminen jumalanpalvelukseen: 6.8.1723, 21.8.1739/M. Valvonta: 6.12.1869/SA.

<sup>283</sup> Myös Waris (1974, 105) ja Vuorela (1977, 606) korostavat isovanhempien osuutta erityisesti uskonnollisessa kasvatuksessa.

<sup>284</sup> Kristillinen maailmankuva on edelleen keskeinen ja näkyvä osa suomalaista yhteiskuntaa, jossa arjen rutiinitkin noudattavat kristillisen näkemyksen mukaista työviikkoa ja vuosikalenteria.

on kirkkolakien mukaan tullut kastaa ensisijaisesti kristilliseen, evankelis-luterilaiseen uskoon ja siten liittää seurakunnan yhteyteen, mutta kyse oli lapsen liittämistä yhteisönsä uskoon. Mikäli vanhemmat (tai jompikumpi heistä) ei ollut luterilainen, oli säädöksissä määräykset lapsen uskonnosta.<sup>285</sup>

Avioitumista on pidetty normaaliuteen kuuluvana ja kirkollinen vihkiminen on kirkkolakienkin mukaan ollut ainoa tapa solmia avioliitto. Kristilliseen elämänmuotoon liittyy avioliittoon valmentautumisen aloitus jo ennen rippikouluikää – silloinhan suuri osa tulevan elämän vaatimista taidoista on täyty-nyt oppia. Muistelujen sananlaskuissa ajatuksena lienee se, että tietäessään mitä elämässä on odotettavissa, voi tulevaan valmistautua. Näin odotukset ja aika-naan todellisuus eivät muodosta ylitsepääsemätöntä ristiriitaa.

#### Episodi 44.1

*Avioliittoasiassa oli Isälläni kristilliset mielipiteet.* Lastensa parasta ajatellen, hän otti huomioon taloudellisetkin seikat. Hän neuvoi, että asunto pitää olla ensin mihin emäntänsä viepi. Hän käytti sananpartta: ”Ensin pittää olla parsi, sitten vasta lehmä.” Pojat kysyivät isältä luvan kun aikoivat ottaa emännän. Luvan he saivat, kun elättä-vät joukkonsa.

Kirkon järjestämän ja valvoman kansanopetuksen tehtävänä oli kasvattaa ja opettaa, määräsiväthän jo kirkkolait, että jokaisen seurakunnan jäsenen tuli kye-tä tutkimaan itsenäisesti Jumalan sanaa. Ratkaisevana vaikuttajana koko suo-menkielisen kansanopetuksen alulle on ollut uskonpuhdistus 1500-luvulla ja vuoden 1686 kirkkolakiin kirjatut tavoitteet. Kansakouluasetus annettiin vasta 1866, joten kansanopetuksellisten tavoitteiden saavuttaminen jäi vuosisadoiksi ensisijaisesti kirkon tehtäväksi. Yleinen oppivelvollisuus säädettiin Suomessa länsieurooppalaisittain varsin myöhään, vasta vuonna 1921.<sup>286</sup>

Toisin kuin Lauhakankaan (2005, 132) tulkinnassa, eivät lapsuuden tul-kinnoissa kasvatuspuheen sananlaskut juurikaan liity opinkäyntiin. Lukemisen merkitys sen paremmin kuin yleensäkin opinsaannin tärkeys on elämäntari-noiden kasvatuspuheen sananlaskuissa varsin vähäistä. Lukutaidon perusta on ollut kristinopin tuntemiseen ohjaamisessa ja lukeminen on mahdollistanut omakohtaisen uskonnollisiin kirjoituksiin paneutumisen. Kirkkolait edellyttä-vät lapsille opetettavan lukutaidon alkeita. Lukemista sinänsä, itsenäisesti ja liittymättä kristinopin opetukseen, ei säädöksissä mainita.<sup>287</sup> Ainoastaan muu-tamassa laitospöytäkirjasta käsittelevässä säädöksessä viitataan kouluopetuksen antamiin tietoihin.<sup>288</sup>

Siitä huolimatta, että lukutaitoa kontrolloitiin ja se on oletettu kaikkien oi-keudeksi tai velvollisuudeksi, ei se ole muistelijoiden sananlaskuihin liittyvien

<sup>285</sup> 24.1.1781/SF.

<sup>286</sup> Ennen oppivelvollisuuskoulua arvio koulua käyvien lukumääristä vaihtelevat suu-restikin. Huomionarvoista on se, että vertailussa muihin Euroopan maihin Suomessa koulua käyvien osuus väestöstä oli huomattavan pieni, ks. esimerkiksi Lipponen 2006, 224–225.

<sup>287</sup> Lukeminen: KL1686, 22.10.1723/M, 12.1.1726/SF, 20.3.1739/M, 15.2.1745/SF, 11.12.1766/M, 2.4.1770/M, 11.5.1869/SA, 6.12.1869/SA, 7.11.1890/SA, 7.10.1901/SA, 6.10.1902/SA, 24/11.10.1908/SA.

<sup>288</sup> Kuten 11.12.1766/M.

elämäntarinaepisodiin mukaan ollut itsestään selvyys. Edes koulunkäyntimahdollisuuden olemassaolo ei taannut opinsaantia kuten seuraavasta muistelusta ilmenee.

### Episodi 8.1

Luin tuon lorun sedälle hitaanpuoleisesti tavaamalla, käännähti setä mummoni puoleen ja virkahti perin jurosti:

- Ei taija tuosta poejasta tulla lukijaa.

Mummo - hän oli isäni äiti - istui tuvan pöydän takana olevalla penkillä. Hän liikahti nopeasti, kumartui hiukan setään päin:

- Aekasa asijat vuatii

Se pamahti mummolta mielestäni ihan kuin laukaus Lappalan isännän rihlapyssystä, kun hän ampui teeri koirasta niityn laidasta. Ja jatkoa tuli:

- Meijän suvussa on luvettu niin sisältä ku ulkoakii niin kaavan kun kinkerejä on pietty. Ja kotona on luvettu kaikki kirjat mitä on suatu. *Ei oo korkeita kouluja kääty, mutta luvettu on.* Ja enne Ierikanpäeven (18.5) lukkoo tämäkin poeka - ja selvästi lukkeekkii ... Jatkuiko keskustelu tuosta pitemmälle, sitä en muista. Eikä se ole tarpeellistakaan.

## 7.3 Elanto ja hoiva

Tässä luvussa ovat elämäntarinoiden sisältämät sananlaskut, jotka kuuluvat teemaan<sup>289</sup> **ELANTO JA HOIVA, KOTI JA KASVATUS**.

Teemaan sisältyvät ryhmät

**ruoka:** ruoka yleisesti; ruoan on kelvattava; ruokatavat; ruokaohjeet

**vaatteet:** vaatteet

**kasvatus:** kuinka kasvatettiin; mihin kasvatettiin; suhtautuminen kotipiiriin aikuisiin.

Ilman elantoa ja hoivaa lapsen kasvaminen ja kasvattaminen ei ole mahdollista. Kuten Veli-Matti Värri (1997, 109) toteaa: "Aluksi lapsen hyvä toteutuu hänen hyvässä hoidossaan". Tämän vuoksi kasvatuksen tavoitteita tarkasteltaessa perustarpeiden tyydyttymiseen liittyvä kasvatuspuhe on lapsen elämässä keskeisessä asemassa ja lapsen voi olettaa kuulleen ja muistavan erityisesti siihen liittyneitä sananlaskuja. Lapsen kohdistunut hoiva ja kasvatus on myös säädöksiin kirjattua. Näiden säädösten aikuisiin kohdistama huolehtimisen ja kasvatamisen velvoite sekä siitä lapselle seuraava oikeus olla hoidon ja kasvatuksen kohteena, ei tarkoittanut, että näin olisi tapahtunut. Säädökset kertovat jatkuvasta tarpeesta estää kerjuulle lähettäminen, lasten hylkääminen tai isäntävalan väärinkäyttö. Suomen maaseudulla vanhempien köyhyys on ollut lasten kannalta suurin syy tulla jo varhaisessa vaiheessa erotetuksi syntymäperheestä.

Kasvatus ja opetus on Suomessa ennen kansakoululaitoksen vakiintumista toteutunut ensisijaisesti lapsen ruokakunnan tai perheen puitteissa sen mukaan, mihin yhteiskunnalliseen ryhmään lapsi on kuulunut. Tähän kasvatukseen perhekeskeisyyteen on vaikuttanut ennen kaikkea se, että juuri perheessä oli Lut-

<sup>289</sup> Sananlaskujen lukumäärät, ks. liite 2.

herin mukaan uskonnollisen kasvatuksen perusta (Kortekangas 1988, 62; Talve 1990, 201). Säädöksissä ei esiinny käsitettä ”perhe” sen paremmin kuin perheen vastuutakaan, mutta lapsista huolehtiminen ja kasvatusta on säädösten mukaan kuitenkin osoitettu jollakin tavoin nimetyille aikuisille. Kasvatusta on siten periaatteessa ollut jonkun vastuulla ja sille on asetettu jokin päämäärä. Ensisijaisesti rahvaan lapsen kasvatuksesta ovat olleet vastuussa vanhemmat tai henkilö, jolla on lapseen nähden isännän asema. Ainoan poikkeuksen ovat muodostaneet lapset, joilla ei orpouden ja sukulaisten puuttumisen vuoksi ollut nimettyä kasvattajaa. Heidän kasvatustensa koski yhteisöä (seurakunta, pitäjä) tai instituutiota (lastenkoti, kasvatustila), kunnes heille voitiin osoittaa kasvatustila tai palvelupaikka. Usein on puhuttu menneessä ajassa vaikuttaneesta vanhempien ja ennen kaikkea isän vastuusta lapsistaan, mutta säädösten mukaan olennaisimmaksi osoittautuu vastuullisen aikuisen tai yhteisön olemassaolo. Tähän velvoitteelliseen aikuisuuteen sisältyy ruokakunta ja isäntä. Säädösten mukaan rahvaan lapsen tuli kuulua johonkin ruokakuntaan, jossa hän sai elantonsa ja jossa hänen kristillisestä kasvatuksesta sekä lukutaidostaan tuli huolehtia osana kristillistä kasvatusta. Vastineeksi jo varsin nuoret lapset veloitettiin osallistumaan työhön.<sup>290</sup>

1800-luvun puoleenväliin asti palveluspakkoon liittynyt isäntävalta sisälsi vanhemmuuden velvoitteet kasvattaa ja suojella vallanalaisia. Isäntävalta kattoi lapset, palkolliset, loiset ja muun tilattoman väen. Koska jokaisen itsensä elättämään kykenevän ihmisen oli hankittava elantonsa ja hänellä tuli olla palvelupaikka, olivat maaseudulla kaikki rahvaaseen kuuluvat jollakin tavoin isäntävallan alaisia.<sup>291</sup> Kerjuulle lähettäminen kiellettiin 1700-luvulla.<sup>292</sup> Isännillä oli velvollisuus huolehtia palkollisistaan eikä heitä voinut irrottaa ruokakunnasta (ja täten isännän suojeluksesta) ilman pätevää syytä. Palkollisen tuli osoittaa ahkeruutta ja isännän puolestaan rangaistuksissa kohtuullisuutta sekä huolehtia palveluskunnan välttämättömistä tarpeista. Saamansa opetuksen palkollinen oli velvollinen korvaamaan ennen isännästä eroamistaan.<sup>293</sup>

Rahikaisen (2004, 109) mukaan elatus- ja kasvatussuhteessa saattoi kyse olla varhaisesta palvelukseen lähettämisestä, jo 8–10-vuotiaiden katsottiin kykenevän töihin – pojat yleensä paimenina, tytöt pienistä lapsista huolehtimassa. Palvelukseen lapsia lähetettiin syntymäperheen toimeentulon niukkuuden vuoksi. Köyhyys saattoi olla kodissa aina läsnä ollut, jolloin lasten varhainen irtautuminen syntymäperheestä oli jo ennalta nähtävissä. Toisaalta äkillinen onnettomuus, toisen (tai molempien) vanhemman kyvyttömyys hankkia elatus-

<sup>290</sup> Palkkaussäännöt turvasivat ensisijassa irtolaissyytteitä vastaan, vanhuuden ja sairauden turva ei ollut määritelty palkollisen oikeutena vaan isännän huoltovelvoitteena. Ensimmäiset lapsen suojelua koskevat määräykset sisältyivät vuoden 1868 elinkeinoasetukseen. Niitä täydensi vuoden 1889 asetus teollisuuden työntekijöiden suojelusta (V. Rasila 1982a, 150). Samanlaisia välttämättömään elatukseen ja huolenpitoon perustuvaa turvajärjestelmää yksilölle kuin palkkaussäännöt nämä asetukset eivät kuitenkaan luoneet.

<sup>291</sup> Isäntävalta: 30.1.1770/M, 20.3.1735/SF. Suojelu koski myös vanhuksia: 21.8.1739/M, sine dato 1752/M. Palvelupaikka: 4.11.1734/M, 21.8.1739/M, sine dato 1752/M.

<sup>292</sup> 13.8.1731/M.

<sup>293</sup> RWL1734.



ta kuoleman tai vakavan sairauden vuoksi. Lapsi saatettiin lähettää syntymäkodistaan myös oppimaan ammattia ja samalla hankkimaan itselleen elantonsa.

Sääty-yhteiskunnassa ja maatalousvaltaisessa yhteisössä ruokakuntaan (talouteen) saattoi kuulua lukumääräisesti suuri joukko ihmisiä – sekä sukulaisia että palkollisia – lasten lähiympäristössä heidän elämässään oli monesti vaikuttamassa varsin monia aikuisia. Oliko kyse itäiseksi tai läntiseksi kutsutusta perheestä, eurooppalaisesta tai jostakin muusta perhemallista, sillä ei lapselle aikuisten läsnäolon suhteen ollut olennaista merkitystä. Yhteinen piirre kasvatussuhteiden kannalta oli aikuisten runsas määrä lapsuuden maailmassa. (Wilska 1948, 13; Waris 1999, 65). Pienten lasten kasvattamisesta ei mainita seurakunnan velvoitteissa kasteen toimittamisen lisäksi. Lasten hoito ja kasvatustoteutus ensisijaisesti pienten lasten elämässä läsnä olleiden aikuisten hiljaisen tietämyksen kautta (Liliequist 1991, 226).

Säädökset osoittavat edellä mainitun kristillisyyteen kasvattamisen lisäksi yleisen lasten kasvatustalouden vanhemmille, kasvatustalouden vanhemmille ja isäntävälle (kaupungissa mestarille vaimoineen).<sup>294</sup> Mutta samoin kuin kristillisyyteen kasvattamisessa, jos nämä eivät huolehtineet lapsen toimeentulosta, velvoitti kirkkolaki seurakuntaa huolehtimaan lapsista. Maalliset lait puolestaan velvoittivat lapsen sukulaiset tai yhteiskunnan laitoksineen vastaamaan lapsen elatuksesta ja hoivasta. Yleensä lapsi korvasi saamaansa elatusta työllään täysi-ikäisyyteen asti. Jos lapsella ei ollut vanhempia tai nämä olivat kykenemättömiä tästä huolehtimaan (orvot, löytölapsset, hylätyt) siirtyi vastuu ensisijaisesti sukulaisille, joita ei säädöksissä tarkemmin eritellä.<sup>295</sup> Orvon lapsen holhoojana toimi toinen vanhemmista yhdessä edesmenneen puolison suvun kanssa.<sup>296</sup>

Lapsen kasvatustalouden kantava perhe saattoi olla syntymäperhe, mutta se saattoi myös olla kasvatustalouden perhe. Kasvatustalouden perhe puolestaan saattoi olla lapsen elinympäristönä useasta syystä, yleisin syy lienee ollut vanhempien köyhyys. Kyseessä saattoi olla sukulaisuus, jonka perusteella lapsi joko haluttiin tai jouduttiin ottamaan kasvatettavaksi.<sup>297</sup> Kasvatustalouteen otettuja lapsia sijoitettiin kasvatustalouteen, jolloin lapset siirtyivät laitoksen johtajan isäntävallan alaisuudesta kasvatustalouden vastuulle.<sup>298</sup> Lapsen kasvatukseen liittyvät myös säädökset, jotka määrittelevät avioliiton ulkopuolella syntyneiden lasten kohtelusta.<sup>299</sup> Lapsen elatusvelvoite kattaa avioliiton lisäksi esimerkiksi väkisinmakaamisen seurauksena syntyneet lapset.<sup>300</sup> Yleensäkin kaikki ne säädökset ja määräykset, jotka koskevat lapsen asemaa vanhempien eron tai kuo-

<sup>294</sup> Vanhemmat (föräldrar, fader, moder), isäntäväki (husbonde, matmoder), kasvatustalouden vanhemmat (fosterföräldrar, fosterfader, fostermoder) tai mestari vaimoineen (mästare, matmoder).

<sup>295</sup> Vain kirkkolait puhuivat kasvatustalouden toteuttamisen yhteydessä kummiudesta.

<sup>296</sup> Omaisuuden hallinta edellytti holhoojan nimeämistä. Holhoojalla oli myös kasvatustaloudellinen vastuu. Holhooja ei käsitteenä koskenut rahvaan elämää. Puhuessaan holhoojasta mm. Nyberg (1929, 234) keskittyy talollisten ja säätyläisten lasten holhoojakäsitteeseen.

<sup>297</sup> RWL1734, 22.3.1852/SA.

<sup>298</sup> Ohjesäännöt vuosilta 2.3.1869/SA, 17.11.1890/SA, 7.10.1901/SA, 6.10.1902/SA.

<sup>299</sup> 14.1.1726/M, 28.3.1750/M, 14.4.1779/M.

<sup>300</sup> 20.1.1779/M.

leman yhteydessä, liittyvät käsitykseen lapsen tarpeesta elantoon ja kasvatukseen. Jo vuoden 1734 valtakunnan laki puuttuu lasten kotikasvatukseen ottamalla esille lapsen huoltajuuden vanhempien erotessa, jolloin oli päätettävä, kuka oli sovelias lasten ”eduskatsojaksi”. Kuinka soveliaisuus sitten määriteltiin, siihen ei tämä laki ota kantaa. Myös avioliiton ulkopuolisella lapsella on ollut oikeus ”ylöspitämisen ja ylöskasvattamisen” saamiseen molemmilta vanhemmiltaan. Toisen kuoleman jälkeen ”ruockicon se lapsen, joca jälkeen elä”.<sup>301</sup> Aviottoman lapsen elatuksesta tuli huolehtia myös lapsen varttuessa.<sup>302</sup>

Kasvatusympäristönä maaseutua pidettiin kaupunkia parempana – kaupunkien laitosten lapsikuolleisuus olikin varsin suuri. Tähän viitataan säädöksissä, joissa kehoitetaan siirtämään lapsia laitoksista kasvatuskoteihin. Laitokset sijaitsivat enimmäkseen kaupungeissa, kasvatuskodit taas tuli pyrkiä löytämään maaseudulta. Kyse saattaa olla maaseudun arvottamisesta moraalisesti soveliaaksi kasvuympäristöksi tai kyse voi olla siitä, että maataloissa oli mahdollista lapsen hankkia elantonsa työtä vastaan. Mikäli lapsi siirtyi laitokseen (sjukhus, barnhus, kasvatustaitos, oppilaitos), käytti laitoksen johtaja isäntävaltaa suhteessa hoidettaviin ja kasvatettaviin.<sup>303</sup> Suomeen ensimmäinen lastenkoti perustettiin 1700- ja 1800-lukujen vaihteessa työlaitoksellisen kasvatustavan mukaan Sveaborgin linnoituksen yhteyteen. Vuonna 1816 se muutettiin aikuisien työlaitokseksi.<sup>304</sup> Ensimmäinen yleinen alueellinen lastenkoti (kasvatustaitos) oli Kylliälässä. (Vuornos 1971, 128; Pulma 1987, 30).<sup>305</sup> Näitä varhaisempia – ja myös samanaikaisia – lasten sijoitusmuotoja olivat ruotukierto ja huutolaiskäytäntö.<sup>306</sup> 1800-luvun puolivälissä yleistyivät lasten huutokaupat, joissa ilman vanhempien hoivaa vaille jäänyt lapsi annettiin elätettäväksi ja kasvatettavaksi sille, joka sen pienintä korvausta vastaan suostui tehtäväkseen ottamaan (Pulma 1987, 75; Lönnqvist 1992, 216).<sup>307</sup> Lapset eivät siten olleet perheen vaan ruokakunnan jäseniä sen ajan, kun he elivät talossa.

<sup>301</sup> RWL1734.

<sup>302</sup> 28.3.1750/M.

<sup>303</sup> Poikkeuksen tästä teki kadettikoulun ”asumakoulu”, jonka ohjesääntö (5.8.1896/SA) ei mainitse isäntävaltaa tai holhoojuuden siirtämistä. Syynä lienee se, että tähän oppilaitokseen otettiin pääasiassa aateliispoikia. Heillä oli taustanaan vanhemmat tai holhooja, joiden oikeutta ja velvoitetta ei omiin lapsiinsa nähden kyseenalaistettu.

<sup>304</sup> Pulma (1985, 136): ”Finlands första barnhus påbörjade sin verksamhet år 1753 i Brändö rusthålls utrymmen under Ehrensvärds aktiva beskydd.” Vuornos (1971, 128): ”Ensimmäinen varsinainen lastenkoti lienee sijainnut Suomenlinnassa 1700-luvun lopulla.” Vuornos (1971, 128): ”Ensimmäinen lastenkoti, jonka vaiheet tunnetaan, oli Kylliälään, lähelle Viipuria, vuonna 1829 perustettu turvakoti.”

<sup>305</sup> Nyberg (1929, 264–265) mainitsee Suomen turvattomien lasten kasvatusyhdistyksen perustamia laitoksia mm. vuodelta 1870 Myrskylän turvalaitos, Koivikon kasvatustaitos, Kehvon kasvatustaitos, Likolahden kasvatustaitos; vuodelta 1871 Läskelän kasvatustaitos, Limingan turvalaitos tyttöjä varten; vuodelta 1872 Hämeenlinnan turvalaitos naisvankien lapsia varten; vuodelta 1877 Käyrän kasvatustaitos; vuodelta 1902 Vaasan läänin kotikoulu Pietarsaaren pitäjässä.

<sup>306</sup> 2.11.1813/SB.

<sup>307</sup> On myös säilynyt mainintoja lasten luovuttamisesta rahallista korvausta vastaan. Vuodelta 1814 on kuvaus, jossa lesken kerrotaan velkojensa vastikkeeksi joutuneen myymään 9-vuotiaan poikansa. (Partanen 2004, 131). Nämä lienevät olleet poikkeustapauksia.

Turvattomien lasten kasvatustilanteissa lapsille (tytöille ja pojille) taattiin elatus – siis ruoka, vaatteet ja asunto sekä kasvatus ja opetus. Hyvin samantyyppisesti säädetään myöhemmin laitoksista pahantapaisia tyttöjä ja poikia varten sekä aistiviallisten oppilaitoksista. Elatuksen saaminen ja kasvatetuksi tuleminen on koskenut myös vammaisia ja tylsämielisiä.<sup>308</sup> Turvattomia lapsia varten perustettujen laitosten tehtävä on yleisesti ottaen antaa se hoito ja kasvatustilanne, jonka tavallisimmin vanhemmat, perhe ja suku lapsille tarjosi. Laitosten ohjesäännöistä voidaan lukea tehtäviä, joiden katsottiin kuuluvan lapsen kasvatustilanteelle.<sup>309</sup> 1800-luvun tai 1900-luvun alun ruokakunnan kasvatustehtävää ei tule tarkastella nykyisen, tunnelatauksen sisältävän perhe- ja kotikäsitteiden kautta. Kyseessä on ollut aikuisten ja taloudesta vastaavien velvollisuus huolehtia lapsista ja palkollisista myös kasvattamalla heitä.

Muisteluissa erityisesti kasvatukseen useimmin liitetyt ja mainitut sanalaskut ovat raamatunlauseet *joka kuritta kasvaa, se kunniatta kuolee* ja *joka vitsoo säästää, se lastaan vihaa*. Näistä ensinmainittu löytyy myös Topeliuksen *Maamme kirjasta*.<sup>310</sup>

### Episodista 10.1

Ainakaan kasvattaja ei antanut, sillä vaikka meitä ei ruumiillisesti kuritettu, eikä muutenkaan kohtuuttomasti vaadittu, niin mielellään ne sanoivat, että ”Nuorena se on vitso väännettävä.”

Kai raamattuakin apuna käytettiin, mutta ei koskaan siten että se olisi esille otettu ja siitä vasiten kyseinen kohta luettu. Muistihan sen ajan ihmiset muutenkin. Käskyjen merkitystä selitettiin ja muistutettiin milloin aihetta oli. Ainakin vanhempien kunnioituksesta.

Totella piti heti ja lähteä yhdellä käskyllä, muutoin sai toria. Muistuttivat, että ”*joka vitsoo säästää, se vihaa lastaan*.” Vaikka ei ne kumminkaan vitsooneet.

Lastenhoitolaitosten ei katsottu elinympäristönä korvaavan perhettä. Laitos antoi tarvitseville elinmahdollisuuden ja kasvatustilanteiden tehtävä oli pahantapaisien lasten kasvattaminen yhteiskuntakelpoisiksi, rehellisesti itsensä elättäviksi kansalaisiksi.<sup>311</sup> Parhaana kasvuympäristönä myös kasvatustilanteeseen sijoitetuille lapsille pidettiin perhettä. Lapsia annettiin kasvatettaviksi ”hyvämaineisille, kristillisen mielen omaaville”.<sup>312</sup> Lasten kasvatustilanteiden edellytettiin kristillistä mielenlaatua ja heidän tuli sitoutua tarjoamaan mahdollisuus luoda edellytykset tulevalle elämälle. Näitä tulevan elämän edellytyksiä on säädöksissä mainittu menneillä vuosisadoilla isäntävallan ja turvattomien

<sup>308</sup> 30.6.1892/SA.

<sup>309</sup> Keisarillisen Majesteetin ohjesäännöt: 2.3.1869/SA Kylliälän eli Nygårdin tilalle Wii-purin pitäjältä asetetulle kasvatustilanteelle köyhiä ja turvattomia lapsia varten; 17.11.1870/SA sokeiden oppilaitokselle Kuopiossa; 17.12.1874/SA kuuromykkäin koululle Pietarsaaren pitäjällä; 17.11.1890/SA Koivulan kasvatustilanteelle alaikäisiä miespuolisia rikoksentekejiä ja pahantapaisia poikia varten Nygård’in tilalla Yläkeravan kylässä Tuusulan pitäjällä; 5.8.1896 Suomen kadettikoulun Valmistavalle asumakoululle; 7.10.1901 Kylliälän eli Nygård’in kasvatustilanteelle pahantapaisia poikia varten sekä 6.10.1902 senaatin päätös, koskeva ohjesääntöä Vuorelan kasvatustilanteelle alaikäisiä naispuolisia lainrikkooja varten.

<sup>310</sup> Ks. Granbom-Herranen 2004, 60. Maalaiskansakouluissa Topeliuksen *Maamme-kirja* oli osa peruslukemistoa aina 1950-luvulle asti (Latvala 2005a, 217).

<sup>311</sup> 17.11.1870/SA, 16.7.1875/SA, 7.10.1901/SA.

<sup>312</sup> 17.11.1890/SA, 6.10.1902/SA.

lasten yhteydessä.<sup>313</sup> Kasvatus- tai elatusvanhempien motiiveista kuten työvoiman tarpeesta, säädökset eivät kerro. Koska lastenkotien, kasvatustieteiden sekä oppilaitosten tehtävänä oli tarjota ruokakunnan kasvatuksen vastine sitä paitsi jääneille tai toimia väliaikaisesti ruokakunnalle määriteltyjen kasvatustehtävien toteuttajana, voidaan näiden laitosten toimintaa koskevista ohjesäännöistä ja määräyksistä luoda kuvaa siitä, minkälaisia asioita odotettiin lapsen normaalityytil-  
 ta elinympäristöltä.

Säätölaisten ja rahvaan välimaille sijoittuvat maaseudun talonpoikien ohella kaupunkien porvarissäädyn käsityöläiset. Ammattikuntien ylläpitämää kasvatusta ja opetusjärjestelmää olen sivunnut jo työhön kasvattamisen yhteydessä.<sup>314</sup> Mestarien tuli vaatettaa ja ruokkia oppipojat sekä maksaa heistä manttaaliraha.<sup>315</sup> ”Kläda och föda” mainitaan palkollisista puhuteltaessa elatuksen mittana.<sup>316</sup> Elatuksen velvoitteesta – tai oikeudesta saada elatus – mainitaan toistuvasti säädöksissä.<sup>317</sup> Lapsi tarvitsi riittävää hoivaa. Mikä on riittävää, sitä ei ole määritelty, mutta ”ej kunna njuta tilräckligt underhåll”.<sup>318</sup> Terveys- ja sairaanhoito määritellään elatukseen kuuluvaksi tarpeeksi samoin kuin riittävä ja terveellinen ravinto. Laitoksessa tuli huolehtia niin riittävästä ja terveellisestä ravinnosta, terveyden- ja sairauzehoidosta kuin kasvatettavien sielunhoidosta.<sup>319</sup> Elatukseen kuuluvat asianmukainen ravinto, vaatteet ja sänkyvaatteet.<sup>320</sup> Mestareilla on ollut kokonaisvastuu oppipojistaan ja kisälleistään. Lapsen tullessa mestarille oppipojaksi, siirtyi hän mestarin isäntävallan alaisuuteen. Ammattiinopetuksen lisäksi mestarin tuli huolehtia näiden elatuksesta sekä kristinopintuntemuksesta ja siihen liittyen lukutaidosta. Tähän velvoittavat niin maalliset kuin hengellisetkin säädökset. Ammattiin kasvattaminen on Ruotsin ajan suomalaisessa kasvatuksen historiassa sikäli merkityksellinen ilmiö, että kasvatustieteellisen, mestarin, velvoitteet on varsin selvästi määritelty säädöksissä. Näistä voidaan käänteisesti lukea kasvatettavien oikeudet odotukset. Kasvatettavalle tulee tarjota tiedot ja taidot sekä luoda edellytykset itse hankkia elantonsa. Oppipojat ovat olleet poikia, tyttöjä koskien määräyksiä sisältyy vasta autonomian ajan kasvatustieteiden ohjesääntöön. Tätä itsensä elättämiseen kykenemisen velvoitetta ei säädöksissä mainita suoranaisesti kotikasvatuksen tehtäväksi, mutta laitosten tehtävä on korvata puuttuva kotikasvatus, joten ta-  
 voitteet on asetettu sen mukaan.

<sup>313</sup> Palkollisia koskevat säädökset 12.1.1726, sine dato 1752/M, 15.5.1805/SP, 30.1.1865/SA, 31.1.1879/SA.

<sup>314</sup> Ammattikuntien koulutuksesta lisää, ks. Kyöstiö 1955.

<sup>315</sup> 12.12.1734/M.

<sup>316</sup> 6.8.1723, 21.8.1739 /M, sine dato 1752/M. Elatuksen määrittelystä lastensuojelussa ks. Hämäläinen & Kraav 1993, 19–20.

<sup>317</sup> TL1442, 13.7.1719/M, 8.12.1719/M, 27.6.1720/M, 12.12.1734/M, 21.8.1739/M, 30.6.1747/M, 26.10.1753/M, 5.12.1753/M, dito 1755/M, 26.10.1757/M, 11.4.1763/M, 11.12.1766/M, 2.4.1770/M, 17.11.1772/SF, 29.4.1784/SF, 4.5.1785/M, 9.5.1786/M, 15.5.1805/SP, 9.9.1817/SP, 6.11.1849/SB, 22.3.1852/SP, 11.5.1852/SB, 30.1.1865/SA, 2.3.1869/SA, 17.11.1870/SA, 17.11.1870/SA, 31.3.1879/SA, 17.10.1901/SA, 6.10.1902/SA.

<sup>318</sup> 11.4.1763/M, 11.12.1766/M.

<sup>319</sup> 17.11.1890/SA.

<sup>320</sup> 7.10.1901/SA, 6.10.1902/SA.

Agraariyhteisössä köyhien ja vähäosaisten auttaminen perustui tarjottuun mahdollisuuteen tehdä työtä ja ansaita jollakin lailla elantonsa (E. Stark 2005, 65). Tämä on luettavissa myös säädöksistä.<sup>321</sup> Vaikka säädökset eivät suoranaisesti määrittele, mitä lapsesta huolehtiminen sisältää, voidaan elatusta ja hoivaa tarkastella kodin ja perheen korvaavien toimintojen ja instituutioiden ohjeistuksen kautta. Säädöksissä on käänteisenä luettavissa lasten oikeus elatukseen, jolloin vanhemmilla on elatusvelvoite. Säädöksissä määrätään niiden lasten elättämisestä, joiden vanhemmat olivat joutuneet yhteiskunnan rankaisutoimien kohteeksi. Peruseriaatteena on, että lapsista tuli huolehtia, heille tuli turvata elanto, vaatteet ja asunto. Ensisijaisesti velvoite oli vanhemmilla<sup>322</sup> tai sukulaisilla<sup>323</sup>, jos heitä on ollut. Yhteiskunnallisen ja seurakunnallisen huollon vaade kohdistettiin paikkakuntaan, jossa lapsen tai hänen vanhempiansa (äidin) viimeisin asuinpaikka on sijainnut. Huoltovelvoite lapseen kesti vain siihen asti, kunnes tämä kykeni vähän kerrassaan itse työllään ansaitsemaan elantonsa. (Karonen 2002a, 15). Huollettavaksi ja elätettäväksi otettua lasta tuli kasvattaa ja ohjata samojen odotusten mukaisesti kuin omiakin lapsia. Huollettavaksi otettu lapsi on säädösten mukaan ollut velvoitettu työllään korvaamaan elantonsa.<sup>324</sup> 1800-luvulla lapsen ja isäntäväen suhdetta sääteli palkkaussääntö, irtolaisuusasetus sekä köyhäinhoitoasetukset, eivät siis samat säädökset kuin perheessä vanhempien ja lasten suhdetta. Perheissä lapsiin kohdistunut kasvatus- ja opetusvelvoite määrittyi ensisijaisesti kirkkolakien kautta.

Ruotsin vallan ajalta lähtien säädöksissä on huomioitu lapsen varhaisen kehityksen edellyttämä hoivan tarve. Äidin velvollisuus on ollut jo raskausaikana huolehtia myös lapsen tarpeista. Aviottomasta naisesta ja tämän syntymättömän lapsen elämästä vastuun kantoivat puolestaan naisen vanhemmat tai isäntäväki.<sup>325</sup> Syntymättömästä ja sylilapsesta huolehtiminen tarkoitti säädösten mukaan ensisijaisesti hänen hengissä pitämistään. Lastenmurhat haluttiin ehkäistä<sup>326</sup> ja sylilasten nukkuessa tapahtuneet kuolemat alistettiin papiston tutkittaviksi.<sup>327</sup> Lasten kuolemaan johtanut hoidon huolimattomuus on määritelty rangaistavaksi teoksi.<sup>328</sup> Mikäli lapsi syntyi vankilassa, tuli lapsen elinmahdollisuudet turvata. Toimenpiteiden kohteena ovat olleet sekä synnyttäjät että vastasyntyneet.<sup>329</sup> Säädöksiin on kirjattu velvoite huolenpitoon jo ennen lapsen syntymää<sup>330</sup> ja jo vastasyntyneen on mainittu hoivan ja elatuksen tarpeessa olevaksi lapseksi. Vastasyntyneen perushoivan (ruoka, lämpö) kuolemaan johtavasta laiminlyönnistä määrätään kuolemanrangaistus, lapsen kärsiessä heitteillejätön seurauksena terveydellisesti, rangaistus on lievempi – ja mikäli heitteillejättö ei

<sup>321</sup> 6.8.1723, 15.5.1805/SP, 2.11.1813/SB, 6.11.1849/SB.

<sup>322</sup> TL1442, 6.8.1723, 21.8.1739/M, 15.5.1805/SB, 30.1.1865/SA.

<sup>323</sup> TL1442, RWL1734, 9.9.1817/SP, 22.3.1852/SP.

<sup>324</sup> Laki 28.4.1791/M, 9.9.1817/SP, 6.11.1849/SB, 22.3.1852/SP, 15.5.1805/SP.

<sup>325</sup> 12.7.1750/M, 12.4.1779/M, 16.4.1779/M.

<sup>326</sup> 13.4.1779/M, 14.4.1779/M.

<sup>327</sup> 22.10.1723/M, 14.1.1726/M.

<sup>328</sup> 8.12.1719/M, 22.10.1723/M, 14.1.1726/M.

<sup>329</sup> 18.1.1799/SF.

<sup>330</sup> Mm. 22.11.1740/M, dito 1755/M.

ole lasta vahingoittanut, on rangaistuskin ollut vähäisempi.<sup>331</sup> Lapsesta huolehtimisen tuli alkaa jo ensi kuukausina.<sup>332</sup> Kuninkaallisen collegiumin kirjelmä vuodelta 1799 sisältää monia ohjeita pienten lasten hoidosta, ruokinnasta ja muusta hoivasta. Rangaistujen vanhempien lapset tuli ensisijaisesti palauttaa lähtöpaikkakunnalle elleivät he voineet työllänsä ansaita elantoaan.<sup>333</sup> Kuninkaallisissa määräyksissä mainitaan, että vankilassa syntyneet lapset oli hoidettava ja kasvatettava, vaikka heillä ei olisi sukulaisia eikä kukaan seurakuntalaisista olisi valmis ottamaan heitä elätettäväksi ja kasvatettavaksi.<sup>334</sup> Samoin tuli hoitaa, elättää ja kristillisesti kasvattaa kuolemaan tuomittujen lapset kunnes nämä kykenisivät itse hankkimaan elantonsa. Tästä huolehtivat joko sukulaiset tai lastenkoti.<sup>335</sup>

Seurakunnan tai esivallan tehtävänä on ollut valvoa lasten ja vanhempien välisiä suhteita: ojennusta vaativaksi määritellään sekä aikuisten tylyys lapsia kohtaan että lasten tottelemattomuus vanhempia kohtaan<sup>336</sup> samoin kuin vanhempien ja isovanhempien huono kohtelu.<sup>337</sup> Vuoden 1734 valtakunnanlaki tuntee vanhempien oikeuden kurittaa lastaan (ja isännän/emännän palkollisiaan) ruumiillisesti, mutta kurituksen oli oltava suhteessa lapsen kehitykseen, se ei saanut olla ”liian kovaa” – liian kovaksi katsottiin kuolemaan johtava kuritus.<sup>338</sup> Kuitenkin, mikäli kuritettavan käytös (”paha sisuns ja kiuckuns”) osoitautui ikään nähden kovin suureksi, tuli rangaistuksen olla sen mukainen.<sup>339</sup> Vanhempien, myös appi- ja kasvattivanhempien, huono kohtelu, heidän lyömisensä ja nimittelynsä määrätään rangaistavaksi teoksi vuoden 1734 valtakunnan laissa. Vanhempien kaltaiseen asemaan rinnastuu myös isäntäväki, jonka ”housumisesta ja lyömisestä; nijn myös luwattomista sanoista heitä wastan” voidaan rangaista.<sup>340</sup> Sama lainkohta suojelee lapsia vanhemmiltaan sekä sisaruksia toisiltaan. Koska ruumiillista kuritusta ja rankaisemista ei elämäntarinoiden kasvatuspuheen sananlaskujen yhteydessä juurikaan käsitelty en erityisesti paneudu aiheeseen. Oppilaitoksissa ruumiillisen rangaistuksen käyttäminen kiellettiin vuonna 1914<sup>341</sup>, mutta jo aiemmin oli kasvatuslaitoksia koskevien määräysten yhteydessä ollut ruumiillisen rangaistuksen antamista koskeva, henkilökunnan toimintaa rajoittava kielto.

Olennaista on, että säädösten kautta nähdään, että lapsi huolenpidontarpeineen tunnistettiin ja tunnustettiin – jopa henkilönä ennen syntymää. Olemassaolon ja ihmisyyden antaminen lapselle toi lapsen läsnäolevaksi vallitsevassa yhteiskunnassa. Lapsen tarvitsemaan hoivaan katsottiin kuuluvan ennen

---

331 RWL1734.

332 Dito 1755/M.

333 29.4.1784/SF.

334 RWL1734, 26.10.1753/M.

335 17.11.1772/SF.

336 24/11.10.1908/SA.

337 28.2.1793/SF, 17.7.1795/SF.

338 RWL1734.

339 RWL1734.

340 RWL1734.

341 6.6/ 24.5.1914/SA.

kaikkea elatuksen, joka sisälsi ruoan, vaatteet ja asunnon. Pieni lapsi sai tämän vastikkeettomasti kunnes pystyi joihinkin askareisiin ja työtehtäviin.<sup>342</sup>

Elantoon, hoivaan ja kasvatukseen liittyy vajaa viidennes elämäntarinoiden kasvatuspuheen sananlaskuista. Elantoa ja hoivaa käsittelevien kasvatuspuheen sananlaskujen merkittävin aineellinen kohde on ruoka. Ruokailuun, ruoan kunnioittamiseen sekä sen valmistamiseen muisteluissa viitataan nimenomaan siteeraamalla kasvatuspuheen sananlaskuja. Erona muihin teemoihin liittyvästä muistelusta on, että kun yleensä episodiin liittyy yksi tai muutama sananlasku, ruokaa ja ruokailua käsitteleviin episodeihin on liitetty useita sananlaskuja. Kenties tämä selittyy ruoan keskeisyydellä. Ruoka on ollut välttämättömyys mutta ei itsestäänselvyys. Se, että joskus oli runsaasti ruokaa ei taannut sitä aina olevan edes riittävästi. Ruoan valmistusta koskevat kasvatuspuheen sananlaskut puolestaan voisi liittää osaksi teemaa ”Työ, työn tekeminen, työntekijä”, mutta muisteluissa kertojien tulkinnoissa keskeistä on sananlaskujen liittäminen nimenomaan ruokaan.

### Episodista 111.2

*Piirakoita ja kakkaroita paistettiin joka lauvantai.* Neuvoi myös, kun potatti kakkaraa haukkaa, sitä pittää olla huttuu sen verran, et siihe nenä uppovaa. Piirakasta sanoi, situ mie sil piirakal, mis ei uo kuorta ei syväntä.

### Episodi 7.3

*Kun äiti keitti ruokaa. Jos vellistä sattui tulemaan liian sakeaa.* Sanoi äiti:

– ”Meinasin vellin vessahuttoa, mutta pussahikin puuro” tai jos osu suolaa liikaa.

– ”Suolane sakkee, köyhäm makkee”

*Kun oli jäänyt kauraryyni- tai ohrajauhoppuuro.* Sitä paistettiin voissa paistinpannussa.

– ”Joka keitetyn paistaa, se makian maistaa.” sanoi äiti.

Kun äiti keitteli ruokaa. Lapset kyseli, koska se ruoka joutuu? Mulla on nälkä. Kyllä se pian joutuu. Odota vielä vähän aikaa, sanoi äiti ja korjas tulta. Mieliksi lauloi ”Kiehu kiehu patasein, kyllä sä tiijät hätäsein”. Ja näinkin sanoi:

– ”Malttoa köyhäkin keittea, muttei jähytteä.” Näin meidän äiti viihdytti lapsia. Sillä ei se keitto aina kiehunut niin tasaisesti. Eikä puut palannu padan alla niin hyvin. Kun nykyisin sähköllä keitetäessä.

Lapselle ruokaa ovat olleet myös rotinat. Rotinat ovat lahja (ruokaa tai leivonnaisia), joka tuotiin vastasyntyntä katsomaan tultaessa.<sup>343</sup>

### Episodista 104.1

ROTINOISSAKÄYNTI oli yleinen tapa, kun tuli uusi vauva johonkin perheeseen. Kaikki naapurit silloin mennessään tätä uutta pienokaista katsomaan, *veivät tuomisina leivonnaisia*. Suuri vehnärinkeli, eli kranssi, oli tavallisin tuliainen, mutta myös piiraita, pyöröjä ja kakkuja vietiin. *Näin lapsi syntyi ”leipä suussa”*, niin kuin sanottiin. Myös muihin pitoihin, kuten häihin ja hautajaisiin vietiin mennessä leivonnaisia, sekä aina vierailulle mentäessä silloin, kun mentiin pitemmän matkan päähän, jolloin yövyttiin kyläreissulla.

Tämä sananlasku on aiemmissa tutkimuksissa saanut selityksen opettavaisesta motiivista ja sitä on käyttöyhteydestä riippuen pidetty osoituksena rahvaan perheen toiveista tai vakuutuksena ruuan riittävydestä (kuten Markkola 1994,

<sup>342</sup> Erikseen oli säädetty aatelisia, mahtihenkilöitä (ståndspersoner) ja porvareita koskeva lapsen elatusvelvollisuus aina 15 ikävuoteen asti (14.2.1771/M).

<sup>343</sup> Rotinoihin liittyvistä tavoista, ks. esimerkiksi Kaivola 1998, 20–21.

55; Hirsjärvi & Laurinen 2004, 17, 120).<sup>344</sup> Lapselle ”leipä suussa syntyminen” on merkinnyt herkkuja.

Ruoan ohella elatukseen liittyvissä kasvatuspuheessa sananlaskuissa kohteena ovat vaatteet, joihin viitanneiden sananlaskujen lukumäärä ei ole suuri, mutta vaatteet muodostavat muisteluissa erottuvan ryhmän. Vaatteista on mainintoja muissakin kasvatuspuheen sananlaskuissa, jotka kuulija on kuitenkin tulkinnut työhön tai säästäväisyyteen ohjaaviksi.<sup>345</sup>

### Episodista 62.2

*Vaatteet piti olla eheät, puhtaat ja sileät. ”Ei sitä köyhänkään tarvihe olla likkoo kaapalla,” sanoi äiti usein. ”Voate soapi olla paekattu, vaen ei repale, eikä likanen eikä rytynen”, sanoi hän myöskin.*

### Episodi 124.1

Talvella haudottiin saunavasta luudaksi kuumassa vedessä lattia ämpärissä, jossa se myös huuhdottiin ja säilytettiin. Lapsen ollessani ei tuvan lattialla pidetty mattoja kuin sunnuntaisin ja juhlapyhinä. *Matonkudetta tuli vähän, vaatteet paikattiin, pidettiin tarkkaan. ”Kel on paikka paikan päällä, sil on markka markan päällä.”* Oli vanhan kansan puheenparsi. Ja paikka piti laittaa kauniisti paikalleen, ei suurin pistoin paikattuna.

Ruoka ja vaatteet kuuluvat elatukseen, joka säädösten mukaan lapsen tuli saada. Kasvatuspuheen sananlaskuissa kummastakaan niistä ei puhuta lapselle tai kenellekään itsestänselvyyksinä, vaan ennemminkin niihin tuli suhtautua kiittävällä ja kohdella niitä niiden arvo ymmärtäen.

Lapsen huolto- ja hoitovelvoite on edelleen lakisäätteistä.<sup>346</sup> Laki myös määrittää kasvatuksen tavoitteita:

Lapsen huollon tarkoituksena on turvata lapsen tasapainoinen kehitys ja hyvinvointi lapsen yksilöllisten tarpeiden ja toivomusten mukaisesti. Huollon tulee turvata myönteiset ja läheiset ihmissuhteet erityisesti lapsen ja hänen vanhempiansa välillä. Lapsille tulee turvata hyvä hoito ja kasvatus sekä lapsen ikään ja kehitystasoon nähden tarpeellinen valvonta ja huolenpito. Lapselle on pyrittävä antamaan turvallinen ja virikkeitä antava kasvuympäristö sekä lapsen taipumuksia ja toivomuksia vastaava koulutus. Lasta tulee kasvattaa siten, että lapsi saa osakseen ymmärtämystä, turvaa ja hellyyttä. Lasta ei saa alistaa, kurittaa ruumiillisesti eikä kohdella muulla tavoin loukkaavasti. Lapsen itsenäistymistä sekä kasvamista vastuullisuuteen ja aikuisuuteen tulee tukea ja edistää.

Kasvatus on ollut vastuullisen aikuisen toimintaa, johon kasvatettava on omalta osaltaan ollut vaikuttamassa. Muistelija kertoo tämän episodin aikuisuuden vaikeiden muistojen yhteydessä palaten lapsuusmuistojen lohdutukseen kasvatuksen mahdollisuuksista.

### Episodista 88.2

Isäni sanonta oli että, *hyvää on helppo kasvattaa*, mutta heikon vie maailma mukaansa, eikä siinä auta mikään, ei edes rukouskaan.

<sup>344</sup> Myös Ruoppila 1954, 42.

<sup>345</sup> Vaatteet olivat joko itse tehtävä tai rahalla hankittavaa ostotavaraa. Kummassakin tapauksessa niiden hankkiminen oli työlästä.

<sup>346</sup> 8.4.1983/SA.



Elatuksen ja hoivan tarve on eräänlainen jatkumo ihmisen elämässä: hoivaa tarvitsevat kaikista pienimmät ja toisaalta ne, jotka aikanaan hoivasivat, ovat olleet säädösten mukaan myös oikeutettuja saamaan hoivaa vanhuuden myötä. Vanhojen elatuksesta määrätään samassa hengessä kuin lastenkin: kukin osallistukoon kykynsä mukaan ja elanto oli jollakin tavoin lunastettava työllä.<sup>347</sup>

## 7.4 Elämään valmistavat ohjeet, yksilö ja yhteisön jäsenyys

Käsittelee elämäntarinoiden sisältämät sananlaskut, jotka kuuluvat teemaan<sup>348</sup> **OMAN ELÄMÄN HALLINTA JA TOISTEN KANSSA ELÄMINEN**, johon sisältyvät:

**vastuu omasta elämästä:** vastuu omasta elämästä; ei saa lannistua

**toisten kanssa eläminen:** vähempiosaisten auttaminen; toisista puhuminen, toisten kanssa puhuminen; toisten huomiointi; sopu ja eripura; huonot tavat; rehellisyys

**varallisuus:** säästäväisyys; vauraus.

Toisten auttaminen ja anteliaisuuden osoittaminen on tulkittu kansan elämään kuuluneena yhteisöllisyyden osoituksena. Seppo Knuutilan (1985, 361) mukaan köyhien ja vähempiosaisten auttaminen on kuitenkin ollut paremminkin vanhoihin oikeustapoihin perustuva velvoite kuin hyväsydämyyttä.<sup>349</sup> Kasvatustalouden sananlaskuista laajimmaksi teemaksi muodostuu yksilönä ja yhteisön jäsenenä elämiseen liittyneet ilmaukset. Näistä on löydettävissä joitakin kasvatustavoitteellisia keskittymiä. Lapsia on kasvatettu rehellisyyteen, mikä tarkoittaa valheen välttämistä, mutta myös rehellisyyttä kaikissa toimissa. Ihmisen tulee pitää sanansa, lupaukset ovat sitoumuksia, jotka on täytettävä.<sup>350</sup>

### Episodi 41.1

Vanhempani olivat vakavamielisiä, mutta eivät korostaneet uskonnollisuuttaan, vaikka sen hyväksyivät. Harvoin kirkossa käytiin, ihan muutaman retken vain muistan lapsuuteni ajalta. Sensijaan heille oli tärkeää kaikki oikeudenmukaisuus. Se mitä he lupasivat täyttyi varmasti, puhe oli kultaa. Mitään ilkeyttä he eivät suvainneet. ”Se mitä on luvattu pittää tehdä vaikka nahka peestä lähtis” tapasi äitini sanoa.

### Episodista 134.1

”Ennen mies maansa myöpi ennenkuin sanansa syöpi.” Tämä oli isäni kasvatustalouden periaatteita. *Rehellisyyttä ja sanansa takana pysymistä* hän harrasti ja vaati sitä myös meiltä lapsiltaan. Tästä olen Hänelle kiitollinen.

<sup>347</sup> TL1442, 6.8.1723, 21.8.1739/M, 15.5.1805/SP, 30.1.1865/SA.

<sup>348</sup> Sananlaskujen lukumäärät, ks. liite 2.

<sup>349</sup> Auttamisen velvoitteelle löytyy vastine uskonnollisessa käyttäytymisessä, kuten kristinuskossa, islaminuskossa ja hindulaisuudessa sekä maailmankatsomuksissa, kuten buddhalaisuudessa.

<sup>350</sup> Menneen ajan yhteisön toiminta perustui suullisiin sopimuksiin. Kirjallisia kaupan- teon tai työsuhteen asiakirjoja ei yleisesti tehty.

### Episodista 89.4

Erityisen tärkeänä äiti piti *rehellisyttä ja sanassaan pysymistä*. ”Rehellisyys maan perii” tuli tutuksi jo pienestä pirpanasta asti. Tiesimme myös, että ”totuus ei pala tulessakaan”. *Pettää ei saanut*; ”Ennen mies maansa myöpi kuin sanansa syöpi”. Tässä ”maa” tarkoittaa esim. omaa pihaa tai metsää.

Kasvatuspuheen sananlaskujen mukaan säästäväisyys on ollut yhtä tärkeää kuin rehellisyys. Säästäväisyys käsittää varakkuuden tavoittelun, mutta ei keinolla millä hyvänsä. Saituus on huonoa säästäväisyyttä, joka ei tuo todellista vaurautta. Vauraus koostuu ansioista ja harkitusta rahankäytöstä. Tästä näkökulmasta katsottuna köyhyys on ollut osittain itse aiheutettua. Säästäväisyyteen ja oikeaan rahankäyttöön sisältyy huonompiosaisten auttaminen.

### Episodi 23.1

Kasvatus: Paitisi edellä kerrottua ankaraa kuria, jota tietysti oli edeltänyt selvät määräykset mistä sai, mitä ei saanut tehdä, en tietentahtoen pidettyjä ”oppitunteja” muista pidetyn. Ehkäpä enemmänkin vaikuttivat isä ja äiti sekä muu suku esimerkiksi. Äidillä kyllä oli melkein tilanteeseen kuin tilanteeseen sopiva sananparsi joilla sai pysäytetyksi pahanpuhujan: Älä laita toisen lasta, viel on omat tyttärentytärtaret naittamatta, tai nuhteli *liian reilua rahankäyttäjää*: Riittäis vaan piänpolveks, tai houkutteli *säästämään* pienetkin virparahoina saadut pennit: Pitää pitää takanen jalka eessäpäin.

Häggmanin (1994, 112) mukaan on lasten kasvatuksessa sukupolvesta toiseen painotettu perustavoitteena ”rehellisyttä, ahkeruutta ja itsehillintää.”<sup>351</sup> Sananlaskujen tulkinnoissa rehellisyys on luotettavuutta, sanassa pysymistä ja ahkeruus liittyy työhön harjoittamiseen. Itsehillintään ei tulkinnoissa viitata, tosin toisten kanssa elämisen yhteydessä kielenkäytön yhteydessä ”toisista puhuminen, toisten kanssa puhuminen” sekä ”sopu ja eripura” liittyvät itsehillinnän tarpeen olemassaoloon.

Porvarillisen perheihanteen velvoite oli kasvattaa lapsista kansalaisia (Häggman 1994, 107, Kempainen 2001, 18). Tämä kansalaisuus kasvatustavoitteena on kirjattu myös säädöksiin.<sup>352</sup> Karosen (2002a, 15) mainitsemaa isänmaan palvelua ei lasten kohdalla mainita, ainoastaan opettajiksi valmistuvien tuli säädösten mukaan antaa vakuutus esivallan tottelemisesta. Esivallan kunnioituksesta puhutaan säädöksissä,<sup>353</sup> mutta Tähtisen (1992,1) mainitsema kasvatuksen ehdollistaminen ”tottelevaisuuteen, ylempien kunnioittamiseen, hyviin tapoihin ja ahkeruuteen” tai Liliequistin (1991, 188), Kempaisen (2001, 18) ja Tuomaalan (2005, 43–44) mainitsemat kuuliaisuus, kiitollisuus ja nöyryys eivät näy kasvatettavien kuuleman kasvatuspuheen sananlaskujen tulkinnoissa, joiden mukaan omaa ajattelua ei kielletty eikä nöyryyttä korostettu.<sup>354</sup> Ahkeruuden painottaminen kuuluu elämäntarinoiden sananlaskuissa työntekijän ominaisuutena, ei tottelevaisuuden osoituksena. Kasvatuspuheen sananlaskuille annettu tulkinta ”vastuu omasta elämästä” päinvastoin kyseenalaistaa kysele-

<sup>351</sup> Rehellisyydestä ja ahkeruudesta puhuu myös Kempainen (2001, 18).

<sup>352</sup> Yhteiskunnan kansalaisiksi: 11.12.1766/M; hyödyllisiksi ja rehellisiksi: 4.5.1785/M, 2.3.1869/SA, 7.10.1901/SA; kristillisiksi ja hyödyllisiksi yhteiskunnan jäseniksi: 17.11.1870/SA, 16.7.1875/SA.

<sup>353</sup> TL1442, 18.10.1898/SA.

<sup>354</sup> Vedottaessa sananlaskuihin voi olla, että näkemys kasvatuksen tavoitteista on kehittynyt SPI:n kautta, kun kyse ei ole kontekstiin sitoutuneista tulkinnoista.

mättömän tottelevaisuuden. Myöskään ylempien kunnioittamisesta ei tulkinnoissa puhuta, toisten kanssa sovussa elämisestä kylläkin. Tähän sovussa elämiseen kuuluvat myös hyvät tavat.

Yhteisössä edellytetään kaikkien noudattavan tiettyjä peruseriaatteita elämässään. Syyllistyminen ”julkiseen Jumalan sanan ja jumalisuuden harjoitusten ylenkatseeseen, eripuraisuuteen avioliitossa, tyylyteen lapsia, perhettä tai muita alustalaisia kohtaan, ynseyteen vanhemmillensa sekä leppymättömyyteen” on ollut rangaistavaa.<sup>355</sup>

Millaiseksi ihmiseksi lasta haluttiin kasvattaa – millainen hänen tuli tai ei tullut olla – toivottuja ja vaadittuja ominaisuuksia on kuvattu työhön harjoittamisen ja palkolliselta edellytettävän käytöksen yhteydessä.

## 7.5 Kommentoimattomat sananlaskut

Elämäntarinoiden teeman<sup>356</sup> **VAIN SANANLASKU** sananlaskuja yhdistää se, että muistelija on maininnut sananlaskun liittyvän lapsuuteensa ja mahdollisesti kasvatuspuheeseen, mutta ei esitä omaa tulkintaansa sananlaskusta.

Tähän teemaan kuuluu ainoastaan:

**tulkitsemmattomuus:** vain sananlasku, ei tilannetta tai tulkintaa; seinävaate; satu; kertomus, leikki.

### Episodi 49.1

Pienehkössä salihuoneessa oli meillä kummallakin perheellä oma pöytä. Mumrolla oli kaksiovinen kaappipöytä. Siinä kaapissa mummo säilytti tärkeitä tavaroita, mm. lääkkeitä: hokmannintippoja, kantväriä, superviiniä = vetyperoksidia, karhun kuuta ym. Lisäksi kaapissa oli joku lautanen ja tyhjä sininen pullo, joka meistä lapsista oli kaunis. Laatikossa oli vielä valokuvia ja kortteja, joita viimeainittuja me lapset silloin tällöin luimme. Äitienpäiväkorttien värssyt mummo osasi ulkoa. Pöydän vieressä seinällä oli ”suolasalkkari”, jonka alle *mummo oli kiinnittänyt seinävaatteen*, johon oli ommeltu sanat: ”Iloinen sydän, rauhaisa koti on elämän onni”. – Suolalla höystettyinä! Kaappipöydällä mummoni myös leipoi.

### Episodista 20.4

[*Sadusta*, jonka isä kertoi.] Tämän takia naisessa on vieläkin yhtäläisyyttä koiranhännän kanssa. Naisen mieli on enemmän tai vähemmän epävakaa, sinne tänne heiluva ja häilyvä kuin koiran häntä. Tästäkin seuraa hokema: ”Mualima on pilattu akoilla ja hukilla (hukka on koiran haukkuma nimitys)”.

### Episodista 6.2

”Huomaan usein toistavani äidin opetuksia esim. ”Kerrall’ laiska katkijaa, viijest viriä käyp, vie männeissäs, tuo tulleissas, tie siel ollessais, mäkätä männeissäs” jne.

Monille tähän teemaan liittyvistä sananlaskuista on esimerkiksi Matti Kuusen mukaan nimetyssä M6-luokittelussa<sup>357</sup> esitetty yleistulkinta. Sen perusteella ei

<sup>355</sup> 6.12.1869/SA, 24/11.10.1908/SA.

<sup>356</sup> Sananlaskujen lukumäärät, ks. liite 2.

tässä yhteydessä kuitenkin ole aiheellista tehdä johtopäätöksiä. Tämä teeman sananlaskujen anti on siinä, että muisteluissa kerrotaan niiden kuuluneen muistelijan lapsuuteen ja lisäksi niiden yhteydessä on yleensä maininta mistä ne kuuluu tai luettu eli omaksuttu omaan kielenkäyttöön.

## 7.6 Sananlaskut kasvatustieteessä – kenen puhetta?

Elämäntarina-aineiston perusteella sananlaskut ovat olleet osa kasvatustietettä niin 1800-luvulla kuin 1900-luvun alussa. Tämä on yhteneväistä sekä Wilskan (1948) että Ruoppilan (1954) johtopäätösten kanssa. Eroavaisuutena on näkemys sananlaskuista kaiken kasvatustieteen perustana. Elämäntarinoissa muutama muistelija toteaa sananlaskuja käytetyn *usein* tai niiden olleen olennainen osa kasvatuksesta.

### Episodi 52.2

*Usein äiti käytti nasevia vertauksia ja sananparsia.* – Käskee niitä jonkkus ni se o ninku ajais härkkää hankkee – kun ei käsky tehonnut. Taikka laiskuuttamme jälleen manaten – Pahal sial o sattaalai vikkaa, jolle maa ol jää ni on kärsä kipjä.

Useus liittyy ennemminkin jonkun tietyn sananlaskun käyttöön:

### Episodi 125.3

*Usein sai mummo sanoa äijälle ”Mite käyp ko pien lintu munnii suuremuna”.* Äijä osti puimakoneen ja moottorin joskus 1928. Samoihin aikoihin kylän ensimmäisen radion.

Kasvatustieteen sananlaskujen käyttäjä on henkilöityneenä ollut äiti ja isovanhemmista mummo.<sup>358</sup> Mummo muistettujen sananlaskujen puhujana voi selittyä sillä, että vanhempien ollessa töissään oli jonkun huolehdittava lapsista ja mikäli äidin työ oli muualla kuin kotipiirissä, päävastuu oli isovanhemmilla, ensisijaisesti mummolla. Näin ollen myös kotipiiriin kuuluvassa lasten hoidossa ja kasvattamisessa läsnäolevat äidit ja mummot<sup>359</sup> ovat ne, joiden neuvot, ohjeet, opetukset, viisaat sanat ovat jääneet kasvatettavan mieleen. Suomalaisiin sananlaskuihin nainen on yleensä liitetty lähinnä luettaessa niistä naista ja naisuutta väheksyviä sävyjä (Kuusi 1971). Tämä Kuusen tulkinta on ollut pääsääntöisesti pohjana myöhempien aikojen tutkijoille.<sup>360</sup> Kuitenkin nähtäessä sanan-

<sup>357</sup> Käytettävissä osoitteessa: [www.finlit.fi/aineistot/verkkoaineistot.php](http://www.finlit.fi/aineistot/verkkoaineistot.php). Luokittelusta sinällään, ks. Lauhakangas 2001.

<sup>358</sup> Isoäidin sananlaskujen vaikutuksesta ks. Alexander & Hasan-Rokem 1988, 8; Newall 1994, 193.

<sup>359</sup> Isovanhemmista läsnä ollut mummo oli se, jonka puheet muistetaan. Tädit, isotädit tai muut naiset eivät juurikaan esiinny tässä aineistossa.

<sup>360</sup> Ks. mm. Nenola 1986a, 100–101; Saarnivaara 1989, 91; Apo 1995a, 56. Näin siitä huolimatta, että kertoessaan naisen arvon vertailussa Suomessa ja Ambomaalla käytetyistä aineistosta Kuusi toteaa mitä hän ei ole sisällyttänyt sananlaskuihin:

Teokset sisältävät periaatteessa kaiken [--]niiden yhdensuuntaisena heikkoutena on kerääjien kristillissiveellisten *valinta- ja karsintatendenssien vaikutus* eri sananparsien frekvenssiin [--]. *Jätän sivuun* naiselliset erityiskategoriat [--], sa-

laskut vallankäytön välineinä tai vallan ilmaisuina, tässä muisteluaineistossa kasvatusvaltaa ovat käyttäneet ensisijaisesti naiset, keskeisimpinä äidit ja mummit. Näin on tarkasteltaessa sekä sananlaskun käyttäjien lukumäärää suhteessa sananlaskujen lukumäärään että muistelukohtaisesti sananlaskun käyttäjien lukumäärää suhteessa muistelijoiden määrään. Mielenkiintoiseksi tämän käyttäjien identifioitumisen naisiin tekee se, että sananlaskuja on pidetty patriarkaalisuutta korostavana talonpoikaisuuden varaan rakentuvana miesten ylläpitämänä perinnelajina. Aineistossa sananlaskuja sisältävä kasvatuspuhe oli kuitenkin ensisijaisesti lapsuudessa kodin piirissä vaikuttaneiden naisten puhetta, vaikka aiemmat käsitykset (Kuusi 1954, 91–92; edelleen E. Stark 2005, 67) puhuvat miesten perinteestä. Tähän on voinut olla vaikuttamassa se, että niin tiedonantajat kuin sen kerääjätkin olivat vielä 1900-luvun alussa miehiä ja kenties kerääjät kohtasivat ainoastaan tai ainakin pääasiallisesti miehiä, miesten arjen. Naisen merkitys sananlaskun käyttäjänä tässä aineistossa saattaa selittyä tilanteiden kasvatuskeskeisyydellä. Rahvaan lasten kasvatus on ollut ensisijaisesti naisten – ei isien tai isäntien – tehtävä. Kasvatuspuheessa sananlaskuja käyttävien naisten kannalta ilmaisussa saattaa olla mukana vallitseviin oloihin – niin julkisessa elämässä kuin ruokakunnan sisälläkin – arvostellen tai ainakin kyseenalaistaen suhtautuva puhe. Kielen käyttötavat sekä määrittävät että heijastavat yhteisön jäsenten asemaa (Hakulinen 1987, 53).

### Episodista 19.1

*v. 1863 syntynyt mummoni kasvatti ja opetti meitä lapsia sananparsin ja vertauksin. En tiedä mistä mummo oli nämä oppinut. Ei ainakaan omalta äidiltään, joka kuoli mummon ollessa kolmevuotias. Ehkä hän oli oppinut ne isältään tai äitipuoleltaan. Kovasti hän viljeli niitä arkielämän keskellä. Hänen mielisananpartensa oli – Neuvost pittää ottaa vaari, vaik leppäne keppi neuvokoon iltaisin ei saatu valvoa myöhään, mummo kehoitti nukkumaan sanoilla – Aamust on päivää jatkettava, ei illast. Jatko vielä – illan virkku aamu torkku se tapa talo hävittää.*

Muisteluissa on kasvatuspuheen sananlaskuista kerrottu myös puhujan ollessa passiivimuodossa. Tekstiyhteys yleensä yhdistää joko puheen, puhujan tai molemmat lapsen kotipiiriin.

### Episodi 69.1

*Kotoa saatu elämänohje oli: ”Rehellisyys maan perii.”*

Yleiselle tasolle jäi vain varsin pieni osa sananlaskuista. Yhteisöllisesti puhujana on saattanut olla kylä.

---

*moin yleispätevät havainnot naisen puheliaisuudesta, itkunherkkyydestä, omien lasten yliarvioinnista, omien sukulaisten suosinnasta, nälkäisyydestä odotus- ja imetysaikana, äreydestä kiireisten töiden aikana, kiiltävien esineiden harrastamisesta jne. Niin ikään sivuutan sananparret, joita yleisesti käytetään muuhunkin kuin naisen arviointiin [--] tai joiden positiivinen tai negatiivinen arvovaraus on täysin tulkinnanvarainen [--].*  
(Kuusi 1971, 100; kursivointi L G-H).

### Episodi 64.1

Lapsuuden kodissani pyrittiin aina viettämään sunnuntai lepopäivänä, t.s. pyhittämään lepopäivä. Silloin tehtiin vain välttämättömät askareet, levättiin, luettiin tai vierailtiin sukulaisten luona. Juhlapyhinä käytiin kirkossa.

Jos joku esim. keväällä oli toukopellolla pyhäpäivänä, niin *sanottiin naapureissa* päätä pudistellen: "Ei tuollaisella työllä ole siunausta".

Maatalousvaltaisessa yhteisössä ruokakunta oli rahvaan lapsen ensisijainen kasvatusympäristö ja lastenkasvatus oli arjen toimintaa. Lasten kasvatus ei ole ollut naisen työtä, vaan se on ollut työn ohessa tapahtuvaa toimintaa. (Aukia 1984, 165; Liliequist 1991, 88). Kuten episodissa 39.1 (s. 133) kuvataan, ei pyhänä tehty muuta kuin välttämättömin ja tämä välttämättömyys oli säädöksissä määritelty: "[--] Ruan laittaminen Taloisa / Lasten ja Carjan catzominen / ja muuta sencaltaista [--]".<sup>361</sup> Äidin merkitys korostui sekä valistuksen kasvatuksen merkitystä painottavassa lehtikirjoittelussa että osana naiskansalaisuutta (Räisänen 1995, 117; Ikonen 1997, 359) samoin kuin uskonnollisten liikkeiden kiinnittäessä huomiota kasvatukseen korostivat ne äidin merkitystä (Setälä 1984, 39). Tämä keskustelu ja äitiyden tehtävän määrittely oli kuitenkin sivistyneistön keskustelua joko säätyläisiä ja talonpoikia koskevine käsityksineen tai rahvasta ohjaavine ajatuksineen. Kasvatuksen ja hoidon erottamisen tarve juontui säätyeroista: todellista kasvatusta saattoivat toteuttaa vai sivistyneet ihmiset, pienten lasten ollessa kyseessä ensisijaisesti lasten vanhemmat, mutta lasten hoitoon saattoivat osallistua äidin ohella sekä palkolliset että lapsen vanhemmat sisarukset. Se mitä kasvatuksella ja hoidolla tarkoitettiin, vaihteli yhteiskunnallisen aseman mukaan, mutta yhteistä niin säätyläisten, talonpoikien kuin rahvaan lasten varhaislapsuudessa oli naisten läsnäolo – sekä vanhemmat naiset (mummit) että nuoret tytöt (sisarukset, palvelijat) huolehtivat lapsista. (Aukia 1984, 164).

Isän kasvatuksellinen tehtävä puolestaan on yhdistetty ensisijaisesti työn-teen ja työtehtävien opettamiseen nimenoman pojille.<sup>362</sup> Isän sekä muiden miesten merkitystä ja osallistumista etenkin pienten lasten kasvatukseen yleensä on pidetty vähäisenä (Aukia 1984, 165). Toisaalta kuitenkin patriarkaalisen mallin mukaan on esitetty, että isä on vastannut lasten kristillisyyteen kasvattamisesta (Kortekangas 1988, 62). Aineisto tukee isän liittymistä työhön harjoittamiseen, mutta ei toisinpäin eli työhön harjoittamisen liittymistä isään.<sup>363</sup> Elämäntarinoissa työhön liittyvissä kasvatuspuheen sananlaskuja sisältävissä episodeissa on useimmiten mainittu puhujana äiti, personoitu sananlaskujen käyttäjä on useimmiten ollut nainen. Tämä on varsin mielenkiintoinen havainto ajatellen yhteisön kasvatusvallan käyttöä. Tämän mukaan sananlaskut tuskin voivat olla puhtaasti patriarkaalista järjestelmää tukevaa ilmaisua, johon Kuusi viittaa teoksessaan *Sananlaskut ja puheenparret* (Kuusi 1954, 91–92).<sup>364</sup> Käyttäjien kannalta kyseessä voisi paremminkin olla yhteisössä vallitsevaan julkisen vallan käyttöön kriittisesti suhtautuva perinnelaji, joka käyttää hyväkseen Nenolan (1990,

<sup>361</sup> 17.10.1687/SF luvussa 7.2

<sup>362</sup> Ks. Wilska 1948, 11; Liliequist 1991, 173; Waris 1999, 66.

<sup>363</sup> Isän tehtävä kasvatuksessa ks. Liliequist 1991, 132; Lönnqvist 1992, 205.

<sup>364</sup> Ks. myös E. Stark 2005, 67.

12) mainitsemaa folkloren mahdollisuutta kiistämisen kulttuurina.<sup>365</sup> Tällöin kasvatuspuheen sananlaskuissa kyse voisi olla kiistämisen kulttuuriin perustuvasta keinosta uhmata tai kyseenalaistaa julkista valtaa. Tämä ei voi tarkoittaa vain sananlaskujen sisältöä tai viittauksia vallankäyttäjiin, vaan kyseessä on elämisen kokonaiskontekstiin perustuva ja tilannekohtaisesti manifestoituva ajattelun ja kielen yhteys. Kuitenkin lapsi kuulijana voi tavoittaa vain oman kokemusmaailmansa mukaisen puheen sisällön ja tavoitteen. Moraalinen ymmärrys riippuu siitä perinteestä, jonka piirissä lapsi kasvaa sekä hänen itsenä omaksumasta viitekehystä (Puolimatka 2001, 121). Vaikka ihmisen lähiyhteisö on osa yhteiskuntaa, ei se tarkoita yhteiskunnan ja yhteisön luoman kehityksen samanlaisuutta. Kukin yhteisö siirtää omat käsityksensä yleispätevinä totuuksina – olivat ne sitten yhteiskunnan kanssa samansisältöisiä tai eivät.

Sananlaskut olivat suomenkielisinä rahvaan puhetta. Oppineiston kiinnostus niihin heräsi 1800-luvun suomalaisuuden nousun myötä, jolloin kansallisromantiikan tuoma kielen ja kansankulttuurin ihannoiti alkoi samoihin aikoihin, kuin Suomen alue irrotettiin Ruotsin vallasta ja siirrettiin Venäjän vallan alle. Erityisesti sananlaskujulkaisuja on totuttu pitämään kansallisen yhtenäisyyden ilmauksina. Ne ovat kuitenkin voineet olla yhteisöllisen sosialisoinnin, manipulaation tai propaganda tuotoksia tai ne ovat voineet toimia kiistämisen kulttuurin ilmentymänä, jolloin niiden kautta on manifestoitunut tarve uhmata mahdollisesti anonyymia valtaa ja vallankäyttöä. Suullinen perinne mahdollistaa vallitsevien olojen kyseenalaistamisen. Rahvaan naisethan olivat monin veroin vähemmistön asemassa oleva enemmistö – kielensä, yhteiskunnallisen asemansa sekä sukupuolensa vuoksi.<sup>366</sup> Suomenkielisen rahvaan kasvatuspuheen sananlaskut olivat suomenkielisiä kun taas julkinen elämä ja siinä valtaa käyttävät eivät 1800-luvulla juurikaan osanneet suomea, joten sananlaskut ovat olleet kasvattajalle mahdollisuus esittää myös julkisesta kasvatusintentiosta poikkeavia näkemyksiä – etenkin jos kasvatuspuheen sananlaskut nähdään naisten puheena ja kiistämisen kulttuurin ilmauksena. Tätä eroa ei kasvatettava kuitenkaan näe. Kasvatettava tulkitsee sananlaskuja kasvatuspuheessa omista kokemuksistaan käsin. Vaikuttavaksi muodostunutta puhetta kuullaan lapsuudessa myös tilanteissa, joissa lapsi ei suoraan ole ollut puheen kohteena.

### Episodista 31.1

Sanottiin ”siivoa suus” jos puhui sopimattomia. *Lasten kuullen ei saanut puhua, mitä sattuu*, etteivät opi puhumaan rumia ”Pikkupannulakin on korvat”, [--]

Auktoriteetin hyväksyvät sananlaskut jakautuvat kahteen: neuvojen ottaminen ja antaminen sekä toisten kokemuksesta oppiminen. Auktoriteetin kieltäviä

<sup>365</sup> Kirkkolaki 1686 varoittaa I. Lucu. Oikiast Christilisest Opist, §. II:  
Pitä myös täsä täydellä todella kilety olemman / ne / cuin Opetussäädysä / nijin hywin cuin caicki muut / mistä Säädystä he owat: ylösajattelemast ja uloshajottamast / eli myös suustans cuulua andamast / *erhettäväisiä ja waarallisia sananparsia* [--] ja puheita / waiwamast ja pahendamasta nijllä Jumalan Seuracundaa: [--]

(kursivointi L G-H). Mutta se mitä nämä sananparret ovat, jää epäselväksi.  
<sup>366</sup> Ks. Hasan-Rokem 1982.

puolestaan ovat sarkastiset tai erikoistapauksia käsittelevät sananlaskut. (Goodwin & Wentzel 1994, 152–153). Auktoriteetin esittäminen naurettavassa valossa muuttaa sanotun sisällön merkitystä – kenties myös muissa kuin juuri sananlaskun kuulemisen yhteydessä, myöhemmin toisissa tilanteissa.

### **Episodista 29.1**

Esimerkiksi aamuherätys tapahtui seuraavaan tapaan: *”Ylös ja varkaisiin, ei Jumala laiskoja elätä”*, [–]

Kuulijoiden kannalta kyse on lähinnä arjen kasvatustavasta seuranneen kasvatusvallan ja kasvatustavojen toteutumisesta. Kirkon saarnatekstien sananlaskut ovat puolestaan olleet julkisen vallankäytön puhetta. Kasvatuspuheeseen sisältyvien sananlaskujen liittäminen naisiin voi siis selittyä käytännön kasvatustavasta kautta, mutta tämä tuskin kuitenkaan on kattava selitys. Kertomuksissa tulee useinkin esille, kuinka isän tehdessä joko pelto- ja metsätöitä tai ollessa vieraalla töissä, kotona tehdystä päivittäisestä työstä vastasi äiti tai mummo. Näin ollen myös kotipiiriin kuuluvassa lasten hoidossa ja kasvattamisessa läsnäolevat äidit ja mummot ovat ne, joiden neuvot, ohjeet, opetukset, viisaat sanat jäävät kasvatettavan mieleen.



### III OSA

## 8 SANANLASKUT JA METAFORAT MERKITYKSENKANTAJINA

Halutun vaikutuksen välittäminen on merkkien avulla varsin tehokasta, koska merkkien kautta tietoinen ajattelu yhdistyy niin tunteisiin kuin vaistoihinkin (Bandura 1997, 19; Puolimatka 2004, 179, 184). Metafora sen paremmin kuin sananlaskukaan ei ole vain ilmaisun väline, vaan tarvittaessa metaforalla luodaan uusia merkityksiä (Bruner 1986, 65; Auranen 2004, 57). Puheessa ja etenkin kasvatuspuheessa käytettävä sananlasku on jo itsessään merkki, joka kertoo puheen nojautuvan aiemmin eläneiden (nimeltä mainittujen tai mainitsemattomien), yleensä sukulaisten tai seudun merkkihenkilöiden, antamasta taustatuesta sanotulle. Sananlasku toimii myös merkinkantajana, jolloin sananlaskun sisältämät merkitykset, jotka voivat tulla tulkituksi arvoina, normeina tai väittäminä, kiinnittyvät tähän ilmaisuun ja sen sisältöön.<sup>367</sup>

### Episodista 17.1

Kuitenkaan kasvatustyöhön ei ollut ainoa kasvatuksen muoto. Oli muita arvoja, jotka nähtiin tärkeiksi. Omassa lapsuudenkodissani tähdennettiin erikoisesti rehellisyyttä.

Sanonta: ”Rehellisyys maan perii” oli arvo, jota usein lapsille tähdennettiin. Valehtelu ei kuulunut tapoihimme. Mikäli sellaista joskus sattui lasten kesken, olivat äidin nuhteet tarpeeksi johtamaan meitä oikealle tielle

Vaikka metafora useimmiten yhdistetään ensisijaisesti kieleen, ei metafora ole ainoastaan kielellinen ilmaisukeino. Kieli on yksi merkkien järjestelmä, mutta ei suinkaan ainoa. Kasvatustieteellisissä metaforia käyttäneessä tutkimuksessa on metaforaa käsitelty nimenomaan kielellisenä ajattelumallina.<sup>368</sup> Puheen lisäksi on mahdollista tuottaa merkityksiä muissakin merkki- ja symbolijärjestelmissä samoin kuin yleensä kaikissa viestien välittämisessä. (Goodman 1985, 57).<sup>369</sup>

<sup>367</sup> Tarastin (2004, 93–94) mukaan ”merkitys on kuin arvo, joka lepää merkinkantajan, faktan päällä”. Arvot voidaan tulkita kuten merkitykset – tai merkitykset voivat tulla käsitellyiksi arvoina.

<sup>368</sup> Ks. Auranen 2004; Gordon, Lahelma & Tolonen 1995.

<sup>369</sup> Symboli tai merkki kattaa monenlaiset merkkijärjestelmät kuten kielen, tanssin, maalauksen ja taiteen yleensä. Symboli on merkkijärjestelmän yksikkö – kuten sanat, kirjaimet, kuvat, kaaviot, eleet, liikkeet ja sävelet. Kielestä yhtenä monista symbolijärjes-

Vuorovaikutuksellinen symbolien käyttö – ennen kaikkea mielikuvien ja tunteiden välittäjinä – liittyy erityisesti taiteen osa-alueisiin, kuten kuvataiteisiin, kirjoitettuun tekstiin, musiikkiin ja esittäviin taiteisiin yleensäkin. Tässä tutkimuksessa keskityn sananlaskuihin ja metaforiin kielellisinä ilmaisuina kirjoitetun puheen tarkastelun kautta.<sup>370</sup>

Se, mitä lapsi oppii ja mistä hänelle muodostuu oppimiskokemus on oppimisen sisällön ja kontekstiyhteyden tuottaman merkityksen yhteisvaikutusta. Opittu ei ole välttämättä se, mitä on opetettu. Myös kasvatuskokemukset ovat tapahtuman kasvatukselliseksi intentoidun sisällön, kasvatettavan tulkinnan ja kontekstin luoman merkityksen tulosta. Yhteisössä vallitsee ja siirtyy tapoja ja tottumuksia, joita ei omaksuta oppimalla tai jotka eivät ole välittömän kasvatuksen tulosta. Niihin ”aklimatisoidutaan” eli niihin yksinkertaisesti sopeudutaan ja totutaan (Varto 2005, 45). Vaikka mennyt ei suoranaisesti ohjaa nykyisyyttä, välittyy kielessä nykyisyyteen myös yhteisön hiljaista tietoa.

Kasvatuksellisista lähtökohdista on kiinnostavinta tarkastella mitä metafora- tai sananlaskuilmaisun käytön kautta välittyy tai voi välittyä – vai välittyykö mitään. Kuinka sanottu tulee tulkituksi – sisältyykö tulkintaan välttämättä puhujan intentio? Tässä luvussa lähestyn kasvatuspuheen sananlaskuja ja sananlaskun kaltaisia ilmaisuja mallintamalla ilmaisujen vaikuttavuutta metaforan toiminnan avulla. Näin voidaan tarkastella metafora- ja sananlaskuilmaisuja sisältävän puheen toimintaa ja siten selvittää mahdollisten merkitysten siirtymää. Metaforakäsitykseni perustuu Hintikan ja Sandun mahdollisten maailmojen semantiikkaan tukeutuvaan malliin. Tässä metaforamallissa on kyse ennen kaikkea tavasta, jolla ilmaisun referenssi, viittauksellisuus, määritellään muuttuvissa olosuhteissa.

## 8.1 Maailmankuvan rakentuminen kielen avulla

Maailman ymmärtäminen ja sen haltuunottaminen tapahtuu arkisen elämän jokapäiväisissä toiminnoissa. Kielellinen merkitys rakentuu niiden tapahtumien ja toimintojen kautta, joihin puhe kulloinkin kytkeytyy. Merkityksen antamisen

---

telmistä lisää, ks. Goodman 1985, xi-xii. Uskonnolliset rituaalit merkkijärjestelminä, ks. Lakoff & Johnson 1981, 234. Kuten Honko (1984, 100) toteaa, kieli on yksi merkkijärjestelmä, joka kuitenkin on ensisijainen vuorovaikutuksen kannalta.

<sup>370</sup> Mielenkiintoista olisi myös tarkastella sananlaskujen kuvitusten luomia merkityksiä. Kuvittajana Erkki Tanttu lienee kaikkien tuntema ja hänen kuviensa kautta monille sananlaskuille on syntynyt kenties jopa tulkintaa normittava merkitys. Matti Kuusen kokoelmat ja Erkki Tantun kuvitukset tekivät 1900-luvun puolivälin jälkeen sananlaskuista eräänlaista kulttuurista käyttötavaraa. Näiden kaltaiset julkaisut ovat ohjanneet sananlaskujen tulkintaa. Tiimosen väitöskirjassaan (2001, 54) käyttämä sananlaskukevennystä voidaan pitää esimerkkinä sananlaskun merkityksen moninaisuudesta. Asiateksti, sananlaskun ja kuvan yhteensovittaminen voi perustua ainoastaan merkityksen yhteiseen tuntemukseen, oletukseen yleismerkityksestä koska muutoin lopputulos on vaarassa muuttua asian ydintä tukevasta lisäyksestä kokonaisuutta huvittavaksi tekeväksi irralliseksi vitsiksi.

ja tulkinnan perustana on ympäristön todellisuus.<sup>371</sup> Kielen perimmäinen tehtävä on viestien välittäminen ja näin ollen kieli on ennen kaikkea sosiaalinen ilmiö.<sup>372</sup> Koska kommunikaatio on pitkälti kielellistä toimintaa, on siinä keskeistä symbolien käyttö ja niiden sisältämien merkitysten tulkinta. Vuorovaikutus on tehokasta, kun tilanteeseen osalliset ymmärtävät ja pystyvät käyttämään kieltä itse parhaaksi näkemällään ja muidenkin ymmärtämällä tavalla. Kommunikaatiossa ei kyse ole vain ilmaisun kirjaimellisesta ymmärtämisestä tai merkkien tulkinnasta, vaan jotta viesti tai ilmaisu voisi tulla ymmärretyksi, on viesti kyettävä tulkitsemaan ja sille on kyettävä antamaan merkitys, joka puolestaan liittyy merkinkantajaan. (Tarasti 2004, 34, 93–94).

Kielen ja ajattelun kiinteästä yhteydestä johtuen sekä olemassa oleva että sen ymmärtäminen tulevat ilmaistua kielellisesti eli saavat ilmaisunsa kielessä ja jollakin kielellä. Myös yhteiskunnan keskeiset käsitykset niin arvoista ja normeista kuin ideologiset käsitykset ja oikeusperiaatteet saavat ilmiönsä kielessä. Kieli on yksi yhteisön perustavimmista toiminnoista. (Ricoeur 2005a, 149; myös Värri 1997, 168; Hilpelä 1998, 47). Kieli sekä jäsentää että luo vallitsevaa todellisuutta. Maailma on esisijaisesti sellainen, miksi se kuvataan. Maailmankuvan sisäistämisen kautta ollaan tilanteessa, jossa sisäiset representaatiot ja kielelliset representaatiot vastaavat toisiaan. Omaksumalla tietyn ilmaisumuodon tai tietyn symbolijärjestelmän, yksilö omaksuu myös todellisuuden kuvansa. (Devitt & Sterelny 1987, 116, 172). David Hume (1924; 1953; 1978) toteaa teoksissaan jo 1700-luvulla ihmisten välisten ajattelutapojen erojen taustalla useimmiten olevan erilaiset ympäristöt ja olosuhteet. Kieli ohjaa ajattelua, mutta elinolosuhteilla on vaikutuksensa kielessä tarvittaviin käsitteisiin.<sup>373</sup>

Ajattelun ja kielen yhteys manifestoituu niissä toistuvissa ja keskenään samankaltaisissa yhteyksissä, joissa kieltä käytetään. Koska kielessä ja kielellä voidaan käsitellä vain nimettyjä asioita, käytetty kieli ohjaa sekä havaintoja että ajattelua saattaen siten myös rajoittaa ajattelun ja havaintojen käsittelyn mahdollisuuksia. Kieli on todellisuuden käsitteellistämisen väline, jonka käyttämisen muodot heijastavat niin yksilön kuin yhteisönkin kokemus- ja elämissä maailmaa (Vygotski 1982, 78). Vuorovaikutus toisten kanssa ja siinä käytetty kieli sekä muut merkit, symbolit, ovat välittämässä ympäröivää maailmaa osaksi yksilön maailmankuvaa. Kielen avulla jäsennetään elämistä ja toimintaa ja ilmausten käytön kautta niille luodaan myös tarkoite. Kieli ei ole muuttumaton tai tilanteista riippumaton vakio, vaan se elää aikaan ja paikkaan sidottuna. Vaikka kieli on jo yhteisössä, jokainen kielen käyttötilanne muokkaa niin käyttäjää kuin kieltä ja sen merkitysjärjestelmää. (Kannisto 1986, 151–153; Jokinen 2005, 39). Ajattelu on kielen käyttämistä. Koska kieli sisältää sekä yksilön että yhteisön kulttuurisen maailmankatsomuksen, se kertoo aina jotakin niin kulttuurista kuin sosiokulttuurisesta rakenteesta ja yhteisön jakamasta maailman-

<sup>371</sup> Tähän kielen ja toiminnan yhteyteen viittaavat sekä Wittgenstein että Heidegger. (Niiniluoto & Saarinen 1986, XII–XIII).

<sup>372</sup> Ks. mm. Vygotski 1982, 18; Salminen 1984, 305; Kaila 1997, 291; Kulonen 1997, 295–296, 304.

<sup>373</sup> Mikä on globalisaatioon liittyvän tiedonkulun runsastumisen ja nopeutumisen vaikutus sanastojen ja ajatusten muutoksiin (tai muuttumattomuuteen)?

kuvasta. Kulttuuri puolestaan ohjaa käyttämään yhteistä tulkintaa kielelle. Yhteinen kulttuuritausta<sup>374</sup> edesauttaa symbolien tunnistamista ja merkityksen antamista niille.<sup>375</sup> Maailmankuva on siten sosiokulttuurinen ja kielellinen tuote. Lapsen kulttuuriseen kontekstiin kuuluu hänen lähimpien ihmisten (perhe, suku) lisäksi yhteiskunnallinen yhteisöllisyys ja historiallinen aika sekä maantieteellinen sijainti. Kieli on kiinteä osa maailmankuvaa ja sen käsitteistöä, josta kieli puhuu. Ilmausten irrottaminen todellisesta käyttöympäristöstä muuttaa välttämättä merkityksiä ja lausumien tulkintoja. (Saarinen 1986, 117).

Vaikka Vygotskin mukaan kielen ja puheen oppiminen on käsitteellinen kehitymisprosessi, vaikuttavat kulttuurihistorialliset tekijät kielen kautta ihmisen toimintoihin. Sekä ajattelun sisällöt että sen muodot muuttuvat yhteiskuntahistoriallisten muutosten myötä. (Pirttilä-Backman, Ahokas, Myyry & Lähteenoja 2005, 20–22). Yhteisön yhteisen kielipelin säännöt sisäistyvät vähitellen osaksi lapsen persoonallisuuden kognitiivista rakennetta, jolloin kielen säännöistä ja käyttötavoista tulee automatisoituneita toimintoja (Siljander 1988, 165). Sekä kielelliset metaforat että sananlaskut ovat osa sosiaalisen todellisuuden rakentamista (Lauhakangas 2004, 36). Kielellisten merkitysten ohella toimintaa suuntaavat kielen käyttäjän intentiot. Ilmaukset eivät välitä vain informaatiota, vaan ilmaus sisältää myös erilaisia asenteita ja jo valmiita tulkintoja niin puhujan käsityksistä itse ilmaisun kohteesta kuin kuulijasta ja puhujasta itsestään. (Hakulinen 1987, 52; Leino 1987, 26). Kasvatuspuheen sananlaskut ovat lapsen maailmankuvaa rakentavia ilmauksia.

Arjessa ja arkisissa elämäntilanteissa käytetyt käsitteet sekä vahvistavat että muokkaavat elämismaailmaamme. Kuten Markku Satulehto (1992, 78) toteaa, maailma on läsnä arjen käsitteissä. Puheen arkipäiväisien ilmaisujen, jollaisia sananlaskut ja metaforatkin ovat, sisältämiin merkityksiin ei juuri kiinnitetä huomiota, sillä niitä sisältäviä ilmauksia saattaa olla puheesta vaikea havaita niiden tuttuuden vuoksi. Kieleen jo sukupolvien ajan uponneita tai upotettuja oletuksia on vaikea tunnistaa (Ketonen 1994, 79). Kun perustelu tukeutuu arkipäiväiseen sananlaskuun tai vertaukseen, muodostuu kuulijalle helposti kuva perustelun olevan tilanteesta tai asioista lähtöisin, joten sen kyseenalaistaminen on vaikeaa.<sup>376</sup> Puhuttu kieli onkin itsestään selvyys, johon ei kiinnitetä huomiota ellei sen käyttömahdollisuus ole syystä tai toisesta rajoittunutta (Rautala 1990, 205). Kieli on väline, jonka avulla ihminen luo, kuvaa, hahmottaa niin sisäistä kuin ulkoistakin ympäristöään myös tiedostamattaan sitä. Kieli ja ilmiöiden kielellistäminen ovat niin itsestään selvyyksiä, ettei ihminen kiinnitä tähän toimintoon tietoisesti huomiotaan. Jäsentäessään kielen avulla maailmaa tulee ihminen myös tietoiseksi itsestään sen osana. (Häkkinen 1997, 331, 334; Naskali 1998, 116). Etenkin lapsuudessa omaksutut elämismaailman perinnäiset käsi-

<sup>374</sup> Yhteinen kulttuuri tarkoittaa sosiokulttuurista yhteisöllisyyttä ajassa ja paikassa. Myös alakulttuurit tai vähemmistökulttuurit ovat oman ryhmänsä jäsenille yhteinen kulttuuri.

<sup>375</sup> Kulttuurin ja symbolien tunnistamisesta lisää Siikala 1984, 101; Devitt & Sterelny 1987, 172; Leino 1987, 31, 47; Hintikka 1988, 135; Keskinen 1997, 46.

<sup>376</sup> Arkipäivän kyseenalaistamattomuudesta ks. Jokinen 1999, 150.

tykset muokkaavat ymmärrystä, ilman että niiden merkitys tulee edes huomatuksi (Virtanen & Virtanen 1988, 198).

Metafora on tapa termein (tai muilla symboleilla) yhdistää toisiinsa asioita ja näin pyrkiä lisäämään ymmärrystä jostakin asiasta tai ilmiöstä. Metaforalla strukturoidaan arjen käsitteitä ja nämä käsitteet heijastuvat kielessä. (Lakoff & Johnson 1981, 36, 46, 235). Metaforat (kuten eriytyneet ilmaisut yleensäkin) ovat sidoksissa kieleen ja kulttuuriin. Kyse ei voi olla vain ilmaisun kirjaimellisesta ymmärtämisestä, vaan lisäksi ilmaisun yhteydestä käyttökontekstiin. Metaforan avulla voidaan kuvata kuulijalle ennestään tuntemattomia käsitteitä ja ilmiöitä. Sillä annetaan niille merkityksiä, jotta uudet asiat sijoittuisivat entuudestaan tunnettujen joukkoon. Useimmiten perusajatus metaforasta puhuttaessa on, että liittämällä metaforalla yhteen kaksi käsitettä voi uuden tai vieraan käsitteen (tai ilmiön) ymmärtää toisen käsitteen (tai ilmiön) avulla. (Lakoff & Johnson 1981, 5; Helasvuo 1992, 312; Hilpelä 1998, 64). Ohjaamalla kielenkäyttöä tuntemattoman referentiaalisen kentän suuntaan voidaan metaforan avulla tuoda vuorovaikutustilanteeseen kohteita, joihin ei suoraan päästä käsiksi (Tolska 2001, 111). Metaforat ja sananlaskut tarjoavat keinon abstraktien käsitteiden ymmärtämiseen ja siten omaksutut metaforat vaikuttavat ihmisen tapaan käsitellä asioita ja ilmiöitä. Ymmärtämisen apuvälineinä niillä on samalla vaikutus yksilön ja yhteisön maailmankuvan muotoutumiseen.<sup>377</sup> Leinon ja Drakenbergin mukaan juuri tätä yksilöidyn ja yleisen rinnastavaa ominaisuutta käytetään opetuksessa hyväksi ohjattaessa löytämään yhteys tutun ja vieraan asian välillä (Leino & Drakenberg 1993, 36; myös Lakoff & Johnson 1981, 151–153). Metafora kuitenkin edellyttää tällaisen kaksitahoisen merkityksen tiedostamista. Ihminen ymmärtää uuden kokemuksensa aiempien kokemusten kautta ja niiden avulla (Taylor 1984a, 6; Leino 1987, 46). Metaforan toiminta perustuu siis joko samanlaisuuden tai jatkuvuuden todelliseen, oletettuun tai assosioituun olemassaoloon. Varsinaista ristiriitaa metaforan oletetusta toiminnasta ei metaforaa käsittelevissä teorioissa ole: on kaksi asiaa (käsitettä) tai tapahtumaa (ilmiötä), jotka jollakin lailla liitetään yhteen. Teorioiden erot muodostuvat siitä, kuinka nämä kaksi käsitettä (tai ilmiötä) löytävät toisensa, siis kuinka käsitteelle tai ilmaukselle löytyy referenssi eli sen viittauksellinen kiinnekohta.

Metafora, samoin kuin sananlasku, johdattaa huomaamaan jotakin, mitä ei kenties muuten olisi huomattu. Nämä yhteydet voivat olla tosia tai epätosia – ne voivat olla olemassa tai sitten niitä ei oikeasti ole. (Davidson 1981, 39). Metafora ja sananlasku tuovat asiasta tai ilmiöstä esille tietyn näkökulman. Ilmaisulla pyritään keskittämään vastaanottajan huomio johonkin painottamalla puhujan intenttoimaa havaintoa. Siten sekä metafora että sananlasku voivat kumpikin saada kuulijan näkemään joitakin asioita, mutta kumpikaan niistä ei välttämättä tuo esille faktoja.<sup>378</sup> Tässä mahdollisuudessa ohjailla kuulijaa kiinnittämään tai olemaan kiinnittämättä huomiota joihinkin ilmiön, tapahtuman tai asian piirtei-

<sup>377</sup> Maailmankuvan muotoutumista ovat tarkastelleet mm. Nikenna 1992, 64; Saarinen 1992, 140.

<sup>378</sup> "Seeing as" ei ole yhtä kuin "seeing that". Metafora saa kuulijan näkemään asian jonakin muuna kuin tämä tavallisessa yhteydessä näkisi tekemällä näkemystä inspiroivia väittämiä. (Davidson 1981, 45).

siin ollaan niin kasvatuksen kuin sosialisointin, manipulaation ja indoktrinaationkin keskeisten kysymysten parissa. Siksi sananlaskun vaikutusmekanismilla kasvatustilanteissa on merkitystä punnittaessa hyväksyttävistä kasvatuskäytännöistä. Kyse ei ole pelkästään sananlaskun tai metaforan tulkinnasta.

Ajatuksilla ja kielellä voidaan olettaa olevan keskenään samanlainen referentiaalinen suhde maailmaan sillä kieli on yhtäältä ajattelun väline ja toisaalta kieli tuottaa jatkuvasti myös uusia ajatusrakenteita. Lisäksi kielellisten lauseiden ja lausumien muutosäännöt ovat ajatusten rakenteissa. Yhteisössä käytetyn kielen oppiminen on samalla oppimista ajattelemaan yhteisön kielen tavoin ja ajattelemaan yhteisön kielessä.<sup>379</sup> (Devitt & Sterelny 1987, 116–117). Kielen (symbolijärjestelmän) oppiminen on siis yhtä kuin oppia ajattelemaan. Kyse ei voi olla vain myötäsyntyisestä kyvystä, vaan kyse on ennen kaikkea oppimisesta, kasvamisesta johonkin kieleen, jonkin yhteisön jäseneksi. Institutionaalisen kasvatuksen ja opetuksen on vaikea tavoittaa valtaväestöstä poikkeavia alaryhmiä käyttäessään heille vierasta kieltä. Freiren sanoma tiedostamisen tärkeästä on kytköksissä opetuksessa käytettyyn kieleen. (Tomperi 2005, 14).

Kuten jo aiemmissa luvuissa on todettu, lapsi syntyy tiettyyn kulttuuriin ja ihminen toimii aina kulttuurissaan. Kieli on mielekäs omassa merkitysjärjestelmässään. Kun kieli ja tavat opitaan perinteiden siirtymisen kautta ovat elämissä maailman käytännöt paljolti yhteisön antamia. (Satulehto 1992, 83; myös Varto 1995, 72). Sananlaskujen käyttäjien on todettu usein kasvaneen iäkkäiden sukulaisten hoivissa tai jollakin lailla eristettynä ja näin viettäneen lapsuuttaan aikuisten keskuudessa. Omaksuessaan kielen he ovat omaksuneet sananlaskut osaksi kielen käyttöä. (Prahlaad 1996, 124–125). Kuitenkaan sananlaskut eivät pääsääntöisesti ole lapsuudessa olleet osa lasten itsensä puhetta, vaan sananlaskupuhe on aikuisten puhetta ja myös osa yhteisön kommunikaatiojärjestelmää. Käyttöyhteyteen liittyy yhteisön sisäistä tietoa siitä, kuka saa käyttää sananlaskuja, mitä sananlaskuja kukin saa käyttää ja kenelle puhuttaessa on soveliaista käyttää sananlaskuja. Edelleen on yhteisenä tietona se, missä paikoissa ja kenen tai keiden henkilöiden läsnä- tai poissaollessa sananlaskut ovat mahdollinen puheen osa. (Barakat 1980, 23, 43–47; Seitel 1994, 123, 134; Obelkevich 1994, 216; Lauhakangas 2004, 74–77). Joissakin yhteisöissä sananlaskut ovat kaikkien käytettävissä, joissakin ne on varattu vanhemmille ihmisille ja nuorten ei ole niitä sopivaa käyttää.<sup>380</sup>

Aineistossa on muutama esimerkki lasten itse käyttämästä sananlaskupuheesta.<sup>381</sup> Periaatteessa suomalaisessa kulttuurissa saavat kaikki käyttää sananlaskuja kaikissa tilanteissa.<sup>382</sup> Sananlaskujen käyttöön liittyvä säännöstö on Suomessakin hiljaista tietoa (tacit knowledge).

<sup>379</sup> Metaforien ja sananlaskujen sisäistäminen, kääntäminen ja tulkitseminen muulla kuin omalla kielellä tai omalla symbolijärjestelmällä jää väistämättä pinnalliselle tasolle.

<sup>380</sup> Finneganin (1994, 35) mukaan esimerkiksi Afrikassa naiset käyttävät sananlaskuja harvoin, miehet ja vanhat ihmiset puolestaan usein.

<sup>381</sup> Se, että itse on lapsena käyttänyt sananlaskuja, tarkoittaa, että on niitä myös kuullut. Lapsen omassa sananlaskun käytössä manifestoituu myös hänen tulkintansa siitä.

<sup>382</sup> On kuitenkin helppo kuvitella mitä tapahtuu, jos oppilas tultuaan nuhdelluksi (aiheesta tai aiheesta) toteaa opettajalle ”Paha pappi itsestään saarnaa”. Ehkä kasvatust-

### Episodista 135.1

Jo ovelta huusin isälle: Isä saanhan mennä yhteiskouluun.

Isä kyseli ja epäröi, minä kerroin, hypin, kaulassa riipuin, itkin ja rukoilin.

Äiti viimein sanoi, että on parasta mennä nukkumaan ja huomenna päätetään.

Sinä maanantaina en kansakoulussa viitannut kertaakaan, en kuullut opetuksesta mitään, sillä ajatukseni vain jännittivät joka hetki, pääsenkö yhteiskouluun.

Koulusta tultuani isä jo odotti keittiössä minua. Hänellä oli papintodistus valmiina ja me läksimme koululle.

Oppitunnit olivat loppuneet siltä päivältä, mutta opettajat, ainakin muutamia, oli koululla.

Rehtorin pyynnöstä kukin vuorollaan kuulusteli tietojani ja taitojani, viimeisenä pastori Mannerkorpi. Lopuksi hän silitti päätäni ja sanoi: Tule sitten huomenna klo 8 aloittamaan. Niiasin ja olimme isän kanssa lähdössä ovelta, kun rehtori sanoi: Kuulkaas, onko tämä oikea syntymäaika. Kyllä sinä olet ihan liian nuori. Emme voi ottaa ennen kuin korkeintaan vuoden päästä.

En tiennyt millä olin hypännyt rehtorin eteen ja sopersin: Sanasta miestä, sarvesta härkää, te lupasitte.

*Tuli hiljaisuus*, kaikki seisoivat ympärillä.

*Viimein rehtori alkoi nauraa* ja nauroi niin, että iso mahansa tutisi ja kaikki toiset opettajat mukana. *Minua itketti*.

Sitten kuulin: Olet sinä ainakin rohkea ja sisukas tyttö. Tule huomenna kokeeksi.

Isä meni puhumaan asiasta ja kertoi myöhemmin, että rehtori oli sanonut, että saan olla koeoppilaana. Jos joku vanhempi tulisi pyrkimään, joutuisin lähtemään.

Tässä episodissa lapsi tuo tuekseen menneen maailman vastaansanomattoman auktoriteetin ja samalla hän käyttää konfliktitilanteita lieventävää puhetta. Reaktio on kahtalainen: naurua ja itkua. Jos lapsi olisi nauranut, eivät aikuiset olisi itkeneet, vaan he olisivat todennäköisesti reagoineet muuten päinvastaisesti kuin lapsi – he olisivat pitäneet lasta nenäkkäänä.

Konventionaalisen tapateorian mukaan yhteisön jäsenten tulee sisäistää yhteiset normit voidakseen intentionaalisesti toimia niiden mukaan. Tämä on toiminnan sisäinen aspekti. Ulkoisen aspektin mukaan konventioon perustuvat säännöt ovat yksilöön nähden ulkopuolisia, jolloin toiminta ei ole vain yksilön oma sisäinen asia, vaan se on osa yhteisöllistä toimintaa. (Harman 1977, 112–113).<sup>383</sup> Sääty-yhteiskunnan pysyvien yhteiskunnallisten rakenteiden aikana olivat yksilön aseman muutokset vähäisiä, joten oli varsin todennäköistä, että yhteisöllinen ympäristö pysyi muuttumattomana koko ihmisen eliniän. Ihmisellä on yleensä kiinteä yhteys yhteisöönsä, jossa eläessään hän tulee osalliseksi yhteisössä vaikuttavista säännöistä ja periaatteista. Yhteisö välittää kasvatuksessa sääntöjen tiedon ja taidon uudelle jäsenelleen. Yhteisö voi myös valvoa sääntöjen noudattamista. Yhteisillä säännöillä pyritään paitsi yhteisön hyvinvointiin, myös mahdollistamaan yksilön kyky kohdata tuleva elämänsä kyseisessä yhteisössä. Oppimalla ja sisäistämällä asenteita, arvoja ja toimintatapoja ei yksilön koko elämänvoima kulu hetkestä toiseen selviytymisessä. Tapateorian mukaan se on myös yksilön etu. (Hume 1953, 49; 1978, 526).

Kokemuksella on merkitys havaintojen ja toimintojen ohjaajana, joten ihmisen ollessa ryhmän jäsen on hän myös aina jollakin tavoin ryhmänsä tuote. Jotta

---

vallan käyttö onkin ollut suomalaisessa perinteessä määräävänä tekijänä sananlaskujen käytölle ja käyttäjille.

<sup>383</sup> Harmanin konventionaalisen tapateorian perusta on David Humen ajatuksissa (Harman 1977,14).



yhteisö voisi toimia ja tarjota jäsenilleen toiminnan ja elämän edellytykset, on yhteisöllä olemassa jonkinlainen toimintamuoto, jonka konventiot perustuvat yhteisön hiljaiseen suostumukseen sääntöjen noudattamisesta. Tavat, tottumukset ja perinteet ovat yhteisön omaisuutta. Ne ovat sääntöjä, joista ei ole sovittu, mutta jotka ovat kaikkien tuntemat sekä jollakin tavoin hyväksymät. Yhteisön säännöt siirretään tai ne siirtyvät yhteisön uusille jäsenille. Säännöt kertovat mikä on suotavaa ja epäsuotavaa toimintaa, mikä edesauttaa koko yhteisön hyvinvointia ja menestystä, mikä on haitallista yhteiselle hyvälle ja mitkä seuraamukset, sanktiot, ovat sääntöjen rikkojia varten. Sääntöjen siirtyminen yhteisön sisällä tapahtuu pääasiallisesti kasvatuksen kautta. (Harman 1977, 61–62).

Sananlaskua käytetään viittaamaan yhteiseen muistiin, etenkin menneisyyteen nojaavassa yhteisössä. Ennakkoluuloisuus uutta kohtaan on menneisyyden puhetta korostavan yhteisön piirre. Yksi yhteisön yhteisen muistin tunnusmerkki on yhteiset sananlaskut. (Barakat 1980, 9–10; Lauhakangas 2004, 22, 27). Tämän tutkimuksen aineiston kasvatuspuheessa sananlaskut ovat paljolti yhteisön ja ryhmän puhetta. Vaikka ne muisteluissa useimmiten kiinnittyvät yhteen henkilöön, sisältävät ne joko kotipiirin tai laajemman yhteisön yhteisen käsityksen. Sananlaskujen olemassaolon tunnistaminen on läheisessä yhteydessä käsitteeseen hiljainen tieto.<sup>384</sup> Sananlaskujen kuulemisen, oppimisen ja niiden käytön jonkinlainen itsestäänselvyys muokkaa niiden sisällöstä kollektiivisen arjen ohjeiston. Kyse on jostakin, jonka kaikki samassa käsite- ja havaintomaailmassa elävät yhteisön jäsenet tunnistavat.

Uskomusten muodostaminen yhteisössä tapahtuu usein auktoriteetin avulla. Tämä pätee myös tapoihin tai moraalia, politiikkaa ja uskontoa koskeviin kysymyksiin, joissa ratkaisu tehdään vetoamalla johonkin auktoriteettiin. (Niiniluoto 1997, 81). Moraalilla on sosiaalisen pakottamisen voima. Vanhempien kautta toimimalla yhteiskunta tuo julki moraalilakinsa lasten kasvatuksessa, joten lapset sisäistävät – tai ainakin heidän oletetaan sisäistävän – nämä oman yhteisönsä moraalisäännöt. (Harman 1977, 61). Näiden käsitteiden, käsitysten ja uskomusten sekä niille annettujen merkitysten tulkinnan vaikeus syntyy siirryttäessä tilasta toiseen joko ajassa tai paikassa (tai kummankin muuttuessa). ”Tavanomaisuus” ja ”itsestään selvyys” eivät ole universaaleja käsitteitä. Kielen sisältämien merkitysten tunnistamisessa ja käytössä on kyse sukupolvelta toiselle siirtyvästä kielen käytön tavasta. (Penttinen 1999, 91). Oman kasvuympäristön kieli opitaan tuntemaan, jolloin omat ja oman suvun sananlaskutkin erottuvat kuulijalle, mutta vasta jonkin sosiaalistumisvaiheen jälkeen. Toisen suvun tai toisen paikkakunnan puhe saattaa silti jäädä tulkitseematta tai tulla väärin tulkituksi.

Kuten Martin Kusch (1988, 84) toteaa, on kieli aina suhteessa sitä käyttävään yhteisöön ja määrittää yhtäältä sen historiaa ja kielikuvien valinta puolestaan on yhteydessä puhujan maailmankuvaan (Norlund 2004, 304). Kieltä on pidetty asenteiden kuvaajana (esimerkiksi Rautala 1990, 206) ja sananlaskuja on

<sup>384</sup> Hiljaisesta tiedosta ks. Koivunen 1997.

käsitelty asenteita ja maailmankuvaa heijastavina ilmaisuina.<sup>385</sup> Sananlaskujen merkityksen tarkastelu on kytketty myös kansanluonteeseen. Tämän näkemyksen mukaan sananlaskut kuvastavat vallitsevia asenteita, kansanluonnetta ja maailmankuvaa. Vallinneita kulttuurisia arvoja ja käytänteitä tulkitaan edelleen sananlaskuista käsin.<sup>386</sup> Kasvatuksen yhteyttä sananlaskujen välittämään kuvaan kansanluonteesta käsittelevät useat Matti Kuusen sananlaskuihin paneutuvat julkaisut (kuten Kuusi 1954; 1971; 1990). Yhteistä näiden kaikkien tutkimusten ja julkaisujen lähestymistavassa on se, että niissä tukeudutaan oletukseen kaikkien tuntemasta sananlaskun yleismerkityksestä. Myös sananlaskujen käyttöyhteys jää vähemmälle huomiolle: on vain sananlasku, jolla joko vahvistetaan kasvatuskäsitystä tai sananlasku, jota perustellaan kasvatususkomuksella. Mutta mitään lausumaa ei voi käyttöyhteydestään irrotettuna tulkita jossakin kulttuurisessa ympäristössä tai historiallisessa aikakaudessa vallinneiden asenteiden kuvaajana. Kulttuuria on välttämätöntä ymmärtää sananlaskun sijoittamiseksi kontekstiinsa. Jo Edward Westermarck (1930, 52) totesi, ettei sananlaskusta tule tehdä johtopäätöksiä ihmisten ajattelutavasta.<sup>387</sup> On kielen ja sen ilmausten vaikutusmahdollisuuksien yliarviointia tehdä pelkästään sananlaskujen ja yleensäkin kielellisten ilmausten perusteella yleistäviä johtopäätelmiä yhteisössä vallitsevasta tai vallinneesta maailmankuvasta tai sivistyksen tasosta. Erilaisissa kulttuuriympäristöissä kehittyneet luonnolliset kielet voivat sisältää toisistaan rakenteellisesti poikkeavia käsitejärjestelmiä, joten kieli ja kielellisten ilmausten merkitykset ovat varsin keskeisiä tarkasteltaessa yhteisöjen välisiä käsityksiä. (Niiniluoto 1997, 122). Ihmiset voivat toimia yhdessä vain jakaessaan toiminnan yhteiset säännöt. Sananlaskut ovat osa yhteistä tietoa, joka mahdollistaa yhteisöllisen elämän. Ne ovat osa yhteisön elämää, jota ne myös normittavat ja kulttuurisina ilmauksina ne ohjaavat ihmisen maailmankuvaa. (Briggs 1985, 799–800; myös Jason 1971, 617; Goodwin & Wentzel 1994, 142; Roumyana 2003, 339). Sananlaskuista, käytetyistä metaforista tai muistakaan kielen lausumista ei kuitenkaan ole syytä tehdä johtopäätöksiä myöskään käyttöympäristön ihmisten perusluonteesta.

Niin puhutun kuin kirjoitetunkin kielen avulla merkitysrakenteet siirtyvät, mutta merkitys ei välttämättä säily muuttumattomana. Siirtymässä merkitys voi irrottautua alkuperäisestä kokemuksesta. (Satulehto 1992, 78–79). Mielienkiintoiseksi sananlaskut kielellisinä ilmauksina tekee niiden automatisoituminen kielenkäytössä samoin kuin niiden funktion liittyminen sekä käsitteelliseen että toiminnalliseen maailmaan. Niitä käytetään ”common sense” -tietona, joka perustuu kulttuurisesti jaettuun kokemukseen. (White 1987, 151, 168). Ku-

<sup>385</sup> Tähän perustuu yleensä metaforien tarkastelu kasvatustieteessä, ks. Gordon, Lahelma ja Tolonen 1995; Laine 1995; Lindroos ja Tolonen 1995; Auranen 2000; 2004.

<sup>386</sup> Ks. Esimerkiksi Ahlqvist 1929, 3; Kuusi 1979, 7; Hakamies 2002, 222; myös Keltikangas-Järvinen 1996; 2000, 15, 22; Harjula 2000, 10, 16; Lauhakangas 2001, 29; 2005, 122–123, 132–135; T. Laine 2002, 91; Julkunen 2005, 95–96; E. Stark 2005, 65, 71, 72, 78, 79; Iranto 2005, 253–254.

<sup>387</sup> Lauhakangas (2004, 53) toteaa, että sananlaskujen esittämät väittämät eivät ole sen paremmin historiallisia kuin sosiologisiakaan todisteita joistakin vallinneista oloista tai käytänteistä. Tässä on eittämättä ristiriita tarkasteltaessa vallinneita arvoja ja käsityksiä sananlaskujen kautta.

ten Paolo Freire (2005, 95) kielenkäytön ja toiminnan yhteyden ilmaisee: ”Aidon sanan lausuminen on maailman muuttamista.”

Perusluonteeltaan kieli ja yhteisön kulttuuri ovat rakenteita säilyttäviä ja hitaasti muuttuvia (Häkkinen 1997, 333). Kielelliseen ajatteluun perustuvat muistia tukevat keinot – kuten sananlaskut, riimitykset ja muut helposti ja lyhyessä muodossa toistettavat ilmaisut – ovat Vygotskin mukaan lapsen ensimmäisiä ja tärkeitä apuvälineitä. (Crain 2000, 221). Vakiintuneiden ilmausten muuttuminen on hidasta, koska ne ovat luonnollinen osa ihmisen elämismailmaa. Perinteessä elävien käsitysten tietoinenkin muuttaminen on hankalaa. (Nenola 1986a, 114; Kemppainen 2001, 88). Mitään jyrkkiä ja nopeasti tapahtuvia murroskohtia ei kansankulttuurissa juurikaan ole. Useimmiten se mikä nähdään jälkikäteen murroksena on pitkäaikaisen muutostapahtuman vaikutusta. Vaikka perinne tai tavat näyttäisivät syrjäytyneen, on kyse ennemminkin näkymättömyydestä kuin olemattomuudesta. Tapojen, uskomusten ja perinteiden muutos ei myöskään koskaan tapahdu samanaikaisesti tai samalla nopeudella kansankulttuurin kaikilla osa-alueilla. (Talve 1990, 413). Yhteisön jakama kansankulttuuri ja maailmankuva säilyttävät vallinneita käsityksiä pitkään senkin jälkeen, kun yhteisö ja yhteiskunta ovat muutoksessaan siirtyneet uuteen tilanteeseen. Kulttuurinen taso, niin symbolisella kuin ideologisellakin tasolla, säilyttää pisimpään vanhoja ja vanhentuneita käsityksiä (Nenola 1986a, 114; 1986b, 89). Suullinen perinne ja sananlaskut sen osana ylläpitävät yhteisöä ja kulttuuria.<sup>388</sup> Suullisen perinteen avulla siirretään sukupolvelta toiselle tapoja, normeja ja rakenteita ja luodaan jatkuvuuden vaikutelma. (Nenola 1990, 12–13).

Kirkollinen puhe, niin rippikoulussa, kinkereillä kuin jumalanpalveluksissa on omalta osaltaan ylläpitänyt sananlaskujen ja sananlaskujen kaltaisten ilmausten ulkooppimisen järjestelmää. Sananlasku tulkintoineen, mahdollisesti yhdistettynä opettavaiseen tarinaan, oli osa kristinopin opetusta. Sananlaskuja voidaan toki opettaa lausumaan ja kertomaan niiden merkitys, mutta sisäistetty ymmärrys ja omakohtainen tulkinta jäävät silloin kuitenkin tavoittamatta. Sääntöjä ja ohjeita opetettaessa se tuskin on ollut tavoitekaan. Ensisijaisesti suulliseen tietoon perustuvalla aikakaudella elettiin Suomessa konkreettisten käsitteiden maailmassa. Oppivelvollisuuslain mukanaan tuoma näkemys kansakoulussa saatavien tietojen tarpeellisuudesta kaikille laajensi myös odotusta käsitteistön ja ymmärrettävän maailman suhteen. Lapsen elinympäristöksi ei katsottu enää riittävän koti ja ensisijaisesti konkreettiseen työhön harjoittaminen. Samaan aikaan lukutaidon laajetessa uskonnollisen kirjallisuuden lisäksi koskemaan muita aihepiirejä, vaikutti myös sensuurin purkautuminen lehtien tiedonvälityksen mahdollisuuteen.<sup>389</sup> Agraariyhteiskunnan muutos kohti teollis-

<sup>388</sup> Monissa kolmansissa maissa sekä opetus että yhteisön muisti perustuu edelleen vahvasti suulliseen tietoon, ks. E. Laine 2002, 20. Kaikilla kielillä ei ole kirjoitettua muotoakaan. Syitä on monia ja samankaltaisuutta löytyy myös suomalaisesta elämästä ennen oppivelvollisuuskoulun tuomaa (alkaan oppivelvollisuuslaista vuonna 1921 ja perusopetuslain vuodesta 1998 kaikki lapset kattavaa) oikeutta opetukseen.

<sup>389</sup> Vuonna 1860 kumottiin suomenkielisten maallisten kirjojen painattamiskielto. Tämänkin jälkeen suomeksi oli käytännössä saatavilla lähinnä uskonnollista kirjallisuutta. (Mikkola 2005, 15).

tuva elämäntapaa alkoi 1800-luvun lopulla. Uudessa ympäristössä tarvittiin uusia ajattelutapoja ja käsitteitä.

## 8.2 Kontekstin ja lausuman yhteys

Koska kommunikaatio on kontekstisidonnaista, liittyvät niin sananlaskut kuin metaforatkin kommunikaatiojärjestelmän osina käyttökontekstiinsa.<sup>390</sup> Sananlaskujen kommunikatiivinen kontekstisidonnaisuus perustuu siihen, että sananlaskut eivät ole vain traditionaalisia ilmauksia, vaan ne yhdistävät menneisyyden ja nykyisyyden toimijoita. Perinteentaitaja käyttää kieltä, kun hän yhdistää kuulijoidensa nykyisyyteen jotakin menneestä ajasta. Käyttäessään toisen ajan käsitteitä hän avaa kuulijoille kielellisesti uuden maailman. (Briggs 1988, xv, 2). Sananlaskuja voidaan käyttää varsin monenlaisissa keskusteluyhteyksissä. Vanhojen ihmisten puheessa niillä on heidän omaa asemaansa ja sanomansa merkittävyttä painottava funktio. Sananlaskuilla tuodaan menneisyyden ylivertainen tieto vakuuttamaan kuulijaa. Sananlaskulla perusteltua väittämää ei ole helppo kumota. (Briggs 1988, 22–23).

*Kyllä routa porsaan kotiin ajaa ja Sam on sika*, kaksi lausetta (tai lausumaa), joiden voidaan katsoa sisältävän vertauksen, mutta yhtä hyvin ne voidaan tarkoittaa otettavaksi kirjaimellisesti. Onko vertaus metafora tai onko metafora aina vertaus? Vai onko metafora vain vertaus? Traditionaalisen aristoteelisen näkemyksen mukaan metafora on aina vertaus. Sen mukaan metaforan ja vertauksen välinen ero on olematon. Niin kasvatusta kuin perinnettä tutkivissa tieteissä yleisimmän metaforasta vallitsevan näkemyksen mukaan vertauksesta tulee metafora jätettäessä pois kahta asiaa yhdistävä ”kuin” tai ”kuten”.<sup>391</sup> Tällöin metaforan olemus tulee ratkaistuksi käsittämällä metafora suoraksi vertaukseksi.<sup>392</sup>

Erialaisten rinnastusten periaatteista on John Searle (1981, 116–120) esittänyt jaottelun, joka on varsin käyttökelpoinen ryhmiteltäessä lauseita ja tiedettäessä sanojen tarkoitus. Mutta jos lausuman selitys haetaan kontekstista, niin ongelmana on tietää, mistä kontekstista milloinkin on kyse: tässä-ja-nyt-olevan vai puhujan vai kuulijan kokemukseen yhdistyvistä kontekstista? Se esittää myös kohtuullisen selkeästi, miksi yleismerkitykseen perustuvat ja tilasta (aika ja paikka) irrallaan olevat sananlaskujen metaforaolettamaan perustuvat tulkinnot ovat ongelmallisia.

<sup>390</sup> Metaforien kontekstisidonnaisuudesta ks. Booth 1980, 51–53.

<sup>391</sup> Käytettäessä metaforaa tutkimuksen apuvälineenä on olettamuksena usein juuri ”kuin” -ajattelu, ks. Auranen 2004, 62–69; myös Taylor (ed.) 1984; Leino & Drakenberg 1993; Winner 1997.

<sup>392</sup> Tämä saattaa olla syy siihen, että eri tieteenalojen metaforaa käsittelevässä tutkimuksessa varsin mutkattomasti siirrytään tulkitsemaan joko ilmaisua tai sen sisältämien sanojen merkitystä. Tulkinnot eivät huomioi kontekstisidonnaisuutta, ilmaisun tai sanojen kiinnittymistä tilaan ajassa ja paikassa. Tarkasteltaessa tutkimusajankohdan ilmiöitä tämä ei välttämättä ole ongelma tulkitsejan ollessa sidoksissa samaan sosiokulttuuriseen todellisuuteen tarkastelukohteen kanssa. Menneisyyden tutkimuksessa ei näin ole.

Searlen tekemän jaottelun mukaisesti lähtökohtana on lauseiden "S on P" ja "S on R" välisen yhteyden löytäminen.<sup>393</sup>

**Periaate 1:** Asiat, jotka ovat P, ovat määrittelyn avulla R.

*Sam on jättiläinen. Sam on iso.*

**Periaate 2:** Asiat, jotka ovat P, liitetään R:ään.

*Sam on sika. Sam on likainen, mässäileväinen, siivoton jne.*

**Periaate 3:** Asioiden, jotka ovat P, sanotaan tai uskotaan usein olevan R.

*Richard on gorilla. Richard on katala, vastenmielinen, väkivaltaisuuteen taipuvainen.*

**Periaate 4:** Asiat, jotka ovat P, eivät ole R eivätkä ne ole R:n kaltaisia, eikä niiden uskota olevan R, se että oivallamme yhteyden ja että ilmaisu P assosioituu mielessämme R:n ominaisuuksiin, ei myöskään ole tuntemustemme tuottama fakta (kulttuurisesti tai luonnollisesti tuotettu).<sup>394</sup>

*Sally on jääkimpale. Sally on tunteeton.*

**Periaate 5:** P asiat eivät ole kuten R eikä niiden uskota olevan R-asioiden kaltaisia, sen enempää kuin P:nä olemisen ehto on samanlainen kuin R:nä olemisen ehto.

Uuden oppiarvon saavuttaneelle:

*Sinusta on tullut aristokraatti. Uusi status on samanlainen kuin olisi olla aristokraatti.*

**Periaate 6:** On tapauksia, joissa P ja R ovat merkitykseltään samoja tai samanlaisia, mutta joissa toinen, yleensä P, on rajoittunut sovellukseensa eikä kirjaimellisesti liity S:ään.

*Kananmuna oli mätä. Eduskuntamme on mätä.*

**Periaate 7:** Relationaaliset metaforat, muut syntaktisen muotoiset metaforat, joissa P-relaatiot ovat määritelmällisesti R-relaatioita.

*Sam ahmii kirjoja.*

**Periaate 8:** Metaforan erityismuodot:

*Ääni on samea, karhea, tahmea. Kantin määritelmä on samea, karhea, tahmea.*

Kaikissa Searlen periaateissa on mukana tulkinnanvaraisuus.<sup>395</sup> Rinnastuksissa käytetään samankaltaisuutta, jonka uskotaan olevan olemassa tai joka vain jostakin syystä assosioituu joko koko lausumaan tai lausuman johonkin osaan.

<sup>393</sup> Esimerkit ovat John Searlen (1981, 116–120).

<sup>394</sup> Searlen huomautus: assosiaatiolla on taipumus olla skaalallisia siten, että lämpötilan asteet liittyvät tunteisiin ja nopeuden asteet ajalliseen kesto.

<sup>395</sup> Kuulijalle ilmaisu kertoo vain, että joku on todennut *Sam on sika*. Irrallisesta lauseesta ei voi tietää, mistä on kyse. Kenties puhujalla on kotipossu nimeltään Sam ja hän tarkoittaa todetessaan syksyllä *Sam on sika* sitä, että joululähestyminen ja "Sam on sika ja syödään jouluna". Jos taas puhuja on nainen, jonka entisen miehen nimi on Sam, voi kuvitella (yhdistellen havaintoja, tietoja, tunnelmia, mutta vain konstruoiden johtopäätöksen) puhujan tarkoittaneen sika-sanaan usein liitettyä halveksuntaa ja todetessaan *Sam on sika* tarkoittaneen "Sam on sika. Hän käyttäytyy röyhkeästi eikä välitä toisista." tai mitä tahansa negatiivista. Naapurista todettaessa *Sam on sika* voi merkitys olla "Sam on sika ja hän on likainen, mässäilevä tai siivoton. Käytöksellään hän aiheuttaa asunnolleni arvonlennuksen asuntomarkkinoilla". Tulkinnassa on liikaa arvattavaa, liikaa arveltavaa. Tilanne muuttuu entistä monimutkaisemmaksi siirryttäessä muuhun kuin puhujan ja kuulijan yhteiseen äidinkieleen ja kulttuuriin. Eu-

Jos lauseen paikalle asetetaan sananlasku, monimutkaistuu tilanne entisestään. Sananlaskuissa "S" voi olla sana lauseen sisällä, mutta se voi olla myös kontekstiin liittyvä tilanne, asenne tai jokin muu vaikuttava tekijä. Rinnastettava toimii koko "lause X". Sanotaan "lause P" ja kuulija tulkitsee (mikäli tulkitsee) "lause R". Tällöin sanojen merkitys on yhtä kuin sanojen kirjaimellinen merkitys, eikä niille tarvitsekaan hakea salaperäistä kaksoismerkitystä. Mutta tällöin ei voida ajatella olevan oikeaa tulkintaa, koska tulkintaa ei ole.

Sananlaskupuheen kokonaisuus voi viitata johonkin toiseen kokonaisuuteen, joka pitäisi tulkita ja kenties vielä monella tavalla. Mitä lause *Kyllä routa porsaan kotiin ajaa* (a) tarkoittaa tai (b) voisi tarkoittaa tai (c) voisi tarkoittaa tässä tilanteessa tai (d) voisi tarkoittaa tässä tilanteessa ja tämän lausujan sanomana? Kysymyksiä voidaan asettaa loputtomasti lauseen *Kyllä routa porsaan kotiin ajaa* oikean merkityksen esille saamiseksi. Ja mikä olisi oikea merkitys? Sekö, jonka puhuja sille antaa? Vai se, minkä sanat tuottavat? Vai se, minkä kuulija sille rakentaa?<sup>396</sup>

Sananlaskuilmaisuus voi olla joko sananmukaisesti ymmärrettävä tai kuvaannollinen. On siis olemassa sekä metaforisia sananlaskuja että sananlaskuja, joilla on vain kirjaimellinen tulkinta. Käytön funktioltaan ne ovat samankaltaisia. (Kuusi 1954, 104; Lauhakangas 2004, 261, 268).

Lausuman, jollainen sananlaskuilmaisukin on, merkittävyden selvittäminen edellyttää tietoa yksilöstä yhteisönsä jäsenenä, tietoa siitä kuka puhuu ja kenelle, keillä on lupa käyttää kyseisen lausuman kaltaisia ilmaisuja. On tunnettu paikkoja, joissa kyseistä lausumaa voi käyttää. Lausuman käyttäjän erilaiset roolit käyttötilanteissa vaikuttavat lausuman merkittävyyteen. (Foucault 2005, 70–76). Yleisesti voidaan todeta ilmaisun merkityksen löytyvän asia- ja tilanneyhteydestä, ei irrallisesta ilmentymästä (Ahonen 1994, 123–125; Salmi 2004, 68). Lauhakangas määrittelee sananlaskun lauseeksi, jonka kirjaimellinen merkitys ei sinällään sovi puheeseen (Lauhakangas 2004, 18). Selitys näkemykselle sananlaskujen kuvakielisyydestä yhdistyy yleensä kontekstitietojen puut-

---

rooppalaisen on vaikea tietää, mitä ilmaisu *Sam on sika* tai *Sam on apina* tarkoittaa vaikkapa Kiinassa tai Amerikassa, vaikka omassa kulttuurissa sen saattaisikin tietää. Kyse on myös käsitteisiin liittyvistä assosiaatioista. Onko siis kyse rakastettavasta kotipossusta, eksoottisesta villikarjasta tai viisauden ja vaurauden vertauskuvasta. Vain puhujalla on tietämys, jonka perusteella parafraasioda metafora eli tulkita sananlaskun merkitys. Ilmaisun referenssi on kuulijassa heränneissä ajatuksissa, tuntemuksissa ja kokemuksissa kokemuksiin. Ne puolestaan voivat olla (tai voivat olla olematta) henkilökohtaisia, siis yhteisöllisesti ajateltuna ainutlaatuisia eikä yleistettävissä.

<sup>396</sup> Esimerkkisananlasku *Kyllä routa porsaan kotiin ajaa* löytyy Lönnrotilta (1981, 125) aakkostetusti *kyllä*-sanan mukaan; Laukkanen & Hakamies (1978, 379) on aakkostanut sen *routa*-sanan mukaan; Sepän (2000, 24) kokoamassa *Säkkijärven sananparsia* teoksessa se on luokiteltu kohtaan "Elämä opettaa neuvomaan nuoria" ja Kuusen (1990, 94) *Vanhan kansan sananlaskuviisauksessa* se asettuu "Kurjuudesta ja yltäkylläisyydestä" jakson lukuun "Omaa säkkiä kukin täyttää", jossa saateteksti alkaa "Oma leipä ja oma etu on jokaisen johtotähtenä [--]". Tämän tutkimuksen aineistossa puolestaan todetaan: "Jos suuttui ja uhkasi lähteä kotoa pois, sanottiin: - 'Kyllä se routa porsaan kotia tuo.'" (aineistossa episodeissa 7, 55 ja 89; episodeissa 98 ja 127 kyseistä sananlaskua ei kommentoitu). Matti Kuusen kansainvälisessä sananlaskutietokannassa (M6) sijoituu *Kyllä routa porsaan kotiin ajaa* luokkaan D3a, joka muodostuu "Maailma ja inhimillinen elämä" -> Tarpeiden dynamiikka -> hätä/puute ja nälkä aktivoi - vie rikosiin/keksintöihin.

teeseen. Sananlaskun merkitys ei yleensä ole ollut todennettavissa, vaan tulkinta on syntynyt oletetun yleismerkityksen kautta (SPI).<sup>397</sup> Vaikka suomalainen sananlaskututkimus ei pääsääntöisesti ole pyrkinyt sananlaskun ja käyttötilanteen yhdistämiseen, on käyttökontekstin liittämistä sananlaskuun pidetty toivottavana, totesihan Matti Kuusi (1954, 12) jo yli viisikymmentä vuotta sitten:

Sananparsien maailmaan ei voi eläytyä vain tutkimalla kokoelmia: sananparsien murheellisia joukkohautoja, joihin tuhannet yhteyksistään irrotetut sanonnat on painatettu aakkoselliseksi tai aihepiirittäisiksi rivistöiksi. Omaa elämäänsä sananparsi elää vasta arkielämän tai näyttämön repliikeissä, kansanpuhujan tai pakinantekijän välineenä, tietyn tilanteen, mielvireen tai tahdonsuunnan äkillisenä kiteytyksenä.

Suomalaisessa tutkimuksessa sananlaskujen tarkastelu niiden omassa elinympäristössä on toistaiseksi kuitenkin jäänyt vähälle huomiolle ja tietoja perinteen esittäjistä tai esityskontekstista ei systemaattisesti ole kerätty. Tähän on vaikuttanut suomalaisessa folkloristiikan tutkimustraditiossa vaikuttaneet keruu- ja arkistointikäytännöt, joissa on painottunut pyrkimys Kalevalan lähdepohjan laajentamiseen sekä toisintojen keruu maantieteellis-historiallisen menetelmän mukaisesti. (Tarkka 2005, 11). Keruut ovat tuottaneet runsaasti aineistoa, mikä puolestaan asettaa suomalaiselle folkloristiikan tutkimukselle ainutlaatuiset lähtökohdat. Toisaalta aineiston keskittyminen niin laajojen runojen kuin pienfolkloreinkin osalta ensisijaisesti sisältöön on aiheuttanut sen, että tiedot esityksistä ja käyttötilanteista puuttuvat. Sananlaskuja on myös ollut vaikea tavoittaa ja tallentaa niiden luonnollisessa käyttöympäristössä. (Jason 1971, 623). Käyttöyhteyksien liittäminen jo olemassa olevaan tietoon on työlästä eikä arkistojenkaan avulla aina mahdollista. Uuden tiedon tallentamisessa tämä on huomioitu.<sup>398</sup> Kirjaimellinen tulkinta voi hyvinkin sopia puheeseen, jos ja kun puheen konteksti tiedetään. Merkitykset ovat kontekstisidonnaisia ja sananlaskuilmaisun käyttöä kirjaimellisesti otettavan tilanteen yhteydessä voidaan tuskin pitää satumana.

### Episodi 118.1

Virran alapuolella oli kovin äkkijyrkkä pohja ja tämä virranpyörre paikka oli mitä mainioin onkipaikka. Vene kiinnitettiin toisesta kokasta köydellä rannan puihin ja toinen pää ankkurilla, että pysyi paikoillaan ja siitä sitten ongittiin. Siinä söivät isot ahvenet ja säynävät joskus komea lahnakin. Ei se mitään haitannut, jos jokin vene tuli tai meni, kalat palasivat pian takaisin. Jos tuli pieni väli kalojen syöntiin, oli isälläni jokin laulunpätkä tai mukava juttu kerrottavana. *Hän ei ollut kovin halukas paikkoja muuttelemaan* vaan sanoi usein vanhan sanonnan, "odottavan onkeen kala tulee."

Tässä episodissa odottaminen on lapselle fyysinen tapahtuma ja kala on elävä eläin. Ulkopuolinen aikuinen tulkitsija kuulee helposti kyseisessä sananlaskussa syvämielitteisen ajatuksen, kuten yleismerkitys antaa olettaa.<sup>399</sup>

<sup>397</sup> Kuten Hakamies 2004, 79.

<sup>398</sup> Kalevalamittaisen runon tutkimushistoriassa voidaan vuotta 1968 pitää käännekohdaksi, jolloin runokulttuurin kontekstuaalisointi alkoi (Tarkka 2005, 11–12; sananlaskujen osalta esimerkiksi E. Stark 2005, 67–68).

<sup>399</sup> Kuten M6-luokituksessa *Odottavan onkikala* on yhteydessä sananlaskuun "Hyvää ei odota koskaan liian kauan". Molemmat on luokiteltu T1h "Aika ja ajantaju" -> Oikea

Yleensä kuulijaa, puhujaa ja tulkitsijaa erottaa toisistaan moni seikka. Ensimmäinen on tila. Puhuja ja kuulija liikkuvat samassa tilassa (ajassa ja paikassa). Tulkitsijan elämismaailma ja sen tuottama ymmärrys puolestaan tarkastelee tulkinta-ajasta katsottuna mennyttä aikaa. Toiseksi erona on valta. Tulkitsija on tilanteen valtasuhteisiin nähden ulkopuolinen, mutta käyttää jälkikäteen valtaa kaikkeen tapahtuneeseen nähden. Kasvatuspuheessa vallankäyttäjä on puhuja (yleensä aikuinen) ja kuulijana on lapsi. Kolmantena erottavana tekijänä on kieli. Koska kieli ja maailmankuva ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa erottaa tila (aika ja paikka) tulkitsijan aikakauden jakaman maailmankuvan ulkopuolelle. Puhujan ja kuulijan jakaman tilan tuottama kieli on yhteinen, mutta heitä erottaa vallan lisäksi iästä ja elämänkokemuksesta johtuvat erot niin kielen hallinnassa kuin maailmankuvan muotoutumisessa. Näistä eroista johtuen heillä on keskenään erilainen kyky käyttää ja käsitellä puhetta.

Barbara Kirschenblatt-Gimblettin (1994) sananlaskututkimuksessa on sosiaalinen konteksti ollut keskeinen.<sup>400</sup> Kirschenblatt-Gimblettin lähestymistavan perustana on, että sananlaskut toimivat puhujan aikeita tukevana retorisenä strategiana. Sananlaskujen käyttö voi olla retoriikkaa, jolloin niiden tehtävänä on joko tukea puhujan argumentteja tai toimia argumentteina sinänsä. Tällainen sananlaskujen käyttö edellyttää jonkin sosiaalisen tilanteen olemassaoloa ja jonkinlaista intentiota käyttäjältä. Sananlaskuja käytetään, kun on sanottava jotakin erityisen painokkaasti, vakuuttavasti, iskevästi tai nokkelasti. Tosin Arvo Krikmannin mukaan normaaleissa yhteydenpitotilanteissa ihmiset eivät sananlaskuilla tavoittele abstrakteja totuuksia tai yleisiä elämänkokemuksia; he haluavat vain mitä suorimmin vaikuttaa jonkin konkreettisen tapahtuman kulkuun. (Krikmann 1987, 113, 117.)

Beatrice Silverman-Weinreichin mukaan sananlaskujen tilannekohtaisissa funktioissa on koko sananlaskujen määrittelyn keskeinen olemus. Sananlaskun tehtävä on osoittaa, että tilanne tai tapahtuma joko kuvaavaa tai noudattaa etukäteen tunnettua ja yleisesti hyväksyttyä sääntöä. (Silverman-Weinreich 1994, 70). Näin käsitettynä funktio on nähty suppeasti. Sananlaskujen tehtävä on tukea ennalta määrättyä ja yleisesti hyväksyttyä sääntöä. Krikmannin mukaan, edelliseen nähden päinvastaisestikin, sananlaskujen merkitykset pystytään tunnistamaan ilman annettua kontekstia, ensimmäistä kertaa kuultaessa tai vierassa kulttuurissa (Krikmann 1987, 113–114). Oletan sekä Silverman-Weinreichin että Krikmannin tarkoittavan tilannesidonnaista tapahtumaa, jossa

---

ajoitus/ajankäyttö: väärä ajoitus/ajankäyttö -> kannattaa odottaa parempaa ajankoh-  
taa - neuvo löytyy, asiat ratkeavat.

<sup>400</sup> Muina sananlaskuja sosiaalisessa kontekstissa tarkastelevina tutkimuksina Kirschenblatt-Gimblett (1994, 118) mainitsee Raymond Firthin 1926, Melville Herskovitsin 1930, George Herzogin ja C.G. Blooahin 1936, Richard B. Parkerin 1958, John Messengerin 1959, Kenneth Burken 1961, Roger Abrahamsin 1968; 1969 sekä Heda Jasenin 1971 tutkimukset. Myös Lauhakankaan tutkimuksessa on varsin kattava luettelo ja kuvaus tutkimuksista, joissa käytetään sananlaskujen kontekstittietoja hyväksi (Lauhakangas 2004, 96–102). Tutkimukset eivät ole suomalaisia eivätkä käsittele suomenkielisiä sananlaskuja.



sananlaskun ja sen merkityksen voi ensi kertaa sananlaskun kuullessaan joko ymmärtää (Krikmann 1987) tai ei voi ymmärtää (Silverman-Weinreich 1994).<sup>401</sup>

Charles Briggsin (1988) tavassa lähestyä sananlaskun funktiota on keskeistä se, että sananlaskujen käyttö (esitystilanne) tuo kyseiseen hetkeen jotakin menneisyydestä. Sananlaskulla ei viitata mihinkään, vaan sananlaskulla on itsenäinen ja tilannekohtainen tehtävä. Menneisyyttä ei tulkita nykyisyyden kautta – eikä päinvastoin. Sananlaskun käyttö tuo yhden todellisuuden toiseen todellisuuteen – ei osaksi sitä, vaan yhtä aikaa hetkellisesti läsnäolevaksi. Kyse ei ole vain siitä, että sanotaan jotakin, vaan perinteen kantaja ja esittäjä (kuten sananlaskun käyttäjä on) käyttää puhuttua kieltä saattaakseen kuulijansa yhteyteen toisen aikakauden tietämyksen kanssa. Sananlaskut sopivat monenlaisessa keskustelussa käytettäväksi. Niitä käyttävät iäkkäät ihmiset asemansa vahvistamiseen viedessään puheensa sananlaskuissa menneeseen aikaan, jossa läsnäoleva moraalii sopii kyseiseen tilanteeseen. Tämä voimallinen menneen ja nykyisyyden läsnäolo tulee koetuksi keskustelun lyhyessä hetkessä. Onnistuessaan sananlaskun esittäjän näkemys on vallitsevaksi jäävä näkemys.

Kasvatustieteessä sananlaskuja on pääsääntöisesti käsitelty metaforisina lausumina, joita on tulkittu ja luokiteltu tutkimuksen kuluessa. Sekä Kemppaisen (2001) että Hirsjärven ja Laurisen (2004) tutkimuksissa ovat muistelun kohteena tapahtumaan tai ilmiöön liittyvät uskomukset, kuitenkin uskomuksiksi katsottujen lausumien käyttökonteksti jää lukijalle etäiseksi. (Kemppainen 2001, 47; Hirsjärvi & Laurinen 2004, 19, 330, 332–333). Usein myös folkloristinen tarkastelu perustuu sananlaskun tulkintaan ulkoapäin.<sup>402</sup> Tällöin varsinainen käyttökonteksti ja käyttäjän tilanteessa läsnäolevien ihmisten kuullulle tai puhutulle antamat merkitykset jäävät tavoittamatta.

### **Sananlaskujen – kuten metaforalausumienkin – sisältöä ja tulkintaa voi tarkastella usealta taholta:**

- (1) Mitä sananlaskun tulkitaan tarkoittavan?
  - ulkopuolinen antaa merkityksen
- (2) Mitä sanat sanovat?
  - ilmaisun kirjaimellinen merkitys
- (3) Mitä puhuja on tarkoittanut?
  - puhujan intentio
- (4) Mitä kuulija kuulee ja ymmärtää?
  - kuulijan näkökulma

(1) Sananlaskututkimus on kontekstietojen puutteessa useimmiten päätynyt antamaan sananlaskujen ilmaisulle tulkinnan vedoten yleiseen tietämykseen. Paremiologiassa on selvä odotus sananlaskun viestin sisällölle. Se on normitettu

<sup>401</sup> Dundes puolestaan kritisoi funktionaalista lähestymistapaa. Hänen mukaansa puhtaasti funktionaaliset määritelmät ovat epäadekvaatteja, koska muutkin folkloren genret voivat jakaa tämän funktion. (Dundes 1994, 45–46).

<sup>402</sup> Hakamies (2004, 80) on valinnut ruokaan ja syömiseen liittyvät sananparret Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kansanrunousarkiston kokoelmiin perustuvista julkaisuista. Eija Starkin (2005, 66) köyhyyttä käsittelevien sananlaskujen aineistona on kansanrunousarkiston legenda-, legendasatu- ja sananlaskukortisto.

tai normittunut vakiotulkinta – standard proverbial interpretation (SPI), jonka perusta on universaalissa tulkinnassa. Tulkinta tehdään aiempien päätelmien perusteella. Tähän perustuu usko vieraskielisten ja vieraiden kulttuurien sananlaskujen ymmärtämiseen. Tällöin merkitys annetaan toisesta tietämyksestä käsin, joko suhteessa aikaan tai paikkaan. Sananlaskujen käyttötilanne ja vuoro-vaikutukseen osallisten ymmärrys jää huomiotta. Tulkintaan ovat väistämättä vaikuttamassa tutkijan kulttuuriset ennako-odotukset.<sup>403</sup>

(2) Vaihtoehtoinen ulkopuolinen lähestymistapa on kiinnittää huomio sananlaskujen sanojen merkitykseen. Tällöin pitäydyttäessä sanojen tilaan (aika ja paikka) sidotussa merkityksessä ja katsottaessa vain kirjaimellista merkitystä, ei tulkintaa tehdä. Mutta mikäli sanojen ja lauseen merkitystä tarkastellaan toisessa tilassa, on merkitys muuttunut. Tällöin on olemassa mahdollisuus, että kirjaimellinenkin merkitys on muuttunut, se ei ole alkuperäistilanteen mukainen. Virhe kertautuu, mikäli sananlaskujen merkityksille annetaan arvoominaisuuksia tai niitä vertaillaan keskenään.

(3) Puhuja antaa sananlaskulle käyttömerkityksen. Hän haluaa kiinnittää kuulijan huomion johonkin tiettyyn asiaan tai asiantilaan, yleensä tietyllä tavalla. Puhujan ilmaisuun vaikuttaa hänen tapansa nähdä asioita ja ilmiöitä sekä niiden välisiä samanlaisuuksia, jatkuvuuksia ja erilaisuuksia. Ongelmalliseksi muodostuu se, että tallennetuista sananlaskuista hyvin harvoin (jos koskaan) selviää puhujan intentio. Näin siitäkin huolimatta, että suurin osa sananlaskujen puhujista on itse ollut kuulijana ja saattanut kuulijana kommentoida käsitänsä kuulemistaan sananlaskuista. Selityksenä saattaa olla, että puhujan intentio koetaan niin selväksi, ettei sitä muistelmissa kerrota. ”Käytin tätä sananlaskua, koska” ei näy missään muistelussa. ”Tämä sananlasku tarkoittaa” puolestaan esiintyy. Retorisessa käytössä sananlasku vain ilmestyy tekstin joukkoon. Useimmiten puhujan intentio tulkitaan tulkitsijan oletaman intention kautta. Tässä ongelmaksi muodostuu sama kuin kohdassa (1), tulkitsijan ja puhujan tila (aika tai paikka) ei ole yhteinen, joten heidän ymmärryksensä maailmastakaan ei ole yhteneväinen.

(4) Kuulijan tulkintaa sananlaskusta voidaan tarkastella esimerkiksi muistelukerrontaa hyödyntäen. Kerronnassa tilanne, henkilö tai tapahtuma herättää muiston sananlaskusta tai päinvastoin: sananlasku tuo mieleen henkilön tai tilanteen kokonaisuudessaan. Muistelija tuo kerronnassa esiin, minkä vuoksi hän koki sananlaskua käytettävän, mihin hän koki tullessa sen avulla johdatelluksi. Tämä tarkastelutapa tekee oikeutta ainakin yhdelle tulkinnan näkökulmalle: mihin kuulija koki sananlaskulla viitattavan. Aivan irrallisena tämäkään tieto ei ole riittävä luomaan ulkopuolista ymmärrystä. Muistelukerronta kuitenkin tuo aikalaiskäsitteen sosiaalikultuurisesta kontekstista. Yleiskuvan luomiseksi yleisestä elämäntavasta ja taloudellisepoliittisista olosuhteista on tietoa saatavilla muita teitä.

<sup>403</sup> Ennako-odotuksista lisää, ks. Lauhakangas 2004, 45–46.

Sananlaskuja on katsottu voitavan tulkita niiden yleismerkityksen, SPI:n, kautta, jolloin tulkinta ei edellyttäisi kontekstietojen tuntemusta ja jopa sananlaskujen opettaminen olisi mielekästä. Kuulija kuitenkin luo oman merkityksensä kuulemalleen, joten sananlaskulla ei ole muuttumatonta merkitystä, vaan jokainen aikakausi ja sosiokulttuurinen tila luovat omat tulkintansa ja merkityksensä.

### 8.3 Sananlaskupuheen ymmärtäminen

Sananlaskun, kuten ilmaisujen yleensä, ymmärtäminen tapahtuu kielessä ja kielien välityksellä eikä ymmärtäminen ole mahdollista ilman tulkitsijan omaa kieltä ja ajattelua. Merkitysten antaminen on käsitteisiin sidottua toimintaa. Se perustuu yhteisölliseen jaettuun ymmärrykseen, jossa sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen osuus. (Kusch 1988, 102–103). Näin ollen lapsen tekemä kielellisen ilmaisun tulkinta ja sille merkityksen anto tapahtuu aina lapsen käsitteellisten mahdollisuuksien puitteissa.<sup>404</sup>

Sekä sananlaskujen että metaforien tunnistaminen perustuu oletukseen sosiokulttuurisesta tietämyksestä. Tämä oletus on voimassa tulkittaessa niin eri kielialueiden kuin aikakausienkin kulttuuria.<sup>405</sup> Peter Seitelin mukaan sananlaskussa on olennaisinta sen merkitys. Merkityksellä Seitel ei tarkoita pelkästään kielellistä käännoästä tai vapaamuotoista selitystä siitä, mitä sanojen on aiottu tarkoittavan. Sananlaskun merkitys selviää vain, jos ja kun käännoksen yhteydessä annetaan perusteellinen tieto sosiaalisesta tilanteesta. Sosiaalisesta tilanteesta selviää syy sananlaskun käyttöön ja toisaalta sananlaskun vaikutus sosiaaliseen tilanteeseen. (Seitel 1994, 123). Suomalaisessa sananlaskututkimuksessa on ensisijaisesti pohdittu kielellistä kulttuurien tulkinnan problematiikkaa kuten Lauhakangaskin (2004, 69) toteaa. Tilassa paikkaan liittyvä kulttuurisidonnaisuus on helpommin havaittavissa kuin ajan tuoman muutoksen vaikutus.

Sananlaskujen käyttö keskustelun ja puheen osana on vuorovaikutuksellista puhetta, joka noudattaa Gricen keskustelun yhteistyöperiaatteita. Vuorovaikutuksen onnistuminen tai ilmauksen kommunikatiivisuuden mahdollistuminen perustuu keskustelun yhteistyöperiaatteiden noudattamiseen. Keskustelun yhteistyöperiaate muodostuu määrästä ("quantity"), laadusta ("quality"), olennaisuudesta ("relevance") sekä tavasta ("manner"). Määrä viittaa tuotetun

<sup>404</sup> Lönnqvist (1992) on tutkinut lasten tapaa antaa merkityksiä leikkikaluille toiminnan kautta. Leikkikalut toimivat merkitystenkantajina, mutta esineinä ne eivät ole sidottu vain yhteen toimintaan. Vaatteet merkityksenkantajina, ks. esim. Bogatyrev 1971, Luutonen 1997.

<sup>405</sup> Bornstein (1991, 21–22) osoittaa perheensä hyvin tuntemille ranskan- ja italiankielisille sananlaskuille englanninkielisiä käännoäksiä ja vastikkeita selityksineen. Käännoäseen liittyy tulkintaa, joka ei aina ole auennut kuulijalle edes omassa elämisen ympäristössä. On myös perusteltu näkemystä, jonka mukaan käännoäset eivät ole vain tulkintoja, vaan lausumille on olemassa yleismerkitys (Lauhakangas 2004, 34). Yleismerkityksen tunnistamiseen tukeutuu esimerkiksi Hansford (2003, 60–61) puhuessaan kulttuurisen kompetenssin tuottamasta kyvystä ymmärtää sananlaskuja.

informaation määrään: puheen on oltava tilanteeseen nähden tarpeeksi informatiivista, mutta ei liian informatiivista. Laatu velvoittaa puhujaa tekemään lausumastaan totuudenmukaisen: puhujan on uskottava itse lausumansa todeksi ja hänellä tulee olla itsellä todisteet lausumansa puolesta. Olennaisuus edellyttää puhetilanteessa keskittyttävän tärkeisiin ja asian kannalta keskeisiin asioihin. Tapa puolestaan viittaa asian esittämiseen, puhujalta odotetaan selväsanaisuutta. Keskustelussa on huomioitava epäselvien ilmausten sekä moniselitteisyyden välttäminen sekä ilmaisun lyhytsanaisuus ja kurinalaisuus. (Grice 1975, 45–46). Näitä keskustelun yhteistyöperiaatteita voidaan jossakin määrin rikkoa joko tahallisesti tai tahattomasti, jolloin on kyse kuulijan kyvystä muokata viesti itselleen ymmärrettäväksi. Puhuja voi tahtomattaan epäonnistua yhden tai useamman maksimin täyttämässä. Hän saattaa myös tahallaan rikkoa maksimiamia vastaan tai hylätä maksimin ja keskustelun yhteistyöperiaatteen. Mahdollista on myös maksimien yhteentörmäys, jolloin jotakin maksimiamia täyttyy rikkoa, jotta ilmaisulla olisi tehoa. Välinpitämättömmillään puhuja ei piittaa säännöistä, jolloin vuorovaikutteisuus on hyvinkin kyseenalaista. (Grice 1975, 49). Metaforan tunnistaminen puheesta (tai kirjoitetusta tekstistä) noudattaa sananlaskun tunnistamisen problematiikkaa. Molempien erityismerkitys perustuu kokonaisilmaisusta eriytymiseen ollessaan jollakin tavoin ristiriidassa Gricen keskustelun yhteistyöperiaatteiden kanssa. (Winner 1997, 6–7).

Sanotun konventionaalinen merkitys on se sanoma, jonka yhteisön jäsenet tunnistavat yhteisen tietämyksensä pohjalta. Siihen sisältyy sekä aikakauden yhteinen tietämys uskomuksineen että jonkin yhteisön (kuten alueen tai kielen yhdistämän) jakama hiljainen tieto. Näin ollen puheen tavoite muodostuu lauseen konventionaaliseen merkityksestä sekä niin kielellisestä kuin yleisestäkin, kaiken kattavasta kontekstista. (Grice 1975, 44–46; Frege 1984, 42). Jos siis halutaan tunnistaa jonkin tietyn puhutun sisältö kokonaisuudessaan, on kyettävä ymmärtämään lausutun tilaan (aika ja paikka) yhteydessä olevan konventionaalisen merkityksen lisäksi sen referentiaalisten ilmaisujen kohteet suhteessa kulloiseenkin tilaan. Tämä voidaan myös ilmaista toteamalla, että se mitä puhuja käyttämällään ilmaisulla (kuten kasvatuspuhe sananlaskuineen) tarkoittaa ja se mitä hän sanoo, muodostavat sen, mitä puhuja konventionaalisesti tarkoittaa (Grice 1975, 44).

Sanotun merkitys voidaan Gottlob Fregen mukaan määrittää joko kompositio- tai kontekstiperiaatteen nojalla.<sup>406</sup> Kontekstiperiaatteen mukaisesti yksittäiselle ilmaisulle ei tule hakea itsenäistä merkitystä. Ilmaisun merkitys on aina sidoksissa johonkin kokonaisuuteen, johonkin tilaan ja tapahtumaan. Yksittäisten sanojen merkitys on löydettävissä lauseen kontekstista tai vieläkin laajemmasta yhteydestä. (Kakkuri-Knuutila & Ylikoski 1988, 24–25; Rott 2000, 626–627). Tutkimukseni lähtökohdiksi olen ottanut ensinnäkin ilmaisujen tarkaste-

<sup>406</sup> Kompositioperiaatteen mukaan ilmaisun merkitys on riippuvainen vain ja ainoastaan kokonaisuuden osien merkityksistä sekä tavasta, jolla ne muodostavat ilmauksen. Täten ilmaisun merkityksen kannalta ensisijaisia ovat sanat ja niiden tulkinta. (Harman 1997, 344; Raatikainen 1997, 10). Fregen tulkitsijat ovat olleet erimielisiä siitä, kumpaa periaatetta, kontekstuaalista vai kompositionaalista, jaottelun luoja itse kannatti, ks. esim. Pelletier 2001.

lun kontekstiperiaatteeseen tukeutuen ja toiseksi tukeutumiseni näkemykseen kielestä ajattelun eikä vain kommunikaation välineenä. Vaikka Gricen teoriassa voidaan tulkita kieli vain irrallisten ajatusten välittäjäksi, ei teoria sitä millään muotoon edellytä (Raatikainen 1997, 31).<sup>407</sup>

Konteksti- ja kompositioperiaatteen ohella lausuman merkityksen määrittäjänä toimii ilmaisulle annettu merkitys.<sup>408</sup> Kielellisessä ympäristössä on kyse lausuman sijoittumisesta yleensä puheeseen. Ilmaisun kirjaimellinen merkitys on se, mitä sanat sanovat. Tämä erottuu puhujan antamasta merkityksestä (siitä, mitä puhuja sanoo). Puhujan antama merkitys ilmaisulle voi olla yhteneväinen ilmaisun kirjaimellisen merkityksen kanssa, mutta se ei välttämättä ole sitä. Puhuja saattaa tarkoittaa muuta kuin mitä hänen käyttämät sanansa kirjaimellisesti ottaen tarkoittaisivat. Erityisesti ne eroavat toisistaan kielikuvis- ja ironiassa. (Raatikainen 1997, 30). Ilmaisun ymmärrettävyyteen vaikuttaa siis kokonaiskonteksti. Yksi helpoimmista puhetilanteesta havaittavista ei-sanallista kokonaiskontekstin osista on äänenpainon käyttö ja havaitseminen. Kirjallisessa aineistossa ne jäävät yleensä huomiotta.<sup>409</sup>

Esimerkiksi lause ”Taasko sinä varastit minulta omenan” saa erilaisia merkityksiä eli viittaa erilaisiin asioihin tai ilmiöihin sen mukaan, millä sanalla paino on:

”**Taasko** sinä varastit minulta omenan.”

”Taasko **sinä** varastit minulta omenan.”

”Taasko sinä **varastit** minulta omenan.”

”Taasko sinä varastit **minulta** omenan.”

”Taasko sinä varastit minulta **omenan**.”

Ilmaisun tai lauseen standardimerkitys sisältyy puhujan olettamaan standardimerkitykseen (Grice 1975, 47). Vuorovaikutteisessa puheessa puhujan yleensä oletetaan ilmaisullaan tarkoittavan jotakin mitä sillä tai sen kaltaisella ilmaisulla yleensä tarkoitetaan. Ilmaisun käyttötavan poiketessa yleisestä käytännöstä vaaditaan perusteluja. (Grice 1997, 277–278). Tämä pätee myös sananlaskuihin, joiden käytössä on selvä odotus sananlaskun viestin sisällölle. SPI (standard proverbial interpretation) pitää sisällään oletuksen sananlaskujen yleisestä tulkittavuudesta. (Silverman-Weinreich 1994, 66; Prahlad 1996, 18). Sen mukaan

<sup>407</sup> Kompositionaalisuusperiaate sisältää olettamuksen kielestä ennen kaikkea kommunikaation – ei ajattelun – välineenä, mutta mikäli ajattelun ja kommunikaation kieli eroaisivat toisistaan, tarvittaisiin kielten välistä käännöstä. Ajattelun ja kommunikaation suhteesta kieleen ks. Harman 1997, 347–358. Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa ajattelu ja kieli kuuluvat yhteen (Raatikainen 1997, 21–22). Sellarsin mukaan kieli antaa ajattelulle välineet (Raatikainen 1997, 27). Harmanin näkemyksessä ajattelun kieli on sisäistettyä luonnollista kieltä (Raatikainen 1997, 34). Näkemyksiä kieliteorioihin ovat esittäneet Frege, Russell, Recanati.

<sup>408</sup> Lausuman merkityksenä tai tarkoitteena voidaan nähdä koko se tilan ja paikan identifioima kokonaisuus ”kaikkien maastonosien muodostama avaruudellinen tila, jossa sosiaalisilla suhteilla, elinkeinoilla ja aikajatkumolla on omat tehtävänsä ja jonka eri osilla on omat nimensä eli identifioivat määreensä”, kuten Halonen (2005, 71) määrittelee kylännimen tarkoitteen. Usein tähän nivoutuu vielä yhteinen historiallinen muistikin (Halonen 2005, 75).

<sup>409</sup> Poikkeuksen muodostavat jotkut litteroinnit, joissa painotukset on huomioitu.

uudessakin ympäristössä tulkinta tehdään aiempien päätelmien perusteella. Kontekstitietojenkin valossa kasvatustieteen sananlaskujen tulkinta yleismerkityksen kautta on toteutumaton oletus: lapsilla puheen kuulijoina ei ole kokemusmaailmassaan vielä valmiita malleja yhteisönsä vakiintuneistakaan olettamuksista.

Gricen teorian mukaisesti keskustelutilanteessa lausuman kokonaismerkitys on se, mitä puhuja kommunikoi eli se, minkä puhuja välittää kuulijoilleen. Gricen teoria ei täysin selitä kasvatustieteen ja sananlaskujen yhteisvaikutusta ja niiden merkityksen määräytymistä.<sup>410</sup> Joka tapauksessa Gricen keskustelun yhteistyöperiaatteet sekä Fregen tekemä jako kirjaimelliseen ja tarkoitteeseen (implikoituun) merkitykseen luo kehyksen, jonka puitteissa on mahdollista tarkastella kasvatustieteen ja siinä käytettyjä sananlaskuja. Kysymys on keskustelun yhteistyöperiaatteiden soveltamisesta arjen puheeseen eli tässä tapauksessa kasvatustieteen ja sananlaskujen käyttöön siinä. Sananlaskujen yhteydessä pystymme usein havaitsemaan puheen sääntöjen rikkomisen. Se ikään kuin kuuluu asiaan. Jos kuulija samalla ymmärtää asian, hän ei kyseenalaista sananlaskun kirjaimellistakaan tulkintaa. Näin voidaan olettaa olevan omassa kielessä ja kulttuurissa. Kuitenkin jostakin syystä tunnistamme sananlaskut joskus muistakin kielistä siitä huolimatta, että niissä käytetään jopa eri sanoja, ei vain käännöksinä vaan sanan merkitykseltä. Sanojen kuuleminen voi myös herättää tunteita, joiden kautta sanoille ja niiden esittämille asioille luodaan merkitys.

Kasvatustieteen ja sananlaskujen käyttö sen yhteydessä perustuu oletukseen, että sekä puhuja että kuulija ymmärtävät asian – ja keskenään samalla tavalla. Kaikki ihmisten välinen kielellinen kommunikaatio perustuu tähän. Sananlaskua käyttäessään puhuja mahdollisesti sanoo yhtä ja tarkoittaa toista. Kyse on samanaikaisesta vertausten käytöstä ja asiaviestinnästä. Se mitä puhuja sanoo, on lauseen sisältö, semanttinen merkitys. Kuullessaan puhujan lausuman, on kuulijan ymmärrettävä lausuttu lause sekä tunnistettava puhujan kommunikatiivisten intentioiden sisältö. Semanttinen sisältö tarvitsee käyttöyhteyden tuoman informaation. (Grice 1975, 44).<sup>411</sup> Se mitä puhuja sanoo, on lauseen kielellinen merkitys ja sen pystymme ymmärtämään periaatteessa myös vieraalla kielellä. Mutta koska sananlaskujen käsitemaailma on ensisijaisesti agraariin toimintaan ja ympäristöön liittyvää, ymmärrämmekö sanoja muuttu-

<sup>410</sup> Grice ei määrittele, miten selvittää se, mitä puhuja tarkoittaa tai mitä puhuja kokee sanovansa. Myöskään Grice ei tarjoa vastausta siihen, mitä tapahtuu, kun esimerkiksi puhuja ei voi noudattaa kaikkia yhteistyöperiaatteita. Miten siis kuulija osaa tulkita ilmaisun sen perusteella, mitä puhuja sanoo? Ongelmana Gricen teoriassa lienee myös se, että se minkä teoria näkee pragmaattisena merkityksenä (konversationaalinen implikaatio) on joissakin tapauksissa pikemminkin osa semanttisesta merkityksestä (eli siitä mitä puhuja sanoo). Lisäksi eri yhteistyöperiaatteiden painoarvot jäävät epäselviksi. Varsin keskeinen on kysymys, ”onko mitään syytä olettaa puhujien noudattavan em. periaatteita keskustelussa?” Kenties rationaalisessa, tavoitteellisessa tietojen vaihdossa (kuten opetustilanne) voisi olla syytä, mutta entä arjen kanssakäymisessä?

<sup>411</sup> Esimerkkejä tulkintaristiriidoista. *Grass don't grow on a racetrack* Kuusen (1954, 52) ja Lauhakankaan (2004, 66) mukaan kyseisellä sananlaskulla on vain yksi oikea käyttö – ja siten yksi tulkinta. Green (1993, 1) kuitenkin esittää kyseisen sananlaskun käyttöyhteydessään ja toisessa merkityksessä. Tulkintojen eroavaisuuksista lisää Granbom-Herranen 2004, 72–73, 76–78.

neessa tilanteessa ja käsitemaailmassa edes omalla äidinkielellämme? Sananlaskuja käytetään aina jossakin tilassa (paikka ja aika), jossa sanojen kielellinenkin merkitys voi olla sekä puhujalle että kuulijalle epäselviä. Kuitenkin niiden kautta puhuja olettaa välittävänsä myös intentionsa ja kuulija luulee sen käsittävänsä. Esimerkkeinä kirjaimellisen ja semanttisen sisällön kytkeytymisestä toisiinsa ovat *Joutua ojasta allikkoon* (mikä on allikko?)<sup>412</sup> sekä *On syytä niin sysissä kuin sepissäkin* (sysi?). Puhujan sanat tulevat ymmärretyksi, mutta onko keinoja, joilla irrallisesta ilmauksesta voisi saada selville, mitä puhuja käyttötilanteessa tarkoitti?

Käytetty kieli ("ordinary language"<sup>413</sup>) ja arkipuhe eroavat sananlaskuista siinä, että jälkimmäinen käyttää paljon kielikuvia sekä usein sanoja ja, mutta ja koska (tai näihin perustuvia lauserakenteita). Sananlaskut tuovat lausumaan yhteyden vallitsevaan kontekstiin, viittauksen yhteiseen hiljaiseen tietoon, jolloin voidaan tarkoittaa muuta kuin sanotaan tai saatetaan sanoa päinvastaista kuin tarkoitetaan. Paremiologisen tulkinnan mukaan usein puhutaan konkreettisista asioista tai esineistä ja samalla tarkoitetaan jotakin aivan toisella tasolla. Kuitenkin kuulijan oletetaan ymmärtävän sanottu – kuten kaikessa puheessa. Sananlaskut eivät juuri koskaan ole itsenäistä puhetta, vaan ne ovat viestinnän osa ja yleensä lausumia, jotka viittaavat sanottuun tai tapahtuneeseen, joten kontekstin huomiointi saattaa olla tulkinnan kannalta keskeistä.

Puhujan lausuman tarkoittama asia eli sanotun merkitys, voi vaihdella tilanteesta toiseen. Sanalla voi olla eri käyttöyhteydessä eri referenssi (lakka voi viitata joko marjaan tai maaliin; kurkku ja "leikata kurkkua" tulkitaan tilanteen mukaan) tai kahdella eri sanalla voi olla sama referenssi (aamutähti = Venus, iltatähti = Venus). Pelkän sananlaskun yhteydessä on oikean tai käyttötilanteen luoman yhteisen referenssin määräytymisen tunnistaminen vaikeaa. Vaikeutena on, miten tunnistaa kontekstissa vaikuttavat tekijät. (Grice 1975, 56–57; Frege 1984, 42).

Sananlaskulla on tehtävänsä niin kasvatuksellisen kuin yleensäkin puheen retorisenä keinona. Sananlaskujen funktio voi olla kasvatuksellinen, viihdyttävä, keventävä, lohduttava, tilanteita laukaiseva, vakuuttava.<sup>414</sup> Sananlaskujen käyttö kasvatuspuheessa (kasvattajan puheessa) saattaa ne erityisasemaan, jolloin ne tulevat merkityksellisiksi ilmauksiksi.<sup>415</sup> Ilmaus muodostuu merkeistä, mutta se ei ole joukko irrallisia merkkejä tai vain niiden muodostama kokonaisuus. Ilmaisun merkitys on sen referentiaalisissa suhteissa. (Foucault 2005, 118–122; myös Ricoeur 2003, 67). Erottuakseen merkityksellisenä lausumana on ilmaisulla oltava suhde ilmaisun omistajaan, lausajaan. Tämä ilmaisun omistaja

<sup>412</sup> Esimerkki ilmaisusta *ojasta allikkoon*, joka olikin tullut ymmärretyksi "ojasta aallikkoon". Kertoja (nainen, syntynyt 1950-luvulla) totesi talvella 2003–2004 aina kuulleensa ilmauksen muodossa "joutua ojasta aallikkoon", jonka hän on ajatellut olevan runomuotoinen nimitys aallokelle. Näin ollen hän joutuessaan ojasta aallikkoon päätyikin pienestä kapeasta vedestä meren aavalle. Todennäköisesti puhujan antomerkitys ja kuulijan saantomerkitys eivät kohdanneet sen paremmin kertojan ollessa kuulijana kuin puhujanakaan.

<sup>413</sup> Lakoff & Johnson 1981, 3; White 1987, 151; Lakoff & Turner 1989, 52.

<sup>414</sup> Sananlaskujen funktioista sekä Granbom-Herranen 2004 että Lauhakangas 2004.

<sup>415</sup> Foucault 2005 käyttää termiä "lausuma".

ei välttämättä ole aktuaali ilmaisun käyttäjä, vaan kuten sananlaskujen kohdalla, ensisijaisen lausujan lisäksi omistaja löytyy yhteisestä kansasta ja sen historiasta. Ilmaisulle on keskeistä, että se ei ole vain lause, jota voitaisi käyttää koska ja missä tahansa. Ollakseen merkityksellinen tulee ilmaisulla olla suhde kontekstiinsa. Sillä on tietty paikka vuorovaikutuksen kulussa. Jotta kielellisten elementtien jaksoja voidaan käsitellä lausumina, on niiden oltava olemassa. Ilmaisun on täytyntä saada jokin hahmo, äänellinen, kirjoitettu tai muuten tallennetussa muodossa, jotta sitä voisi tarkastella. Lausuma ei ole vain tietynä aikana ja tietyssä paikassa tuotettu tapahtuma, joka voidaan palauttaa mieleen ilman liitännäistapahtumia tai tuntemuksia. Lausuma voidaan toistaa, mutta uudessa tilanteessa se liittyy käyttökontekstiin hakien ja luoden uusia merkityksiä.<sup>416</sup>

Huolimatta siitä kuinka metafora tai sananlasku määritellään, on niiden käyttö keskenään samankaltaista.<sup>417</sup> Metafora- ja sananlaskuilmaisujen (sekä niiden kaltaisten ilmaisujen) käyttö voi olla epäsuoraa puhetta, joka usein toimii retorisenä keinona – mutta ne voivat olla myös kirjaimellisesti otettavaa puhetta. Niillä voidaan yhtäältä liioittelun tai vastakohtan avulla vahvistaa sanottua tai toisaalta konfliktien välttämiseksi kätkeä sanotun terävin viesti.<sup>418</sup> Sekä sananlaskut että metaforat ovat argumentaation välineitä, joiden kumoaminen useimmiten edellyttää käytetyn ilmaisun kaltaista argumentaatiota. Metaforalla on välineellinen arvo luotaessa yhteys kielen ja muuttuvan maailman välille (Tolska 2001, 111). Sekä sananlaskujen että metaforien käytössä yhdistyy retoriikan monimutkaisuus ja yleinen tietämys, joista kumpikin edellyttää puhujalta situationaalista ymmärrystä (Ricoeur 2003, 30).

Vaikka metafora ja sananlasku ovat keskenään samankaltaisia käytöltään ja tulkinnan mahdollisuuksiltaan, ei metaforalla ole kansan ikiaikaisen viisauden statusta kuten sananlaskuilla.<sup>419</sup> Kasvatustieteiden osina ne ovat rinnastettavissa toisiinsa. Kasvatustieteessä kasvattajan puhuessa kasvatettavalle (tai tämän kuullen) ja käyttäessä oman kokemusmaailmansa tuttuja ja kuitenkin tiivistettyjä ilmauksia. Ilmauksen tarkoitus on yleensä painottaa tai selventää viestiä. Sen sisältämä puhujan intenttoima viesti saattaa kuulijalta jäädä ymmärtämättä, mutta ilmaisu sinänsä voi jäädä mieleen. Myöhemmin elämässä se palautuu mieleen usein joko henkilöön, asiaan tai tapahtumaan liittyvänä kiinteänä elementtinä.

<sup>416</sup> Lausumasta tarkemmin, ks. Foucault 2005, 123–140.

<sup>417</sup> Metaforan määritelmästä ks. Leino & Drakenberg 1993, 24–25; lisää Booth 1980, 48; Nikenna 1992, 61–62; Auranen 2004, 42. Sananlaskun määritelmiä ja lähteitä määritelmälle on mainittu alaviitteessä luvussa 3.3.

<sup>418</sup> Ensimmäinen esimerkki löytyy Itä-Nigeriassa elävän ibo-kansan sananlaskujen käytöstä. Ibojen oikeuslaitoksessa epäsuoran puheen ja vertausten käyttö on sananlaskujen toistoon perustuvaa vuoropuhelua (Seitel 1994, 125). Toinen, uudempi esimerkki on Ghanassa puhutusta chumburungin kielestä, jossa sananlaskuja käytetään oikeudessa epäsuorana puheena ja joiden käyttö ja tulkinta edellyttää tilannetajua (Hansford 2003).

<sup>419</sup> Lauhakangas (2004, 29) puhuu konventionaalisista metaforista, jolloin sananlaskua voidaan tarkastella yhtenä metaforan lajina tai metaforinen sananlasku voidaan nähdä yhtenä sananlaskutyypinä.



Tarkasteltaessa samanlaisuuksia tai eroja kahden asian tai ilmiön välillä, ei ole selvää, että sekä kuulija että puhuja kiinnittävät huomionsa samaan ominaisuuteen. Siihen mihin huomio kiinnittyy, vaikuttaa sekä intentio, intressi että kokemusmaailma. Näin etenkin, kun puhuja (aikuinen) ja kuulija (lapsi) jakavat yhteisen maailman, mutta keskenään hyvinkin erilaisella elämäkokemuksella varustettuina. Lapsi lähestyy ilmaisun merkitystä oman elämämaailmansa tuottaman kokemuksen pohjalta. Puhuttaessa sananlaskuilmaisusta, lapsen kokemusmaailma rajoittuu usein yhden henkilön tai tilanteen antamaan merkitykseen ja tulkintaan, jonka lapsi omaksuu annettuna – kuten kielen yleensäkin. Siten kyse tuskin voi olla laajasta yhteisöllisestä merkityksestä.

Samanlaisuuden käyttö kommunikaatiossa edellyttää paitsi ilmaisun tuottajalta myös vastaanottajalta aktiivista roolia. Kuulijan tulee huomata, mitä ilmaisu kirjaimellisesti tarkoittaa. Ensin hänen tulee huomata joko se että kaksi asiaa tai tapahtumaa ovat keskenään samankaltaisia tai oivaltaa syy, miksi ilmaisu käytetään. Sitten kuulijan tulee tiedostaa, mitä tämä samanlaisuus merkitsee kyseisessä kontekstissa. Kuulijan tulee vielä mieltää puhujan intentiona olleen saada hänet näkemään samanlaisuus. Jos ajatellaan metaforana käytetyn ilmaisun olevan tavallisessa merkityksessä tosi tai epätosi, niin yleensä se on epätosi. Ilmeisin semanttinen ero samanlaisuuden ja metaforan välillä on se, että kaikki samanlaisuudet ovat tosia, kun taas suurin osa metaforista on epätosia.<sup>420</sup> Sen mitä sanat ilmaisevat samanlaisuuden kirjaimellisessa merkityksessä, tulee olla mahdollista myös metaforassa. (Davidson 1981, 38–40).

Kasvatuksen tuottamien ja ylläpitämien merkitysten kautta voidaan tarkastella kasvatusta vaikutuksellisenä toimintana. Niin elämän kuin kasvatuksenkin todellisuus muodostuu merkityksistä ja niihin sidoksissa olevista tunteista. Metafora- tai sananlaskuilmaisussa samanlaisuus tai erilaisuus voi tehdä puheesta vertauksen, mutta kyse voi myös olla ironiasta tai valheesta.<sup>421</sup> Metafora- tai sananlaskuilmaisuus eroaa ironiasta sekä puhujan että kuulijan kannalta. Ilmaisua on käytetty ironisesti, kun sen aiottu tarkoitus on vastakohtainen kirjaimelliselle tarkoitukselle. Ilmaisua ymmärretään ironiseksi kontekstin yhteydessä ilmaisun sisältäessä puhujan intention. Metaforailmaisua (tai sananlaskua) ei puhujan tarvitse uskoa todeksi (tai epätodeksi) sen kirjaimellisessa merkityksessä. Väittämän ei myöskään tarvitse olla epätosi (tai tosi) kirjaimellisessa merkityksessä. Se voi olla tosi tai epätosi sekä kirjaimellisessa että metaforisessa merkityksessään. Kuu-

<sup>420</sup> Joten pelkkä ”kuin” tai ”kuten” sanan poisjättäminen ei riitä. Samanlaisuus on sitä, että kaksi elementtiä ovat samanlaisia, ”Sam on samanlainen kuin sika”. Samasta voidaan aina löytää tosia, epätosia tai oletettuja sian tai sikaan assosioituneita piirteitä. Metafora on kirjaimellisesti otettuna epätosi, *Sam on sika*. – Paitsi, jos eläimen nimi on Sam.

<sup>421</sup> Sananlaskusta ironisena loukkauksena tai sarkasmina, ks. Barakat 1980, 34. Ilmaisua *Aamutähti on iltatähti*: **Ironiaksi** ilmaisun voi tehdä puhujan vaikenema tietoisuus siitä, että sanat viittaavat samaan tähteen. Tämä kuuluu äänenpainossa tai on luettavissa puhujan ilmeestä. **Metaforailmaisua** käyttävää epäsuoraa puhetta se on kerrottaessa perheen teini-ikäisen kotiintuloajasta. Äänenpainon muutos voi tehdä siitä ironiaa. Lisättäessä sanojen tulkintaan kulttuurisidonnaisuus on esimerkiksi sanalla ”iltatähti” suomenkielessä **kaksoismerkitys** tarkoittaen perheen nuorinta lasta, jolla on suuri ikäero sisaruksiinsa nähden. **Valhe** ei edellytä tahallisuutta. Muun kuin Venuksen esittely aamutähtenä muuttaa viestin epätodeksi tai valheeksi.

lijan ei myöskään tarvitse olla varma, onko ilmaisu tarkoitettu metaforalliseksi vai kirjaimellisesti ymmärrettäväksi. (Hintikka & Sandu 1994, 172–173). Yhtä ja samaa ilmaisua voidaan sen merkitystä muuttamatta käyttää niin metaforana, valheena kuin ironisena ilmaisunakin. Näiden ero ei muodostu ilmaisun sisältämistä sanoista eikä merkityksistä. Kyse on ennen kaikkea siitä, kuinka ja missä tilanteessa sanoja käytetään. (Davidson 1981, 40–41). Näin episodissa 104.1 (s. 144) leipä edustaa kuulijalle konkreettista ja syötävää.

Sananlaskun (tai muun suullisen perinteen) käyttäjä välittää ilmaisuissaan ja ilmaisuillaan itselleen tärkeiksi muodostuneita näkemyksiä ja kokemuksia. Informaation lisäksi näitä ovat tunnekokemukset ja tunteisiin sitoutuneet muistot. Perinteeseen sidotun ilmaisun myötä välittyy enemmän kuin se mitä sanat sanovat. (Siikala 1984, 12, 120). Osa tästä on tiedostamatonta kulttuurisen maailmankuvan tuotosta. Konventionaalisen merkityksen kautta voidaan tavoittaa perinteen olemassaolon perusta. Perinteen siirto ei kuitenkaan pidättäydy vain teksteissä vaan myös niiden tulkinta ja arviointi on osa perinteen siirtoa. Erityisesti arvottamisesta omaksutut asenteet saattavat ohjata lapsen näkemysten muotoutumista ja siten toimia maailmankuvaa rajoittavina. (Siikala 1984, 185, 218).

Vaikka kieli on ajassa ja paikassa kulttuurisesti yhteistä, omaksuu lapsi sen yhteisöltään kuitenkin yksilöllisesti, omalla tavallaan. Viestin ymmärtäminen on aina riippuvainen vastaanottajan tulkinnasta. Kun vastaanottajana on lapsi, jonka käsitemaailma väistämättä on aikuisten maailmaa suppeampi, ei viestin tulkinnan voida olettaa perustuvan aikuisten kielenkäytön ja kulttuurihistoriallisen tuntemuksen kautta luotuun yleiseen oletukseen tulkinnasta – sananlaskujen kohdalla yleismerkityksestä. Ilmaisun tulkinnassa vuorovaikutustilanne on olennainen osa tulkinnan syntyä (Suoninen 1999, 101). Näin erityisesti lapsuudessa kokemukset, tunteet ja kieli sitoutuvat yhteen. Kokemus ja muisto kokemuksesta on samalla sekä kielellistä ja ei-kielellistä. Merkitykset ja tulkinnat rakentuvat sosiaalisesti kokemuksissa ja kielen käytänteissä. (Matiainen 2003, 201). Shannonin ja Weawerin kielellisenkin viestinnän perusmallin mukaisesti<sup>422</sup> sanotun ilmaisun ja vastaanottajan tulkinnan välillä on useita viestin merkityksen muutoksen mahdollistavia vaiheita: viesti muutetaan lähetettäessä merkkijärjestelmäksi, jonka vastaanottaja tulkitsee oman käsitemaailmansa mukaisesti. Lähettäjän tulkinta viestistä ei välttämättä ole yhteneväinen vastaanottajan tulkinnan kanssa. Derek Williams (2003, 396) toteaa puheaktiteoriaan vedoten sananlaskun käytön olleen onnistunutta puhujan saadessa kuulijalta haluamansa palautteen. Tällaisena näkyvänä vastineena voi olla puhe tai toiminta. Ajatuksen ja asennoitumisen muutosta on vaikea havaita. Tulkinnat ja merkitykset eivät muodostu vain sanoista tai ilmaisun kielestä. Merkitysten ymmärtäminen ja niiden vakiintuminen tapahtuu toiston kautta. (Hakulinen 1987, 66). Sananlaskut ovat toistuvia ja toistettavia ilmaisuja, mutta se, toistuvatko ne eri yhteyksissä ja eri henkilöiden käytössä keskenään samanlaisina, on epävarmaa. Lapsen ympäristössä on pääsääntöisesti ollut vaikuttamassa ja puhumassa rajallinen määrä ihmisiä ja jotkut heistä käyttävät runsaasti tai tiettyjä sananlaskuja puheessaan. Näin ollen on varsin oletettavaa, että lapsi on kuullut

<sup>422</sup> Shannonin ja Weawerin vuonna 1949 luoma malli on esitetty mm. Leino 1987, 43.

samat sananlaskut samojen ihmisten käyttäminä keskenään samankaltaisissa tilanteissa. Harvoin käytetyt tuskin muistuvat mieleen – eikä niiden käytön yhteydessä mainita ”käytti usein”, ”toisteli” tai vastaavia ilmaisuja. Vasta uusi käyttöympäristö tai -yhteys voi tuottaa uusia merkityksiä. Pienetkin lapset pyrkivät ymmärtämään heille suunnatun viestin, vaikka tavassa, jolla he hahmottavat kokonaisuuden, on olennainen ero aikuisen tapaan nähden (Vygotski 1982, 110). Vygotskin ja Lurian mukaan lapsi yhdistää tilanteita ja asioita hakeamalla konkreettisia yhtäläisyyksiä. Kuulemansa lapsi yhdistää juuri käsillä oleviin toimintoihin. (Vygotski 1982, 124; Crain 2000, 228). Lapsen tekemät havainnot ympäristöstään ja tilanteesta voivat muuttua hänen tekemiensä käsitteellistyneiden tulkintojen ja päätelmien myötä (Piaget 1988, 135). Lapsen kuulemana sananlasku yhdistyy käyttötilanteeseen ja siinä konkreettisesti läsnä oleviin esineisiin ja ihmisiin.

### Episodista 20.1

”Terävä tekevän veitsi, tylsä veitti tyhmän miehen”, oli isäni suosiossa oleva sananlasku, jota hän usein meille lapsilleen teroitti. *Niinpä mekin saimme* omat leikkikalumme, lastuista vuoleksitut hevokset, lehmät ja lampaat, ynnä muut *lelumme valmistaa itse neli-viisi vuotiaasta alkaen ja opetella teräaseen käsittelyä* ennen kuin peukalo on kasvanut kämmenen keskelle. Ei isäni silti kovinkaan paljon näitä sananlaskuja harrastanut opetusmielessä, eikä muutenkaan, siksi niitä on vähän muistissani. Äitini niitä viljeli runsaasti, siitä myöhemmin.

Tullakseen ymmärretyksi tulee kielen olla kuulijan tavoitettavissa. Kasvattajien kieli voi jäädä täysin käsittämättömäksi, koska se käyttää kuulijalle vieraita käsitteitä. (Freire 2005, 16). Kyse ei ole vain kielen oppimisesta tai oppimattomuudesta vaan elämismailmojen eroista. Tällöin kuulija tulkitsee sanotun omista lähtökohdistaan käsin. Lapselle tulkintaympäristö kohdistuu tilanteeseen ja konkreettisesti tapahtuvaan. Aineiston kasvatuspuheen sananlaskuja kuulijat eivät tulkitse vertauskuvallisiksi. Tulkinnat perustuvat sanottuun kirjaimellisesti tai ne tehdään selkeästi kontekstiin liittyen. Muisteluissa erottuu joukko lapsen kirjaimellisesti tulkitsemia sananlaskuja, jotka aikuinen voisi samoissa yhteyksissä tulkita metaforiseksi yleispuheeksi. Samoin käyttöyhteydestään irrallisina näitä sananlaskuja voidaan pitää vertauskuvallisina ilmaisuina. Puhujan intentio ei muisteluissa näy, kyse on kuulijan tulkinnasta eli oletetusta intentiosta.<sup>423</sup> Briggsin toteaa (1985, 805) kasvatuspuheen sananlaskujen käytössä yleensä otetun huomioon kuulijan kyvyn ymmärtää sanottua. Aineistosta tätä olettamusta ei voi sen paremmin vahvistaa kuin kumotakaan. Tosin kasvatuspuheen sananlaskuja saatetaan käyttää myös ajatellen kuulijan myöhemmin elämässään voivan muistaa kuulemansa ja pohtia sitä kuten on käynyt seuraavassa episodissa.

<sup>423</sup> Ellen Winnerin mukaan lapset eivät yleensä ota metaforailmaisuja kirjaimellisesti. Hänen mukaansa he ymmärtävät, ettei ilmaisu tarkoita sitä mitä se sanoo. He eivät kuitenkaan ymmärrä perustana olevaa samanlaisuutta tai he ymmärtävät sen väärin. (Winner 1997, 13). Epäselväksi jää, mitä tarkoittaa ”ymmärtää”, kun lapset Winnerin mukaan “[–] ymmärtävät, ettei ilmaisu tarkoita sitä mitä se sanoo.” ja heti perään todetaan, “[–] eivät kuitenkaan ymmärrä perustana olevaa [–]”. Käyttämässäni muisteluaineistossa kuulijat käsittelivät kasvatuspuheen sananlaskuja ensisijaisesti kirjaimellisen tulkinnan kautta.

### Episodi 90.1

Muistan usein toistetun sananpartta: Talv tulluo, tappoa lapset, kesä tulluo, antoa kengät. *Olen ymmärtänyt tämän sanonnan merkityksen vasta aikuisiässä*, koska minua ei uhannut vilu eikä nälkä. Silloin tällöin meillekin osuneet kerjäläislapset tosin antoivat vihjeen ankeistakin kohtaloista, mutta lapsen rajoittunut mielikuvitus ei tiedostanut hädän ja puutteen syvyyttä, kun oma elämä oli turvattu ja leipää sekä lämmintä riitti. Äitini kohteli näitä kovaosaisia aina hyvin ja säällitelti orpojen osaa niin, että minusakin alkoi vähin erin kasvaa pelko vanhempien menettämisestä. Mutta suojatussa, turvallisessa ympäristössä elävänä lapsena en silti pystynyt jäsentämään sosiaalisten puutteiden aiheuttamia ongelmia selkeiksi mielikuviksi.

Kiinnostavaa on, että kuulijana lapsi antaa kuulemalleen konkreettisen sisällön ja pohtii myöhemminkin elämässään kuulemaansa sen kautta. Tässä edellä esitettyssä episodissa ei viitata saappaiden yhteyttä siihen, että kenkien puutteessa lapset kulkivat yleensä kesät paljasjaloin, jolloin kantapäihin muodostui ”variksen saappaat” – kesä antoi kengät.<sup>424</sup> Lapsi ymmärtää sanotun kirjaimellisesti. Aina hän ei ymmärrä sanottua lainkaan. Kontekstitiedot kertovat kyseessä olleen käytännön tilanteen ja ilmauksella tarkoitettua sitä, mitä kirjaimellisesti ottaen sanotaan.

### Episodista 52.1

Kesät, talvet kolme viikossa oli isän käytävä kartanossa taksvärkissä. Talvisin hän kävi jossain määrin myöskin hevosen kanssa metsätöissä. Silloin tuvassa oli ahdasta kun iso höyläpenkki ja rekimeininki ottivat osansa myös. *Isälle piti silloin monesti näyttää päreän kanssa tulta.* [–] Ei valkjanäyttäjää ol koskan kiitost saanu sanottiin Paimiossa. En muista isäni mikään häijy olleen, mutta kyllä siinä neuvomista oli, kun piti katsoa jotain jalaksen ja kaustan välistä liitosta.

Tässä tapauksessa pelkkä irrallinen sananlasku nostattaisi todennäköisesti ajatuksia totuudenpuhujista ja muista hyväntekijöistä, joita ei kiitetä, kuitenkin käyttöyhteys kertoo varsin arkisesta tilanteesta: työtä tekevä olettaa valonnäyttäjän näyttävän valoa tarvittaviin kohtiin. Kiitosta ei anneta, kuten ei kai verkkojen nostaja ole koskaan ketään soutajaa oikea-aikaisesta soutamisesta ja huopaamisesta kehunut.<sup>425</sup>

Olisi kuitenkin liian pitkälle menevä yleistys väittää kaikkien sananlaskujen sisältävän vain kirjaimellisen merkityksen, mutta yhtäläinen yleistys on katsoa kaikkien sananlaskujen olevan metaforisia ilmauksia. Kyse on kuulijan (tai puhujan) ikään ja merkitysten käsittelykykyyn liittyvästä kehitysvaiheesta, kokonaisuusmaailmankuvasta. Puhujan intentiona sananlasku voi yhdessä kontekstissa toimia kirjaimellisesti otettavana ilmauksena, toisessa kontekstissa metaforana. Tämä pätee myös kuulijan tekemiin tulkintoihin. Sama sananlasku saattaa samassakin tilanteessa olla yhdelle kuulijalle kirjaimellinen ilmaus, toiselle metafora.<sup>426</sup>

<sup>424</sup> Tulkintaan paljasjalkaisuudesta viittaa myös Aukia 1984, 169.

<sup>425</sup> Kansainvälisen M6-luokituksen mukaiselta merkitykseltään sananlasku *Ei valkeanäyttäjää ole koskaan kiitosta saanut* kuuluu luokkaan H3g ”Sosiaalinen vuorovaikutus” -> Yhteisön sisäinen solidaarisuus -> omista asioistaan on huolehdittava -> ei toisten asioista.

<sup>426</sup> Myös Hasan-Rokem 1982, 15.

Lauhakangas (2004, 37) toteaa sananlaskujen tulkinnan perustuvan käyttäjän ja kuulijan yhteiseen ymmärrykseen. Tämä käsitys ”yhteisestä ymmärryksestä” on hallitseva. Jyrkimmillään Lauhakangas (2004, 84) toteaa: ”Keskinäinen ymmärrys on taattu”. Kun kuulija on lapsi ei ymmärrys kuitenkaan aina kohtaa sananlaskuja tai metaforailmaisuja käyttävän puhujan intentiota. Edes kirjaimellinen tulkinta ei aina käsitteiden vierauden vuoksi onnistu.<sup>427</sup> Sananlaskututkimuksessa sananlaskujen ymmärryksen tarkastelu onkin jäänyt sivuosaan.

Sekä sananlasku että metafora erottuvat keskusteluyhteydestä rikkoessaan yhtä tai useampaa keskustelun yhteistyöperiaatetta, mutta tämä ei kuitenkaan vielä tee ilmaisua ymmärrettäväksi. Elämäntarinoissakin muistelija saattaa pyrkiä varmistamaan, että lukija ymmärtäisi sananlaskun samoin kuin muistelija on ymmärtänyt.

### Episodi 57.1

Äiti sanoi usein, ettei ihmiselle anneta suurempaa kuormaa kun hän jaksaa kantaa. Ja että minkä taakseen jättää, sen edestään löytää. *Tämä lause on hyvin monimerkityksellinen, eräs sen sanomisia on että jos joskus lyö jonkun, jotain laimin, se kostautuu vaikeutena edessäpäin.*

### Episodista 78.3

Äitini kertaili joskus kun oli puhe rehellisyydestä, seuraavanlaista sananpartta. Joka ottaa neulan, se ottaa naulan ja joka ottaa naulan, se ottaa naskalin. *Joka tarkoittaa sitä että jo neulan ottaminen on varkautta ja halu saada ainavain suuremman kapineen, himon kasvaessa.*

Aineistossa on myös toteamuksia, joissa kerrotaan, kuinka kuulija ei aina ymmärtänyt kuulemaansa sananlaskua. Joissakin muisteluissa mainitaan sananlaskun tulleen ymmärretyksi vasta vuosikymmeniä myöhemmin muistelijan aikuisuudessa.

### Episodista 13.1

Kiusa on pienestäkin hyvää, sanottiin. *Olen joskus vanhempana ajatellut mahtoiko joku täirikas vasiten salaa heitellä rikkauksiaan toisten vaatteille. Ankaraa sotaa saivat äitini ja vanhempi sisareni käydä meidän pienimpien kanssa, pitääkseen meidät täistä vapaana.*

Winnerin (1997, 34) mukaan Piaget on todennut, etteivät lapset juuri lainkaan kykene ymmärtämään sananlaskuja. Kaikki aikuisetkaan kuulijat eivät ymmärrä kuulemaansa samalla tavalla. Monet seikat vaikuttavat tähän, lähtien kokemusmaailman erilaisuudesta aina yksilöllisiin kykyihin ja ominaisuuksiin.<sup>428</sup> Elämäntarinoissa lapset kokivat ymmärtäneensä kuulemiaan sananlaskuja – tosin sananlaskun tulkinta liittyessään lapsen kokemusmaailmaan poikkese

<sup>427</sup> Lapsille on kerrottu sananlaskuja selventäviä satuja ja tarinoita, ks. lisää Granbom-Herranen 2004, 70. Tämän tutkimuksen muisteluaineistossa vain yksi muistelija (episodi 20, joista 20.2, s. 187; 20.4, s. 148) kertoo lapsuutensa puheesta sananlaskujen ja tarinoiden yhteydessä.

<sup>428</sup> Nykytietämyksen mukaan on sekä aikuisia että lapsia, jotka eivät kykene sanattomien viestien tai heistä irratiionaalisilta kuulostavien ilmaisujen – kuten sananlaskut ja metafora – tulkintaan. Tunnetuimpia vaikuttavia tekijöitä tällä hetkellä lienevät erilaiset kehitysvauriot ja Aspergerin syndrooma, jonka syntymekanismi on tuntematon.

yleismerkityksestä tai ainakin muuttui sai varsin konkreettisia piiteitä, kuten seuraavassa episodissa.

### Episodi 139.1

Syödessä ruokahalu kasvaa, sanoi minun äitini.

*Huomasin että siinä piili syvä viisaus.* Mitä enemmän söin näitä jäätelötikkuja, sitä enemmän niitä himoitsin. Päivä päivältä omiin tarkoituksiini käyttämäni jäätelötikkujen lukumäärä kasvoi. Ja kuinka ollakkaan. Tuli päivä, jolloin huomasin, että jäätelökärryn ollessa melkein tyhjä, oli tyhjä myös minun rahasalkkuni. Nyt otti minut ohraleipä. En omistanut pennin killinkiäkään. Totesin vain, että palkkapäivänä, maksettuaani velkani jäätelökärryn vieressä olevaan makeiskioskiin, josta olin ostanut munkkia ja limonaattia luotolla ja annettuani kotiin summan, josta olimme vanhempieni kanssa sopineet, en pystynyt täyttämään jäätelökassani vajausta edes osittainkaan, saatikka sitten kokonaan. Viisisataa markkaa, se oli niin suuri summa, etten pystynyt sitä mistään enkä millään keinolla hankkimaan tähän hätään. [--] Suunnaton makeannälkäni oli tehnyt minulle tepposen. Ei auttanut muu kuin tunnustaa. Ja sen minä tein.

Kyyneleitä vuodattaen äitini täytti tyhjän rahasalkkuni, samalla kehoittaen minua jättämään työpaikkani.

Viisisataa jäätelöä, viisisataa markkaa. Se oli aika summa siihen aikaan. Siihen loppui urani jäätelönmyyjänä.

Sananlaskupuheen tulkinnalle on olennaista saman sananlaskun käyttö eri tilanteissa. Sananlaskun merkitys muodostuu kuulijan mielessä. (Briggs 1985, 805). Sananlasku- tai metaforailmaisun ymmärtäminen edellyttää kuulijalta erityistä tilannetajua, koska hänen on kyettävä yhdistämään kuulemansa ilmaisu tilanteeseen. Ellen Winnerin mukaan kielen oppimisen kannalta kyky ymmärtää sananlaskuja on viimeisimpiä opittavia asioita. Vaikka hänen mukaansa kyky käyttää ja kyky ymmärtää metaforisia ilmaisuja kehittyvät samanaikaisesti, on hän kuitenkin päätenyt toteamaan, että lapset kykenevät ymmärtämään metaforia ennen kuin pystyvät selittämään, mitä niillä tarkoitetaan ja miten he ovat ne ymmärtäneet. (Winner 1997, 35, 45, 109).

Lasten kykyä ymmärtää sananlaskuja on tarkasteltu sananlaskujen oppimista ja opettamista tutkittaessa (Mieder & Holmes 2000). Miederin ja Holmesin kokeilussa lapsille opetettiin sananlaskuja sekä niiden käyttöä ja tulkintaa. Miederin ja Holmesin tarjoamaa "oikeaa" tulkintaa havainnollistettiin erilaisilla opetusmenetelmillä eikä oppilaita rohkaistu tekemään sananlaskuista itsenäisiä tai omaperäisiä tulkintoja. Kuitenkaan opetettaessa lapsille sananlaskuja institutionaalisen opetusjärjestelmän piirissä, ei enää ole kyse tavallisesta, jokapäiväisestä vuorovaikutuksesta. Sananlaskut ovat omimmillaan osa arjen puhetta ja elämään niiden tulee kuulua tavallisiin vuorovaikutustilanteisiin. Jos lähtökohtana kuitenkin on Miederin ja Holmesin (2000) tapaan se, että sananlaskulla on vain yksi oikea tulkinta, sananlaskuja ja niiden tulkintoja voitaisi (ja tulisi-kin) opettaa. Kielten opetuksessa on käytetty opetusmenetelmänä sananlaskujen ulkoa opettelua. Tähän ei kuitenkaan ole liittynyt niinkään niiden tulkintaa, kyse on ollut lähinnä ulkoluvusta kielen oppimiseksi.

Tutkimukseni aineiston perusteella lapset tunnistavat puheesta sananlaskuja ja ymmärtävät ne. Lapsen tulkinta ja ymmärtäminen ei kuitenkaan välttämättä noudata aikuisen puhujan intentiota, jos lähtöoletuksena aikuisen intention on sananlaskun yleismerkitys eli SPI. Arjen puheessa ei lausumia selitetä,

vaan päinvastoin, sananlasku voi olla sadun yhteenveto tai selitys tilanteelle. Sananlasku voidaan jopa tarkoituksella jättää selittämättä, koska aihe katsotaan lapselle liian vaikeaksi ymmärtää. Lapsen omaa sananlaskujen käyttöä rajoittaa yhteisössä vallitseva käytäntö siitä, kuka saa sananlaskuja puheessaan käyttää.

Puhujan intentio ei elämäntarinoissa tule esille eikä se selviä tekstiyhteydestä. Lähimmäksi sitä tule kuulijan oletus puhujan intentiosta kuten tässä luvussa esitettyssä episodissa 78.3 (s. 184). Oletus puhujan intentiosta on voinut syntyä sananlaskun käyttötilanteessa tai se on voinut muodostua vasta jälkikäteen aikuisiällä, mutta tätä ei elämäntarinoista voi päätellä.<sup>429</sup> Muistelija esittää kuulijan tulkinnan joistakin lapsuutensa sananlaskuista, jotka ovat olleet osa kasvatuspuhetta. Yleisesti ottaen perustuu metaforisten ilmaisujen anti kasvatuspuheessa niiden retoriseen tehoon. Niillä pyritään vaikuttamaan niin mielikuvien käyttöön, tunteisiin kuin toimintaan. (Elliot 1984, 54).

Kasvatuspuheessa sananlaskut ja niiden ymmärtäminen poikkeaa sananlaskujen retorisesta vertaiskäytöstä. Metakerronnassa sananlaskuja ja niiden kaltaisia ilmaisuja kommentoitiin tai ne toimivat kantaa ottavina kommentteina muun tekstin yhteydessä. Konkreettinen ymmärrys aineistossa tarkoittaa kuulijan ankkuroivan sananlaskun merkityksen olemassa olevaan todellisuuteensa, hänen lähiympäristönsä tuottamaan maailmaan ja maailmankuvaan.<sup>430</sup> Referenssipiste eli viittauksen kohde on jotakin tuttua. Sananlasku on siten kontekstin kautta tarkasteltuna ilmaisu, jolla on lapsille ennen kaikkea kirjaimellinen merkitys. Ennen oppivelvollisuuden mukaisen koulunkäynnin yleistymistä kasvatuspuheen kohteena ollut lapsi on elänyt varsin konkreettisten asioiden ja ilmiöiden maailmassa. Hänen kielensä on ollut arjen kieltä, joka on käsitellyt hänelle läsnäolevaa todellisuutta. Lapsi kuulee sananlaskujen kirjaimellisen merkityksen, ainoastaan yhdessä aineiston muistelussa muistelija toteaa kyseessä olleen vertauksen.<sup>431</sup>

### Episodista 80.2

Minun kotonani oli oikein selvä linja sukupuolikasvatuksessa. Hyvin usein toistettu lause oli ”tytön virka on kuin papin virka”. Pappihan oli erittäin arvostettu ja *jo siihen vertaaminen* nosti oman arvon tuntoa. Täytyi pitää maine puhtaana.

Mikäli sananlaskua elämäntarinoissa on kommentoitu, palaa kommentti käytännön tilanteeseen selittäen sananlaskun kirjaimellista merkitystä.

<sup>429</sup> Latvalan huomion mukaan lapsuutta käsittelevässä muistelukerronnassa painottuu lapsen kokemisen näkökulma (Latvala 2005a, 171). Oletuksena voidaan pitää lapsen näkökulman mukanaoloa.

<sup>430</sup> Vrt. Lauhakangas 2004, 93. Hänen mukaan sananlaskuilla voidaan nähdä kolme tulkintatasoa: perus-, metafora- ja poeettinen taso. Perustaso on tämän mukaan kirjaimellisesti ymmärrettävissä oleva ilmaisu. Metaforaa käyttävä taso tukeutuu piilevään, sosiokulttuurisen ymmärryksen kautta paljastuvaan viestiin. Poeettisen tason kautta viestitään ihmiskäsitystä ja maailmankuvaa. Sananlaskun ymmärrys edellyttäisi näin ollen useamman tason tunnistusta. Voisiko se silloin olla osa lapsille suunnattua puhetta? Tai voisiko aikuinen lapsille puhuessaan olla vakavissaan ja käyttää ilmaisuja, joiden tulkintaan lasten ei voi odottaakaan kykenevän?

<sup>431</sup> Toinen lähinnä teoreettinen mahdollisuus on tietenkin se, että vertauksellisuus on niin itsestään selvää, ettei sitä muistelijoiden mielestä ole ollut aiheellista edes mainita.

### Episodi 133.1

*Miehiä kunnioitettiin niin paljon, että he saivat syödä rauhassa. Oli sellainenkin sanonta, jotta kunhan miehet (ruadajat) saavat, niin ”akoille” ja lapsille välttää huonompiakin? Rokkapadasta nostettiin ruoka savipataan, joka laitettiin keskelle pöytää, jos oli paljon ihmisiä, kuten meillä, niin oli kaksi pataa ja siitä sitten särvettiin lusikoilla, kaikki samasta.*

### Episodista 35.1

*”Talo elää tavallaan, vieras kulkee ajallaan” merkitsi – ja yhä kodissani merkitsee – sitä että jos vieras tuli ruoka-aikaan hän sai oman lautasensa ja tilaa järjestyi ja ruokaa riitti myös vieraalle. Ei toki mitään vierasruokaa vaan ihan tavallista arkisellaista.*

Sananlaskujen mahdollinen viittauksellisuus ei ole selvä, sillä muistelujen ajan sosiokulttuuri (tässä aineistossa 1900-luvun alku) on usein vierasta kuulijalle, 2000-luvun ihmiselle.<sup>432</sup> Näin ollen ei myöskään enää tunneta tarinoita tai muita yhteyksiä, joihin ilmauksessa tai ilmauksella viitataan. Aineistossa yksi muistelijä kertoi lapsuudessaan kuulemia kertomuksia, jotka päättyivät yhteenvetona sananlaskuun.

### Episodi 20.2

*Isäni kertoi joskus satujakin. Ne olivat lyhyviä ja useat liittyivät johonkin luomistaruun ja pirun sekä isännän välisiin kanssakäymisiin. [--] Piru otti kirveensä maasta ja lähti poistumaan palveluspaikkaansa. Tuumi mennessään: ”Eissä seun tuo pitkä kanto kaskessa vuahan tulihan sitä aukkoa kiertääkki ympäri”. (kantoa).*

Tässäkin episodissa esitetty kokonaisuus jää ymmärtämättä ellei tunne tarinaa. Tai päinvastoin – sananlaskuista etsitään kiehtovaa tarinaa. Useimmiten sananlaskuissa on kuitenkin hyödynnetty yleisesti tunnettuja tapoja, esineitä ja toimintoja.

Sananlaskuihin tukeutuvassa puheessa ei puhujana ole vain äänessä olija, vaan puheenvuoroa on käyttämässä myös menneen ajan auktoriteetti kuten isoäiti tai joku isoisovanhemmista.<sup>433</sup> Jason (1971, 620–621) on esittänyt metaforan ja sananlaskun yhteyden käyttökontekstiin syntyvän ”idean” kautta. Tämä ei selitä sen paremmin sananlaskun kuin metaforankaan vaikuttavuutta. Sekä puhujan että kuulijan tulee havaita idea keskenään samalla tavalla. Tämä malli todentaa vain sen, että yhtä ja samaa sananlaskua voidaan käyttää monenlaisissa yhteyksissä. Näkemys muistuttaa Blackin (1981a, 1981b) teoriaa metaforan tulkinnasta.

Muisteluaineiston perusteella lapsi kuulee sananlaskun ensisijaisesti konkreettisenä ja tilanteeseen liittyvänä ohjeena. Muistelijä voi selventää sananlaskua, jotta muistelun lukija varmasti ymmärtäisi asian muistelijan tarkoittamalla tavalla. Lapsi suhtautuu havaitsemaansa funktionaalisesti ja käytännöllisesti. Havaittu, kuten sananlasku, nähdään aina tehtävään sovellettuna. Hyödyllisyys, jolla on alunperin vain käytön merkitys, siirtyy olion tai ilmiön, tässä tapauksessa sananlaskun, merkitykseksi. (Satulehto 1992, 67).

<sup>432</sup> On viitattu jälleen ”kulttuuriseen ymmärrykseen” ja ”ääneen lausumattomuuteen” sananlaskun ymmärrettävyyden riittävinä takeina (Lauhakangas 2004, 20–21).

<sup>433</sup> Ks. myös Prahlad 1996, 134; Lauhakangas 2004, 81; Granbom-Herranen 2004, 63–65.



Sananlasku elää arjen puheessa ainoastaan tilanteen antamassa merkityksessä. Kirschenblatt-Gimblett (1994, 119–120; myös Obelkevich 1994, 213) esittää kaaviona käytön merkityksen muodostumisen. Seitelin (1994, 128–134) mallin mukaan metaforinen järkeily on kuvitteellisen tilanteen, jota sananlasku edustaa, soveltamista todelliseen eli sosiaaliseen tilanteeseen. Kirjaimellista tulkintaa voidaan käyttää metaforailmaisun selityksenä.

## 8.4 Referenssipiste sananlaskujen tulkinnan pohjana

Metafora on ollut lähinnä kielelliseen vertaukseen perustuvan merkityksen tarkastelua kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tutkimuksissa metaforiin on kohdistunut sekä teoreettista kiinnostusta että välineellistä käyttöä merkityksen määrittelyn yhteydessä. (Taylor 1984b; Leino & Drakenberg 1993; Gordon, Lahelma & Tolonen 1995; Laine 1995; Lindroos & Tolonen 1995; Winner 1997; Auranen 2000; 2004; Karila & Nummenmaa 2001; Nummenmaa & Lautamatti 2004). Varsinaista metaforan tapaa vaikuttaa ei näissä tutkimuksissa ole tarkasteltu. Niissä metafora on kielen tarjoama mahdollisuus sekä tarkastella että jäsentää itseään ja omaa suhdettaan maailmaan. Vaikka kielikuvien on katsottu ilmaisevan jotakin yksilön tai yhteisön käsityksiä, ei näissä tutkimuksissa pohdita käsitysten siirtymistä ajattelun tai toiminnan malleiksi.<sup>434</sup>

Varsin yhtä mieltä tutkijat ovat siitä, että metafora kiinnittää huomiota samanlaisuuteen tai oletettuun samanlaisuuteen (Steinhart & Kittay 1994, 63–64).<sup>435</sup> Samanlaisuuden muodostumisesta ja metaforailmaisun referensseistä ei sitten vallitsekaan yksimielisyyttä.<sup>436</sup> Leino ja Drakenberg (1993, 24–25) ovat koonneet metaforaa ja kasvatusta käsittelevään tutkimukseensa parikymmentä erilaista metaforamääritelmää viitteeksi metaforan moninaisuudesta. Määritelmiä on olemassa heidän esittämiään enemmänkin. On kuitenkin eri asia määrittellä metafora ja tarkastella kuinka se toimii.

Keskeisimmät ja tunnetuimmat metaforateoriat ovat **komparativistisen tulkinnan malli**, **interaktioteoria**, **intentioteoria** ja **kirjaimelliseen tulkintaan perustuva käsitys metaforasta**. Näistä aristoteelinen vertaukseen perustuva komparativistinen tulkintamalli on tunnetuin – jopa niin tunnettu, että sitä usein käsitellään itsestään selvänä metaforan perustana. Metafora on kuitenkin

<sup>434</sup> Myös sananlaskuilla on ollut tutkimuksissa välineellinen arvo, kun niitä on käytetty tutkimuksessa asennemittareina, kuten kuvaamaan maatilayritysten yrittäjyyden astetta (Timonen 2000).

<sup>435</sup> Ks. mm. Davidson 1981, 31; Searle 1981, 105; Black 1981a, 21; Lakoff & Johnson 1981, 151–153; Leino & Drakenberg 1993, 36; Hintikka & Sandu 1994, 156.

<sup>436</sup> Joitakin keskenään eroavia tapoja käsitellä samanlaisuutta: Metaforan samanlaisuus yhdessä elliptisen samanlaisuuden kanssa syntyy puhujan antaman merkityksen ja ilmaisun merkityksen kohtaamisesta. (Searle 1981, 93, 105). Osoittamalla johonkin kaikkien tuntemaan seikkaan, metafora toimii heijastamalla subjektiin assosioituja merkityksiä (Black 1981a, 21, 28). Liittäessään toisiinsa käsitteistöjä, metafora säilyttää rakenteellisen samankaltaisuuden (Onikki 1992, 34). Korostamalla asian tai ilmiön jotakin puolta tullaan metaforalla välttämättä ohittaneeksi joitakin toisia tekijöitä (Kalliokoski 1992, 291; Hintikka & Sandu 1994, 178).

sekä moni- että poikkitieteellinen ongelma ja mahdollisuus. Metaforateoriat käsittelevät keskenään erilaisia metaforan käyttöä ja ennen kaikkea toimintaa koskevia tulkintatapoja. Yksinkertaisimmat määrittelyt metaforasta toteavat metaforien olevan itsestäänselvyksiä, jotka ovat kielen hiljaista tietoa ja jonka jokainen äidinkieltään puhuva (native speaker) tunnistaa ja joita hän kykenee tulkitsemaan.<sup>437</sup> Tämä ajatus kielen sisäsyntyisyydestä esiintyy myös eräissä sananlaskujen määrittelyissä.<sup>438</sup> Määriteltäessä metafora vuorovaikutteiseksi käsitteeksi, jonka puhuja tarkoittaakin kuulijan tarkennettavaksi (Haack 1994, 10), ollaan lähellä Davidsonin (1981, 29) tarkoittamaa – mutta ei hyväksymää – unityön kaltaista vapaasti-mitä-vaan-tulkintaa. Laajimmillaan kasvatustieteessä todetaan metaforien olevan kulttuurisidonnaisia ja siten kulttuurin sisällä kaikkien samalla tavalla tuntemia (Gordon, Lahelma & Tolonen 1995, 8; Auranen 2004, 42).

Yhtäältä, koska sananlaskujen vaikutusta pohdittaessa sananlaskun tulkinta on keskeisessä asemassa ja toisaalta, koska sananlaskuja tulkitaan metaforina, tarkastelen tässä yleisimpiä metaforakäsityksiä ja niiden yhteyttä tapoihin tulkita sananlaskun viesti. Tässä luvussa tarkastelen sekä yleisimpiä metaformalleja että referenssin määrätymiseen perustuvaa Hintikan ja Sandun (1994) esittämää metaforamallia, jota kutsun PWS-malliksi (possibleworlds semantics).<sup>439</sup>

**Komparativistisen** metaforatulkinnan<sup>440</sup> mukaan vertausten ja metaforien ero ei ole todellista erilaisuutta. Kyse on vain triviaalista kieliopillisesta näkemyksestä. Niin vertaukset kuin metaforatkin nähdään kuvaannollisina vertailuina. Kirjaimellisesti tulkittuna vertaus ja metafora ilmaisevat saman asian. (Fogelin 1988, 25, 29). Tämän mukaan metaforalla on kuitenkin enemmän retorista voimaa kuin vertauksella.<sup>441</sup> Metafora on tiivis ilmaisu, joka kirjaimellisesti tulkittuna on epätosia. Komparativistinen näkemys sanoo, että metaforan "A on B" sekä kirjaimellinen että kuvaannollinen merkitys on sama kuin vertauksen "A on kuin B". Ne sanovat saman asian. (Fogelin 1988, 25–29). Komparativisti-

<sup>437</sup> Näin mm. Searle 1981, 109; Black 1981a, 22; 1981b, 181.

<sup>438</sup> Yksi kielen yksiselitteisyyteen luottavaisimmin suhtautuvista sananlaskututkijoista on Krikmann. Hänen mukaansa sopivien sananlaskujen keksiminen ja niiden oikeinymmärtäminen käy yhtä vaivattomasti kuin muunkin puhutun tiedon vastaanotto. Lauseyhteys ja tilanne sinänsä auttaa löytämään aineelliset tai käsitteelliset vastineet sananlaskukielisille merkeille ja rakenteille. Ne ovat tuttuja kaikille jo ennestään. Hänen mukaansa niiden merkitykset on opittu samalla luonnollisella tavalla kuin lapsi on oppinut äidinkieltensä sanojen merkitykset. Krikmannin mukaan ihmisellä on edellytykset myös yleismaailmallisten sananlaskujen tekemisen ja tajuamisen sääntöjen tiedostamiseen sekä nähdä sekä edellytykset että päätelmät sananlaskussa. Sananlaskuja käytettäessä vastaanottajalle selviää Krikmannin mukaan myös se, miten sanoja sanottavaan suhtautuu tai mitä tavoitteita hänellä on. (Krikmann 1987, 113–118).

<sup>439</sup> Sekä tulkintani PWS-mallista että mallin käyttö perustuu Hintikan ja Sandun (1994) artikkeliin, Engströmin (1999) väitöskirjaan sekä professori Sandun luentoihin ja seminaareihin Helsingin yliopistossa vuosina 2001–2004.

<sup>440</sup> Voidaan puhua myös vertaamisnäkökulmasta (Tolska 2001, 109) tai korvaamisnäkökulman (substituutioteorian) yhdestä versiosta (Leino & Drakenberg 1993, 8).

<sup>441</sup> Aristoteelisen näkemyksen mukaan metafora ei ole ainoastaan samanlaisuus, mutta samanlaisuus on heikentynyt metafora (Ricoeur 2003, 248).

nen metaforatulkinta ei sulje pois sitä, että ilmaisulla voi olla sekä kirjaimellinen että metaforinen, kuvaannollinen merkitys (Fogelin 1988, 95).

Jos sananlaskua tarkastellaan tästä aristoteelisesta komparativismista käsin, haetaan vertausta ilmaisun sisältä tai tilanteen kautta. Tulkinnan ollessa löydettävissä ilmaisusta itsestään muodostuu kompositionaalisuusperiaatteen mukaisesti lähtökohdaksi yksittäisten sanojen merkitys. Vaikka sananlasku olisi kuvaannollinen ilmaisu, ei se suoraan esitä mitään vertailua.<sup>442</sup> Kaksiosaisen sananlaskun osat eivät aina ole kaksi erillistä metaforan osaa, joita voidaan verrata keskenään, vaan molemmat osat sanovat saman asian. Esimerkiksi sananlaskusta *Hullu hevostansa kehuu, mielipuoli vaimoansa* ei välttämättä tule tehdä vertailua hullu = mielipuoli ja hevonen = vaimo.<sup>443</sup>

Haettaessa sananlaskusta metaforaa tilanteen kautta, toteutuu vertaus muodossa "Sananlasku ilmaisu A on kuin tilanne A" tai päinvastoin "Tilanne A on kuin sananlasku ilmaisu A". Jätettäessä kuin-sana pois, sanoo lause "Tilanne A on sananlasku ilmaisu A". Tällöinkin samanlaisuuteen perustuvan vertailun tunnistaminen liittyy tilanteen tuntemiseen. Sananlasku ilmaisu A voidaan tulkita vain tilanne A:n kautta. Tilanne A:ta voidaan myös tarkastella sananlasku ilmaisu A:n kautta, mutta ei mitenkään yksiselitteisesti. Sananlasku ilmaisu A voi liittyä myös epämääräiseen joukkoon tilanteita, tilanne N. Komparativistisesta metaforatulkinnasta ei voi rakentaa sananlaskujen toimintaa kattavaa mallia. Siihen jää liian monia mahdollisuuksia referenssin kiinnittämiseksi. Melkein mikä tahansa tilanne N voi liittyä sananlasku ilmaisu A:han – ja tilanne A:han voi liittyä yksi tai useampi sananlasku. Viittauksellisuus ketjuuntuu.

Mikäli ilmaisua lähestytään kompositionaalisuusperiaatteen mukaisesti, tulee yksittäisten sanojen merkitys ja rinnasteisuus selvittää. Jos taas ilmaisun tulkinta noudattaa kontekstuaalisuusperiaatetta, olennaiseksi tulee ilmaisukokonaisuuden tarkastelu. Tästä juuri on kyse niin sananlaskujen kuin metaforistenkin ilmaisujen tulkinnassa: tarkkaillaanko osia vai kokonaisuuksia, haetaanko referenssejä osille vai kokonaisuuksille. Konventionaalinen merkitys liittyy

<sup>442</sup> Poikkeuksen tästä muodostavat "parempi-kuin" rakenteelliset komparatiivia käytävät sananlaskut.

<sup>443</sup> Esimerkki: Sananlasku *Hullu hevostansa kehuu, mielipuoli vaimoansa* on helposti arvotuksia saavana mielestäni oiva esimerkki. Sananlaskun ikä tai synty ei ole olennaista sananlaskun käyttäjälle. Sitä on käytetty ainakin 1800-luvulla. Professori Matti Kuusi piti tätä (ja monia muita) hyvänä esimerkkinä siitä, millainen naista halveksiva ja naisen arvoa alentava tällainen ilmaus on. Näin esimerkiksi artikkelissa, jossa verrataan naisen asemaa Suomessa ja Ambomaalla sananlaskujen kautta. Siis antamalla tulkintoja. Mutta voisiko olla jokin toinenkin maailma, jossa tämä sananlasku voisi elää muutenkin kuin Kuusen tarjoamassa merkityksessä? Jos otan sanat ja niiden kirjaimellisen merkityksen, luen tekstin, jonka mukaan mies, joka kehuu hevostaan on ihan hullu ja vaimoan kehuva mies on pätkähullu. Hyvä. Mutta miksi näin? Hevonen ja vaimo olivat maaseudulla miehen tärkeimmät omaisuudet. Hevosen hyvinvoinnista vastasi mies, vaikka muu eläintenhoito olikin naisten vastuulla. Olisiko kauteudella ja onnen viemisellä tekemistä asian kanssa? Tai olisiko hyvän hevosen omistajalla sääty-yhteiskunnassa ollut vaara menettää hevosensa sotaväkeenottojen kautta? Tai olisiko ollut vaara tulla itse otetuksi sotaväkeen tai lähetetyksi työhön, jolloin vaimon elämä ei ainakaan helpottuisi. Voisiko olla niin, että sananlasku *Hullu hevostansa kehuu, mielipuoli vaimoansa* onkin mitä kaunein rakkauden tunnustus ja arvonta naiselle? Tämä on toinen tulkinta. Kenties kyse onkin vain realistisesta neuvosta, ei mistään metaforisesta arvottamisesta.

tarkasteluun käyttökontekstin. Merkitys on sidoksissa tilaan (ajassa ja paikassa) huomioiden sosiokulttuurisen ja kielellisen hiljaisen tiedon.

**Interaktioteoria** käsittelee metaforaa kaksi erillistä asiaa tai ilmiötä rinnastavana vertauksena. Teoria perustuu kahden subjektin väliseen vuorovaikutukseen. Oletuksena on, että subjektin läsnäolo yllyttää kuulijan valikoimaan jonkin toissijaisen subjektin ominaisuuksista ja saa kuulijan luomaan rinnakkaisen sovelluksen, joka sopii ensisijaiseen subjektiin. Tämä aikaansaa vastauksenomaisesti muutoksia toissijaisessa subjektissa. (Black 1981a, 29; Tolska 2001, 109–110). Sananlaskujen ”totunnaiset tulkintatavat” (Lauhakangas 2004, 37) kuten myös yleismerkitys, SPI, selitetään ja selittyvät tällä oletetulla mekanismilla.

Max Blackin mukaan metaforan tunnistaminen on yksinkertaista: kyky tunnistaa, ymmärtää ja tuottaa metaforisia väittämiä on taito, jonka jo lapset omaksuvat oppiessaan puhumaan. Kyse on samanlaisesta erehtymisen mahdollisuudesta tulkinnassa kuin kaikessa kielen ilmaisuisissa. (Black 1981a, 35–36; Black 1981b, 181). Oletus annetun väittämän metaforisuudesta on ensisijainen sen kirjaimelliseen tulkintaan nähden. Metaforan semanttisen kaavan mukaan ”x on ikään kuin y suhteessa z:aan” toistuu osassa sananlaskujen tulkintaa (Koski 1992, 13–15, Lauhakangas 2004, 30). Goatly puolestaan (1997, 3) toteaa jokaisen koulutetun ihmisen tunnistavan metaforan, sillä hänen mukaansa esitetty väittäjä identifioituu metaforisessa ilmaisussa yhdessä relevantin kielellisen kontekstin ja nonverbaalin asetelman kanssa.<sup>444</sup> Hiljaisen tiedon osuus on merkittävä tulkittaessa metaforista ilmaisua. Tämä erityisesti siksi, että yksi ja sama metaforinen väittäjä saattaa saada lukuisia erilaisia ja myös keskenään ristiriitaisia tulkintoja. (Black 1981a, 23–25). Interaktioteorian mukaan metaforinen tulkinta on ensisijainen tapa tulkita ilmaisuja ja tämä kyky on myötäsyntistä perustuen yleiseen tietämykseen.<sup>445</sup> Sananlaskut ovat ilmaisuja, jotka kuuluvat vuorovaikutukseen eikä niitä rakenneta mielessä ensisijaisesti tilanteista käsin.<sup>446</sup>

Vuorovaikutuksessa on läsnä sekä puhujan että kuulijan ymmärrys. Kuulijalle ensisijaiseksi subjektiksi muodostuu sananlasku, josta hän hakee yhteyden toissijaiseen subjektiin, tilanteeseen. Jos kokonaistilanne on yksinkertainen, kuulija voi erottaa tilanteiden joukosta sen, johon puhuja viittaa. Yhteyden löytäminen ja sen intentoidun tulkinnan tunnistaminen tilanteesta ja sananlaskusta nähdään itsestäänselvytenä. Näin ei kuitenkaan ole, vaan kuulija rakentaa sananlaskulle tarkoitteen yksilöllisen tietämyksen kautta, mutta vuorovaikutuksessa hän käyttää kokemustaan tilanteesta. Tämän vuoksi sananlaskua ei välttämättä ymmärretä puhujan tarkoittamalla tavalla.

Interaktioteorian mukaisesti ilmaisuja tarkasteltaessa, olisi puheesta aina erotettavissa sananlaskuilmaisun metaforisuus. Vertauskuvallisuuden perus-

<sup>444</sup> Metaforia ja sananlaskuja on myös Suomessa käytetty älykkyyden arvioinnin apuvälineenä (Pohtila 2001).

<sup>445</sup> Sananlaskujen keksimisen ja oikeinymmärtämisen Krikmann näkee vastaavanlaisena itsestäänselvytenä (Krikmann 1987, 113–118).

<sup>446</sup> Tai ehkä rakennetaankin. Muistelukerronnassa retorisenä keinona, metapuheena sananlasku vahvistaa tai kumoaa kerrottua. Vaikka kerronta (puhuttu tai kirjoitettu) on tarkoitettu kuulijalle, on kyse yksisuuntaisesta viestinnästä, eräänlaisesta äänenajattelemisesta.

tuva tulkinta on etusijalla kirjaimelliseen merkitykseen nähden. Tämän mukaan sananlasku A:n käyttö tilanne A:ssa luo kuulijassa hiljaiseen tietoon perustuvan oivalluksen, mikä sananlasku A:n kuvaannollisessa merkityksessä on samanlaista kuin tilanne A:ssa. Ja päinvastoin. Tilanne A synnyttää mielikuvan sananlasku A:sta ja hiljaisen tiedon tai yleisen tietämyksen avulla löytyy samanlaisuus ja käytetään sananlasku A:ta.<sup>447</sup> Ensisijainen subjekti voi olla joko sananlasku (tai tilanne). Toissijainen subjekti on vastaavasti tilanne (tai sananlasku). Voidaan ajatella, että puhujalle ensisijainen subjekti on tilanne, joka hänen valitsemansa tai painottamansa piirteen kautta kiteytyy sananlaskuksi, toissijaiseksi subjektiksi. Ensi- ja toissijaisen subjektin määrittelijälle yhteys on selvä. Hän pystyy näkemään ja tarvittaessa perustelemaan mikä tilanne A:ssa on hänen mielestään piirre, joka saattaa käyttämään sananlasku A:ta eikä jotain muuta olemassaolevien sananlaskujen joukosta. Tämä selittää sananlaskujen ja tilanteiden metaforisen yhteyden, mutta se ei selitä sitä muiden kuin ilmaisun käyttäjän kannalta.

Interaktioteorian mukaisesti niin metaforat kuin sananlaskut saavat kuulijan huomaamaan uusia näkökulmia. Ne herättävät näkemään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia sen kesken mitä sanotaan ja sen mitä on välillä. (Davidson 1981, 43). Hämmennystä aiheuttaa ilmaisun monimerkityksellisyys. Kirjaimellisesti ottaen se merkitsee yhtä ja metaforan puitteissa toista. Epäröintiä aiheuttaa ennen kaikkea merkityksen referenssin valinta. Interaktioteoria mahdollistaa kaikenlaisten samanlaisuuksien olemassaolon ja niihin viittaamisen. Oletuksena oleva kyky tunnistaa viittauksen keskeinen ydin ja kyky saattaa subjektien ominaisuudet vuorovaikutukseen on rajoittava tekijä. Se edellyttää sananlaskun tai metaforisen ilmaisun käyttäjiltä keskenään samankaltaista maailman ja elämän ymmärtämistä. Sananlaskut voidaan tulkita suhteessa asioihin, ilmiöihin ja tilanteisiin minkä samanlaisuuden kautta tahansa, mutta määrittämättä jää, mistä samanlaisuudesta milloinkin on kyse.

**Intentioteoria** perustuu siihen, että metaforat ovat rajattomia siinä mielessä, että oikeastaan kaikki voi muistuttaa kaikkea. Rajallisia ne ovat siinä, ettei kaikella samanlaisuudella voida muodostaa metaforaa. Systemaattisia metaforat ovat noudattaessaan keskustelujen yleisiä periaatteita. (Searle 1981, 113). Searlen intention perustuvan metaforakäsityksen mukaan metaforinen ilmaisu tarkoittaa muuta kuin mitä sanat ja ilmaisu sinällään, kirjaimellisesti tulkittuna tarkoittavat. Tämä ei johdu siitä, että sanastollisissa (lexical) elementeissä olisi tapahtunut muutos. Se johtuu siitä, että puhuja sanoilla tai ilmaisulla tarkoittaa muuta kuin sen kirjaimellista merkitystä. Searle jakaa merkityksen puhujan intention perustuvaan puhujan merkitykseen ja ilmauksen merkitykseen. (Searle 1981, 100). Tällaisen ilmaisun tulkinta ei ole selvä, koska metaforailmaisussa se, mitä puhuja sanoo ja se mitä hän tarkoittaa eroavat toisistaan. Tulkintaan tarvitaan sekä metaforailmaisu että ilmaisu, joka kirjaimellisesti esittää puhujan tarkoitteen hänen lausueksaan metaforana tarkoitettun ilmaisun. (Searle 1981, 96).

<sup>447</sup> Lauhakankaan (2004, 20) mukaan rinnastukset perustuvat ääneenlausumattomaan yhteiseen tietoon. Yhteinen tieto on kovin paljon selittävä oletus, jota ei voi kuitenkaan ilmaista.

Intentioteoria tukeutuu asioiden välisen yhteyden löytämisperiaatteisiin (Searle 1981, 116–120). Niitä voidaan soveltaa sananlaskujen tarkasteluun. Yksiselitteisimmillään periaatteet ovat verrattaessa sananlaskua lauseena tilannetta kuvaavaan lauseeseen. Joskus sananlaskuja tulkitaan näin. Muistelukerronnassa näyttäytyy kuulijan ymmärrys, joka saattaa poiketa (ja mitä ilmeisimmin poikkeaa) puhujan intentiosta, kuten on seuraavassa episodissa 50.1. 1800-luvulla ja vielä 1900-uvullakin pienten lasten kuolema ei ollut epätavallista. Lapset kuulivat ja näkivät kuolemaa ympärillään. Aikuiset kenties lohduttivat itseään toteamalla ”Hyvät lapset kuolevat nuorina” tai he uskonsa mukaisesti näkivät sen parhaaksi vielä synnittömälle sielulle. Kertoja puolestaan ilmaisee huojennuksensa: hän tiesi, ettei ollut hyvä lapsi, joten hänellä ei ollut syytä pelätä kuolemaa. Hän ei tulisi kuolemaan nuorena, vain hyvät lapset olivat vaarassa.

### Episodista 50.1

Kun nyt ajattelen, olen kokenut uskon turvalliseksi. Tietysti joskus pelotti, kun tuli kirottua ja valehdeltua, jos Jumala pudottaa suuren kiven päälle. Iltarukous oli suuri turva. Lapsia kuoli niihin aikoihin paljon, aina puhuttiin, miten kiltti tämä pois nukkunut oli ja lisättiin ”Hyvät ja kuuliaiset lapset varhain kuolevat”. *Se poisti omalta kohdaltani kuoleman pelon, en ollut hyvä enkä kuuliainen.*

Lapsi on ymmärtänyt kuulemansa, yhdistänyt kahdessa eri tilanteessa kuullut viestit ja tekee johtopäätöksensä.

Puhujan intension tunnistamiseen vaikuttaa Searlen mainitsemien periaatteiden ohella puhujan äänenpaino kuten jo edellä totesin. Ilmaisun eri merkityksen painotuksen vaihdellessa sanasta toiseen. Yleensä kirjoitetussa tekstissä ero ei tule näkyviin.<sup>448</sup> Keskeinen vaikeus intentioteorian soveltamisessa on metaforailmaisun tunnistaminen. Intentioteorian kannattajat ohittavat tämän asettamalla kommunikaation onnistumisen edellytykseksi puhujan ja kuulijan yhteisen ymmärryksen (kuten Searle 1981, 113).

Yhtäältä vallitsee oletus metaforista tai sananlaskuista, joita voi ymmärtää vain omassa äidinkielessään ja toisaalta todetaan metaforisten ilmaisujen voivan toimia useissa eri kulttuureissa. Paljon käytetty vertaus muuttuukin fraasiksi. Lopulta yleisesti tunnettu metaforailmaisusta tulee osa normaalia kielenkäyttöä (kuollut metafora) ja äidinkielen merkitys tulkinnassa korostuu entisestään.<sup>449</sup> (Searle 1981, 108–109; myös Black 1981a, 25–26; Leino & Drakenberg 1993, 26). Puhuttaessa sanan tai ilmaisun metaforisesta merkityksestä, puhutaan siitä, mitä puhuja tarkoittaa ilmaisullaan. Kyse on puhujan mahdollisesta (tai oletetusta) intentiosta. Metaforailmaisun toiminnan selitys on vain erikoistapaus siitä, kuinka puhujan antama merkitys ja ilmaisun merkitys kohtaavat. Se, mitä puhuja tarkoittaa, ei ole identtinen ilmaisun merkityksen kanssa. Kuitenkin se mitä puhuja tarkoittaa on riippuvainen ilmaisun merkityksestä (Searle

<sup>448</sup> Välimerkki ?, ! tai . lauseen lopussa antaa viitteen lauseen tarkoitteesta.

<sup>449</sup> Metaforan ja normaalin ilmaisun raja ei ole tiukka. Ilmaisun metaforisuuden kadotessa sama ilmaisu muuttuu osaksi arkipuhetta. (Winner 1997, 17). Sama pätee sananlaskuihin. Kuollut metafora suhteessa sananlaskuun, ks. Lauhakangas 2004, 69.

1981, 92–93). Intentioteoria jättää huomiotta kuulijan ymmärryksen ja tulkinnan kuulemastaan ilmaisusta.

Erityisesti kasvatustieteessä käytettyjen ilmaisujen vaikutukselle on merkittävää ei vain se, mitä kasvattaja sanoo ja mitä hän tarkoittaa, vaan myös mitä kasvatettava kuulee ja ymmärtää sanotusta. Kasvatustieteestä ei synny ellei kasvatettava ymmärrä ilmaisua. Ja vaikka hän ymmärtää, ei silti ole taattu sen aiheuttavan toivotun seuraamuksen. Vain puhuja tietää metaforailmaisun tarkoituksen. Kuulija kuulee, tekee johtopäätöksiä, arvailee. Kuulija kiinnittää huomionsa ilmaisun hänessä herättämiin ajatuksiin, tunteisiin tai muistoihin kokemuksista, jotka ovat yksilöllisiä.

#### Episodista 78.4

Mitä syötäväksi kelpavaa ei saanut heittää pois, ei kotona, ei koulumatkoilla. Lautanen (tai taltrikiksihan sitä silloin sanottiin ja sanotaan joskus vieläkin) oli syötävä tyhjäksi eikä saanut jättää leivänpaloja. Leipä oli pantava koppaan (koriin) oikeinpäin ja jos se ei niin tullut, kohta toinen vanhemmista käänsi pistellynpuolen päällensä ja huomautti asiasta. Kädet piti ristiä ennenkuin ruokailu aloitettiin ja joku, tai pari suurimmista lapsista korjasi pöydän, kuten sanottiin ja astiat pestiin. Myös työ päättyttyä oli koriattava jäljet ja oli sanontakin kyllä jokahinen pian työn teköä, mutta se vasta miäs on joka jälkensä korjaa. Myös huolellisuutta työnteossa teroitettiin sanomalla, pitää kahareesti kattua ja reisu teherä.

Tässä episodissa sananlaskun konteksti on tilanne, jossa lasta kehoitetaan siivoamaan jälkensä askareittensa päätteeksi. Kertoja kirjoittaa tullessaan opetetuksi siisteyden ja huolellisuuteen työssä. Kuulija, lapsi, tulkitsee sananlaskun kirjaimellisesti tilanteessa, jossa hän on. Tämän sananlaskun yleinen käyttö ja tulkinta sijoittuu aikuisten maailmaan. Sitä käytetään esimerkiksi tilanteessa, missä naimaton nainen on raskaana eikä lapselle löydy lainkaan tai löytyy kovin monta mahdollista isää. Isättömän lapsen ja naimattoman äidin elämänsä ei ole ollut helppoa 1800-luvulla ja vasta 1980-luvulla avioton lapsi alkoi muuttua hyväksyttäväksi niin lapsen kuin naisenkin kannalta. Lapsi ymmärtää sananlaskun tilanteessa ja oman elämäkokemuksensa kautta

Davidsonin mukaan ilmaisun muu kuin kirjaimellinen tulkinta on kuin kaiken mahdollistava unen maailma.<sup>450</sup> Metaforan tulkinnalle ei siten voitaisi rakentaa standardia tulkintaa unimaailman ollessa jatkuvasti muuttuva samoin kuin unen näkijät ja tulkitsijat vaihtuvat. Davidsonin mukaan metaforailmaisissa ei ole kätkeytyä viestiä, vaan ilmaisun merkitys löytyy sen kirjaimellisesta merkityksestä. Metafora ei toimi jonkun sillä olevan erityisen merkityksen kautta. (Davidson 1981, 44–45). Näin ollen metafora ei eroa muusta kielellisestä vuorovaikutuksesta. Kaikki kommunikointihan olettaa kekseliäiden konstruktioiden ja konstrualisointien olemassaoloa ja vuorovaikutusta. Metaforan laatimiseksi ei ole olemassa omaa säännöstöä. (Davidson 1981, 29). Yleinen piirre metaforailmaisujen (kuten sananlaskujenkin) tulkinnalle on, että oletettaessa lause epätodeksi, se hyväksytään metaforaksi ja sille aletaan etsiä lausumaan piilotettua merkitystä. Tätä Davidson pitää mahdollisena selityksenä sille, että

<sup>450</sup> "Metaphor is the dreamwork of language" (Davidson 1981, 29). Unessa kaikki on mahdollista. Unimaailmassa siirrytään tilanteesta toiseen, se on maailma, jota arjen todellisuuden realiteetit eivät rajoita.

suurin osa metaforisista ilmaisuista on selvästi epätosia, kuten kaikki samanlaisuudet ovat jollakin lailla tosia. Metaforaa etsitään, kun ilmaisussa on joko ilmi-selvä virheellisyys tai totuus. (Davidson 1981, 40).

Davidsonin **kirjaimelliseen tulkintaan perustuva käsitys** metaforasta eroaa edellä esitetyistä metaforateorioista toiminnan suhteen. Kirjaimellisen tulkinnan malli jaottelee ilmaisun tulkinnan kahteen osaan: mitä sanat tarkoittavat ja mihin niitä käytetään. Metafora on siten ennen kaikkea käytön asia. Se on tuotettu joko ilmaisun tai sen sanojen mielivaltaisesta tulkinnasta. (Davidson 1981, 32). Yhden maailman metaforamallissa on olemassa vain yksi todellisuuden taso, jota ei reflektoida muihin maailmoihin. Niitä ei ole olemassa. Kaikki tapahtuu aktuaalimaailman arjen todellisuudessa. Metafora tarkoittaa sitä mitä sanat kirjaimellisesti tulkittuna tarkoittavat eikä mitään muuta. (Davidson 1981, 29–30). Loppujen lopuksi tulkinnoissa päädytään aina sanojen perusermerkityksiin.

Metaforailmaisun ja sananlaskun tulkinta yhden maailman kirjaimellisen merkityksen kautta on perusteltua. Muistelukerronnan kontekstisidonnainen tieto kertoo lapsuudessa kuultujen sananlaskujen tulleen useimmiten ymmärretyksi kirjaimellisesti otettavana ohjeena tai toteamuksena.

Kirjaimellisesti tulkittavat lausumat – olivat ne sitten metaforia tai sananlaskuja – toimivat yhden maailman puitteissa. Jos sananlaskulla on metaforinen sisältö, vertaus syntyy yhteydestä käyttökontekstiin. Kasvatuspuheen sananlaskuista kuulijat eivät muisteluissaan hakeneet sen enempää rinnasteisuutta kuin metaforallisuuttakaan, vaan lapselle kasvatuspuheen sananlasku oli varsin konkreettista puhetta.

### Episodista 81.1

Mamma ei vastannut ...

Tuntui etten oikein päässyt perille siitä mamman selittämästä luonnonlaista, sillä kun kaikki leikataan, kuivataan ja syödään niin en oikein käsittänyt mitä mummolle tehdään, kun hänet vietiin sinne sulamiin<sup>451</sup>. Kävin siskoni kanssa häntä katsomassa, joskus lyhdyn kanssa, pimeällä, mutta mummo makasi vaan rauhallisesti. Olin utelias tietämään jauhetaankos mummo tai syödäänkö hänet. Kun sitten ruvettiin valmistamaan hautajaisia ja ruokia tehtiin ja paistettiin ja mummo yhä makasi kirstussa, en enää voinut olla kysymättä mammalta. Kukas sen mummon sitten syö?

Mamma sanoi tiukasti ”tuo tyttö sitten kyselee kaikkea, se kysyy enemmän kuin viisi viisasta voi vastata.

*Pidin mammaa viisaana enkä kysynyt enää mummosta.*

Eikä hautaus selvittänyt asiaa, sillä lapsia ei viety haudalle ...

Muistelija toteaa ajatelleensa äidin siis olevan hyvin viisas ja kiireinen, joten hän päätti olla vaivaamatta tätä enemmällä kysymyksillä. Lapselle vertaus tarkoittaa, ettei viisas äiti voi vastata – eihän edes viisi viisasta ihmistä pystyisi siihen. Tämä on se, mitä äiti sanoi. Lapsi ymmärtää aikuisen viisaaksi, ei itseään tyhmäksi. Yleismerkitykseen tukeutunut kuulija todennäköisesti pitäisi itseään tyhmänä.

<sup>451</sup> Sulami = varasto (L G-H).



Tähänastinen suomalainen sananlaskututkimus on hakenut metaforista ilmaisuja ensisijaisesti sananlaskun sisältä.<sup>452</sup> Näin sananlaskun osat on rinnastettu toisiinsa. Tämä on ymmärrettävissä komparatiivisia käytävissä sananlaskuissa, jotka ovat usein tyyppiä ”parempi-kuin”. Tässä kaksi asiaa asetetaan kirjaimellisesti ottaen keskinäisesti vertailuun kuten aiemmin episodissa 9.1 (s. 129).

Kirjaimellisesti tulkittuja sananlaskuja ovat kalenterisananlaskut, jotka vain toteavat asiantilan.<sup>453</sup> Ne eivät vastaa kysymykseen ”miksi?”. Tämän tapaisten sananlaskujen kohdalla kirjaimelliseen merkitykseen perustuva tulkintaa pidetään selvänä. Sananlaskut ovat toteamuksia eli ne ovat metaforia, joiden tulkinta perustuu yhden maailman metaforamalliin. Aineistossa esimerkkejä näistä ovat kalenterisananlaskujen ohella erilaiset työntekoon ja ruuanlaittoon liittyvät ohjeet. Yhden maailman metaforamallissa sananlaskut ja metaforat ovat eräänlaisia havaintoja, jotka eivät vielä sinänsä oikeuta tekemään johtopäätöksiä tilanteesta tai merkityksestä. Ne ovat ilmaisuja muiden ilmausten joukossa.

### Episodi 120.1

Mikonpäivä syksyllä oli myöskin suuri juhlapäivä.

Kirkollisena juhlapäivänä sitä vietettiin lasten ja enkelten päivänä.

Mikon päivä merkitsi maaseudulla myöskin sitä, että kaikki sato piti olla korjattu siihen saakka.

Siitä käytettiin sanontaa, että Mikonpäivänä piti olla kaikki mukulat kellarissa ja naiset tuvassa.

Mitä ilmeisimmin sananlaskut tarkoitettiin muistisäännöiksi. Kirjaimellisen tulkinnan merkitys on erityisen suuri kuulijan ollessa lapsi, hänen eläessä konkreettisten operaatioiden vaihetta. Kuitenkin pelkästään kirjaimelliseen tulkintaan pitäytyminen sananlaskuilmaisujen yhteydessä jättää kontekstiin liittyvät muut sidonnaisuudet ja viittaukset niihin huomiotta. Samoin jäävät selitystä vaille abstraktit viittaukset. Kirjaimellisesti ymmärrettynä yhden maailman malli kieltää metaforisen merkityksen olemassaolon. Yhden maailman malli ei tarjoa keinoja yhdistää erilaisia merkityksiä toisiinsa. (Hintikka & Sandu 1994, 153–154).

Sananlaskuja voidaan tarkastella metaforateorioiden malleilla, mutta: pelkkä vertaus tai samanlaisuus ei ole riittävä perusta

- 1) pelkkä vertaus tai samanlaisuus ei ole riittävä perusta (vrt. Fogelin, Black)
- 2) puhujan intentio ei yleensä selviä (vrt. Searle)
- 3) kirjaimellinen tulkinta ei riitä (vrt. Davidson)

Sananlaskuja on yleisesti tulkittu Davidsonin kritisoiman intentioteorian (Black) kautta. Usein tulkinnan lähtökohtana on oletus itsestäänselvyydestä. Sananlaskun ilmaisulle on haettu tulkinta jostakin toisesta, nimeämättömästä maailmasta, ei ilmaisun tai sen sanojen kirjaimellisesta merkityksestä. Sananlaskulle on annettu tulkinta, jota on käsitelty aitona ja oikeana. Muut tulkinnat on suljettu

<sup>452</sup> Kuusi (1954, 6) toteaa ”Enimmät sananparren nimitykset merkitsevät sijaissanontaa, kiertoilmaisua, esimerkkilauseita, vertausta, kuvannollista sanontaa, joka tuo mieleen jotakin muutakin kuin sananmukaisen sisältönsä.”

<sup>453</sup> Ks. Kuusi 1954, 132.

pois. Tulkinta perustuu kuitenkin aina tulkitsijan maailmaan ja hänen muodostamaansa maailmankäsitykseen. Sananlaskun tulkinta voi perustua ilmaisun kirjaimelliseen merkitykseen tai se voidaan tulkita metaforana, jolloin tulkinta tapahtuu toisen mahdollisen maailman kautta. Silloin on muistettava, että tulkinnassa on kyse yhden näkökulman yksi mahdollinen maailma, jossa tämä tulkinta pätee. Kyse ei ole epämääräisestä tilanteesta, jossa mikä tahansa muistuttaa mitä tahansa. Sananlasku voi siten olla konkreettinen ilmaisu, kuten jo aiemmin mainitut useimmat kalenterisananlaskut. Mutta sananlaskut eivät aina ole kirjaimellisesti ymmärrettäviä tai käsittele konkreettisia asioita. Metaforailmaisuna sananlaskujen toimivuuden edellytys on puhujan intention ja kuulijan ymmärryksen kohtaaminen – yhteinen intressi ei riitä. Myös muiden kuin pelkän kirjaimellisen tulkinnan mahdollisuuksien olemassaolo sulkee pois yhden maailman metaforamallin käyttökelpoisuuden sananlaskujen merkityksen tarkastelussa.

Hintikan ja Sandun (1994) metaforamallissa kuulijan ja kontekstin kautta sananlaskujen tulkittavuus perustuu mahdollisten maailmojen semantiikkaan (ajan ja paikan muodostamassa tilassa). Keskeisiä asioita sananlaskujen tulkinnalle PWS-mallin avulla on ensiksikin se, että malli mahdollistaa sananlaskujen tulkinnan sekä kirjaimellisen että metaforisen merkityksen kautta. Tulkintamahdollisuudet eivät sulje toisiaan pois. Toinen merkityksellinen seikka on referenssin ankkuroitumisen olennaisuus, jotta ilmaisu voidaan ymmärtää. Referenssin muuttuessa, myös ilmaisun merkitys muuttuu tai se saa uuden tai erilaisen painotuksen. Kolmanneksi metaforailmaisulle on olennaista, ettei se ole ”kuin jotakin” vaan se toteamuksen kaltaisesti ”on jotakin”. Sananlasku ei ilmaise ”kuin jotakin”, vaan se toteaa jonkin asiantilan. Sananlasku ei vertaile.

Käsittelen sananlaskua ja metaforaa referenssiin ja referenssipisteen ankkuroitumiseen sitoutuneena ilmaisuna. Koska mahdollisten maailmojen semantiikka sallii myös muiden ja toisenlaisten maailmojen kuin aktuaalimaailman olemassaolon ei arjen maailma (aktuaalimaailma) ole ainoa olemassa oleva mahdollisuus. Tämä koskee niin elämän pieniä episodeja kuin historiallisia aikakausiakin (mikro- ja makromaailmoja). (Hintikka & Sandu 1994, 166). PWS-malli poikkeaa muista metaforamalleista maailmojen välisiin (tai sisäisiin) maailmanviivoihin ja merkitysviivoihin perustuvalla metaforan selityksellä. Mahdolliset maailmat ovat sopimuksenvaraisia, niiden normit on stipuloitu.<sup>454</sup> Ilmaisun kirjaimellinen tulkinta maailmojen välille vedettävien maailmanviivojen (world line) avulla. Vertaus perustuu merkitysviivaan (meaning line), joka yhdistää ilmaisun toisessa mahdollisessa maailmassa olevaan referenssiin. Metaforinen merkitys on yhtä kuin merkitysviivojen kiinnittäminen tietyllä tavalla maailmasta toiseen – samoin sananlaskun merkitys kiinnittyy johonkin. Meta-

<sup>454</sup> Mahdollisissa maailmoissa on perin yksinkertainen ajatus: voidaan olettaa maailmoja, joissa pätevät toiset sopimukset kuin arjen maailmassa. Tätä nonstandardien tulkintojen mahdollisuutta hyödynnetään esimerkiksi saduissa, joissa voi tapahtua mitä vain. Sadun maailmassa vallitsevat toiset kuin aktuaalimaailman standardit, tulkinnat ja säännöt. Yksi tunnetuimmista tällaisista kuvauksista on Lewis Carrollin *Liisa ilmemaassa*. Aktuaalimaailman yksilö siirtyy toiseen maailmaan, jossa vallitsevat lainalaisuudet ja käyttötyönormit sekä merkitysten tulkinnat poikkeavat totutusta.

forailmaisuus toimii siten, että sekä kuulijan että puhujan oletetaan tunnistavan merkitysviivojen yhdistämät maailmat. Maailmanviivat ovat merkitysviivoja perustavampia, ne määrittävät mitkä yksilöt (yksiköt) eri maailmoissa katsotaan keskenään identtisiksi. Merkitysviivojen vetämiseen ei ole olemassa sääntöjä, vaan tunnistus tapahtuu samanlaisuuden tai jatkuvuuden perusteella. Samanlaisuus ei ole ehdotonta, vaan tulkinnallista samanlaisuutta. (Hintikka & Sandu 1994, 155–157). Metaforailmaisuus toimii täten todellisuuden uudelleen-hahmottumisen mahdollistajana, uudelleenkuvaajana, jossa viittauksellisuudella, referenssillä pyritään ohjaamaan tulkintaa (Ricoeur 2005b, 164–165).

Usein aktuaalimaailma on se, johon merkitysviiva ankkuroituu kirjaimellisen merkityksensä sovelluksen kautta.<sup>455</sup> Referenssipisteen ankkuroinnissa on aktuaalimaailmaa lähellä yleisen mielipiteen maailma, joka kuitenkin saattaa varsin suuresti poiketa aktuaalimaailmasta.<sup>456</sup> (Hintikka & Sandu 1994, 162–165). Lapsen kannalta näin on varsin usein, sillä onhan lapsen kokemus maailmasta useimmiten aikuisen välittämää, ei itse koettua. Referenssipiste on olennainen elementti niin metafora- kuin sananlaskuilmmaisunkin tulkinnassa. Ilmaisu muuttaa merkitystään sen ankkuroinnin muuttuessa.<sup>457</sup> Tullakseen ymmärretyksi tulee referenssipisteiden olennaisten näkökulmien olla tuttuja sekä puhujalle että kuulijalle.

Sananlasku muuttaa merkitystään siirrettäessä sananlaskun ankkuroitumiskohtaa. Vertauksen voima muuttuu sisällön auetessa kuulijalle uudella tavalla. Näin ollen episodissa 104.1 (s. 144) ollut *Lapset tulee leipineen* ei kenties sisälläkään ajatusta jokaisen ihmisen valmiudesta elämään, vaan konkreettisen ajatuksen syötävästä ruoasta.<sup>458</sup> Lapsen synnyttyä oli tapana, että sukulaiset ja naapurit toivat rotinoita synnyttäjälle.

Sananlaskuissa ”yleisen mielipiteen maailma” on Hintikan ja Sandun esittämää monimutkaisempi käsite. Sananlaskujen käyttötilanteissa on aina läsnä kahden eri aikakauden (tai kulttuurin tai kielialueen tai maailman katsomuksen) yleisen mielipiteen maailmat – maailman, johon sananlasku viittaa sekä maailman, jossa sananlaskua käytetään. Erityisesti tämä vaikeuttaa kahden eri

<sup>455</sup> Aktuaalimaailma on Hintikan ja Sandun mukaan ensisijainen pääasiassa siksi, että metaforan vastaanottaja tietää sen relevantit piirteet. Milloin joku muu maailma, esimerkiksi yleisesti tunnetun romaanin kuvitteellinen maailma, on lukijalle tai kuulijalle tuttu, voi se yhtä hyvin kuin aktuaalimaailma toimia merkitysviivan ankkuroinnissa. (Hintikka & Sandu 1994, 164). Tällaisia helposti tunnistettavia kuvitteellisia maailmoja ovat kirjallisuuden lisäksi elokuvien ja tv-ohjelmien maailmat.

<sup>456</sup> Esimerkiksi viittaus johonkuhun ”Einsteinina” (Hintikka & Sandu 1994, 163–165).

<sup>457</sup> ”Religion is the opium of the people.” (ref. Marx, Karl. 1844. A Criticism of the Hegelian Philosophy of Law). Se vaikuttaa yleiseltä huomautukselta uskonnon epäterveestä vaikutuksesta kansaan. Kuitenkin sen ”semanttinen ankkuripaikka” oli viktorianaisen ajan työläisluokan äitien tavassa antaa lapsille sokeripala, joka sisälsi tipan oopiumia. Vertauksen voima muuttuu, kun tajutaan mikä Marxin metaforinen vertaus itse asiassa oli. (Hintikka & Sandu 1994, 163–164).

<sup>458</sup> Vuorela (1977, 208) sijoittaa sananlaskun *Lapset tulee leipineen* otsikon ”Ahkera äiti kasvattaa laiskoja lapsia” alle, Nirvi & Hakulinen (1953, 176) puolestaan otsikon ”Mies ja nainen, avioliitto, perhe” alaotsikon ”Perhe” alle. Kuusen (1990) sananparsikokoelmasta kyseistä sananlaskua ei löytynyt hakusanaluettelosta (lapsi, leipä) eikä asialuettelosta (lapseen, kasvatukseen, syntymään, syömiseen liittyvien). Sananlasku ei sisälly myöskään M6-tietokantaan.

aikakauden, kielen tai kulttuurialueen sananlaskujen asettamista keskenään samanlaisiksi.

### Episodista 14.1

Härkäpapu oli kylvettyinä, kakkonaurista sai kylvää vielä kesäkuullakin ja sanantapa oli "ettei naurismaan kautta oo koskaan kierto", tässä oli kai koira haurattuna.

Sananlasku esiintyy aivan toisenlaisessa valossa, jos se kiinnittyykin nuorten mahdollisuuteen tavata toisiaan, koska tytöt työskentelivät naurismaalla.<sup>459</sup>

Nonstandardeja merkitysviivoja vedettäessä käytetään samanlaisuuteen tai jatkuvuuteen (tai molempiin) liittyviä periaatteita, mutta monet merkitysviivat voidaan sopivissa olosuhteissa asettaa kuten maailmojen viivat. Metaforinen merkitys ei perustu kirjaimelliseen tulkintaan.<sup>460</sup> (Hintikka & Sandu 1994, 166–168). Sananlaskujen käytössä on totuttu näkemään vertailun elementti. Pelkästään vertailuun perustuva sananlaskujen selitys on kuitenkin epätäydellinen. Merkitysviivojen nonstandardi vetäminen ei tee ilmaisusta erityisesti sananlaskua. Jos näin olisi, pelkkä nonstandardi yhteys loisi sananlaskuksi kelpaavan ilmaisun. Tällöin ollaan äärimmillään tilanteessa, jossa kaikki on kuin kaikki. Jokaisesta sanasta, asiasta tai ilmaisusta voi löytää metaforan tai muodostaa sananlaskun.

Kielipelien luovuuden perusta on kontekstiyhteyteen liittyvässä arvaamattomuudessa. Puhuja luo tilanteessa uuden tilannekohtaisen ilmaisun. Kuulijan tulee käsittää entisiä sääntöjä noudattamaton uusi merkitys. PWS-mallin mukainen metafora mahdollistaa kielen luovan käytön. Tällöin ilmaisu tukeutuu nonstandardiin merkitysviivojen vetämiseen. Metaforinen ilmaisu nojaa merkitysviivojen nonstandardiin vetämiseen, jolloin merkitysviivojen vetämistapoja ei määritellä kirjaimellisella merkityksellä, vaan ne voidaan valita. Sananlaskujen käyttäjä valitsee tilanteiden välisen yhteyden, käytettävän samanlaisuuden. Kuulijan on erilaisista vihjeistä pääteltävä tapa, jolla ne on vedetty, mihin ilmaisulla viitataan. Sananlaskujen yhteydessä on oivallettava tilanteiden samankaltaisuus. Tässä aineiston perusteella lapsen tapa yhdistää asioita poikkeaa aikuisen tavasta tai standardin oletuksen tavasta.<sup>461</sup> Tärkeää on, että kuulija pystyy kuvittelemaan useita merkitysviivojen vetämisen nonstandardeja tapoja, joista käytetty tapa on valittu. Tässä auttaa tieto, että sananlasku toimii samanlaisuuteen pohjautuvien merkitysviivojen kautta. Sananlaskussa kyse on lausekokonaisuuden tilanteellisesta samanlaisuudesta, ei yksittäisten sanojen referenssistä. Yleensä kyse on samanlaisuudesta erityisen näkökulman kanssa.

<sup>459</sup> Kuusi sijoittaa sananlaskun *Naurismaan kautta tie oikeampi on* otsikon "Kurjuudesta ja yltäkyläisyydestä" alaotsikkoon "Omaa säkkiä kukin täyttää". Hän yhdistää kyseisen Porthanin muistiin merkitsemän sananlaskun mm. Aspin tallentamaan "Ei vuohen väärää kaalimaahan ole", joka on Lohjalla selitetty: "Pojat menevät mielist semmossiin paikkoiin, misä on mieluusii flikoi" ja Winterin tallentamaan sananlaskuun *Talon kautta tie talvella, naurishalmeen kesällä*. (Kuusi 1990, 94).

<sup>460</sup> "Encyclopedias are like dictionaries" ei ole metafora, koska se ei nojaa nonstandardiin merkitykseen. "Encyclopedias are like gold mines" puolestaan on metafora, koska se perustuu nonstandardiin merkitykseen eli merkitysviiva on vedetty nonstandardilla tavalla. (Hintikka & Sandu 1994, 167).

<sup>461</sup> Tulkitsija on lapsi menneessä ajassa  $W_1$  ja muistelijana aikuinen 1980-luvulla  $W_2$ .

Voi jopa olla niin, että kuuliija ei ole ollut tietoinen olennaisesta samanlaisuudesta tilanteiden välillä ennen kuin sananlasku saattaa hänet tietoiseksi siitä.<sup>462</sup> Voi myös olla, että hän näkee aivan eri samanlaisuuden kuin jota puhuja tarkoittaa. Tai hän ei voi ymmärtää, miten lausuttu ylipäättään liittyy tilanteeseen.

### Episodista 50.1

”Jokainen, joka vitsaa säästää, se vihaa lastaan, ja kuka kuritta kasvaa se kunniaa kuolee”, sanottiin. Eivät ne vitsat ja tukkapöllyt ihan mukavalta tuntuneet, mutta hyvin pienenä oppi tajuamaan, että se oli minulle parhaaksi, *vaikka ei kunnialla kuolemista ymmärtänytään*.

Tuoreen metaforan uutuus voi olla joko merkitysviivojen käyttämisen samanlaisuuden uutuutta tai kiinnityspaikkana toimivan referenssipisteen uutuutta. Kuollut metafora<sup>463</sup> on puolestaan ilmaisu, jossa tapa vetää merkitysviivat on kadottanut yllätyksellisyyden ja siten muuttunut osaksi normaalia kielenkäyttöä eli siitä on tullut fraasi. (Hintikka & Sandu 1994, 181–182). Sananlaskun elävyys perustuu tilanteiden samankaltaisuuden uutuuteen tai käytetyn referenssipisteen uutuuteen – siis sananlaskun odottamattomaan (mutta ei välttämättä ennakoimattomissa olevaan) käyttöön. Yleensäkin sananlaskun käyttötilanteessa on mukana yllätyksellisyys – osittain siihen perustuu sananlaskujen vaikutavuus.

PWS-mallin soveltumiseen sananlaskujen toiminnan mallintamisessa vaikuttaa metaforan ja sananlaskun tarkastelussa toteutuva vertailun läsnäolo sekä kielen luovan käytön mahdollisuus. Molemmissa ilmaisuissa ne ovat olennaisia piirteitä. Sananlaskujen tulkittu merkitys on yhtä kuin kuviteltujen merkitysviivojen kiinnittäminen tietyllä tavalla yhdestä maailmasta toiseen. Maailma, johon merkitysviivat on ankkuroitu (jossa käsitteen referenssipiste sijaitsee) sen kirjaimellisen merkityksen sovelluksen kautta, on usein aktuaalimaailma. Aktuaalimaailma on ensisijainen, koska sananlaskun vastaanottaja todennäköisesti tietää sen relevantit piirteet. Myös jokin muu maailma, joka on vastaanottajalle tuttu, voi toimia sananlaskun ja sen metaforisen merkityksen kiinnityspaikkana aivan yhtä hyvin kuin todellinen maailma.<sup>464</sup> Folkloristiikan piirissä sadut, tarinat ja kaskut toimivat tällaisina tunnetuina muina maailmoina. Merkitysviivojen aloituskohdat (referenssipisteet) ovat referenssejä ilmauksille, jotka niiden kirjaimellinen merkitys määrittelee. Ellei sananlaskulla ole kirjaimellista merkitystä, ei se sinällään voi tulla tulkituksi. (Hintikka & Sandu 1994, 164). Aineistossa tällaisia muita kuin aktuaalimaailmoja olivat sadut tai suvun tarinat.

<sup>462</sup> Metaforien samanlaisuuksista, ks. Hintikka & Sandu 1994, 178–179.

<sup>463</sup> Metaforan ja normaalin ilmaisun raja ei ole tiukka. Ilmaisun metaforisuuden kadotessa sama ilmaisu muuttuu osaksi arkipuhetta. (Winner 1997, 17). Sama pätee sananlaskuihin.

<sup>464</sup> Aktuaalimaailma on Hintikan ja Sandun mukaan ensisijainen pääasiassa siksi, että metaforan vastaanottaja tietää sen relevantit piirteet. Milloin joku muu maailma, esimerkiksi yleisesti tunnetun romaanin kuvitteellinen maailma, on lukijalle tai kuulijalle tuttu, voi se yhtä hyvin kuin aktuaalimaailma toimia merkitysviivan ankkuroinnissa. (Hintikka & Sandu 1994, 164). Tällaisia helposti tunnistettavia kuvitteellisia maailmoja ovat kirjallisuuden lisäksi elokuvien ja tv-ohjelmien maailmat.

Arjen maailman sanoilla ja ilmaisuilla on kirjaimellinen merkityksensä. Kaikki on tuttua ja tavanomaista. Jos Davidsonin nimeämä ja kieltämä unimaailma olisi olemassa, siellä voisi tapahtua mitä vain ja käsitteet voisivat saada aivan uusia merkityksiä. Siinä ei metaforan tulkinnalle voi rakentaa standardia. Näin ollen ainoa maailma on aktuaali- eli arjen maailma, jossa ilmaisuilla on vain kirjaimellinen merkityksensä. Jo metaforan tai sananlaskun käyttöön liittyy tulkinta. Mikään tilanne ei itsessään laukaise sananlaskun tai metaforan käyttöä, vaan käyttö syntyy aina tilanteessa osallisina olevien ihmisten tavasta tulkita sanomaansa tai kuulemaansa.

Sananlaskutekstin tarkastelu ei välttämättä sinällään kerro mitään käyttökontekstin yhteydessä tapahtuneesta tulkinnasta. Tulkittaessa jotakin, joka on syntynyt sidoksissa tilaan (aikaan ja paikkaan) liikutaan vähintään kahden mahdollisen maailman puitteissa: sananlaskun käytön maailma ja sen tulkinnan maailma, lisäksi kenties taustalla muistiinmerkinnän maailma ja sananlaskun syntymaailma. Uuden tilan, uuden maailman tulkinnat eivät välttämättä kohtaa aiempien tai ajallisesti rinnakkaisten maailmojen tulkintaa.<sup>465</sup> Sananlaskujen tarkastelutapa, joka hyväksyy ajan ja tilan muutoksen, voi tarjota uuden näkökulman sananlaskujen tutkimukseen. Metaforamallin mukainen sananlaskujen tulkintamahdollisuus joko yhdessä maailmassa tai useissa mahdollisissa maailmoissa voi avata uuden näkökulman sananlaskuihin ja niiden käytön tulkinnalle. PWS-mallin merkitysviivat mahdollistavat sananlaskujen tarkastelun sekä kirjaimellisesti otettavina että metaforisina ilmauksina. Tähän malliin sisältyy ilmaisun uutta luova ominaisuus sekä ilmaisun muuttuminen osaksi yleistä kielenkäyttöä (kuolleet metaforat, kuolleet sananlaskut). PWS-malli mahdollistaa vertaukset, samanlaisuudet sekä sekoitetut metaforat, joille kaikille löytyy vastaavuus sananlaskustossa. Metaforatulkintaa ei rajoiteta täysin (vrt. Davidson) eikä sitä laajenneta äärettömäksi samanlaisuuksien mahdollisuudeksi (vrt. Black, Fogelin) tai sidota vain puhujan oletettuun, tuntemattomaan intentioon (vrt. Searle). Sananlasku, kuten metafora, elää vain kuulijan ja puhujan (luki- ja/kirjoittajan) yhteisen ymmärryksen kautta.

Mikäli merkitysviiva kiinnittyy referenssipisteeseensä yleisen tietämyksen mukaan, saa sananlasku selvän tulkinnan – mutta vain kyseisessä tilassa (aika ja paikka). PWS-malli mahdollistaa tulkinnan, kun kontekstit tunnetaan.<sup>466</sup> Lähtöoletuksena on silloin ”yleisen ymmärryksen” olemassaolo. Muisteluaineisto kuitenkin osoittaa, ettei tämä ”yleinen ymmärrys” ole vakio. Se liittyy vallitsevan sosiokulttuurisen viitekehyksen lisäksi yksilön kehitystasoon, hänen tapansa ja kykyynsä käyttää kieltä ja käsitteellistää sekä abstrakteja että konkreettisia asioita ja ilmiöitä.

<sup>465</sup> Monista sananlaskujen tulkinnoista on tehty vakioita, joihin merkityksiä ja sananlaskun käyttöä verrataan. Uudet tulkinnat perustuvat aiempiin sananlaskun tulkintojen merkityksiin, eivät alkuperäisiin käyttötilanteisiin liittyneisiin merkityksiin. Kontekstitietoihin sananlaskujen kerääjät ovat kiinnittäneet vähän huomiota. Myös ns. oikean tulkinnan löydettävyyden puolesta puhuvat tutkijat kuitenkin viittaavat ajallisiin ja paikallisiin tulkintaeroihin. Vain arkistointi voi olla tilastollista päättelyä. Itsestään selvät assosiaatiot tulevat toisessa tilanteessa väärinkäsitettyiksi. (Kuusi 1963, 345–347; Lauhakangas 2004, 28).

<sup>466</sup> Voidaanko konteksteja koskaan tuntea? Mahdollisuus on kai lähinnä teoreettinen.

Freire käyttää käsitettä "aito sana" ilmaisusta, jolla on välitön yhteys kokemusmaailmaan. Vastaavasti siis epäaito sana voidaan tulkita ilmaisuksi, jonka referenssipiste ei ole kuulijan kokemusmaailmassa. Kun ilmaisulla ei ole toiminnallista yhteyttä kuulijan elämismaailmassa, muuttuu ilmaisu tyhjäksi puheeksi. Ilmaisulla ei ole vaikutusta. (Freire 2005, 95–96). Sananlasku voi toimia joko "aitona" tai "epäaitona" ilmaisuna. Epäaitona ilmaisuna sananlasku on vain retorinen puheen koristus. Kuitenkin puhujan käyttämä koristus, verbalismin ilmentymä, voi muodostu kuulijalle tilannesidonnaisuuden kautta merkitykselliseksi ilmaukseksi. Tällaisen ilmaisun jatkokäyttö määrittää sen merkityksellisyyttä joko säilytetyssä tai uudessa muodossa.

PWS-malli ei sulje pois kirjaimellista tulkintaa. Kontekstiedoista selviää onko sananlaskua käytetty toteamuksena, ohjeena vai onko kyse metaforisesta ja siten tulkintaa edellyttävästä ilmaisusta. Sananlaskujen tarkastelussahan on aina kyse tulkinnasta, joten olkoon se mieluummin kuulijan kuin kokonaan ulkopuolisen tulkinta. Kontekstissaan tarkasteltavien sananlaskujen käytössä voi erottaa kaksi sananlaskujen pääasiallista käyttöyhteyttä.<sup>467</sup> Sananlaskuja käytetään retorisenä keinona. Ne ovat oiva tapa vakuuttaa, perustella, lieventää ja mitätöidä sanottua. Sananlaskut retoriikan keinona ja niiden funktio puhetilanteessa on aiemmissakin tutkimuksissa tunnettu ja käsitelty alue. Sananlaskuja käytetään kasvatustilanteissa, osana kasvatuksellista vuorovaikutusta. Vaikka niiden käyttö on tällöinkin eräänlainen retorinen keino, ei tilanteessa ole olennaisinta puhe vaan kasvatuksellisuus.

Seuraavassa esitettävä malli perustuu ajatukseen, että sananlasku toimii kuten metafora. Sananlasku on kokonaisuus, joka ilmaisuna ankkuroidaan tapahtumahetkeen. Sitä ei käsitellä sana sanalta vertauksena. Sananlaskujen esittäminen, kuunteleminen ja ymmärtäminen tapahtuu tiettyssä tilanteessa ja tiettyssä tilassa (ajassa ja paikassa). Tulkintaan ja ymmärrykseen vaikuttaa vallitseva tilanne samoin kuin puhuja ja kuulija kokemusmaailmoineen. Tämä muodostaa käyttökontekstin. Konteksti puolestaan on osa jotakin yhteiskunnallista, sosioekonomista, kulttuurista tilaa, jota voidaan kutsua mahdolliseksi maailmaksi.

Olennaisinta on sananlaskun kiinnittyminen eri maailmoissa eli se kuinka referenssipisteet määritellään ja mihin merkitysviivat ankkuroidaan. Maailmanviivojen vetäminen tulkittaessa sananlaskuja on pääsääntöisesti tehty sanojen kautta, mutta tarkasteltaessa sananlaskuja käyttökontekstissaan, tulee maailmojen viivojen perustua ilmaisukokonaisuuteen. Ilmaisuna sananlasku pysyy muuttumattomana, mutta merkitysviivojen referensseinä ovat muuttuvat tilanteet. Ilmaisun merkitys sisältyy ilmaisun tilanteeseen, ei sanojen tulkintaan.

<sup>467</sup> Granbom-Herranen (2004, 67), jossa perustana Briggs (1988, 104).

## 8.5 Kasvatuspuheen sananlaskujen tulkinnan siirtymämalli

Metaforan ja sananlaskun merkityksen muodostuminen on keskenään samankaltaista, kuten edellä olen todennut. PWS-mallin metaforatulkinnan avulla voidaan tarkastelussa yhdistää sananlaskut ja niiden tulkinta sekä liittää niihin sananlaskuja käyttävä kasvatuspuhe. Mallin kautta mahdollistuu kasvatuspuheen sananlaskujen merkityksen muodostumisen kuvaaminen. PWS-malli on tehokkaampi, kuin pelkkään vertailuun perustuva aristoteelinen malli (kuten Fogelin) eikä metaforan tulkintaa kuitenkaan rajoiteta täysin (kuten Davidson) tai toisaalta laajenneta tulkintojen mahdollisuuksia äärettömyyksiin (kuten Black tai Searle). Samoin kuin metafora voi sananlaskukin elää vain kuulijan ja puhujan (lukijan/kirjoittajan) yhteisen ymmärryksen kautta.<sup>468</sup> Sananlaskujen kauttahan mahdollistuu – ja kasvatuksellisissa keskusteluissa on tarkoituskin mahdollistua – jokin tilanteen kannalta uusi ajattelu. Kuitenkaan sananlaskun ei tämän mallin mukaan tarvitse tarkoittaa aina kirjaimellisesti, mitä sanat sanovat, eikä sananlaskua myöskään tarvitse lähteä tulkinnan kautta laajentamaan koko elämää suuremmaksi, kaiken kattavaksi viisaudeksi. Yhdessä maailmassa (aika, paikka, tilanne) voidaan merkitysviivan olettaa kiinnittyvän referenssipisteeseensä kyseisen maailman yleisen tietämyksen mukaisesti, jolloin sananlasku (tai metafora) voidaan olettaa pystyttävän tulkitsemaan yhteisöllisen tiedon perusteella – mutta vain tilassa, jonka muodostavat aika ja paikka.

Metaforan tarkastelutapojen väliset erot<sup>469</sup> liittyvät käsitykseen mahdollisten maailmojen olemassaolosta ja niihin liittyvistä metaforien nonstandardeista tulkinnoista sekä referensseistä.<sup>470</sup> Davidsonin yhden maailman teorian mukaan sanoilla ja ilmauksilla on kirjaimellinen merkityksensä, jolla ei ole erilaisia tulkintoja eri tilanteissa. Niin Fogelinin edustaman aristoteelisen näkemyksen kuin Blackin ja Searlen metaforakäsitystenkin mukaan metaforinen ilmaisu viittaa johonkin asiaan tai ilmiöön, joka antaa ilmaisulle kaikkien ymmärtämän tulkinnan. Hintikan ja Sandun mahdollisten maailmojen semantiikkaan perustuva metaforamalli ei tarkastelutapana kiellä mahdollisuutta ilmaisun kirjaimelliseen tulkintaan, mutta sen esittämän referenssiin perustuvan merkityksen kautta mahdollistuu myöskin ilmaisun viittauksellinen tulkinta. Pysin todentamaan sananlaskun voivan oikeutetusti saada keskenään erilaisia tulkintoja samassakin käyttöyhteydessä vastaavasti kuin monessa keskenään erilaisessakin tilanteessa voidaan käyttää yhtä tiettyä sananlaskua tai yhteen tilanteeseen voi sopia monikin sananlasku – jopa samanaikaisesti.

<sup>468</sup> Kontekstikeskeisen tutkimuksen lähestymistapa on poikkeava näkemys verrattuna esimerkiksi Matti Kuusen tapaan nähdä sananlaskulle yleistulkinta, joka ei välttämättä ole yhteydessä sananlaskun käyttökontekstiin. Toisaalta tämä irrallisuus lienee ainoa, mikä mahdollistaa Kuusen tekemän kaltaisen lajittelun ja luokittelun (vrt. Kuusi 1954). Kontekstien standardointi tai stereotypointi tai mallintaminen luokittelun pohjaksi pysyy aina yleisellä tasolla.

<sup>469</sup> Robert J Fogel, Max Black, John Searle, Donald Davidson sekä Jaakko Hintikka ja Gabriel Sandu.

<sup>470</sup> Hintikan ja Sandun (1994) terminologiassa referenssipiste liittyy merkitysviivojen kiinnittymiseen.



Metaforailmaisu ja sen tulkinta on merkittävä osa kasvatustieteen vaikuttavuutta ja siten sen kasvatuksellista vaikutusta. Sananlaskut voivat olla joko kirjaimellisesti otettavia ohjeita tai metaforisesti tulkittavia ilmaisuja.<sup>471</sup> Kasvatus on tietoista toiseen vaikuttamista ja kasvatuksen kielessä käytetäänkin sekä sananlaskuja että metaforisia ilmaisuja. Myös niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa tallennettu sananlaskuperinne kertoo kasvatustieteen käytetyistä sananlaskuista.

Ilmaisuina metaforiin ja sananlaskuihin liittyy emotionaalinen, tunnetiloja sisältävä ja välittävä komponentti. Metaforat ja sananlaskut sekä sisältävät että ilmaisevat niin tunteita kuin tuntemuksiakin eivätkä ole vain kielellistyneitä ajatuksia. (Ricoeur 1980, 156–157; Leino 1987, 26; Auranen 2004, 1; Lauhakangas 2005, 66). Tämä lisää niin sananlaskuja kuin metaforiakin käyttävän puheen vaikuttavuutta ja näitä ilmaisuja voidaan käyttää jopa tietoisena ajattelunmuokkauksen välineinä, esimerkiksi mainonta perustuu paljolti metaforien manipulatiiviseen luonteeseen.<sup>472</sup> Kun merkitykset kiinnittyvät muuhun kuin puheeseen mahdollistuu sananlaskujen yhteydessä painotusten, arviointien ja tunteiden siirtyminen. Tämä voi olla harkittua toimintaa, jolloin kasvattaja haluaa tietoisesti tuoda jotakin menneisyydestä nykyisyydessä läsnäolevaksi, mutta se voi myös olla puhujan kannalta tiedostamatonta menneisyyden siirtämistä nykyisyyteen. Yleensä puhuja on itse ollut lapsuudessaan kasvatustieteen sananlaskujen kuulija. Sananlaskujen ollessa muuttuvaa ja ylisukupolvista perinnettä on kyse pitkistä puhuja–kuulija–puhujakuulija -ketjusta.

Koska sananlasku on sanojansa omistama, se liitetään usein johonkuhun tiettyyn henkilöön. Näin sananlaskun käyttöön ja sen kuulemiseen toisessa yhteydessä liittyy mielikuva sananlaskun sekä omistajasta että sananlaskun käyttötilanteesta tunnelmineen. Monen muistelijan elämässä on sananlaskuja, jotka kuuluvat vain ja ainoastaan jollekin henkilölle tai esimerkiksi suvulle. Sananlaskun kuuleminen tuottaa mielikuvan myös sananlaskun omistajasta. (Briggs 1985, 799). Sekä sananlasku että metafora liittyvät käyttötilanteeseen ja siihen osallisiin henkilöihin, asioihin tai tapahtumiin eli kaikkeen niin tunteiden kuin ajattelun kautta tilanteeseen liittyvään. Emootio on tukijärjestelmä, jota ilman päättelyyn perustuva symbolien tai artefaktien yhdistäminen asioiden tai ilmiöiden kanssa tuskin on mahdollista (Lauhakangas 2004, 93, 279). Jotkut ihmiset taitavat erityisen runsaasti sananlaskuja ja käyttävät niitä puheessaan, jolloin heihin sekä mielikuvaan heistä liitetään sananlaskut (Briggs 1988, 106). Näin on myös tutkimuksessa käyttämäni aineiston perusteella. Seuraavassa episodissa 29.1 muistelija kertoo liittävänsä lapsuutensa sananlaskut äitiinsä (tai mielikuvaan äidistään).

<sup>471</sup> Sananlaskut eivät ole pelkästään kielellisiä ilmaisuja. Niitä käytetään hyväksi musiikissa, kuvien tuottamisessa ja monissa muissa yhteyksissä, ks. Finnegan 1994, 13.

<sup>472</sup> Manipulatiivisuuden ja sananlaskujen yhteys ks. Booth 1980, 67; Hudson 1984, 72; Leino 1987, 26, 29; Kuusi 1989, 227; Saarinen 1992, 140. Kuusi (1954, 8–9) viittaa mainoksien ja sananlaskujen samankaltaisuuteen. Symbolisista representaatioista ks. Tolska 2001, 81–83.

### Episodista 29.1

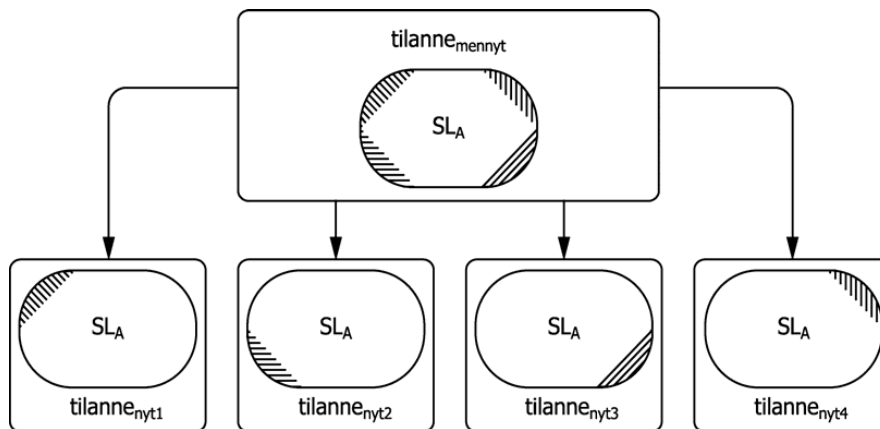
Äiti oli aivan vastakohta isälle. Hän oli avoin, seurallinen ja iloinen. *Äidillä oli elämäni viisautta muillekin jakaa, ja sitä hän tekikin.* Hän osasi esimerkiksi loputtoman määrän sananparsia ja sanomuksia. Joka tilanteeseen hänellä oli monta sananpartta.

Briggsin (1988, 2, 22, 344) mukaan iäkkäiden ihmisten puheen sananlaskut tuovat käyttötilanteeseen menneen ajan maailman. Kyse ei ole vain siitä, että sanotaan jotakin. Sananlaskun esittäjä käyttää puhuttua kieltä siirtääkseen kuulijansa toiseen maailmaan – tai paremminkin sananlasku ei vie kuulijaa menneisyyteen, vaan tuo menneisyyden osia nykyisyyteen. Sananlaskut ovat kiinni jossakin menneisyyden kontekstissa ja käyttötilanteessa rinnastetaan kaksi tilannetta, jolloin osallisena on myös ei-läsnäolevia asioita, ilmiöitä ja henkilöitä. Briggsin näkökulma sananlaskuihin ja niiden käyttötilanteisiin on ensisijaisesti puhujan näkökulma. Puhuja rinnastaa tilanteen, jossa hän on kuullut sananlaskua käytettävän (jossa hän on ollut kuulijana) nykyiseen käyttötilanteeseen.<sup>473</sup> Sananlaskujen arvovallan muodostumiseen vaikuttaa tapahtuma- ja ajatusketju, joka perustuu siihen, että sananlaskujen aiempien käyttäjien katsotaan olleen arvostettuja ihmisiä ja edustavan menneen ajan viisautta. Sananlaskuihin vedotaankin usein vanhojen ihmisten ja menneiden aikojen viisaiden puheena. Puhujan käyttäessä ja ollessa ikänsä tai asemansa (kuten kasvattaja) puolesta oikeutettu käyttämään sananlaskuja, liittyy hän osaksi tätä menneisyyden viisaiden ryhmää. Näin ollen hän siis voi tiivistää sanottavansa sananlaskuksi, tuoda menneisyyden tilanteeseen ja olla vakuuttava. (Briggs 1988, 125). Sananlaskun käyttäjä ei koe olevansa tekemisissä täysin tuntemattoman kanssa, vaan hänellä on menneisyyden tuoma varmuus sanojensa takana. Sananlasku määrittää tilanteen ja tarjoaa ratkaisun. (Goodwin & Wentzel 1994, 142; Taylor 1994, 9; Lauhakangas 2004, 269). Sananlaskujen käyttö perustuu näin ollen eräänlaiseen kehäytymään, spiraalimaisesti laajenevaan kiertoon, jossa kuulijasta tulee käyttäjä ja siten aikanaan menneisyyden viisaiden ryhmän jäsen. Tätä tukee se, että pääsääntöisesti jokainen sananlaskujen käyttäjä on itse ollut sananlaskupuheen kuulijana (Granbom-Herranen 2004, 51).

Sananlaskut toimivat kaikessa puheessa retoriikan keinona ja sananlaskuja voidaankin käyttää käytännöllisesti katsoen missä tilanteessa tahansa. Sananlaskun todellinen tärkeys riippuu sen käyttöyhteydestä ja tilannekontekstista. Sananlaskuja ei voi ymmärtää tuntematta tapahtumaa ja tarkoitusta. Sananlaskut kuulostavat autoritaarisilta ja niissä esitetyt uskomukset vaikuttavat ehdottomilta. Tämän vaikutelma syntyy osin myös sananlaskujen traditionaalisuudesta ja siitä persoonattomasta yhteisöllisyyden konsensuksen painoarvosta, joka liitetään sananlaskuun. Sananlaskun muoto lisää tätä vaikutelmaa kuulostaessaan oikealta. Tämä on välineellinen osa sananlaskujen strategiaa. Se ei kuitenkaan tarkoita niiden väittämien olevan totuuksia, johon ”oikea tulkinta” viittaa. Sananlaskujen vain tulee kuulostaa siltä, kuten Kirschenblatt-Gimblettkin (1994, 111–112) toteaa.

<sup>473</sup> Sananlasku voi olla sama, mutta se voi olla myös tilanteen yhteyksien kautta puhujan mielestä jotenkin aiempaan tilanteeseen liittyvä sananlasku.

Yhtä ja samaa sananlaskua voi käyttää useissa tilanteissa.<sup>474</sup> Sananlaskun merkitys määräytyy sen mukaan, mihin sen merkitysviiva kulloinkin ankkuroituu. Vaikka kiinnityskohtana olisi aina sama tilanne, voi referenssipiste liittyä tilanteessa eri asioihin, ilmiöihin ja henkilöihin. Tämä samanlaisuus yhdistää mennyttä ja nykyistä sananlaskuilmaisun käyttötilannetta.



KUVIO 1 Yksi sananlasku, jonka eri osat painottuvat erilaisissa käyttöyhteyksissä (mahdollisesti yksi ja sama puhuja)<sup>475</sup>

Kuvion 1 mukaan sama sananlasku<sub>A</sub> voi puhujan mielestä olla käyttökelpoinen sekä tilanteessa<sub>nyt1</sub> että tilanteessa<sub>nyt2</sub> (tilanteeseen<sub>nytN</sub> asti) huolimatta siitä, että tilanteet voivat olla keskenään hyvinkin erilaisia tai ne voivat vaikuttaa keskenään erilaisilta. Tilanteet voivat sijaita keskenään ajallisesti ja paikallisesti eri maailmoissa. Puhujan käyttäessä sananlaskua<sub>A</sub> useissa eri maailmoissa, on merkitysviivan ankkurointi ja referenssipisteen määrittäminen puhujalle selvää. Ulkopuolinen tulkinta ilman sosiokulttuurista tuntemusta ja tilanteen kontekstitietoja perustuu vain oletukseen. Problematiikka on sama, vaikka sananlaskun käyttäjiä olisi useita, sananlasku painottuu erilaisilla eri tilanteissa. Seuraavassa kuvaan yhden sananlaskun useampaa tulkintaa olettaen yhtenä tulkintaeron syyksi sananlaskun eri osien (sanojen) painottumisen.

Esimerkiksi M6-luokittelun mukaisessa perusmuodossa oleva sananlasku *Muut tekee mitä ne osaa, minä teen mitä lystää*<sup>476</sup> painottuu episodissa 121.1 (s. 236) ehtimiseen, episodissa 136.1 (s. 240) osaamiseen ja alla olevassa episodissa 140.1

<sup>474</sup> PWS-malli pätee niin tilanteiden kaltaisten mikromaailmojen kuin suurien järjestelmiä sisältävien makromaailmojen puitteissa.

<sup>475</sup> Episodit 121.1, s. 236; 136.1, s. 240 ja 140.1, s. 207 sekä episodit 13.1, s. 207; 15.3, s. 207; 124.1, s. 145 ja 78.8, s. 207.

<sup>476</sup> M6-luokittelussa sananlasku sijoittuu luokkaan M5a "Selviytyminen ja oppiminen" -> Ammattitaito/välineet/materiaali -> taito/ammattitaito - taitava ja huono työntekijä.

haluamiseen. Näin painottamalla saman (yleismerkitykseltään saman) sananlaskun eri sanoja muuttuu sananlaskukin sekä merkitykseltään että tunnelmaltaan.

### Episodi 140.1

Äiti oli sekä taiteellinen että energinen, joten hän sai paljon aikaan. Luovuus ei rajoitunut pelkästään käsitöihin, vaan kaikkeen mitä hän käsillään teki. Olipa kyse maalaamisesta, muovaamisesta tai vaikkapa ruuanlaitosta, niin kaikki tuli aina täysipainoista, eikä vain sinnepäin. Joskus äiti leikillään sanoikin: *"Toiset tekkeevät sitä mitä hyö ossaavat, mut mie teen sitä mitä mie haluan!"* Äidin tunnuslause oli, että jos ihmisellä on tarpeeksi vahva tahto, niin hän menee vaikka läpi harmaan kiven. Monesti äitini sen melkein teki.

Toinen esimerkki on M6-luokittelun mukaisesti perusmuodoltaan *Jolla on paikka paikan päällä, sillä on markka markan päällä*.<sup>477</sup> Seuraavassa episodissa 13.1 se yhdistyy säästävyyteen (markka) ja episodissa 15.3 sekä aiemmin esitetyssä episodissa 124.1 (s. 145) vaatteisiin (paikka). Seuraavassa episodissa 78.8 muistelijä siirtyy vaatteiden hoidosta talon velkaisuuteen (paikka->markka).

### Episodista 13.1

*Säästävääiseksi ja vaatimattomaksi* opetettiin sananlaskuin:

Jolla on riihiremputtimet, sillä on kirkkokemputtimet. Jolla on paikka paikan päällä, sillä on markka markan päällä.

### Episodi 15.3

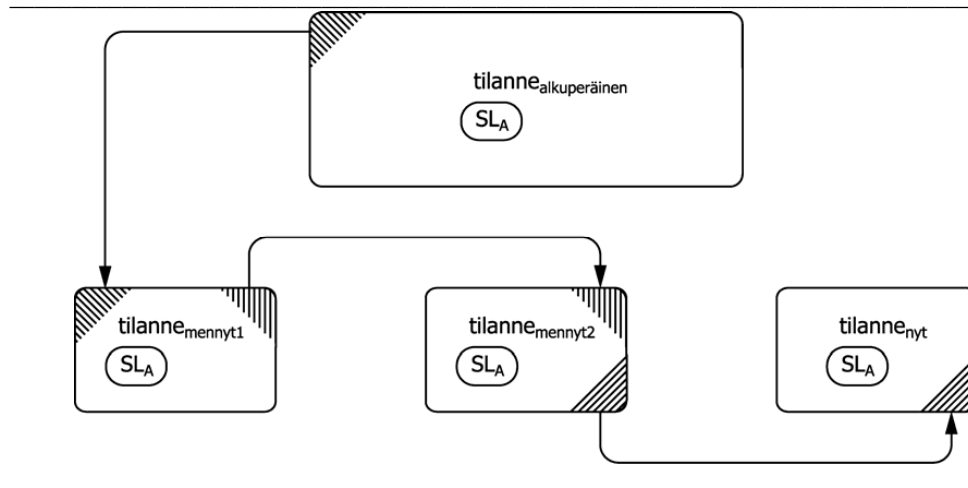
- Rääsönsä on hoinnettava hyvin, sanoi äitini. - Ku vaateer riisuu päältäältänsä, on se suorittava oitis ja tällättävä henkariin ... Sitä nurkisa parane pitäjän yhdessä mykky-räsä, niinku joku pruurkaa ... Rääsönsä or raha hukasa, jonse rääsöjängsä hoinna. Ja räknään sen sillaiki, että *vaatteitteh hoito on sitä parasta säästämistä*. Ilmankos sanotaanki, että ku om paikka paikam päällä, sill om markka markam päällä.

*Ja äitini paikkasi isän ja minun alusvaatteet* niin, ettei arkisin pidettävissä alusvaatteissa juuri ollut paikkaamatonta kohtaa. Mutta pukeutuessaan johonkin juhlaan tai kylämatkalle, he vaativat itseltään, että he olivat puettuina hyvin, jopa parhaiten koko kulmakunnalta.

### Episodista 78.8

Kaupasta ei ostettu paljon muuta kuin suola ja kahvin asemesta käytettiin ruista ja sikuria, usein ainoastaan ruista. Joka kevät haettiin silakat vuoden varallen Vaasan kaupungista, myös kulki silakkakauppiaita talosta taloon. Vaatteet olivat kotikutoiset niin yllä kuin alla. *Ne paikattiin moneen kertaan* ja oli sanontakin, jolla on paikka paikanpäällä, sillä on markka markanpäällä. *Ja jos talo oli velkainen*, oli oltava tarkkana että sai maksetuksi verot ja velkojen korot.

<sup>477</sup> M6-luokittelussa sananlasku sijoittuu luokkaan M8a "Selviytyminen ja oppiminen" -> Taloudellisuus/saituus -> pikkutarkka taloudellisuus// talonpoikaiskeettisuus.



KUVIO 2 Tilanteissa tulkittu samankaltaisuus johtaa saman sananlaskun käyttöön<sup>478</sup>

Kuviossa 2 kaikki merkitysviivat on ankkuroitu tai voitu ankkuroida eri perustein. Tilanteita (maailmoja) yhdistää siten jokin muukin kuin pelkkä sananlaskun<sub>A</sub> käyttö. Yhteisyyden, merkitysviivan ankkuroitumisen tunnistaminen ei ole itsestään selvää. Jopa asianosaiset (puhuj<sub>A</sub>, kuulij<sub>1</sub>, kuulij<sub>N</sub>) voivat tulkita yhteyden keskenään erilailla. Konventionaalisten metaforien tulkinta edellyttää sen kulttuurin tuntemusta, jossa metafora tunnetaan. Tämä ymmärrys muodostuu joko omien kokemusten tai kulttuurin välityksellä. Myös Aurasen (2004, 173) mukaan pintametaforat<sup>479</sup> ovat sidoksissa kielelliseen kulttuuriin ja siten kiinni ajassa ja paikassa. Kielellinen kulttuuri tuskin voi olla irti vallitsevasta kulttuurista, joten pintametaforatkin olisivat näin ollen osa konventionaalisista metaforista. Käytetystä muisteluaineistosta voi päätellä tilanteiden muistuttavan toisiaan joko henkilöiden (keneltä kuultu), asioiden (ruoka) tai ilmiöiden (työtehtävä) kautta. Samanlaisuus sisältää tietoisuuden tai muiston näihin liittyneistä tunteista (häpeä) tai aistimuksista (tuoksu). Lähes mikä vain voi siis laukaista sananlaskun<sub>A</sub> käytön tilanteessa<sub>nyt</sub>. Elämäntarinoissa muistelij<sub>A</sub> kertoo sananlaskusta *pieni lintu munii suuren munan* kahdessa tilanteessa, joita yhdistää käydyn puheen liittyminen elatuksen hankkimiseen ja varallisuuteen seuraavassa episodissa 125.6 sekä episodissa 125.3 (s. 149).

### Episodi 125.6

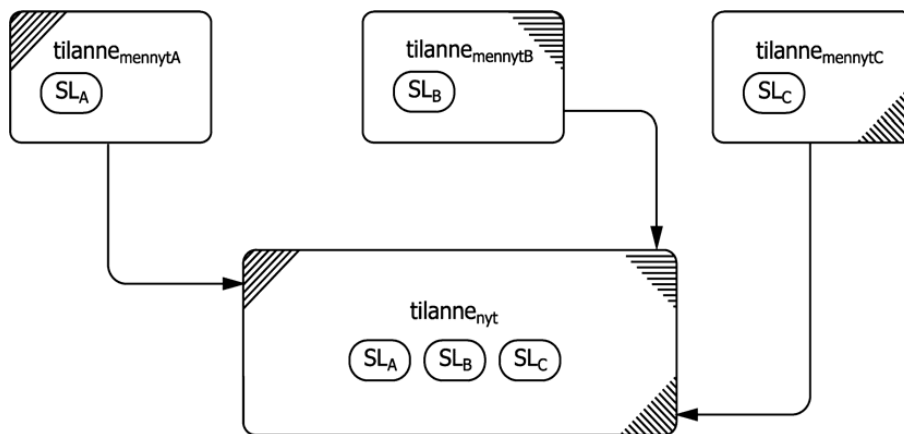
Äijäni tytär Hilja Siviä [täti] oli syntynyt 1904, oli äijän näköinen ja myös hänelle läheinen. Mielellään hän kävi kostissa tyttären perheessä. Vävy oli liikemies ja äijääni *peloittivat suuret kaupat*. Muistan kerrankin hänen heidän keskustelunsa. Äijä sanoi, "usoha vävy Juho pien lintu ko käyp tekemää suurta munnaa, ni repijää takapuol". Vävy Juho taas vastasi, "kuuleha appei, jos kaik männöö, ni eihä tää ylläältä puota, ko

<sup>478</sup> Episodit 125.3, s. 149 ja 125.6, s. 208–209.

<sup>479</sup> Auranen (2004) jakaa metaforat konventionaaliisiin perusmetaforiin, jotka vastaavat sananlaskujen yleismerkitystä (SPI) ja luoviin pintametaforiin, jotka ovat sidoksissa aikaan ja paikkaan.

luuva pääl' lattial". Hyvin menivät kaupat, eikä äijän tarvinnut surua kantaa tyttären toimeentulosta.

Edellisestä poikkeavan problematiikan kanssa ollaan tekemisissä, kun samassa tilanteessa puhuja kokee jossakin yhteydessä usean erilaisen sananlaskuilmaisun käyttökelpoiseksi. Kaksi (tai useampi) tilannetta, jotka koetaan samanlaisiksi, eivät kuitenkaan voi olla keskenään täysin identtisiä. Jokin on tilanteiden kesken muuttunut: henkilöt, aika, paikka tai jokin muu seikka. Yleiskielessä tilanteita voidaan pitää samanlaisina, mutta keskenään identtisiä ne eivät ole.



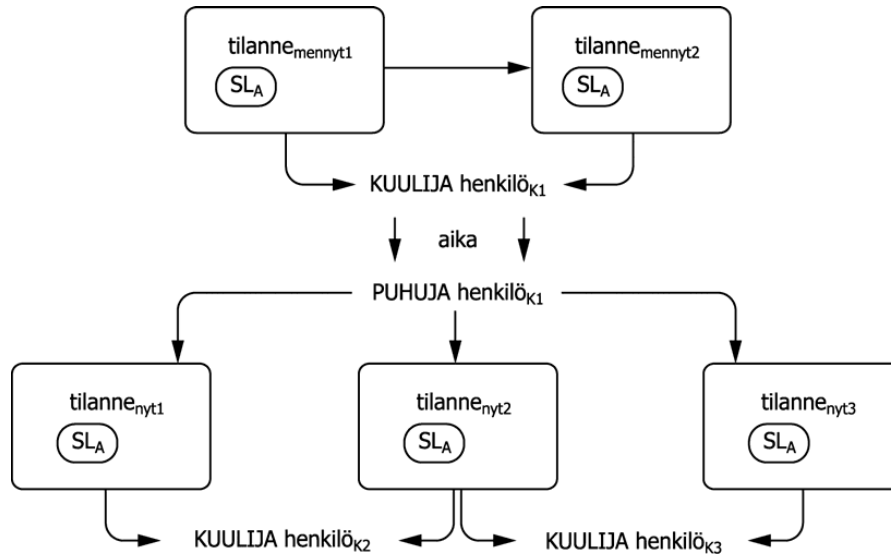
KUVIO 3 Monta sananlaskua sopii yhteen tilanteeseen<sup>480</sup>

Kuvio 3 selittää sen, miksi samassa tai paremminkin samanlaiseksi koetussa tilanteessa voi käyttää useita sananlaskuja. Niiden referenssit eroavat toisistaan, jolloin samanlaisuus perustuu eri piirteisiin. Jokaisen sananlaskuilmaisun taustalla voi olla ketju tilanteita ja merkityksiä (tai lisämerkityksiä tai piilomerkityksiä). Kuulija ei voi olla näistä kaikista tietoinen. Tuskin puhujakaan niitä tiedostaa, vaikka hän kenties pystyy ne tai osan niistä palauttamaan mieleensä. Käytettäessä (tai kuultaessa) ilmaisua, kuten sananlaskua, mieleen tulevat aiemmat ilmaisuun liittyneet tilanteet. Molemmat tilanteet, aiempi ja uusi, ovat täynnä merkityksiä. Näin ollen ei ole sattuma, mitä ilmaisua käytetään. Kukin käyttäjä lisää esimerkin ilmaisuun vielä omat merkityksensä. (Honko 1984, 103, 116). Esimerkkinä rahojen riittämättömyys, johon elämäntarinassa kertoja liittyy kaksi sananlaskua.

### Episodista 29.1

*Kun rahat eivät tahtoneet riittää, äiti valitteli: "Kaikkia siton kun on köyhiäkin" tai "Milläs täi rykii kun ei oo rintoja".*

<sup>480</sup> Episodi 29.1, s. 205.



KUVIO 4 Sananlaskun intentoidun ja toteutuneen tulkinnan muutoksen ketju<sup>481</sup>

Kuviossa 4 kuulijana henkilö<sub>K3</sub>, joka kuulee tilanteessa<sub>nyt3</sub> sananlaskun<sub>A</sub>, voi yhdistää sen aiemmin tilanteessa<sub>nyt2</sub> kuulemaansa samaan sananlaskuun. Henkilö<sub>K3</sub> antaa sananlaskulle<sub>A</sub> tulkinnan ja merkityksen joko tilanteen<sub>nyt3</sub> tai tilanteen<sub>nyt2</sub> tai molempien kautta. Tilanteessa<sub>nyt2</sub> ei henkilö<sub>K3</sub> tee sananlaskusta<sub>A</sub> välttämättä samaa tulkintaa kuin henkilö<sub>K2</sub>. Kuulijana kumpikaan, henkilö<sub>K2</sub> tai henkilö<sub>K3</sub> ei välttämättä tiedä mihin puhuja henkilö<sub>K1</sub> kiinnittää sananlaskunsa.<sup>482</sup> Puhujana henkilö<sub>K1</sub> voi hakea viittauksen ensinnäkin suoraan jostakin ajallisesti ennen olleesta tilanteesta tilanne<sub>mennyt1</sub>, jossa hän on ollut joko puhujana tai kuulijan. Tai hän (henkilö<sub>K1</sub>) voi hakea merkityksen viittausketjun kautta (tilanne<sub>mennyt1</sub> -> tilanne<sub>mennyt2</sub>). Mikäli käytettyä sananlaskua<sub>A</sub> tulkitaan yhdistämättä sitä tilanteeseen, asettuvat kuvioon vielä ulkopuolinen tulkitsija omine kokemuksineen ja/tai oletettu yleismerkitys (SPI). Sananlasku *kel ei o riihe rimpsutinta, sil ei uo kirko kimpsutinta* saa lapsenlapsen tulkitsijana aivan toisen merkityksen kuin mummon lapsuudessaan tekemä tulkinta.

### Episodista 50.1

Siisteys oli myös tärkeää. Sanottiin, ”vaate kaunis vanhanakin, jos on puhdas ja eheä” Koulusta tai kylästä tultua piti heti vaihtaa työvaatteet päälle. Sunnuntaisin puettiin heti aamulla pyhävaatteet ja vielä oli erikseen kostivaatteet, niitä pidettiin kirkossa ja vierailulla. Yleensä sain uuden mekon ja kengät koulun kevätjuhlaan ja mekon jouluksi. Ei niitä vaatteita kovin paljon ollut. Koulussa pidettiin esiliinaa. Ihan pienenä luin lorua, ”esiliina etehen lapsoseni laita, liasta sen mekkosi varjella taidat. Sitten on tyttöseni sievä ja siisti, eikä hän esiliinaan sotkea viitsi”. Teroitettiin, että on muka-

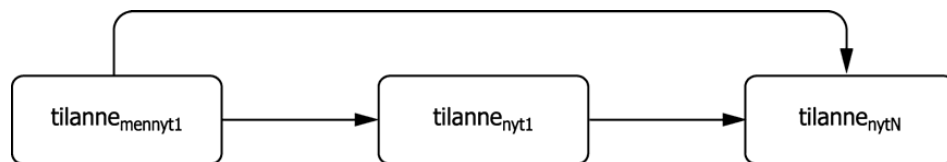
<sup>481</sup> Episodista 50.1, s. 210–211.

<sup>482</sup> Poikkeuksena voi olla suvun tai jonkin yhteisön muistelu, jossa alkuperäinen tilanne kulkee sananlaskun mukana kertomuksena tai hiljaisena tietona.

vampi katsoa toista ihmistä, jos on siisti. Vaatteita arvostetiin, sanottiin, ”kel ei o riihe rimpsutinta, sil ei uo kirko kimpsutinta”. Näin on tullut sanottua omille lapsille ja lapsenlapsille.

Ensimmäinen lapsenlapseni (15v) tuli luokseni viime keväänä, päällään rikkinäiset farmarit. Tietysti sanoin ensimmäiseksi, voi kauhia, Eikös hän taputtanut olalle ja sanoi, ”mummo, olet itse opettanut, ”kel ei uo riihe rimpsutinta ... ja ryysyissä se raha lepää ja kel o paikka paika pääll, sil o markka marka pääl”. Ei siinä voinut olla vihainen ja kaikki tuli vielä hyvällä karjalan murteella.

Mummon ja lapsenlapsen sananlaskuun liittämät elämismaailmat poikkeavat toisistaan. Elämisen ehdot ovat muuttuneet puolessa vuosisadassa, mutta sananlasku sanoina on säilynyt ennallaan. Mummo on oikeastaan kuulijana samalle sananlaskulle kahdessa eri maailmassa ( $\text{tilanne}_{\text{mennytx}}$  ->  $\text{tilanne}_{\text{nytx}}$ ) ja mitä ilmeisimmin hän pystyy näkemään näiden maailmojen erot, koska tilanne laukeaa nauruun. Kuitenkaan mummon alkuperäisessä kuulemistilanteessa hänen sananlaskuille antamansa tulkinta ei ole muuttunut, koska muistelussa kerrotaan ensisijaisesti vaatteiden arvostamisesta.

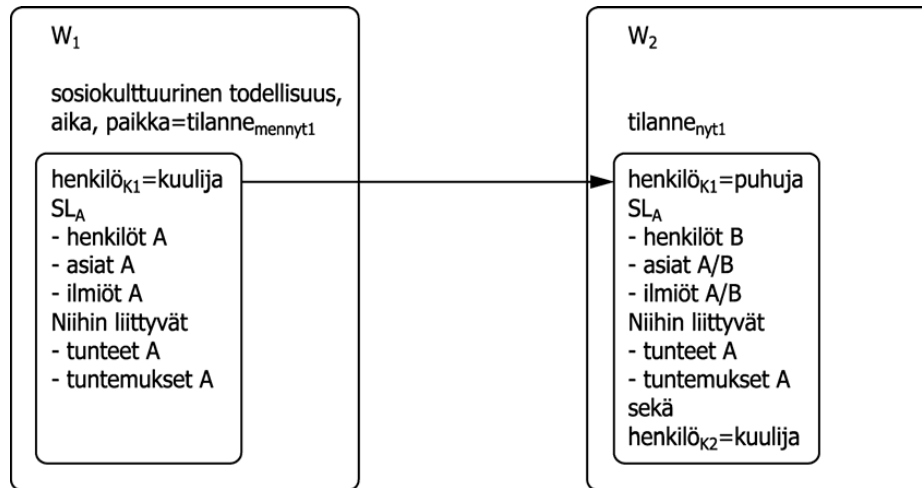


KUVIO 5 Sananlaskun tulkinta muotoutuu usean kuulemistilanteen yhteydessä<sup>483</sup>

Kuviossa 5 näkyy tilanteiden ketjuuntuminen. Koska sananlasku on sidoksissa käyttökontekstiinsa, liittyy sen merkitykseen ja uuteen käyttötilanteeseen ajallisesti aiempien kontekstien tunteita, tietoa ja aistimuksia. Kuulija ei voi tietää eikä tunnista ketjua. Tällainen tulkintaketju ilmeisesti on ollut jo mainitun sananlaskun *pieni lintu munii suuren muna* yhteydessä (kuviossa 2, s. 208). Elämäntarinoissa on mainintoja muidenkin sananlaskujen kuulemisesta *usein* tai *oli isän yleisin*, mutta aineistossa ei juurikaan ole kuvauksia yhden sananlaskun eri käyttötilanteista. Oletettavasti elämäntarinoissa sananlaskun liittymistä tilanteisiin (tai tilanteen liittymistä sananlaskuun) ei juurikaan pohdita, ne vain kuuluvat yhteen, jolloin päällimmäiseksi mieleen juolahtanut kirjautuu muisteluun.

<sup>483</sup> Episodit 125.3, s. 149 ja 125.6, s. 208–209.





KUVIO 6 Sananlasku lapsuudessa (kuulijana) ja aikuisena (puhujana) toisessa tilassa<sup>484</sup>

Kuviossa 6 henkilölle<sub>K1</sub> kuulijana maailmassa  $W_1$  tilanteessa<sub>menny1</sub> ovat sananlaskuun<sub>A</sub> liittyvät tunteet A sekä tuntemukset A kiinteässä yhteydessä keskenään. Puhujana henkilö<sub>K1</sub> maailmassa  $W_2$  käyttäessään sananlaskua<sub>A</sub> liittää tilanteessa<sub>nyt1</sub> ilmaisuun tunteet A sekä tuntemukset A tai ainakin muiston niistä. Vaikka siis maailma, tilanne ja siihen liittyvät henkilöt, asiat ja ilmiöt ovat uusia, sananlaskun<sub>A</sub> mukana välittyy kuulijalle, henkilölle<sub>K2</sub>, muutakin kuin sanallinen viesti.

Sananlaskuilmaisuus voivat saada sekä kirjaimellisen että metaforisen merkityksen. Puhujan antama merkitys ei välttämättä kohtaa kuulijan tekemää tulkintaa. Tähän kohtaamiseen tai kohtaamattomuuteen vaikuttaa kuulijan tapa yhdistää sananlasku käyttökontekstiinsa, mikä on yhteydessä kuulijan kykyyn käsitteellistää sanoja tai ilmauksia. Tämä maailmojen erilaisuus esiintyy varsin selkeästi kuvion 4 (s. 210) yhteydessä mummon ja lapsenlapsen välisessä keskustelussa. Menneeseen aikaan ja paikkaan liittyvät tunteet saavat tässä elämäntarinassa uuden ulottuvuuden: lapsenlapsen maailma ei ole ollut niukan toimeentulon karjalainen arki, jossa lapsille korostettiin vaatteiden arvostusta. Muistelussa kuulijana lapsi 1900-luvun alussa liittää sananlaskuun merkityksiä, jotka oli puhujana 1970- ja 1980-luvuilla luullut siirtäneensä lapsenlapselleen. Lapsenlapsi kuulijana on kuitenkin ottanut sananlaskut osaksi omaa elämäänsä antaen niille oman tulkintansa. Yhteentörmäys olisi ollut mahdollista, mutta kuten kouluun haluavan lapsen tilanteessa episodissa 135.1 (s. 163) tässäkin puhetilanne laukesi nauruun.

Sananlaskun käyttötilanteessa on läsnä puhujan sananlaskuun liittämiä merkityksiä, tunteita ja tuntemuksia, jotka välittyvät sananlaskun kuulijalle. Sananlaskun muistamisen ehtona on palauttaa mieleen tilanne, jossa se on

<sup>484</sup> Episodista 50.1, s. 210–211.

kuultu. Tilanne sisältää sananlaskun sekä tilanteeseen liittyvät sosiaaliset tunnelataukset eikä muistaminen aina ole mahdollistakaan ilman tunnelatausta. Lisäksi muistamisen edellytyksenä on tunnistaa vallitsevat kulttuuriset käytötyhteydet. Merkitykselliseksi kasvatuspuheen sananlaskut tekee se, että kielelliset metaforat ja sananlaskut ovat osa sosiaalisen todellisuuden rakentamista, kuten kielen ja maailmankuvan muodostumisen yhteydessä olen esittänyt. Sananlaskujen viittauksellisuus ei aina ole selvä, koska kulttuurinen konteksti on vieras eivätkä monet sananlaskuissa käytetyistä vanhoista kuvailmaisista ole nykyihmiselle tuttuja. Näin ollen ei myöskään tunneta tarinoita tai muita yhteyksiä, joihin viitataan tai yleisesti tunnettujen tapojen hyödyntämistä sananlaskuissa. (Finnegan 1994, 25, myös Seitel 1994, 136–137). Sananlasku voi olla sekä käytännön ohje että moraalinen neuvo, mutta miten erottaa, milloin kyse on käytännön ohjeesta ja milloin vertausta käyttävästä moraalisesta neuvosta? Yksi tapa tehdä ero on juuri mahdollisten maailmojen kautta: käytännön ohjeessa sanojen merkitys on yhden maailman tulkinnan mukaista, moraalisessa neuvossa saattaa olla kyse myös metaforatulkinnasta monen maailman ympäristössä – kuten episodeissa 52.1 (s. 183) ja 118.1 (s. 170). PWS-mallissa menneisyyttä ei tulkita nykyisyyden kautta – eikä päinvastoin. Näkemys on kattavampi kuin yhden maailman teorian kirjaimellinen ymmärtäminen, joka voidaan asettaa PWS-mallin sisälle rajattuna ja varsin kapea-alaisena tulkintana.

Käytettävän sananlaskun valinta jossakin tilanteessa on riippuvainen puhujan näkemistä samanlaisuuksista eli hänen tavastaan yhdistää merkitykset ja referenssit. Kun sananlaskun kuulija on toisessa tilanteessa puhujana hän siirtää sananlaskun mukana itse antamiensa merkitysten ohella joitakin saamiaan merkityksiä ja tunteita tai muistoja tuntemuksista. Sekä sananlaskujen että metaforien elinkaari on keskenään samankaltainen tapahtuma alkaen elävästä perinteestä (tai voimallisesta rinnastuksesta) ja muuttuen ajan kuluessa osaksi normaalia kielenkäyttöä joko kuolleiksi sananlaskuiksi tai kuolleiksi metaforiksi. Miksi jotkut sananlaskut ja metaforat jäävät elämään ja siirtyvät maantieteellisestikin, on mielenkiintoinen aihe ja yhteydessä tilanteeseen ja tilaan (aikaan ja paikkaan). Sananlaskujen säilymiseen, katoamiseen, levittäytymisen mahdollistumiseen tai estymiseen vaikuttaa sananlaskun struktuurin tuottama mahdollisuus luoda suuri joukko erilaisia loogisia muotoja. Kuitenkaan kaikki loogiset muodot eivät ole kulttuurisesti oikeita. Kulttuurisesti hyväksytyjen muotojen joukosta säilyvät traditionaaliset muodot. (Crépeau 1994, 107). Uuden ja vanhan tradition tulee liittyä toisiinsa muodon samankaltaisuudella. Syy ilmaisujen häviämiseen lienee yhtäältä se, että monet vanhat kuvailmaisut ovat kielellisesti vieraita uudessa tilassa ja toisaalta se, että niitä kannattava tila, konteksti käsitteinen ja ilmiöineen, on muuttunut. Vaikka myös arkikieli synnyttää jatkuvasti uusia sananlaskuja, ovat monet niistä ideaaltaan vanhoja.<sup>485</sup>

<sup>485</sup> Vanhojen sananlaskujen muunnoksia Kuusi nimittää ”kvasisananparsiksi” todeten ”Mitä tutumpi sanonta, sitä kiitollisempi väänneltävä”. Kuusen mukaan näistä suosituimpia ovat olleet *Joka toiselle kuoppaa kaivaa, joka toiselle ei ja Joulujuhlita jaloin, pikkujoulusta kontaten*. (Kuusi 1989, 225–226; Taylor 1994, 4–5). Kemppaisen 2001 sekä Hirsjärven ja Laurisen 2004 perusaineistossa kasvatukseen liittyvistä sananlaskuista täl-

Sananlaskujen valikoimasta sadassa vuodessa vain osa muuttuu, poistuu tai uusiutuu.<sup>486</sup> Niiden muuttumattomuutta lisää se, että ollessaan ”vanhojen puhetta”, ne ovat myös ylisukupolven siirtyvää, usein isovanhemmilta kuultua puhetta. Tämän aineiston suurimmat nimetyt sananlaskujenkäyttäjryhmät ovat olleet äidit ja mummot – molemmat varmaankin vanhoja ihmisiä nuorempien silmissä.

Sananlaskulla on tehtävänsä sekä kasvatuksellisen että yleensäkin puheen retorisenä keinona. Puheessa tai kirjoituksessa sananlaskujen funktio voi olla kasvatuksellinen, viihdyttävä, keventävä, lohduttava, tilanteita laukaiseva, vakuuttava – melkein mitä vain (Briggs 1988, 22; Lauhakangas 2004; Granbom-Herranen 2004, liitteet 6 ja 7). Sananlaskujen käyttö kasvatuspuheessa saattaa ne erityisasemaan, jossa ne tulevat merkityksellisiksi ilmauksiksi: kasvatuspuheen sananlasku on usein kuultu elämän ensimmäisiltä auktoriteeteilta. Myös tämä antaa niihin mielikuvan auktoriteetista ja kyseenalaistamattomasta autoritaarisuudesta. Näin ollen ne kuulostavatkin autoritaarisilta. Myös sananlaskujen lyhyt muoto lisää käskynomaisuutta. Käskyt puolestaan ovat auktoriteetin kielenkäyttöä. Sananlaskut taas ovat auktoriteetin argumentteja, joiden kumoaminen ilman toisen auktoriteetin valtuutusta on vaikeaa. Henkilön, joka ei hyväksy sananlaskun esittämää väitettä, tulee kuitenkin kumota se toisella yhtä vakuuttavalla argumentilla – sananlaskulla. (Granbom-Herranen 2004, 51; myös Goodwin & Wentzel 1994, 153; Lauhakangas 2004, 79). Sananlaskujen käyttöönotto omassa elämässä on toisten kokemuksesta oppimista. Se on oppimista omasta kokemuksesta kuulijan asemassa (kuinka sananlasku vaikutti) yhdessä oletetun sanojan intention kanssa. Tämä kaikki sovitettuna omaan, uuteen tilanteeseen. Tämä jakso näkyy esimerkiksi kuvioiden 4 (s. 210) ja 6 (s. 212) yhteydessä esitetyn episodin 50.1 (s. 210–211) vaatteita koskevaa keskustelua kuvaavassa muistelussa, jossa kertoja on ollut kuulijana lapsuudessa, käyttäjänä lapsille ja lapsenlapsille ja lopulta isoäitinä sananlaskujen kuulijana lapsenlapsen käyttäessä niitä.

Arki on jaettua kokemusta, jonka keskeisessä osassa ovat rutiinit ja kaiken tapahtuvan yhteys käytäntöön. Käsitys arjesta yhdistyy erityisesti kodin ympäristössä hyvinkin tavanomaisesti toistuviin asioihin kuten kasvatuspuheen sananlaskut. Juuri tähän liittyvässä reflektioimattomuudessa tai kyseenalaistamattomuudessa on sananlaskujen vaikuttavuuden ydin. Arjen tavoissa, teoissa ja asenteissa rutinoituvat itsestäänselvyytenä niin säännöt kuin käytänteetkin. (Jokinen 2005, 27–29). Sananlaskujen arkisuus viestinä korostuu myös niiden lyhydessä. Arkinen elämä on täynnä hetkiä, jolloin lapsi voi omaksua yhteisönsä tapoja, normeja ja asenteita eivätkä arjen tilanteet ole vain tiedollisia tapahtumia, vaan niihin liittyy monenlaisia tunteita, tuntemuksia ja aistimuksia, jotka kiinnittyvät opittuun.<sup>487</sup> Tähän maailmojen väliseen yhteyteen ja merkitys-

---

laisia kvasisananparsia ovat *joka lastaan rakastaa, se viitsaa vihaa ja joka viitsaa vihaa, se lastaan rakastaa.*

<sup>486</sup> Tätä muutoksen hitautta on syytä painottaa, kun tarkastellaan sananlaskujen vaikutusta ja vaikuttavuutta sukupölvästä toiseen.

<sup>487</sup> Arkipäiväisestä viestinnästä ks. Kankaanpää 2005, 128; Latvala 2005b, 165 ja siihen liittyvistä tunteista Värri 1997, 129.

ten siirtymiseen perustuu ajatus sananlaskujen käytön suhteesta kasvatukseen ja indoktrinaatioon.

## 9 KASVATUSPUHEEN SANANLASKUJEN SUHDE INDOKTRINAATIOON

Luvussa 8.1 ”Maailmankuvan rakentuminen kielen avulla” olen käsitellyt kielen keskeisyyttä lapsen arjessa. Kasvatuspuheen vaikuttavuus jatkuu läpi ihmisen elämän, se ei pääty lapsuuden päättyessä. Muistelijat kertoivat mieleen painuneista tapahtumista, joihin liittyneeseen puheeseen sisältyi sananlaskuja. Vielä muisteluajankohtana, jolloin nuorimmat muistelijat olivat 55-vuotiaita, nämä sananlaskut palautuivat mieleen. Koska sananlaskujen yhteydessä menneisyydestä siirtyy sananlaskun käyttötilanteeseen (kuviossa 6, s. 212: maailmasta  $W_1$  maailmaan  $W_2$ ) muutakin kuin lausutut sanat, on kasvatustilanteessa mahdollisuus sekä aitoon kasvatukseen että indoktrinaatioon. Kun 1900-luvun alun yksilön elinympäristön (perheen tai ruokakunnan) lisäksi huomioidaan yhteiskunnan sosioekonominen ja kulttuurinen elämisen maailma, voidaan pohtia, mitä kaikkea kasvatuspuheen sananlaskujen käyttö voikaan välittää lapselle.

Sananlaskut ovat kaikessa puheessa ilmaisuvoimaa lisääviä lausumia. Sen lisäksi, että kasvatuspuheen sananlaskuja käyttävät lapsen elämämaailman vaikutusvaltaisimmat ihmiset, viitataan puheen sananlaskuilla – vaikka vain retorisisena keinona – nimettömään, mutta kaikkien tuntemaan puheen valtuuttajaan, jonkinlaiseen yhteisölliseen auktoriteettiin. Yhteisöllisen auktoriteetin mahdollistaa yhteisen ja kaikkien tunteman historian olemassaolo.

Sananlaskut ovat lyhyitä ja helposti sekä muistettavia että toistettavia lausumia, joita on käsitelty kasvatustieteellisessä tutkimuksessa myös vallitsevina uskomuksina.<sup>488</sup> Käsiteltäessä sananlaskuja yleisinä uskomuksina on usein taustaoletuksena sananlaskujen universaalitulkinnan mahdollisuus (ainakin kieli- ja kulttuurialueen sisällä), jolloin niin kontekstin kuin sekä puhujan että kuulijan tulkinnat jäävät väistämättä vähemmälle huomiolle.

Sananlaskussa on samanlainen manipulatiivisuuden mahdollisuus kuin iskulauseessa tai mainoksissa. Niissä kaikissa keskeisessä asemassa on lyhyt ilmaisu, jossa lausuman rytmitys tukee muistamista. (Kuusi 1989, 227). Sananlaskujen käyttö voi olla viittauksellista, koska ne edelleen katsotaan niin yhteiseksi ja tunnetuiksi, että niitä ei tarvitse aina edes kokonaan toistaa, vaan usein

---

<sup>488</sup> Kuten Kemppainen 2001; Hirsjärvi & Laurinen 2004.

riittää viittaus (kuten mainoksissa viittaus tuotenimeen)<sup>489</sup>. Kaikkien oletetaan tunnistavan ne ja tulkitsevan oletetulla tavalla.

Sananlaskuja voidaan käyttää kuten iskulauseita: ne voivat antaa toiminnalle sekä oikeutuksen että perusteet toiminnan tulkinnalle. Yleensä iskulauseita sen paremmin kuin sananlaskujakaan ei juuri pohdita tai kyseenalaisteta.<sup>490</sup> Kun sananlaskuja toistetaan tai kuullaan usein, saavat ne tietämisen ja oikeassa olemisen statuksen. Iskulauseet ovat helposti tunteisiin vetoavina yksinkertaisuksina propagandan perusta, joka antaa toiminnalle samanaikaisesti sekä syyntä että perusteet, joilla toiminta voidaan tulkita (Puolimatka 2001, 19; 2004, 182).

Elämäntarinoissa kuvataan sananlaskun tuottamaa oikeutusta, kertomalla kuinka tuli tehdä, koska sananlasku niin sanoi:

### Episodista 10.1

Muitakin töitä opetettiin ja pidettiin tärkeänä, *ettei aamulla pitkään nukuttu, koska "il-lanvirkku, aamuntorkku, se tapa talon hävittää"*.

On myös päinvastaisia tapoja tulkita sananlaskun tietoa, jolloin jokin asia pitää paikkansa, koska tiettyä sananlaskua käytetään:

### Episodista 62.1

Työteliäs ihminen oli kai hyvä ihminen muutenkin. "Aamurusko ahkeralle kullat tuopi tullessaan. Aamusta päivä pisin on. Kasteista heinää on helpompi niittää." Edellä olevia sanontoja käytettiin *sitä, että piti nousta varhain*.

Kuitenkin iskulauseista ja mainoksista poiketen, sananlaskun muistisääntö tai viesti voi olla ristiriitainen, jolloin kuulijan on se tulkittava kulloisenkin tilanteen mukaan:

### Episodista 62.1

*Sukuun ei yleensä vedottu*. Ei kai koskaan sanottu, että meidän suvussa tehdään niin, tai näin. "Suvussa on susijaa, karhujaa", sanoi äiti. *Toisaalta sukulaiset piti pitää sukulai-*

<sup>489</sup> Tunnetuimpia lienevät Viking Line ja Fazer, jotka kummatkin mainoksissaan viittavat vain osaan tuotenimestään. Katsojan oletetaan tunnistavan loput. (Granbom-Herranen 2004, 45-46).

<sup>490</sup> Lausuma *annetaan kaikkien kukkien kukkia*, joka oli alunperin iskulause, on muuttunut sananlaskuksi (sananlaskun kaltaiseksi ilmaukseksi). Yleiskielessä se liitetään hippien "rauhaa ja rakkautta" -teemaan, mutta joka Kiinan kulttuurivallankumouksen tunnuslauseena tuki uudelleen koulutuksen tarvetta. Iskulause *antaa kaikkien kukkien kukkia* kannusti puhemies Maon aikana kommunistiseen uudelleen koulutukseen. Sananlaskulla *antaa kaikkien kukkien kukkia* perustellaan jonkin asian tai ilmiön olevan mahdollinen ja hyväksyttävä usealla tavalla. Lausuman referenssipiste on siirtynyt saman aikakauden ilmiöstä toiseen: Maon kommunistisesta ajattelusta hippien maailmaa rakastavaan vallankumoukseen. Lausuma iskulauseena antoi oikeutuksen toimintaan, lausuma sananlaskuna antaa samoin selityksen ja oikeutuksen jollekin toiselle toiminnalle. Olennaista on, että kummassakaan yhteydessä lausumaa ei kyseenalaisteta. Kenties sananlaskut vain kuulostavat autoritaarisilta kuitenkin ole-matta edes tarkoitettu sellaisiksi, mutta kuulijan kannalta on keskeistä juuri se, miltä ne hänestä kuulostavat. Kuulija muodostaa käsityksensä sen perusteella, mitä hän on tulkinnut kuulevansa. Erityisesti kasvatuspuheen osana sananlaskut saavat menneisyyden nimettömän auktoriteetin tueksi lapsen elämissä maailmassa vaikuttavan auktoriteetin - lähipiirin aikuisen. Vastaavan muutoksen on kokenut lausuma *Kell onni on, se onnen kätkeköön*, jota käytetään nykyisin sananlaskuna. Säe on Eino Leinon runosta *Laulu onnesta*.

*sina.* "Se ei heimota enempee kun seihtemees kirkunhuuhevesi, vaen kun se on kui-  
tenni sukulaenen." Vieraalle annettiin vierasruokaa. Korppuja esim., vaikka ei omalle  
väelle ollut. "Kenkki kenkkii voatii, hyvä tapa vastinetta", oli äidilläni tapa sanoa,  
kun piti osoittaa kiitollisuutta.

Sananlaskujen käyttö arkipuheessa on lähempänä kielellisiä puheen joukkoon ilmestyviä lipsahduksia kuin harkittuja ajatusrakennelmia, mutta automaattisina ilmaisuina ne välttämättä myös automatisoituvat ajattelussa. Sananlaskujen käyttö on mielen ja kielen automatiikkaa, joka perustuu valintaan ja jolla on tiedostamaton vaikutus yksilön ajattelun muotoutumiseen sekä käyttäytymiseen. (Louis 2000, 183).<sup>491</sup>

Sananlaskujen siirtyessä sukupolvelta toiselle siirtyy siis enemmän kuin lausuma, kuten kuvioista 6 (s. 212) ilmenee. Kulttuurinen säilyvyys on osa yhteistä perintöä, jota tietoisesti vaalitaan perinteenä. Ikaikainen luottamus perinteeseen ja yhteisölliseen auktoriteettiin on vähentänyt kyseenalaistamista, jolloin indoktrinaation käsitteen muodostuminen on mahdollistunut. (Puolimatka 2001, 53). Kulttuurin taso, niin symbolinen kuin ideologinenkin taso, on myös kiinteimmin vanhoja ja vanhentuneita käsityksiä säilyttävä, sillä juuri arjen kulttuurin kautta menneisyys on jatkuvasti läsnä nykyisyydessä (Nenola 1986b, 89). Perinteiden – sekä tapojen että suullisen perinteen – siirtyminen voi olla aitoa kasvatusta yhtä hyvin kuin indoktrinaatiotakin. Perinteiden välittäminen uudelle sukupolvelle voi myös kuulua sosiaalistamiseen, manipulointiin tai toimia propagandan välineenä.<sup>492</sup> Kulttuuriset uskomukset, stereotypiat ja ennakkoluulot vaikuttavat niin itse kasvatustapahtumaan kuin sen sisältöihin. Mutta oman kulttuurin ja oman aikakauden perususkomusten tunnistaminen ei ole helppoa yhteisön sisältäpäin. Mutta ainoastaan itsestään selvyysiltä tuntuvien oletusten ja uskomusten tunnistamisen kautta voidaan vaikuttaa perususkomuksien kyseenalaistumiseen. (Puolimatka 2004, 186).

Kun indoktrinaatio käsitetään mahdolliseksi ilman kasvattajan varsinaista intentiota, voivat indoktrinaatio ja sosialisatio käytännössä olla lähellä toisiansa. Sosialisatio on kokonaisvaltainen yhteiskunnallistamisen ja oppimisen tapahtuma, jonka seurauksena yksilö kasvaa osaksi yhteisöään, vaikka kasvatustilanteet eivät olisi tietoisia eivätkä suunniteltuja. Yksilön kannalta sosialisatio on sellaisten oman kulttuurin käsitysten ja toimintatapojen omaksumista, joiden avulla yksilö voi saavuttaa omassa yhteisössään riittävät toimintavalmiudet. (Siljander 1997, 10; Peltonen 1997, 15). Lapsen sosiaalistumisessa (myös sosiaalistamisessa) on harjoittelulla ja toistolla keskeinen asema. Pelkästään tietojen ja taitojen sekä tiedostettujen merkitysten omaksuminen ei ole riittävää, vaan lapsen tulee myös harjaantua niiden käyttöön. (Sutinen 1997, 97). Sosialisatio on yhteisön keino säilyä ja ylläpitää jatkuvuutta. Se on toimintaa, jonka ensisijainen tavoite ei ole aikaansaada muutosta, vaan sosialisatioon kautta yhteisöön kasvaa entisten kaltaisia uusia jäseniä. (Salonen 1997, 166).

<sup>491</sup> Lauhakangas (2004, 29–30) puolestaan pitää vuorovaikutustilannetta sinänsä merkittävämpänä kuin automaatiota, mutta hänkään ei sulje pois tiedostamattoman vaikutusta.

<sup>492</sup> Tätä pohtii Siikala (1987, 101) tarinoiden kertomisen yhteydessä.

Kasvatuksellinen manipulaatio sitä vastoin on tietoista toimintaa, jossa kasvattaja hyvinkin päämäärätietoisesti muokkaa oppimisen sisältöjä. Manipulaation tuloksena tieto on joko kokonaan perustelematonta tai harhaanjohtavasti perusteltua (Puolimatka 2001, 173).<sup>493</sup> Sananlaskut eivät itsestään selvästi ole manipulatiivisia, vaikka niitä voidaan ja onkin käytetty myös tietoisien manipulaation ja propagandan välineinä.<sup>494</sup> Sekä manipulaatio että propaganda ovat ensisijaisesti kasvattajan (vaikuttajan) tietoiseen intentioon perustuvia toimintoja toisin kuin indoktrinaatio ja sosialisatio. Yhteistä niin manipulaatiolle ja propagandalle kuin indoktrinaatiollekin on, etteivät ne edistä sen paremmin harkintaa kuin itsenäistä ajatteluakaan.

Tällaisia tavoitteellisen vaikuttamisen tapoja saattoi sääty-yhteiskunnassa olla, mutta ne eivät olleet osa rahvaan arkea. Rahvas muodosti joukon, jonka toiminta oli ensisijaisesti papiston ja talonpoikaiston kontrolloimaa, mutta kolmisäätyopin mukainen lähinnä ymmärtämättömän lapsen asema ei antanut aihetta niin tiukkaan yhteiskunnalliseen valvontaan, kuin tietoinen vaikuttaminen olisi ollut.

Kasvatustieteessä indoktrinaatio yleensä liitetään institutionalisoituun ja formaaliin opetukseen. Sitä tarkastellaan opetusmenetelmänä sekä opettajan auktoriteetin ja vallankäytön keinona. Kyseessä on kuitenkin ennen kaikkea opetus- ja kasvatustilanne (luokkahuone tai kotiopetuksessa), jossa auktoriteetti ja kasvatuksen kohde (opettaja/oppilaat, vanhemmat/lapset) kohtaavat toisensa opetuksellisessa ja kasvatuksellisessa vuorovaikutustilanteessa. (Puolimatka 2001, 17). Indoktrinaatio voidaan siis liittää informaalin ja institutionalisoitumattoman kasvatuksen tapahtumiin. Keskeistä on kasvattajan ja kasvatettavan yhtäaikainen läsnäolo sekä tilanteen kasvatuksellinen luonne. Näin ollen kotona vanhempien lapsiinsa kohdistama kasvatusta ja opetus voi olla indoktrinoiva tapahtuma. Ennen oppivelvollisuuslain tuomaa ja periaatteessa kaikille suunnattua oikeutta saada kouluopetusta, päävastuu lasten opettamisesta tai opetuksen toteuttamisesta oli vanhemmilla (tai isäntävallan käyttäjillä). Opetus- ja kasvatustilanteet olivat arjen tapahtumia, joissa aikuinen ja lapsi olivat "kasvovokkein toistensa kanssa opetuksellisessa vuorovaikutuksessa" (Puolimatka 2001, 17).

Ensisijaisesti kotona kasvattamisen ja opettamisen aikakauteen liittyy keskeisenä kasvatusta ja opetussuhteena kirkon suhde kansanopetukseen (kuviossa 6, s. 211: maailma W<sub>1</sub>). Kirkon kasvatustilanteen käyttö henkilöityi paikallistasolla seurakunnissa papistoon sekä sen apuna toimineisiin lukkareihin, suntioihin ja lastenopettajiin samoin kuin seurakunnan hyvämaineisiin jäseniin. Kysymys kirkollisen opetuksen indoktrinatiivisuudesta sivuaa keskustelua koulun tunnuksellisesta uskonnonopetuksesta (Puolimatka 1999; 2001 ja Huttunen 1998; 2003). Kansanopetusta 1800-luvulla käsittelevien tutkimusten (kuten

<sup>493</sup> Propaganda puolestaan ei edellytä kasvattajan ja kasvatettavan välistä auktoriteettisuuhdetta. Tavoitteiltaan onnistuneen propagandan toteuttaminen edellyttää kuitenkin opetuksellisuutta ja kasvatuksellisuutta tuottaakseen toivotun tuloksen. (Puolimatka 2001, 17, 19).

<sup>494</sup> Sananlaskut iskulauseina kansallissosialistisessa Saksassa, ks. Lauhakangas 2004, 41, 80.



Laamanen 2000; Tiimonen 2001) yhteydessä on tuotu esille kirkon ja valtion yhteisten intressien merkitys. Kasvatus ja opetus olivat sekä hengellisen että maallisen toiminnan kohteena, kiista kulminoitui kansakoulukysymyksen ratkaisun yhteydessä. Vaikka vuoden 1866 kansakouluasetuksella koulujärjestelmä irrotettiin kirkon yhteydestä, ei irtautuminen tapahtunut opetussisältöjen tasolla. Kansakoulujärjestelmä jatkoi tunnustuksellisen kristillisen kasvatuksen opetustehtävää.

Säädökset olivat osaltaan luomassa sitä maailmankäsitystä ja kasvatustodellisuutta, jossa 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa elettiin. Ne määrittivät kulttuurista ja yhteiskunnallista kontekstia. 1800-luvun ja 1900-luvun alun kotikasvatus oli säädöksissä velvoitettu toteuttamaan niin hengellisiä (kirkko) kuin maallisia (valtio) kasvatussisältöjä. Kristinuskolla ja sen opettamisella oli merkitys sekä maalliselle että hengelliselle elämälle, joten se juurruttaminen oli myös kasvatuksellinen kysymys, joka on sidoksissa sekä yhteiskunnallisiin aatteisiin että teologisiin käsityksiin.<sup>495</sup>

Indoktrinaation käsite on läheisessä yhteydessä käsitykseen nykyaikaisesta demokratiasta. Tasavertaisuuteen perustuva kansalaisuus edellyttää institutionaalista koulutukselta toisia asioita kuin mennyt aika. Aikakausilla on merkityksensä käsitykseen lapsuudesta ja lapsen asemasta. Se, mikä on aiemmin katsottu kasvatukseksi, saattaa nykyään saada manipulaation leiman. Se, mitä kulloinkin pidetään lasten suojaamisena vääriltä vaikutteilta ja kasvattamisena vastuulliseen aikuisuuteen, muuttuu ajassa ja paikassa. (Wilson 1972a, 17; Keskinen 1997, 45). Tähän yhdistyy myös käsitys lapseen (tai kasvatettavaan) oikeutetusti kohdistetusta vallankäytöstä. Indoktrinaatio on auktoriteetin toimintaa, joka perustuu pessimistiseen käsitykseen kyvystä oppia ja omaksua tietoa ja asenteita. Optimistinen kasvatusnäkemys ei sitä tue. (Moore 1972, 98; myös Wilson 1972b, 101). Tarkoitettaessa aitoon opettamiseen liittyvää kasvatuksellisuutta, jota kutsun aidoksi kasvatukseksi, ei indoktrinaatio voi olla kasvatusta, koska kasvatuksen tuloksena ei ole itsenäiseen ajatteluun kykenevä aikuinen. Jos taas kasvatus on lähinnä sosialisatiota ja tarkoittaa kasvatettavan valmentamista vastaista elämää varten yhteisön normit tunnistaen, voi indoktrinaatio käytännössä olla tapa toteuttaa kasvatusta. Silloin indoktrinaatio on lähinnä ohjeistuksen menetelmä. Se ei kuitenkaan ole sama asia kuin kasvatuksellisten ohjeiden antaminen, joka perustuu yhteisesti hyväksytylle (tai oletetulle) tiedolle. (Green 1972, 25). Indoktrinaatiosta on kyse myös silloin, kun kasvatettava opetetaan antamaan esitettyyn kysymykseen oikeaan tietoon perustuva vastaus ymmärtämättä kysymyksen ja vastauksen keskinäistä suhdetta. Tällainen kysymys-vastaus -pari voi muodostua mistä tahansa tiedon ja uskomusten alueelta, joten indoktrinaatiomahdollisuus ei rajoitu ainoastaan moraalien tai uskonnon alueelle. (Green 1972, 35–37). Toki moraalien ja uskontokasvatus sekä historia ovat alueita, jossa indoktrinaatio on helposti läsnä. Kasvattaja uskoo (yleensä) opettamaansa. Hänen persoonansa sekoittuu auttamattomasti opetet-

<sup>495</sup> Kristinopin kasvatussisältöjen ja opetustapojen arviointi onkin oma tutkimustehtävä, johon en tämän tutkimuksen puitteissa paneudu.

tavaan aiheeseen, menetelmiin ja sisältöön. Tällöin indoktrinatiivinen opetus saattaa olla tarkoittamatonta. (White 1972, 128).

### Episodista 68.1

Seudulla missä asuin, maalaiselämä oli vaatimatonta. *Uskonto oli tärkeä*, ainakin minun lapsuuskodissani. Vanhempani kuuluivat laestadiolaisiin, eivät kuitenkaan kaikkein ankarampiin. Vanhempien kunnioittamisessa neljänteen käskyyn, rehellisyyttä teroitettiin seitsemännen käskyn sanoin. Voimakkaasti on jäänyt mieleen raamatun kohta: "Jos joku sinua lyö poskelle, niin käännä toinenkin poskesi lyötäväksi". *Tätä en koskaan ymmärtänyt enkä noudattanut*, sillä jokaisen velvollisuus on puolustaa itseään.

### Episodista 80.1

Täysin velaksi ostettu kotini 1927 vaurastui vuosi vuodelta. Ei edes suuri pulavuosi 1932, vaikka kulkureita ruokittiin, sen pahemmin heikentänyt vallalla olevaa köyhyyttä. Isä siteerasi Raamattua meille vastaan panijoille "jos sulla on kaksi ihokasta anna se toinen pois".

*Emme me nuoret niin vahvasti sitä omaksuneet. Emme pyrkineet pyhätöihin kun ei siihen koskaan ollut tottuneetkaan, mutta avioiduttuani siitä tuli painajainen.*

Elämäntarinoissa kyllä kerrotaan sananlaskuista auktoriteetin kyseenalaistamattomana puheena, mutta muistelussa tuodaan myös esille mitä ajatuksia kuulijassa on herännyt joko kyseisessä tilanteessa tai myöhemmin. Pelkkä raamatunlauseiden käyttö ei ole tehnyt tilanteesta indoktrinatiivista. Seuraavissa luvuissa paneudun indoktrinaatiota määrittäviin kriteereihin.

## 9.1 Kasvatuspuheen sananlaskujen sisältö

Sisältöä tarkastelemalla haen vastausta kysymykseen "Mitkä ovat olleet kasvatuksen sisällöt?" eli "Mitä on opetettu?" Kyse ei niinkään ole siitä, mitä asiaa tai oppiainetta opetetaan, vaan uskomuksen tai tiedon perusteltavuudesta ja sen oletettavasta oikeellisuudesta. Indoktrinaation sisältökriteerin mukaan:

Opetuksella on taipumusta olla indoktrinaatiota,

a) jos se ei selkeytä opetettavan uskomusjärjestelmän sisäistä rakennetta tavalla, joka tekee mahdolliseksi erottaa uskomusjärjestelmän sisällön niistä perusteluista, joiden avulla sen katsotaan tulevan toteen näytetyksi

b) jos se sivuuttaa opetettavan asian maailmankatsomukselliset, moraaliset ja poliittiset kytkennät.

(Puolimatka 2001, 80).

Aidosta kasvatuksesta indoktrinaatio on pyritty erottamaan kasvatuksen sisällön perusteella. Kuitenkin mitä tahansa tietoa (tieto on tosi uskomus) voidaan välittää indoktrinoivasti tai ei-indoktrinoivasti.<sup>496</sup> Siten moraalisisältö ei sinällään tee kasvatusta indoktrinaatioksi kuten myös Puolimatka (2001, 126) ja

<sup>496</sup> Indoktrinaatio on ensisijaisesti liitetty uskontoon ja yleensäkin moraalisisältöihin kuten sekä Puolimatkan (2001) että Huttusen (2003) tarkasteluissa. White (1972, 117, 127-130) lisää tähän historian opetuksen sisällön ja Snook (1972b, 152) puolestaan viittaa esimerkissä kemian opettamiseen.

Toukonen (1991, 112) sisällön merkityksen näkevät. Lapsi on saatettava osalliseksi elinympäristönsä kulttuurisesta perinnöstä, johon kuuluvat myös normit ja moraaliset säännöt. Tasapainoisen kasvun pohjana olevat uskomukset kerrotaan kasvatettavalle varhaislapsuudessa totena, mikä ei aidon kasvatuksen ilmapiirissä estä niitä myöhemmin kyseenalaistamasta ja arvioimasta uudelleen. Myös maailmankatsomuksellista ainesta – erilaisiin ideologioihin, niin politiikkaan kuin uskontoon, liittyviä tietoja, uskomuksia tai arvoja – voidaan kasvatuksessa välittää kasvatettavalle syyllistymättä indoktrinaatioon (tai manipulatioon tai propagandaan). (Toukonen 1986, 108; Puolimatka 2001, 80).<sup>497</sup> Kyse on ennen kaikkea siitä, onko opetuksen sisältö joko oikeutettu uskomus tai tietoa. Mikäli kasvattajalta kielletään mahdollisuus, oikeus tai velvollisuus maailmankatsomuksellisten käsitysten liittämiseen osaksi kasvatusta, estyy kaiken muunkin tiedon kiinnittyminen elämän kokonaisuuteen. Keskeinen ero oppisäältöjen indoktrinatiivisella ja aidolla kasvatuksella on suhtautumisessa tietoon. Kasvatukseen täytyy sisältyä myös arvoja, tapoja ja tottumuksia. Mikäli maailmankatsomuksellisia uskomuksia opetetaan sisällöltään kyseenalaistamattomina totuuksina, jotka eivät pidä paikkaansa tai jotka tulisi omaksua lähinnä sokealla uskolla, on kyse indoktrinaatiosta. Maailmankatsomuksellisiin kysymyksiin paneuduttaessa voidaan kuitenkin korostetaan omaehtoisen ajattelun merkitystä myös uskomuksiin perustuvan tiedon omaksumisessa, jolloin kyse on kasvatuksesta. (Puolimatka 2001, 30–31).

Tarkasteltaessa 1900-luvun alun suomalaisen rahvaan elämismaailmaa, johon muistelijoiden lapsuus ensisijaisesti sijoittuu, on kyseenalaista puhua kasvatuksen sisällöstä ”opillisten uskomusten opettamisena”, joka luonnehtii indoktrinatiivista sisältöä (Puolimatka 2001, 59). Näin siitäkin huolimatta, että kaiken kattava luterilaisuus oli osa jokapäiväistä elämää.<sup>498</sup> Se, että kirkko valtion tukemana instituutiona on pyrkinyt tarjoamaan opetuksen totuutena ja kontrolloi maan ruokakuntien sisäistä elämää, ei sekään tarkoita, että ruokakunnissa tapahtuva kasvatusta olisi toiminut samoin. Yhtenäiskulttuurin vallitessa perustui maailmankuva ja kotikasvatusta sen siirtäjänä pysyvyyteen ja muuttumattomuuteen. Maailmankatsomus ja maailmanyymmärrys olivat yhteydessä yksilön säätyyn ja elämänympäristöön. Kasvatustilanne valmisti kasvatettavaa tulemaan toimeen aikuisuudessa. Sisältäessään muuttumattomuuden, käsitys tulevaisuudesta perustui olettamukseen vallitsevien olosuhteiden säilymisestä.

Indoktrinaation sisältökriteerin täyttymisessä (Puolimatka 2001, 60–64) on kyse epätodisista uskomuksista eli uskomuksista, jotka ovat ristiriidassa todellisuuden kanssa. Kyseessä voivat myös olla ilmeisen epätodet uskomukset, jotka ovat uskomuksia, joiden todentamiseen ei ole riittävää todistusaineistoa. Indoktrinatiivinen sisältö on aina joissakin suhteissa ei-todennettavissa olevaa tietoa tai uskomuksia (Toukonen 1986, 102). Tämän mukaan tahaton indoktri-

<sup>497</sup> Huttunen (1998, 2003) tosin pitää uskontoon liittyvien moraalitotuusien opettamista aina indoktrinaationa, mutta toisaalta hänenkin mukaansa mitä tahansa sisältöä voidaan käsitellä indoktrinoivasti (Huttunen 2003, 27).

<sup>498</sup> Ortodoksisuuden vaikutus oli rajoittunutta ja karjalaiset ortodoksit joutuivatkin kaikessa elämässään ja toiminnassaan huomioimaan niin luterilaisen elämänmuodon kuin vallankäytönkin vaatimukset.

naatio on ja on ollut varsin tavallista. Ongelmalliseksi muodostuu määritellä, mitkä uskomukset kuuluvat hyväksyttävästi ja mitkä taas ei-hyväksyttävästi kasvatuksen sisältöihin, sillä tieto on pääsääntöisesti jollakin tavoin maailmankatsomuksellisesti sitoutunutta. (Puolimatka 2001, 72, 79).<sup>499</sup>

Aineiston mukaan arjen tilanteissa tavallisimpia tietona esitettyjä sananlaskuväittämiä ovat olleet ne, joissa lapselle uskomuksen (ei kokemuksen) perusteella annettiin selkeitä ohjeita ja jotka varoittivat lapsia tai esittivät heille joitakin vaatimuksia. Jos tietona esitettyyn uskomukseen perustuvalla kiellolla tai ohjeella pyritään varjelemaan lasta heikoista jäistä tai perimätietoon luottaen toimimaan maanviljelyksessä, sisältö palvelee aidon kasvatuksen tavoitteita. Osa sananlaskuista onkin sisällöltään konkreettisia neuvoja, jotka perustuvat joko kokemukseen tai tietoon, jonka oikeutukseen puhujat myös ilman omaa kokemusta olivat oikeutettuja vetoamaan. Kalenterisananlaskut ovat tietona käsitettyä ja kokemukseen perustuvaa uskomusta. Rahvaan puheessa ja arjen kielessä sananlaskut edustavat tietämystä ja uskomuksia, mutta onko sananlaskuilla ollut varsinaisesti tiedon asema, jää epävarmaksi.

#### Episodista 8.4

*Jauhojen menekistä eri tarkoitukseen* oli mummolla määritelmä:  
- Hupa huttu, viepä velli, rieska kaikista katalin.

#### Episodista 19.1

*Heikoille kevät jälle kielsi* mummo menemästä sanoilla - Enne virsta väärää, ennenko vaaksa vaaraa. Ahkeruuteen taas mummo kehoitteli sanoilla - Kene jalka kapsaa, sen suu napsaa.

#### Episodista 11.1

Toinen sananparsi oli: "Suu on pantava säkkiä myöten". *Köyhyyteen johtavana syynä* pidettiin sitä, että ihminen ei osannut elää oikein. Puuttuvaa osaa parannettiin, tehtiin itse kaikki, minkä vaan voi tehdä ja hoidettiin hyvin ja huolellisesti hankittuja tavaroita ja omaisuutta, minkä "haltiaksi" meidät on laitettu.<sup>500</sup>

Säädösten sisältämät keskeiset kasvatukselliset päämäärät ovat lapsen elatus, työhön harjoittaminen sekä kristinopin ja lukutaidon opettaminen lapsille. Kasvatuspuheen sananlaskuissa toistuvat kuulijoiden tulkinnan mukaan samat

<sup>499</sup> Kuten Puolimatka (2001, 82) toteaa, kyse on tiedollisesti hyväksyttävien ja ei hyväksyttävien uskomusten välisestä erosta. Ongelmallisiksi muodostuvatkin moraalisen ohjauksen totuudellisuus: tarkastelun lähtökohtana moraalirealismi hyväksyy moraaliset totuudet tietona, kun taas antirealismiin mukaisesti esimerkiksi sananlaskujen sisältämät moraalitotuudet ovat indoktrinaatiota.

<sup>500</sup> Tässä *Suu säkkiä myöten* liittyy varallisuuteen -> toisten kanssa elämiseen. M6-luokittelussa sananlasku sijoittuu M: "Selviytyminen ja oppiminen" -> M8: "Taloudellisuus/saituus" -> M8b: "saita säästäjä rikastuu/tuhlari köyhtyy". Hirsjärven ja Laurisen (2004, 21) kolmen sukupolven aineistossa *suu säkkiä myöten* on saanut aivan toisen tulkinnan:

No tämmösiä kun puhutaan ystävyys-suhteista jo ihan pienestä pitäen kuin hädässä ystävä tunnetaan, vaikeneminen on kultaa, suu säkkiä myöten, niin mun mielestä nää koskee semmosia asioita, että jos ystävä puhuu tiettyjä asioita ... niin täytyy osata vaieta sen asioista ja ite vetää raja, mikä on niin henkilökohtaista, että sen pitää sisällään. *Suu säkkiä myöten* ja niistä asioista vaikenee. *Se on semmoista hienotunteisuutta toisia kohtaan. Pitää osata olla luotettava toisia kohtaan.* (kursivointi L G-H).

keskeiset sisällöt. Kuitenkin sen lisäksi, että sananlaskut toistavat työnteon ja kristillisten elämäntapojen merkitystä kuten säädöksiin on kirjattu, esiintyy sananlaskujen tulkinnossa myös oman elämänhallinnan tärkeys. Kaikkien sananlaskujen sisältö ei näin ollen kuulijan tulkinnan mukaan ole ollut indoktrinativista – lisäksi yleismerkitykseltään moraaliseksi ohjeiksi tulkittavien sananlaskujen sisällön lapsi on käsittänyt varsin konkreettisina neuvoina.

Indoktrinaation sisältökriteeri toteutuu siltä osin, että kasvatustieteiden sananlaskujen sisältö perustuu uskomuksiin eikä tietoon ja nämä uskomukset siirretään lapselle ilman kyseenalaistamisen oikeutusta tai mahdollisuutta sanoa vastaan (mikä tosin liittyy menetelmäkriteeriin). Mutta indoktrinaation poissulkevaa on sisällöissäkin ilmenevä mahdollisuus aikuisuudessa pohtia sananlaskujen sisällön merkityksiä. Paradoksaalista on sisältö, joka vastaansanomatta on hyväksyttävä, mutta jonka viesti on oman ajattelun kehittämisessä. Sisällöltään kuulijat jopa tulkitsevat joidenkin sananlaskujen kannustavan oman järjen käyttöön.

### Episodi 8.6

Pitkäsellä [Pitkälän isäntä] oli aivan verrattomat kertojan lahjat, ja häntä saattoi kuunnella vaikka kuinka kauan. Kun joku väitti, että *jossakin asiassa saattoi olla muitakin vaihtoehtoja*, myönsi hän sen aina sananparrella, jota en ole sattunut kuulemaan keneltäkään muualta. Näin: – Niin, niin. On sitä muutakin mustoo kun lampaan pas-koo.

### Episodi 76.2

*Omatoimisuutta, hoksaavuutta isä painotti kaiken ohella.*

Isä puhui aika vähän työtä tehdessään. Joskus puuskahti:

– Tyhmäkin saa olla, mutta ei saamaton! tarkoittaen sitä, että aina pitää yrittää, keikeillä, uskaltaa. Kyllä ne ratkaisut niinkin löytyy. Ei niitä neuvoja ole aina paikalla.

Indoktrinaation mahdollistavat maailmankatsomukselliset kytkennät ovat läsnä kasvatustieteiden sananlaskujen sisällöissä, etenkin kun sisältö viittaa johonkin puhujaa ja kuulijaa tärkeämpään mahtiin.

### Episodi 33.2

Kodissani oli tapana kun ruokailun aikaan joku tuli, niin heti käskettiin pöytään ja isäni tapas sanoa ”jopa satuit kreivin aikhaan tulemaan”. Isäni aina, sekä äitini tapasivat sanoa, etenkin silloin kun sattui joku köyhä tulemaan. *Muistakaa lapset sitten kun teillä on oma koti armahtaa köyhää*, ”sillä antajan käsi ei kuivetu” ”Antajaa Jumala siunaa kaksinkerroin”. ”Joka köyhää auttaa se lainaa Herralle”

Tämän esimerkkiepisodin mukaan moraalinen sisältö ei sinällään tee kasvatuksesta indoktrinaatiota. Jotkut moraalisäännöt on lapselle opetettava, jotta tämä saattaa elää yhteisössään. Aikuisena kukin voi sitten toimia oman tapansa mukaan, kuten seuraavassa episodissa todetaan.

#### Episodi 40.4

Kotiintuloajat olivat tarkoin rajatut. Ulko-ovet suljettiin klo 21. Silloin oli oltava kotona, kun avaimia ei ollut. Jos jouduimme viipymään pidempään, oli kotiintulosta sovitettava vanhempien kanssa, jolloin jompikumpi tuli avaamaan oven. Kyllähän me kiukuttelimme tilanteesta, mutta kun käytäntö oli sama kaikissa tuttavaperheissä, ei se tuntunut millään tavoin erikoiselta. Tyynesti vanhempamme totesivat:

- Kun on oma tupa, on myös oma lupa, ja
- *Kun ovat jalat oman pöydän alla, teette oman mielenne mukaan. Nyt noudatatte kotinne tapoja.*

Aitoon kasvatukseen kuuluvaa näkemystä lapsesta autonomisena rationaalisena olentona (Puolimatka 2001, 128) ei voida pitää relevanttina oletuksena 1800-luvun ja 1900-luvun alun suomalaisessa yhteiskunnassa. Mutta kasvatuksen sisältöjen tuloksena autonominen ja rationaalinen olento oli yhteisön puitteissa mahdollista, vaikka yhteiskunnan julkiset kasvatuksen tavoitteet (tai toimenpiteet) eivät siihen rahvaan lapsen kohdalla pyrkineetkään.

Kuten episodissa 39.1 (s. 133), sananlaskujen sisältö toistaa raamatunlauseita ja kristillistä elämänmuotoa tukevia asenteita, mutta se, että uskontoon perustuvat käsitykset ilmenevät kasvatustilanteena sananlaskujen sisällössä doktriineina, saattaa olla puhujan kannalta muutakin kuin uskonnollisen uskomuksen esittämistä. Kyse saattaa olla yhteisöllisestä konventiosta, jonka rikominen saattaisi kasvattajan, kasvatettavan tai molemmat yhteisössään vaikeuksiin.

Olisi liian suuri yleistys sanoa kasvatustilanteen sananlaskujen sisällöltään olevan indoktrinatiivisia. Kuulijan tulkitsemat kasvatustilanteen sananlaskut kannustavat myös omaehtoiseen ajatteluun ja toimintaan. Indoktrinaatiota ei kuitenkaan voi täysin sulkea sisältöjen ulkopuolellekaan, osa sisällöistä tulkitaan kyseenalaistamattomaksi tiedoksi, jonka paikkansa pitävyys perustuu auktoriteetteihin. Kuitenkaan kasvatustilanteena sananlaskut eivät näyttäytyneet Freiren (2005, 84) tai Värin (1997, 163) näkemyksen mukaisena aidon kasvatustilanteena, sillä sananlaskujen sisältö ei pääsääntöisesti problematisoi tilanteita, vaan antaa valmiin vastauksen. Kasvatustilanteen sananlaskun sisältö toimii ensisijaisesti lapselle suunnattuna vastauksena tai ohjeena eikä niinkään kriittisen pohdinnan herättäjänä.

Sisällöltään kasvatustilanteen sananlaskut yhtenevät kuulijoiden tulkinnan mukaan säästöjen tavoitteiden kanssa. Yhteneväisyys liittyy elatuksen tarjoamiseen elättäjän ehdoilla, työhön harjaantumiseen ja kristillisten elämäntapojen omaksumiseen. Lukutaito ja yleensä oppiminen esiintyvät säästöissä suuremmalla painoarvolla kuin kasvatustilanteen sananlaskuissa. Merkittävin ero on oman elämän hallinnan ja toisten kanssa elämisen alueilla. Säästökset puhuvat vain kunnan kansalaisuudesta ja työntekijän ominaisuuksista, mutta kasvatustilanteen sananlaskujen sisällöstä on ollut kuultavissa oman ajattelun merkittävyys. Näissä tulkinnoissa on painottunut lapsen tulkinta sananlaskun sisällöstä ja tarkoitteesta – ja lapsen tulkinta eroaa yleismerkityksen (SPI) mukaisesta tulkinnasta.

## 9.2 Sananlaskut kasvatuksen menetelmänä

Menetelmä vastaa kysymykseen ”Miten kasvatettiin? ja ”Miten opetettiin?”, se kertoo keinoista. Menetelmäkriteerin pohjalta indoktrinaatiota kuvaa:

- 1) Indoktrinaatiossa vaikutetaan oppilaan uskomuksiin siten, ettei hän opetusta vastaanottaessaan pysty riittävästi käyttämään rationaalista harkintakykyään eikä hänen omaehtoinen rationaalisuutensa pääse kehittymään.
- 2) Indoktrinaatiossa vaikutetaan oppilaan uskomuksiin tavalla, joka ei edistä älyllisten, sosiaalisten, moraalisten ja esteettisten hyveiden kehittymistä. (Puolimatka 2001, 212).

Toukosen (1986, 69, 87–89) mukaan indoktrinoivalle kasvatustapahtumalle on keskeistä kasvattajan auktoriteettiasema kasvatustapahtumassa sekä epädemokraattisten keinojen käyttö. Kuitenkaan menetelmäkriteerin kannalta ongelma ei niinkään ole auktoriteetin läsnäolo, sillä auktoriteettiasemaa voidaan käyttää myös kasvatettavan lapsen hyväksi tai kasvattaja voi ainakin luulla toimivansa siten. Menetelmäkriteerin kasvatustapahtumaa kuuluu niin opetuksen käytäntö kuin kokonaistapahtumaan liittyvät menetelmät (Puolimatka 2001, 31). Pulmallista menetelmien käyttöön perustuvan eron tekemisessä kasvatustapahtuman ja indoktrinaation välille on se, että samat menetelmät voivat olla sekä aidon kasvatustapahtuman että indoktrinaation käytössä. Menetelmän indoktrinatiivisuuteen liittyy oppisisällön manipulointi, jolloin oppisisältöjä ei perustella ensisijassa järjestyksellä, vaan sisältöjen vaikuttavuus on yhteydessä joko kasvattajan omaan tai hänen taustallaan oleviin auktoriteetteihin. Indoktrinaatiossa kasvatettavan ajattelua muokataan tavoilla, jotka eivät edesauta tai salli oman harkinnan ja pohdinnan käyttöä, kun taas aidon kasvatustapahtuman menetelmillä pyritään edesauttamaan kasvatettavan kykyä ja mahdollisuuksia arvioida käsitysten pätevyyttä. (Värri 1997, 176; Puolimatka 2001, 174, 176; Freire 2005, 82).

Tähtinen (1992, 62) mainitsee 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa vallinneina lastenkasvatustapahtumina vanhempien oman esimerkin ja toiminnan johdonmukaisuuden. Myös säädöksissä mainitaan kasvatustapahtumana ennen kaikkea kasvattajan esimerkki. Esimerkin lisäksi säädöksissä kasvatustapahtuman menetelmienä mainittiin varoitukset, ohjeet neuvot – yleensä suullinen ohjaus ja opastus.

Sarnamiesten pitää usein *neuvoman ja uscollisesta manaman* Sanancuulioitans [--] pannen siihen tygö sowelian curituxen ja rangaistuxen Huonesans / cosca jocu ricko [--] tarpellisen Curituxen ja peräncatzomisen [--] itzens *ojenna eli täydell todella opeta ja curita* Lapsians ja Alammaisians / nijn pitää heitä [--] (17.10.1687/SF).

[--] *rättas med godo och förmanas alfvarligen* [--] hället då dertilmed *tilbörlig och skiähomlig aga* [--] (6.8.1723)

[--] *under arbetet och i de öfriga förhållande styra och efterse* [--] emottage sådan *warning och rättelse* med undergifwenhet och låte den lända til otrogen eller oskicklig i tjensten [--] (15.5.1805/SP).

[--] Isäntä saa palkollisia *neuwoa* hänen askareittensa [--] pitää isännän kokea häntä *wakaalla nuhtelemisella ojentaa*. [--] on saanut *nuhteita taikka kuritusta* [--] (30.1.1865/SA).

Menetelmä, jota papistoa, opettajia ja kirkkoraadin jäseniä kehoitettiin käyttämään seurakuntalaisten ohjaamisessa oikealle tielle oli esimerkin näyttäminen, mainitut kasvatustavat liittyvät esimerkin voimaan.<sup>501</sup>

Sarnamiesten pitää usein neuwoma ja uscollisesta manaman Sanancuulioitans / Opettainten Opetuslapsians / Wnahemmitten / Isännitten ja Emännitten Lapsians / Wäkens ja Perhettäns / niin myös nijden / joilla muutoin on woima ja oikeus jongun ylitzten köskeä ja wallita / että he carttawat Waloja ja Kirouxia / käyden itze heidän edelläns hywäl Esimerkillä. (17.10.1687/SF).

Kristillisen siweyshoidon asiassa on kirkkoraadin jäsenten, joiden tulee olla esikuwana seurakunnalle, kunkin kohdastansa. (6.12.1869/SA).

Yhteisen kansan opettajan ja opettajattaren tulee sekä esimerkillä että opetuksella puhdistawasti ja jalouttawasti vaikuttaa perittyyn tapaan ja kansalliseen ajatus- ja käytöslaatuun. (11.5.1866/SA).

Tähtinen (1992, 59–60, 62) on puhunut ruumiillisesta kurituksesta kansan kasvatustapana 1800-luvulla ja kuri sekä kuritus on katsottu kasvatuksen synonyymiksi 1800-luvulla ja vielä 1900-luvun alkupuolella.<sup>502</sup> Mutta onko näin ollut? Jos ja kun lähtökohtana on, että luonnonkansoilla kasvatusta on ollut ensisijaisesti lempeää,<sup>503</sup> niin missä vaiheessa rahvaan lasten kasvatusta on mahdollisesti muuttanut peruskasvatukselle keskeistä ominaispiirrettään? Kuuliaisuus, kuri ja kuritus liitetään luterilaiseen kasvatuskäsitykseen.<sup>504</sup> Toisaalta pieniä lapsia kerrotaan opastetun varoituksin ja käskyin, jolloin ruumiillinen kuritus ei ollut ensisijaista tai ainoa kasvatuksen muoto 1800-luvullakaan (Talve 1990, 201; Tähtinen 1994, 127). Lauhakankaan (2005, 132) mukaan yksi sananlaskujen funktio on ollut kasvattaa kuriin ja lainkuuliaisuuteen. On mahdollista, että Raamattu sananlaskuineen korostaa lapsen kurittamista (Kemppainen 2001, 25) ja siihen vedoten on opettamiseen liitetty ruumiillista kuritusta (Aukia 1984, 163), mutta tässä aineistossa muistelijoiden kasvatustapojen sananlaskuepisodeista ruumiillinen kuritus tai sen puuttuminen ei itsestään selvästi yhdisty raamatulliseen tekstiin.

Säädöksissä kuritus liittyy rangaistuksiin kuten vitsoihin, raippoihin tai jalkapuuhiin. Rangaistusten käytössä edellytetään kohtuutta huomioiden lapsen ikä ja kehitys. Ruumiillinen rangaistus kiellettiin oppilaitoksissa vuonna 1914.<sup>505</sup> Toisin kuin aiemmissä tutkimuksissa (kuten Häggman 1994, 143) on esitetty, ei säädösten kielenkäytössä kuritus tai rankaisu olleet kasvatuksen sy-

<sup>501</sup> Esimerkiksi 12.11.1766/M, 17.11.1890/SA, 6.10.1902.

<sup>502</sup> Ks. Liliequist 1991, 225; Tähtinen 1992, 59–60; Häggman 1994, 143; Ojakangas 1997, 70.

<sup>503</sup> Ks. Westermarck 1913, 42; Päivänsalo 1947, 141; Ruoppila 1954, 156; Ihalainen 1980, 7; Nurmi 1983, 10.

<sup>504</sup> Ks. Liliequist 1991, 99; Häggman 1994, 112; Putkonen 1994, 40; Ojakangas 1997, 56; Karonen 2002a, 16.

<sup>505</sup> 6.6/24.5.1914/SA, ruumiillinen rangaistus kiellettiin myös kotiloissa vasta 1980-luvulla (8.4.1983/SA).



nonyymejä. Kurituksesta puhutaan rangaistuksen, ei kasvatuksen ominaisuudessa. Lastenkasvatusta käsiteltäessä viitataan säädöksissä lasten elättämisestä huolehtimiseen, opetukseen ja neuvontaan kristinopissa sekä lukutaidon alkeiden antamiseen ja työntekoon harjoittamiseen sekä elinkeinon hankkimiseen. Kasvattamisen voidaan katsoa tarkoittaneen elättämistä, ohjaamista, neuvomista ja harjoittamista.<sup>506</sup>

[--] kropsplickt med fängelse / spö eller ris. [--] (6.8.1723)

[--] ojettacon ensin hywällä, ja sitten cohtullisella huonen curituxella [--] ajettacon ulos palweluxesta ilman passita ja päästö-kirjata, ja olcon palckaans paitzi ajettacon ulos palweluxesta ilman passita ja päästö-kirjata, ja olcon palckaans paitzi [--] wanhemmilda eli isännäldä witzoilla curitettaman, sen jälkeen cuin ikä eli paha sisu on [--] pandacon jalca-puhun kircon owen tygö [--] maxetan hänen omaisudestans sackoa [--] curitettacon witzoilla cotona huonesa, eli Käräjä huonen taicka Raastuwan owen wieresä; sen jälkeen cuin paha sisu, eli ikä on [--] nijn piestäkön isäldä eli äitildä, eli jos ei nijtä ole, lähimmäisildä suculaisilda [--] Jos ei hänellä itzellä ole omaisuutta sackoa maxaa; nijn piestäkön wanhemmilda, eli holhojalda [--] curitettacon wanhemmildans eli Holhojaldans [--] (RWL1734).

[--] Oppilaiset ja muut työntekijät, sekä mies- että naispuoliset, owat, kunnes täyttävät, edelliset kahdeksantoista ja jälkimäiset neljätoista ikäwuotta, kohtuullisen kurituksen alaisia [--] (31.3.1879/SA).

Kasvatusmenetelmänä vanhempien ja muiden aikuisten esimerkki on ollut keskeinen (Vestergaard, Löfstedt & Ödman 1990, 78; Tähtinen 1992, 98). Kasvattajina toimivat siten lapsen elämässä vaikuttaneet aikuiset. Kasvattajan toimintaa ovat ohjanneet monet tottumukset ja tavat, jotka lapsi omaksuu aikuisten toiminnan kautta. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 12, 45). Myös aineiston kasvatuspuheen sananlaskujen tulkinnoissa viitataan esimerkin tehoon.

### Episodi 48.1

Yksi äidin periaatteista oli se, että apua tarvitsevaa ei saanut koskaan käännyttää oveltaan pois.

- Hyvä antaa vähästä, paha ee paljostaankaa, *sanoi hän ja teki myös niin.*

Sananlasku ei ole eikä voi olla puheen neutraali ilmaisu tai merkityksetön lausuma, sillä retoriikan perusta on puheen vaikutuksessa sekä puhujan että kuulijan ajatusprosesseihin. Sananlaskulla on lausumana sisällön ohella tilannekohtainen välineellinen arvo. Sillä pyritään aina johonkin. Kasvatuspuheen sananlaskut ovat tunteisiin vetoavaa puhetta, joka arvottaa niin asioita kuin ilmiöitä tai tapahtumiakin. (Lauhakangas 2004, 70–72, 94). Se, kuinka tietoista tämä välinearvo on puhujan tai kuulijan kannalta, on tilannekohtaista. Sananlaskut ovat konventionaalisuuteen pyrkivää puhetta, jota ei kyseenalaisteta. Ne voidaan nähdä osana nimetöntä valtaa. Yksi olennainen nimettömän vallankäytön menetelmä on vaikuttaminen yksilön tietoisuuteen epäsuorasti, tiedostamattomien piilotajunnan prosessien kautta (Puolimatka 2001, 265). Kielen automaattiset ja kyseenalaistamattomat lausumat voivat olla osa tätä prosessia. Kasvatettavan näkökulma esineisiin, asioihin tai tapahtumiin ei koskaan voi olla täysin itse

<sup>506</sup> 12.11.1766/M, 17.11.1890/SA, 6.10.1902/SA. Päivänsalo (1947, 122) mainitsee kasvatusmenetelminä esimerkin ja puheen, sadut.

valittu, sillä niin uskomukset kuin suhtautumistavatkin muokkautuvat kulttuuriperinteen, kielen ja käsitteiden kautta. Kasvatettavan kannalta pulmallista on se, että indoktrinaation seurauksena tämä näkökulman omaksuminen tapahtuu ilman että kasvatettava ymmärtää perusteita, joiden mukaan uskomusta voi pitää pätevänä (tai epäpätevänä). (Puolimatka 1995, 129, 138). Näin ollen hän ei myöskään ole voinut hakea vasta-argumentteja eikä siis itse valita näkemystään – tai kehittää itsessään kykyä arvioida omaksumaansa.

Kasvatusvallan käyttö on suomalaisessa perinteessä ollut ja on edelleen yhtenä määräävänä tekijänä sananlaskujen käytölle ja käyttäjille.<sup>507</sup> Sananlaskut kasvatuspuheessa ovat menetelmällisesti lausumia, jotka eivät salli vastaväitteitä. Mikäli kasvatettava hallitsisi sananlaskujen käytön, voisi hän kenties vastustaa indoktrinatiivista menetelmää sananlaskujen kohdalla käyttämällä itsekin sananlaskupuhetta. Vaikka suomalaisessa kulttuurissa ovat periaatteessa kaikki voineet käyttää sananlaskuja, niiden käyttö on alemman valtasuhteen edustajan puheessa tulkittavissa röyhkeydeksi – lasten kyseessä ollessa sananlaskujen käyttö koetaan nenäkkyudeksi. Parhaassa tapauksessa kaikki on päättynyt nauruun ja tilanteesta on voinut muodostua oppimistilanne sekä kasvattajalle että kasvatettavalle, kuten aiemmin lapsenlapsen ja mummon keskustelussa vaateista episodi 50.1 (s. 210–211) tai episodissa 135.1 (s. 163), jossa kouluun halua va lapsi kohtasi rehtorin.

Kasvatuspuheen sananlaskut ovat sekä kasvatuksen menetelmä että sisältö. Sisältö on tulkittavissa ja sen vaikuttavuudessa kyse on aina kuulijan (vastaaanottajan) tavasta tulkita sisällön kasvatuksellinen sanoma. Menetelmänä sananlaskut ovat toimintaa, joka on sanallisesti esittänyt ja tukenut yhteisöllistä hierarkiaa, se on ollut vallankäytön puhetta. Sananlaskuja käytettiin ja käytetään yhä kaikenikäisille puhuttaessa – niin aikuisille kuin lapsillekin. Aina kuitenkin kyseessä on menneiden aikojen auktoriteettien tuominen osalliseksi tilanteesta kuten Briggs (1985; 1988) esittää. Joskus tämä menneisyyden auktoriteetti on niin tiedostetusti läsnäoleva, että kuuntelijana lapsi tunnistaa kehen vedotaan.

## Episodi 8.2

Jokainen pyhäpäivä sekä talvella että kesällä oli lepopäivä. Tästä ei poikettu edes kii-reisenä heinäntekoaikanakaan. Kun me lapset pyrimme tätä joskus ihmettelemään, oli isän kannanmääritys lyhyt ja selvä:

– *Jo minun ukkinikin (ukki=isoisä) aekanaan sanoj, että pyhätyöllä ei oo siunausta.*

Mummoni muistan jossakin yhteydessä sanoneen:

– Ei pyhänä kiskotusta pärreestä kunnon vasuva tule.

Äitini isä oli ollut puuseppä Simo Toivanen. Hänen kerrottiin sanoneen näin:

– Ei pyöri sorvi pyhänä, heilu höylä helluntaina.

<sup>507</sup> Ks. aiemmin luku 8.1 ”Maailmankuvan rakentuminen kielen avulla”, sekä Granbom-Herranen 2004, 51–52.

**Episodista 7.2**

[--] Kun leipä oli vaikkanaassa kuivattua. Tämä leipä on niin kovaa, en minä tästä saa, sanoi joku jolta ehkä oli lähtemässä maitohammas pois.

- Se kovaa on kun ei ole leipää ollenkaan, *sanoi äiti joka oli sen sanonnan itekin lapsena kuullut. Joku nainen oli hänen äidiltään pyytännyt leipää. Äitinsä oli sanonut: ei ole kun kovaa leipää. - "Se kovaa on kun ei ole leipää ollenkaan, sanoi nainen".*

**Episodista 78.6**

[--] Joskus Hän [mummo] muisteli kuinka ystävänsä oli sanonut sukulaisfikalle joka aikoi naimisiin ns renttumiähen kanssa joka kyllä oli varakkaan talon poika, mutta eihän auttanut, että oli varakas, kun ei voinut tapojaan parantaa. Kyllä sulla leipä piisaa, mutta siilmistäs sulla on särvin.<sup>508</sup> Ja niin oli käynytkin, kun tyttö ei välittänyt varoituksista, peloitteluista, vaan solmi avioliiton kyseisen miehen kanssa.

Kasvatuksen menetelmänä sananlaskut ovat auktoriteettiin vetoavaa puhetta. Auktoriteetti saattaa tarkoittaa myös taustavaikuttajana kirkkoa tai hengellistä valtaa edustavaa Raamattua. Vaikka sananlaskun taustalla on raamatunlause, ei sananlaskun alkuperää aina mainita. Joko se on niin itsestään selvää tai sananlaskujen ei mielletä olevan jostakin peräisin - niiden valtuutukseksi riittää konventionaalinen auktoriteetti.

**Episodi 54.1**

*Äidin opetukset sananlaskuin, raamatunlausein ja hengellisin lauluin painuivat mieliimme. Samoin myös keskustelut ja neuvomiset varmasti jättivät meihin jälkensä. Äidillä oli uunin ranssilla laulukirja, josta hän lauloi keittiöhommissaan. Jotkut tekohurskaat varsinkin evakkovuosina paheksuivat, ettei hän käynyt kirkossa. Hän puolustautui raamatun sanoilla: "Kun rukoilet, mene kammioosi ..." Meille lapsille opetettiin kristinopin päätötyudet. Rehellinen piti olla. "Joka pienenä varastaa neulan, se suurena varastaa hevosen", oli ytimekäs sananlasku.*

**Episodista 134.1**

Myös *kirjojen kirjasta, raamatusta* käytti isäni sananlaskuja. "Herran pelko on viisauden alku", tulkoon tässä mainituksi.

Aineistossa on myös sananlaskuja, joiden alkuperä on Raamatussa, mutta lähteeksi ei muistelijä ole maininnut Raamattua.

**Episodista 51.1**

Lapsettomalla *tädilläni* [synt. 1889] oli tapana käyttää sananlaskuja kasvatuksen perustana. Esim. "Joka kuritta kasvaa se kunniaa kuolee" tai "Joka vitsaa säästää se lastaan vihaa".

Isä ja äiti eivät ryhtyneet hänen kehoituksestaan vitsaa hakemaan. Silloin täti teki sen itse. Olenkin sitä mieltä, että piiska ei ole pahaksi, jos sitä antavat omat vanhemmat. Vieraan, vaikkapa tädinkin antamana se kasvattaa uhmaa.

**Episodista 53.1**

Yksi arvokas asia, jota *vanhempani* muistivat noudattaa ja läheisiltään odottaa ja vaatiakin oli rehellisyys. "Totuus ei pala tuleessakaan" ja "lyhyet on valheen jäljet" ovat vieläkin siltä ajalta mieleissäni. Valehdella ei saanut ja sitten oli joskus vaikeaa, kun meitä oli sisaruksia [--]

<sup>508</sup> *Kyllä sulla leipä piisaa, mutta siilmistäs sulla on särvin* = Ehkä sinulla tulee olemaan leipää riittävästi, mutta sen paremmasta elämästä ei sinulla ole toivoa (L G-H).

Myöskään Puolimatkan (2001, 177–178) mainitsema satujen kerronta ei välttämättä ole indoktrinatiivinen menetelmä, mutta sadusta tehtävä ja sananlaskuksi muokattu loppuyhteenveto voi puolestaan sitä olla. Etenkin sananlaskun itsenäinen käyttö, jolloin viittaus oletetaan kuulijan tuntemaksi, on uskomuksen kaltainen syy- ja seuraussuhteen osoitus. Satuja tuskin voidaan pitää järkiperäisenä tietona, jolloin perustelut uskomukselle haetaan uskomusmaailmasta. Satuja on mainittu aiemmin esitetyissä episodeissa 20.2 (s. 187) ja 20.4 (s. 148).

Toisin kuin Wilska (1948) on esittänyt, eivät sananlaskut aineiston mukaan ole olleet kasvatuksen perusta, vaikka niitä käytettiin. Kuulijan lapsi pitää tekemistä ensisijaisena, sananlaskun tehtävä on toimia harjaantumisen apuna.

### Episodista 78. (saate)

Kaikki työt on tehty perinteisin tavoin ja tiukasti kiinni pitäen. *Lähes jokaiseen vaiheeseen liittyi jonkinlainen sanonta, sananparsi tai sutkaus. Ja siksi ne ovat pysyneet mielessä, kun niiden kanssa on kasvanut ja kehittynyt aikuiseksi. Ja varsinkin lasta ja nuorta opetettaessa ne ovat kuuluneet asiaan.*

Kuten jo edellä olen todennut, kasvatuspuheen sananlaskut eivät mahdollista välitöntä epäilyä tai vastaväitettä ei voi ääneen lausua. Menetelmänä kasvatuspuheen sananlaskut vakuuttavat myös puhujan asemallaan suhteessa kuulijaan: puhujalla on valta kasvatettavan ylitse, kasvattajaan liittyy tunnesiteitä ja nasevaa kieltä käyttämällä on puhe retorisesti vetoavaa kuten Puolimatka (2001, 183) indoktrinaation yhteydessä menetelmää kuvailee. Järkisyinä tai todisteluna toimivat sananlaskut itsessään. Sananlaskut kasvatuspuheessa tuskin kuitenkaan ovat tarkoituksellista vääristelyä. Niitä ei myöskään ole syytä olettaa käytettävän harhaanjohtavasti. Sananlaskut ovat asettuneet muistitietona jonkinlaisiksi perususkomuksiksi. Sellaisina ne ovat ristiriitaista tietoa, koska sananlasku kumoutuessaan toisella tarkoittaa samalla perususkomuksen kumoutumista toisella perususkomuksella, joka puolestaan on kumottavissa jollakin kolmannella perususkomuksella.

Menetelmänä sananlaskut korostavat menneisyyden ylivaltaa nykyisyyteen nähden. Kuitenkin, kun erilaisia sananlaskuja kuulee riittävästi, tilanne muuttuu. Kuulijana voi saavuttaa eräänlaisen uskomusten saturaatiopisteen, jonka jälkeen sananlaskuista katoaa niiden ainutkertaisuuden leima. Tosin yhteisön käyttämät sananlaskut lienevät jollakin tavalla yhdenmukaisia ja ennemminkin yhteisössä vallitsevia uskomuksia, ennakkoluuloja ja stereotyyppioita vahvistavia kuin niitä kumoavia. Kirkon opetuksessa puolestaan sananlaskut olivat doktriineja, joita suomenkielellä annettiin saarnoissa. Koska kieli oli suomi, puhe kohdistui ennen kaikkea rahvaalle ja maaseudun talonpojille.

1900-luvun alun enemmistön arjen kasvatuksen menetelmiin eivät kuuluneet perustelut, jotka kasvatettava ymmärtää tai pyrkimys aitoon vuorovaikutukseen kasvatettavan ja kasvattajan välillä. Yhtenäiskulttuuriin ja isäntävallan ehdottomuuteen kiinnittyvä yhteiskunta ei pyrkinyt maallisiin eikä kirkollisiin toimin edistämään uutta ajattelua kehittävää kasvatusta. Kyseenalaistaminen ja vastausten etsiminen ei ollut myöskään kasvatuspuheen sananlaskujen menetelmä. Yhteiskunnan kannalta koko väestön kattavalla kansanopetuksella pyrittiin ohjein ja normeihin pitämään rahvaan asema muuttumattomana suhteessa

valtioon ja valtiopäiväsäätöihin. Näiden käskyjen ja kieltojen osaamista kontrolloitiin kirkon toimesta ja niiden osaamattomuus oli sanktioitu. Kirkollisilla sanktioilla oli vaikutus sekä yksilön että yhteisön elämään. Lukutaito tuli oppia normeihin tutustumista varten, mutta sisäistävä lukeminen ei tarkoittanut kyseenalaistavaa ymmärtämistä, vaan sillä tarkoitettiin luetun omaksumista oletetulla tavalla. Katsottaessa yhteisön kannalta sananlaskuja ja niiden käyttöä, olivat sananlaskut rahvaan keskuudessa käytetty kasvatustapa jo kielensäkin vuoksi. Julkinen kirkon kasvatustapa sananlaskuineen oli ulkopuolelta annettua.

Menetelmänä kasvatustapa sananlaskut eivät ole ristiriidassa säädösten esittämien kasvatustoimien kanssa. Tosin mikäli kasvatustapa sananlaskut ovat toteuttaneet aiemmin käsitellyä vallan kiistämisen funktiota, ovat ne valtakulttuurin tavoitteiden kannalta kasvatuksellisenä menetelmänä olleet ei-indoktrinatiivisia.

### 9.3 Kasvattajan sananlaskupuheen intentio

Intentiosta indoktrinaation määrittäjänä todetaan:

Sen [intentiokriteerin] mukaan opetus on indoktrinaatiota, jos opettajan tarkoituksena on saada oppilas vakuuttuneeksi jonkin uskomuksen totuudesta riippumatta tuon uskomuksen puolesta esitettävän todistusaineiston riittävydestä tai vakuuttavuudesta.

(Puolimatka 2001, 214; myös Snook 1972a, 47).

Aidon kasvatuksen periaatteiden mukaan tulee kasvattajan intention tukea lapsen kasvua omaehtoiseksi sekä itsenäisesti ajattelevaksi ja toimivaksi aikuiseksi. Indoktrinatiivinen intentio on saada kasvatettava omaksumaan annettu tieto joko ilman perusteluja tai kyseenalaistamatta esitettyjä perusteluja. (Puolimatka 2001, 33). Kasvatuksellisen intention olemassaolo edellyttää aina jonkin motiivin olemassaoloa. Kasvattajalla on halu vaikuttaa kasvatettavaan joko heti tai saada aikaan kasvua, joka toteuttaa indoktrinaatiota. Intentiokriteeri on keskeisessä osassa indoktrinatiivista kasvatusta määriteltäessä. On näkemyksiä, joiden mukaan intention olemassaolo on välttämättömyys, jotta voidaan puhua indoktrinaatiosta. Indoktrinaatio on kuitenkin mahdollista toimijan tiedostamattomana toimintana, kuten on mahdollista altistaa kohteensa indoktrinointiin saavuttamatta päämääräänsä. (Wilson 1972a, 18–19). Pelkästään intention tarkastelu jättää vastaamatta kysymykseen intention alkuperästä, siitä miksi ja mihin kasvattajan tai kasvattajan taustavaikuttajan intentio suuntautuu. Suuri osa indoktrinoivasta kasvatuksesta tapahtuu ilman varsinaista indoktrinaationtointia. Katsottaessa kasvattajan intentio määrittäväksi kriteeriksi, jää yhteiskunnallinen todellisuus tai sosiokulttuurinen konteksti huomiotta, kuten sekä Puolimatka (2001, 219) että Toukonen (1991, 116–117) ovat esittäneet. Yksilön ei-intentionaalisuus liittyy usein rakenteisiin sitoutuneeseen intentionaalisuuteen.

Julkinen kasvatus ja opetus on aina intentionaalista toimintaa. Kasvattaminen ja ei-institutionalisoitu opettaminen ovat tarkoituksellista toimintaa, mutta niissä kasvattajan intentio arjen toiminnoissa on koko elämän läpäisevää, ei erityisesti joihinkin tapahtumiin liittyvää. Jotta kyse olisi kasvatuksesta, on tapahtumassa aina oltava jonkin asteinen kasvattajan intentio. Arkipäiväisimmillään se on kasvattamista siivollisuuteen ja kunnon kansalaisuuteen. Kasvatettavan varhaislapsuudessa ei kasvattajan intentioon juurikaan sisälly perusteita. Kasvatettavan kannalta asiat on vain omaksuttava.

### Episodista 32.2

Kun isäni lasten kasvatukseen kuului enimmäkseen työnteon ja ahkeruuteen opetus, niin äitini joutui opettamaan käytöstapoja, että *miten missäkin tilaisuudessa menetellään*, niin kotona kuin kylässäkin.

Ensimmäisenä opeteltiin, miten ruokaillessa käyttäydytään. [--] Ruokailun aikana eivät saaneet kyynärpäät olla pöydällä, eikä suuta saanut maiskutella, eikä hotkia ruokaansa. Tästä ruuan hotkijalle olikin äidillä sanottavana sanonta: "Joka ruokasa hotkii, sitä varsat ja vasikat potkii".

Kun kyseessä on yhteiskunnassa vallitsevan ideologian sisällyttäminen piilo-opetussuunnitelmaan, ei opettajalla tilanteen tiedostaessaankaan ole aina mahdollisuuksia muuttaa tilannetta (Puolimatka 2001, 218). Toimiessaan ei-julkisella elämän alueella on kasvattajan tilanne toinen kuin julkisen kasvatuksen ja opetuksen puitteissa. Vaikka kotikasvatus on yhtenäiskulttuurin aikakaudella ollut julkisen kontrollin alaista (kuten kinkerit), on kotona kuitenkin voitu vaikuttaa julkisiin intentioihin. Vaikuttamisen mahdollisuus on sisällynyt kieleen ja kielellisiin ilmaisuihin, kuten sananlaskuihin.

### Episodista 78.2

Ennenajoin, jopa -50 luvulla saakka kävivät sukulaiset ja kyläläiset vierailulla, tai vain pistäytymässä useammin kuin nykyisin, niin arkisin, kuin pyhäisin, päivällä ja illalla. Ja vanhemmillani oli oltava aikaa olla vieraiden kanssa, niin meidän tyttöjen oli jo hyvin nuoresta hoidettava tarjoilu, mikäli eivät koulutyöt siitä kärsineet. Ja kun äitiämme jo myöhäisestä nuoruudesta vaivannut nivelreumatismi teki liikkumisen vaikeaksi. Mutta näin saimme samalla tilaisuuden olla vieraita lähellä ja kuulla heidän keskustelujaan. Aikuisten asioihin ei saanut sanottavasti sekaantua, sillä jo lapsesta asti kahteenkätehen opetettiin, (ei vieraiden aikana) sanomalla, puhu sä silloin kun sulta kysythän. Se myös oli neuvottu, että ei saanut viedä sanaa vieraan, eikä muunkaan kanssakeskustelijan suusta, vaan oli odotettava, että hän oli sanonut sanottavansa loppuun. *Vanhemmat henkilöt kartoivat puhumasta lasten aikana aivan kaikkia asioita ja oli sanontakin pikkuparallakin on korvat.* Se tarkoitti, että *lapsi voi uteliaisuudessaan tajuta sellaistaikin, jota ei huomatakkaan.* Vanhemmat ihmiset pitivät yhtä kasvatus- ja käyttäytymisasiossa. Jokapaikkaan oli sana valmiiksi pantuna [--]

### Episodi 131.1

Koko sen kesän ja pitkältikin vielä eteen päin kulki jalan ihmisiä eri ikäisiä tietä myöten. Kerran talvella taas seisoin enoni portin pielessä kun iso partti ihmisiä kulki siitä ohi. Erityisesti kiinnittyi huomioni kelkkaan jossa istui mies ja nainen lykkäsi sitä kelkkaa mäkeä ylös. Nainen huokaisi ja seisattui vähän. Mies sanoi silloin naiselle. "Mitä sinä huono huokaillet kun turvasi on kelkassa." Kun tämä lauma oli mennyt ohi menin mummulle heti kertomaan juoksu jalkaa. Mummo sanoi silloin mulle voi lapseni, heillä on paljon vaikeuksia *et sinä ymmärrä eikä tarvitsekaan*".

Sananlaskujen käyttäminen perustuu kuullun (ja kuullusta ymmärretyn) siirtämiseen. Kasvattaja halutessaan siirtää saamaansa kasvatusta, käyttää kasvatuspuheessaan samaa kieltä, jota itse on aikanaan kuullut ja jonka on kokenut vaikuttavaksi.<sup>509</sup> Aineiston kasvatuspuheen sananlaskujen tulkinnoista tulee varsin selvästi esille, että kuulija on voinut tiedostaa kasvattajalla olleen intention tai hän on kokenut puheen vain muuten läsnäolleeeksi. Mielenkiintoista intentionkriteerin osalta on se, että kuulijan tulkinta siitä, mihin sananlaskulla pyritään eroaa sananlaskujen yleismerkityksestä (SPI:stä), jonka on katsottu ilmaisevan sekä sananlaskun sisällön että puhujan tarkoituksen. Intention tunnistus ei kuitenkaan estä indoktrinaatiota, koska kasvatettava voi ymmärtää kasvattajalla olevan jonkin intention, mutta kasvatettava tuskin kykenee tunnistamaan sitä indoktrinaationa. (Toukonen 1991, 115). Sananlaskun käyttäjä ei välttämättä itsekään tunnista tai tiedosta intentionta (Lauhakangas 2004, 33). Lapselle intention näyttö näyttäytyy kertaluontoisena pyrkimyksenä tai tehtävään liittyvänä ja toistuvana ohjaamisena, mutta ei kaiken kattavana kokonaisvaikuttamisena.

### Episodi 79.1

Rehellisyys se oli myös sellainen *hyve, johon aina meitä opetettiin* ja sanottiin, ketä keran keksitään, sitä aina arvellaan rehellisyys puheissakin, ei saanut valehdella, eikä kieliä, ei olla kielikello, ei juoruta, eikä kehua itseänsä, sanottiin että, oma kehu haisee, sanottiin että täytyy aukaista ovi ja tuulettaa että pääsee kehu pois. Mummo sanoi aina, että kyl miero meil hinnan pannoo. Eikähän sitä saanut pienempiään kiusata [--]

Voi olla, että kasvatuspuheen sananlaskut täyttävät puhujan kannalta intentionkriteerin määrittelyn asettamat odotukset. Aineisto ei kerro puhujan intentionista, se kertoo vain kuulijan ymmärtämästä tulkinnasta ja siten puhujan oletetusta intentionista. Koska kuulijan tulkinta eroaa yleismerkitykseen perustuvasta tulkinnasta (SPI), ei intentionkriteeriä voi todentaa. Mutta kuten edellä on todettu, voi kasvattajan intention toteuttaa sitä ainoaa kasvatustapaa, jonka hän tuntee, eikä siten kyse ole indoktrinaation intentionista.

## 9.4 Kasvatuksen tulos

Indoktrinaation seurauskriteeri määrittää:

Onnistuneen indoktrinaation keskeisenä seurauksena pidetään tavallisesti kriittisen ajattelun kehittymättömyyttä tai sen rajoittumista vain joillekin tiedon ja kokemuksen alueille.  
(Puolimatka 2001, 221).

Indoktrinatiivisen kasvatuksen seuraamuksista Puolimatka (2001, 221) toteaa: "Kotikasvatus, jossa ei perustella annettuja ohjeita [--] tai siedetä vastaväitteitä, helpottaa myöhemmin tapahtuvaa indoktrinointia". Tällainen kotikasvatus lienee jo sinällään indoktrinatiivista. Pelkästään vallankäyttö ei tee kotikasva-

<sup>509</sup> Aineistossa kaikki sananlaskujen käyttäjät olivat olleet itse sananlaskujen kuulijoita.

tuksesta indoktrinaatiota. Indoktrinaation mahdollisuutta lisää se, että kotikasvatukseen kuuluu aina myös maailmankatsomuksellisiin uskomuksiin ja ideologioihin johdattaminen. Tällaisessa elämisen ja kasvamisen ympäristössä sananlaskut eittämättä voivat vielä tehostaa kasvatuksen indoktrinatiivisuutta.

Kasvatuspuheen sananlaskuissa maailmankatsomukselliset uskomukset olivat pääosin luterilaisen kirkon oppien mukaisia. Uskonto oli mitä ilmeisimmin vielä 1900-luvun alussa niin koko elämän läpäisevä selvyys, ettei sitä erityisesti korostettu sananlaskujen tulkinnoissa. Rahvaan käyttämät sananlaskut argumentoinnin keinoina ovat perustuneet kulttuurin ja yhteiskunnan läpäiseeseen luterilaiseen kristillisyyteen (Apo 1995e, 165). Sananlaskujen käytön kautta kasvattaja voi olettaa seurauksena olevan toivotunlaisen käyttäytymisen ja ajattelutavan omaksumisen. Kasvatuspuheen sananlaskut tukevat maailmankatsomuksellista ohjautumista. Kuitenkaan lapsi kuulijana ei siihen muisteluihin mukaan ole erityisesti liittännyt kristillisyyttä, vaan on voinut jopa ottaa välimatkaa siihen mainitsemalla puhujan uskovaisesta taustasta. Toisaalta sananlaskujen alkuperäksi ei välttämättä mainita esimerkiksi Raamattua, jonka lukeminen ei mitä ilmeisimmin olekaan ollut tavallisin tapa tutustua raamatunlauseisiin ja raamatullisiin sananlaskuihin. Ne kuuluvat suullisen tiedon piiriin.

#### Episodi 45.1

*Ei se seinällä seisonut – eli siis niitä mustia pahvitauluja, joissa asia olisi ollut hopeisella fraktuuralla präntättyinä, ei meillä kotona ollut – mutta silti kodin arvoaailman meillä kuten niin monessa 20-luvun suomalaisessa kodissa olisi kai voinut kiteyttää tuohon klassiseen Jumala-koti-isänmaa-henkeen. Äiti oli nuoruudessaan – siis 1910-luvulla – ommellut pari pellavaista seinävaatetta, joita toisin sitten minun muistiaikanani pidettiin vain ulkoverhoin tai vaatevinnikamarin seinällä. Niiden lauseet: ”Elämän totuutta etsi” ja ”Sortumatta souda, vaikk ois vastatuulta” varmaan kuvasivat hänen tuntojaan. Kun mummon toinen aviomies sitten 1931 kuoli ja mummo muutti takaisin ainoan tyttärensä huusholliin, meille, tuli hänen sängynpäättyynsä keittiön seinälle lause ”Herran pelko on viisauden alku”.*

*Tästä pohjavireestä huolimatta kotiani ei kai olisi luonnehdittu varsinaisesti ”uskovaiseksi”. Mummo kävi voimissaan ollessaan pari kertaa vuodessa rippikirkossa, äiti harvemmin ”perälläkirkkuu”, kuten asia arkikielellä ilmaistiin. Muuten kirkossa käytiin aina silloin tällöin, varsinkin kesäpuoleen. Mutta vaikka kirkkoon ei olisi mentykään, pidettiin kiinni ”muista pyhittää lepopäivä” -ohjeesta. Ja yhä edelleenkin olen valmis allekirjoittamaan varhain oppimani viisauden ”pyhän työ ei arkena avita”. En leivo, en paista, en siivoa, en edes tee käsitöitä sunnuntaina. Mutta merkillistä kyllä, kieltö ei tunnu koskevan kirjoittamista, vaikka sehän nimenomaan on ollut vuosikymmenet minun työtäni! Kokeiden tarkastaminen ja korjuu, jutun teko, valokuvien liimaaminen jne eivät aiheuttaneet äidissäkään erityisemmin paheksuntaa.*

Kriittisen ajattelun puuttuminen ei aina ole ehdottomasti kielteinen ilmiö. Kielteiseksi kriittisen ajattelun puutteen tai sen rajoittuneisuuden tekee kulloinkin vallitseva käsitys siitä, mikä on yksilölle ja/tai yhteiskunnalle hyväksi. Katsottaessa menneisyyttä nykyisyydestä käsin, joutuvat monet ilmiöt tarkastelun kohteeksi sellaisten kriteerien valossa, joita ei kyseisenä ajankohtana tunnettu. Kaikkea ei tosin ole aihetta hyväksyä relativismiin vedoten. Kyse on siitä, kuinka pitkälle historian tutkimuksessa on pyrittävä ymmärtämään ilmiöitä ja tilanteita aikakauden asettamien ehtojen kautta. Tulkinnessa on ajan tuoma tieto on tutkijan käytettävissä. Sen lisäksi menneisyyden ajattelun tulkinta nykyisyyden käsitteiden voi aiheuttaa ylitulkintaa tai käsitteiden sisällön muuttumista. (Ranta-



la 2003, 248). Tarkasteltaessa nimenomaan lapsuuteen sijoittuvia muistoja, eivät kasvatuksen seuraukset välttämättä näy tai kuulu muisteluissa. Joskus kriittisyyden puutetta on jälkikäteen arvosteltu muistojen yhteydessä, mutta se ei tarkoita etteikö kriittisyyttä olisi ollut. Kriittisyys ja arviointikyky aikuisuudessa ei ole luettavissa lapsuuden muistoista. Aikuisuudessa muotoutuneet asenteet sananlaskuihin sisältyneen kasvatuksellisen tavoitteen täyttymisestä saattaa löytyä elämäntarinoiden tuottaman ajatuskulun yhteydessä.

### Episodi 33.3

Erityisesti on jäänyt muistiini se, että aivan tyttösenä piti alkaa tekemään työtä ja isäläni oli tapana sanoa ”nuorena soon vitta väännettävä” Opetettava työntekoon. Ja minkä nuorena oppii sen vanhana taitaa ”Eikä riihtä tappavan härän suuta piä sidotavan”. Vanhat sanovat, että ”laiskaa ei auta jumalakhaan”. Mikäli olen tuttava piirisäni huomannut, että enään liian vähän opetetaan lapsia työntekoon. On tullut mieleeni että tiukempi kasvatus sekä työn teon opetus olisi nykypolvellekin paremmin hyödyksi. *Tiedän omasta elämästäni, että olen kiitollinen vanhemmilleni heidän opetuksistaan ja erittäin kiittäen siitä, että opettivat kunnioittamaan toisia ihmisiä ja olemaan kiitollisia saamistani avuista.*

Säädöksissä kasvatustavoitteeksi eli toteutuneen kasvatuksen seuraukseksi määritellään ”kristillisiä” ja ”itsensä elättämään kykeneviä”.<sup>510</sup> Samoin kuulijat ymmärtävät kasvatuspuheen tarkoitusta.

### Episodi 37.1

Nyt on sekin luvallista mikä ennen oli syntiä, mummollanikin oli tapana sanoa: parempi on kourallinen kuumaa kuin helmallinen häpeää. Niillä sanoilla hän ruokki meitä, *että meistä tulisi kunnon kansalaisia, sehän onnistuikin.*

Indoktrinaation seurauskriteerin mukainen tiedon rajoittuminen hyvinkin kaipa-alaiseen osaamiseen on työkasvatuksen kasvatuspuheen sananlaskujen perusta. Työ opittiin harjoittelemalla ja harjaantumalla, oman kokonaisuuden osaaminen oli riittävä edellytys työn hallitsemiseen. Kasvatuspuheen sananlaskut eivät kerro laaja-alaisista kokonaisuuksista, vaan lapsen maailmaan mahtuvista askareista ja töistä. Kuitenkin tässä oman elämis- ja kokemusmaailman puitteissa monitaitoisuus ei ole ollut huono piirre. Työhön harjaantumisen rajoittuneisuudesta eivät muistelijat kerro, päin vastoin sananlaskut osoittavat ylpeyttä monitaitoisuudesta.

### Episodi 121.1

*Isä oli taitava käsistään, sen ajan kirvesmies. Kulki pitkin Suomussalmen kunnassa, otti talon rakennus urakoita ja kaikenlaista syntyi hänen käsistään. Usein sanottiinkin ”Miikkula tekee mitä ehtii. Toiset mitä osaavat.” Talvi-iltojen puhteena hän teki kenkiä omaan talouteen.*

Indoktrinaation seuraus ei ole välttämättä se mitä oletetaan. Lapsuudessa ja nuoruudessa elämässä on aina ollut paljon muutakin vaikuttavaa kuin yhtäältä julkinen ja toisaalta autoritaarinenkin kotikasvatus. Jopa sellaiset kasvatukselliset tilanteet, joissa indoktrinaatiolla on keskeinen osuus, voivat edistää kriittisyyden kasvamista. Näin (etenkin avoimen vallankäytön puitteissa) mahdollis-

<sup>510</sup> Kuten oppilaitosten ohjesäännöissä asetettiin tavoitteeksi.

tuu kasvattaja vaikuttamisen pyrkimyksen tunnistaminen ja kasvatettava voi pyrkiä sitä vastustamaan. Kasvatettavana lapsi ei ajattele olevansa indoktrinaatiopyrkimysten kohteena. Episodeissa kommentoidaan sananlaskuja esimerkiksi "toisaalta" tai "en ymmärtänyt". Nämä ovat kuullun kyseenalaistamista, vaikka sitä ei lapsena julkituotukaan.

Aitoon kasvatukseen kuuluu pyrkimys aktivoida lasta persoonan kehitykseen eri aloilla ja kehittää niin älyllisiä, sosiaalisia, moraalisia kuin eettisiäkin hyveitä sekä rationaalista harkintakykyä. Aidon kasvatuksen tiedon kehityksen edellytyksenä on sosiaalisten taitojen kehittyminen. (Puolimatka 2001, 206, 211). Kasvatuspuheen sananlaskut menetelmänä voidaan nähdä tiedollisiin ja älyllisiin virikkeisiin tai hyveisiin ohjaavana toimintana. Sananlaskut mahdollistavat opetetun sisällön uudelleen arvioimisen aikuisena, kuten jo aiemmin esitetyissä variksen saappaista kertovassa episodissa 90.1 (s. 183) kerrotaan tapahtuneen.

### Episodista 134.1

"Lapset ylös kello on jo 5." Näin huuteli pojille isä, äiti tai joku aikuinen. Kohta tuli jatkoa "Aamuhetki kullan kallis." Minusta aamu-unisesta ei ollut mitenkään hauska lähteä, mutta pakko oli. [--] *Vasta aikuisena olen ymmärtänyt miksi aamuhetki on kallis. Aamuhetki kiittää niin nopeasti ohi, jos sen menettää, ei sitä tavoita kuin joskus toiste pitämällä varansa.*

Yhteiskunnan julkiset kasvatustavoitteet yhtenevät monin osin muistelijoiden tulkinnoissa kasvatuspuheen sananlaskujen kanssa. Julkiset kasvatustavoitteet ovat osa yhteisön ja sen kasvattajien ajatusmaailmaa, mutta lapsi ei niitä tunnista. Julkisen intention seuraamusten tarkastelu yksilön tiedostettuna kokemuksena ei välity muisteluista. Aineiston sananlaskujen tulkinta viittaa siihen, että huolimatta siitä mikä on ollut yksittäisen kasvattajan intentio sekä kasvatuksen sisältö ja käytetty menetelmä, indoktrinatiivisuuden seurauskriteerin toteuttaminen jää varsin kyseenalaiseksi, koska kuulijana lapsi ymmärtää puheesta ja sananlaskuista sen minkä ymmärtää ja kasvatustapahtuman seuraus muodostuu lapsen ymmärryksen varassa. Myös se, että kuultujenkaan sananlaskujen merkityksen uudelleen arviointia ja kyseenalaistamista ei voi täysin kieltää, vaikuttaa kasvatuksen seurauksiin. Sananlaskujen kyseenalaistamisen voi kieltää lapsuudessa, kun kuulijana on lapsi. Lapsen ei tule ääneen kommentoida kuultua sananlaskupuhetta. Mutta lapsuudessa sen voi ajatuksissaan kyseenalaistaa ja aikuisuudessa joko jättää sananlaskut käyttämättä, käyttää niitä kyseenalaistaen tai antaa niille uusia merkityksiä.

Toisaalta muisteluissa kerrotaan myös kuinka lapsuudessa koettu merkitys voi olla läsnä vielä aikuisuudessakin.

### Episodi 24.1

Siellä olisi ollut kiva nukkua aamuisin pitkään, lähelle puolta päivää. Mutta viimeistään kello kahdeksan äiti alkoi huhuilla keittiöstä: "Pojat, tulkaas jo alas, kello on kahdeksan. Aamun virkku, illan torkku se tapa talon säilyttää". Tuota sananpartta äiti toisti usein. *Alitajunnassani se vaikuttaa edelleenkin. Minun on vaikea viipyä vuoteessa kovinkaan pitkään tuntematta omantunnon ja syyllisyyden vaivoja. Mielen pohjalla elää jonkinlainen pelko siitä, ettei tuo sanonta sittenkään ole pelkkää taikauskoa, että siinä ehkä elää joku totuuden itu. Monta kertaa hymyilen itsekseni tuolle tunteelleni mutta mitään en voi sille että tunne on minussa.*

### Episodista 45.2

Rahan vastaanottaminen – esim. ystäviltä ja tuttavilta valmistettuani heitä varten lisäkopioita valokuvista, *on nykyäänkin minusta mahdotonta. Niin että lienen jollain tavalla sisäistänyt tuon perheessämme usein toistetun "autuaampi on antaa kuin ottaa" – viisauden minäkin!*

Muistelijan itse aikuisena käyttämien kasvatustieteen sananlaskujen kautta ei seurauskriteerin täyttymistä tai täyttymättömyyttä voi todentaa. Muisteluissa kerrotaan itse omille lapsille puhuessa käytetyistä sananlaskuista. Jokainen itse sananlaskuja myöhemmin käyttänyt muistelija kertoo myös itse kuulleensa niitä lapsuudessaan, kuten on vaatteita käsitellessä episodissa 50.1 (s. 210–211) ja toisten arvostelusta kertoneessa episodissa 8.7 (s. 125). Toisaalta kaikki sananlaskuja kuulleet eivät suinkaan ainakaan kerro itse niitä käyttäneensä. Tämä ei kuitenkaan ole osoitus seurauskriteerin täyttymisestä kuin mahdollisesti seuraavan sukupolven kasvatuskäytäntöjen suhteen. (Granbom-Herranen 2004, 43).

Aidon kasvatuksen toivottuna seurauksena kasvaa lapsessa kyky avoimeen kriittisyyteen, joka rakentuu 1) uskomus-, 2) tieto-, 3) totuus- ja 4) asenne-ehdot, 5) tiedolliset ja menetelmälliset ehdot sekä 6) moraaliset ja sosiaaliset ehdot täyttävästä kypsydestä niin elämänhallinnassa kuin tiedollisessa oppimisessakin (Puolimatka 2001, 228). Näiden ehtojen toteutumista voi tarkastella yksittäisten esimerkkien perusteella, mutta yleiskuvaa niistä on vaikea luoda varsinkin, kun sen tulisi tapahtua koko yhteisön tasolla. Yksilöiden kasvatustieteen sananlaskujen saamat tulkinnat eivät luo kenenkään muistelijan kohdalla kattavaa kuvaa toivotuista tai epätoivotuista kasvatuksen seurauksista.

1) **Uskomuksien** tulee olla myös kasvatettavien koeteltavissa ja sitten niiden pätevyys arvioitavissa, jotta oman käsityksen muodostaminen olisi mahdollista. (Puolimatka 2001, 229–231). Episodissa 68.1 (s. 221) kertoja toteaa, ettei hyväksynyt vanhempiansa käyttämän sananlaskun opastusta. Episodissa 90.1 (s. 183) muistelija taas toteaa ymmärtäneensä kuulemansa vasta aikuisena.

2) **Tiedollisten ehtojen** täytyminen on vakaumuksen perustamista todistusaineistoon. Keskeistä on halu löytää totuus huolimatta siitä, että sekä kasvattaja että kasvatettava tiedostavat inhimillisen tiedon olevan aina erehtyväistä ja rajoittunutta. (Puolimatka 2001, 231–232).

### Episodista 89.4

Kuten varmaan aikaisemmin on tullut ilmi, oli meillä tieto siitä, mikä oli oikein, mikä väärin. Meitä oli neuvottu tässä asiassa – no, enimmäkseen kai kielloilla, mutta en mitenkään noita "kielloja" painostavina tai vapautta rajoittavina kokenut. *Mikä ei ollut kiellettyä, oli sallittua – helppohan tuo. Sitäpaitsi meidän piti käyttää omaa järkeä. "Ota silmä käteesi ja katso" tapasi äiti sanoa. Hänellä oli paljon, melkein joka tilanteeseen sopiva sananlasku ohjauksen, kehoituksen ja neuvon tueksi. Niin oppi tuli "pehmeästi" eikä "alentanut" toisen arvoa.*

### Episodista 50.1

Mummoni s. 1872, antoi meille poikansa lapsille elämänohjeet ja kasvatti meidät. Tärkein oli Jumalan pelko: "Hän näkee kaikki, ei Hänen tietämättään hiuskarvasi puotoa." Raamatun lauseita ei puuttunut, mutta se *teki elämän turvallisiksi, kun oli sanat jokaiseen tilanteeseen. Tietoa oli hyvin paljon vähemmän kuin nykyajan lapsella, oli helppo uskoa kaikki, mitä sanottiin.*

3) **Totuuden ehto** ei salli ehdottomuutta suhteessa totuuteen ja sen etsimiseen. Kuitenkin jokainen yksilö on yhteisönsä jäsenenä sitoutunut myös tunteiden tasolla yhteisön käsitykseen totuudesta. Yksilö voi ainoastaan pyrkiä löytämään tasapainon tietämisen, totuuden ja tunnesiteiden välillä. (Puolimatka 2001, 235-237).

### Episodista 3.1

*Isänmaallisuus oli meidän perheessä hyvin tärkeä asia. Meillä oli se vanha lippukin, missä oli pituus-suuntaan ne raidat. Ahkeruutta ja työntekoa myös tähdennettiin, - lukemista ei isä kieltänyt koskaan ja muistan, kun kerran sain ehdotkin, mutta ei, ei - ei isä siitäkään torunut. Mutta niin pian kuin kynnelle kykeni, niin oli kahvinkeittoa isälle ja kaikenlaista pientä puuhaa, oli lattioiden pesuakin. Vanhemmat lapset huolehti puolestaan nuoremmista ja meillä olikin sellainen sanonta kotona, että "kaiken, minkä teet, sen teet tervan kanssa", t.s. kaikki työ, vaikka sitten olisi ollut kuinka vähäinen, niin se piti tehdä hyvin. Kaikenlaisia pikku-asioita piti myös jo nuoresta hoitaa.*

4) **Asenne-ehto** sanoo kriittisen avoimuuden olevan asenteellinen taipumus. Se mahdollistaa muutoksen, joka perustuu uuteen tietoon. (Puolimatka 2001, 244). Episodissa 62.1 (s. 217) on esitetty kaksi näkökulmaa sukuun perustellen molempia kuitenkin sananlaskulla.

5) **Menetelmälliset ehdot** käsittelevät kriittistä avoimuutta ajattelun menetelmänä. Epäilyn ja kyseenalaistamisen tulee olla yksi menetelmä totuuden saavuttamiseksi. Epäily ei saa muuttua itsetarkoitukseksi, koska silloin on jälleen kyse jostakin itseisarvoisesta menetelmällisyydestä. (Puolimatka 2001, 241-243). Kyseenalaistamiseen viitattiin episodissa 8.6 (s. 224) myönnettäessä monien vaihtoehtojen mahdollisuus.

6) **Moraaliset ja sosiaaliset ehdot** pitävät sisällään halun ja aktiivisen pyrki- myksen löytää totuus. Moraalisten ja sosiaalisten ehtojen kautta kriittinen avoimuus muodostaa koosteen hyveistä. (Puolimatka 2001, 244).

### Episodista 72.1

*Kylänummo [äidin äiti] oli sangen uskovainen. Hän antoi muitakin elämän eväitä, vieläpä jokaisena päivänä kouluun lähtiessä ja koulusta palatessa.*

*Ihmise pittää olla nöyrä ja siivoline. Siivolisuuatta ei voita mikkiä. Pittää olla kohtelias vanhemil ihmisil, antaa istuinta, avata ovi, kumartua syyviä. Kirota ei sua millokuu. Issännä kirovua, mut hiä ei piäse taivuaha. Hiä houtuup helvettii, mis piru hämmettä hiilihanko kans tulises pätsis. Sin pätsii teijä mummokii joutuu, ko hiä polttua piippuu. (Mummo poltti piippua salassa, sillä lääkäri oli määrännyt. Taudin laatua meille ei kerrottu).*

Aidon kasvatuksen tuloksena avoin kriittisyys toteutuu, jos sille asetetut ehdot toteutuvat (Puolimatka 2001, 228). Muisteluissa kasvatuspuheen sananlaskujen tulkinta on muistelijan kokemuksen lapsuuden tapahtumien kautta tehtyä tulkintaa. Aineistossa on sekä ehtoja (uskomus-, tieto-, totuus- ja asenne-ehdot, tiedolliset ja menetelmälliset ehdot sekä moraaliset ja sosiaaliset ehdot) toteuttavia että niitä toteuttamattomia sananlaskuja tapahtumiseen, mutta kenenkään muistelijan elämäntarinan kasvatuspuheen sananlaskuista ei muodostu kokonaisuutta, jossa jokaisen ehdon aluetta olisi käsitelty, joten esimerkit eivät sinänsä todenna mitään. Aidon kasvatuksen ehtojen täyttymisestä tai täyttymät-

tömyydestä ei aineiston kasvatuspuheen sananlaskujen avulla voi tehdä pitäviä johtopäätöksiä.

Onnistuneen kasvatuksen seurauksena on pidetty ”hyvää kansalaisuutta”, johon sääty-yhteiskunnassa on liittynyt oman aseman tiedostaminen sekä oman työtehtävän hallinta. Monitaitoisuus on ollut poikkeusyksilöiden ominaisuus.

### Episodista 136.1

*Isäni oli oikein erikoinen itseopiskelija. Hän osasi melkein mitä vain missä järkeä ja käden taitoa tarvittiin. Niinpä kuulin monen ihmisen sanovankin: ”Toiset tekevät mitä osaavat, mutta Matti tekee mitä tahtoo.” Hän osasi laskea monet laskut. Neliönjuuret ja monet muut. Historia oli tuttua. Esperantoa hän opiskeli ja Venäjän kieltäkin.*

Indoktrinatiivisen kasvatuksen tarkastelussa seurausohdossa yhdistyvät sekä sisältö-, menetelmä- että intentioehdot. Seurausohjeiden tarkastelussa aikajänne on pitkä, varsinkin jos kyseessä on ollut kasvattajan kannalta tiedostamaton indoktrinaatio. Lapsuudessa koettu indoktrinatiivinen kasvatusta ei välttämättä tuota indoktrinoituja aikuisia. Kasvattajan toteuttama tietoinen indoktrinaatiopyrkimys saattaa kasvatettavissa tiedostettuna jopa muuttua voimaksi ja haluksi epäillä saatua opetusta ja hakea uusia tapoja tarkastella asioita eli toimia yhtä paradoksaalisesti kuin oppiminen Jarvisin (1992) oppimisen paradoksissa.

## 9.5 Valta ja auktoriteetti

Indoktrinaation valtakriteeri (kontrollikriteeri) liittyy kasvattajan ja kasvatettavan väliseen valtasuhteeseen. Tähän yhdistyvät myös yhteisössä vaikuttavat sosiokulttuuriset valtarakenteet sekä maailmankatsomukselliset kysymykset yhtäältä yksilön ja yhteisön välisistä suhteista ja toisaalta käsitys yksilöiden asemasta suhteessa toisiinsa.

Humanistisen sivistysihanteen mukainen tavoite on käyttää valtaa lapsen hyväksi: kasvattamiseen lasta kohti autonomista ja itseohjautuvaa aikuisuutta (Puolimatka 2001, 32). Tätä tuskin voidaan pitää keskeisenä tavoitteena 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa sen paremmin valtaapitävien suhteessa rahvaaseen kuin rahvaan realistisissa lasten kasvatuksen tavoitteissakaan. Humanistisen sivistysihanteen mukaisesti aidon kasvatuksen toteutumisen edellytyksenä on kasvattajan antama tuki ja kasvatettavalle luotavat tilanteet, joissa tämän saadun tuen avulla voi valmiuksia kartuttaa ja harjoitella (Puolimatka 2001, 32). Muisteluiden mukaan lapsilla on ollut tilaisuuksia taitojen harjoittamiseen. Muistelijat kertovat kasvatuspuheen sananlaskujen yhteydessä ensisijaisesti tuen saamisen kokemisesta. Tuen antaminen ja saaminen ovat kuitenkin varsin henkilökohtaisia kokemuksia – on eri asia antaa tukea, saada tukea ja kokea tukea saaneensa.

Yhteiskunnallinen auktoriteetti perustuu konventioihin ja konventioiden seurauksena myönnettyyn oikeuteen säätää lakeja.<sup>511</sup> Perinteisiin perustuva

<sup>511</sup> Konventioista Hume (1953) ja Harman (1977).

auktoriteetti on paljolti ”vanhojen puhetta”. Siihen liittyy perinteen säilyttämisen lisäksi usko oikeudesta ja jopa velvoitteesta välittää perinnettä edelleen. (Briggs 1988; Puolimatka 2001, 205). Julkisen kasvatuksen toteuttajat ovat yhteiskunnan legitimoimia auktoriteetteja, jolloin vallankäyttöä voidaan perustella tiedolla. (Puolimatka 2001, 253). Vaikka tiedollinen auktoriteetti ei kuitenkaan välttämättä ole sama kuin yhteiskunnallinen auktoriteetti, sääty-yhteiskunnan rakenteissa ne kuitenkin olivat kietoutuneet toisiinsa. Yhteiskunnallinen valta (maallinen ja kirkon) edusti myös yhteiskunnassa vallitsevan tiedon ylintä tietämystä, kirkko ja valtio määrittivät sen, mikä on tietoa.

Auktoriteetin olemassaolo tai auktoriteetin käyttäminen kasvatuksessa ei ole pakottamista tai suostuttelemista. Positiivisesti käsitettynä auktoriteetti sisältää oikeuden ohjata toisen ihmisen toimintaa kohti hyvää. Myönteinen auktoriteetti sekä mahdollistaa että edistää itsearvostuksen kehittymistä kasvatetavassa. Negatiivista vallankäyttöä on pakottamiseen tai uhkaan perustuva auktoriteetti, jota ei voida pitää oikeutettuna auktoriteettina. (Puolimatka 2001, 250, 254–255, 259). Kurituksen käyttö on voiman ja vallankäytön muoto, jolla rangaistaan jostakin teosta. Kuritus ei ole kasvatusta vaan rangaistusta, josta myös autonomian aikaisessa lainsäädännössä mainitaan erikseen.

Käsitys auktoriteetista on sidoksissa sosiokulttuuriseen järjestykseen. Lapsen maailmassa vaikuttaa aina useamman kuin yhden tason auktoriteetteja, vaikka kasvattajat ovat lapsen arjessa keskeisessä asemassa. Tarkasteltaessa 1800-luvun ja 1900-luvun alun yhteiskuntaa siinä vaikuttanut julkinen auktoriteetti käsitti maallisen ja hengellisen vallankäytön. Hengellisen vallankäytön perusta oli kolmisäätyopissa, jolloin kirkko käytti ylintä valtaa. Kirkko ja valtio puolestaan olivat vallankäytön auktoriteetteja säätyläisille ja maaseudun talonpojille, joiden vallanalaisena oli rahvas. Vielä 1800-luvulle tultaessa omistamattomaan luokkaan kuulunut maaseudun tilaton väestö oli isäntävallan alainen. Julkinen valta sääтели yhteiskunnan toimintaa, mutta vain välillisesti lapsen elämää. Alle 15-vuotiaat olivat ensisijaisesti ruokakunnan kautta sidoksissa yhteisölliseen vallankäyttöön. Pääsääntöisesti vasta rippikoulu toi lapset ja nuoret kasvatustensa julkisen vallan kanssa. Julkinen auktoriteetti ei ollut sama kuin lapsen maailman auktoriteetti.

Avoin valta on suoraa ja peittelemätöntä. 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa yhteiskunnallinen vallankäyttö oli avointa lakiin ja oikeuksiin perustuvaa. Sääty-yhteiskunnan rakenteissa valta oli paikallistettavissa. Nimetön valta ei ole näkyvää, vaan kätkeytyy rakenteisiin. Nimetön valta voi olla julkista halua ohjaavaa vallankäyttöä, mutta se ei ole paikannettavissa. (Puolimatka 2001, 259–261). Tämä lienee useimmiten moniarvoiseksi itsensä kokevan yhteiskunnan tilanne. Nimetön vallankäyttö ei kasvata lasta avoimesti vallitsevien arvojen hyväksyntään, jolloin kyse ei ole kasvatettavan omasta valinnasta hyväksyä arvot omaan elämäänsä. Kasvatettava johdatellaan omaksumaansa vallitsevat arvot tiedostamattaan. (Puolimatka 1999, 264).

Tiedon lisäksi hallitseva valta määrittelee sen, mitä pidetään totuutena (Puolimatka 2001, 263). Käsitys totuudesta on sidoksissa yhteiskuntaan ja yhteisöön, joten riippumaton totuus voidaan löytää tilapäisesti jonkun toisen kuin

oman yhteisön tai kulttuurin piiristä. Myös lapsen kohtaamat auktoriteetit voidaan sijoittaa avoimen vallankäytön ja nimettömän vallankäytön piiriin. Nime-  
 tön vallankäyttö muokkaa kasvatettavan tietoisuutta, vaikka se ei ole näkyvästi  
 läsnä kasvatustilanteissa. Avoin vallankäyttö mahdollistaa vastustuksen, koska  
 se, mitä vastustetaan, on tunnistettavissa. Avoin vallankäyttö mahdollistaa val-  
 lankäytön tapojen arvioinnin. (Puolimatka 2001, 273). Kasvatuspuheen sanan-  
 laskujen yhteydessä tämä tarkoittaa yksilön kohdalla sitä, että hän jossakin  
 elämänsä vaiheessa on valmis arvioimaan lapsuutensa totuudet – kuten edellä  
 episodeissa 68.1 (s. 221) ja 90.1 (s. 183). Tieto ja totuus saavat käsitteensä valta-  
 kulttuurin maailmankatsomuksen mukaisista lähtökohdista. Valtakulttuurin  
 käsitteistö ei siten välttämättä edes kata vähemmistöjen tai alakulttuurien luo-  
 mia käytänteitä ja merkityksiä. (Puolimatka 2001, 333). Avoin vallankäyttö estää  
 vallankäyttäjän ja vallanalaisen keskeisen läheisen yhteyden muodostumista.  
 Ilman läheisyyttä ei myöskään samastuminen ole mahdollista. (Puolimatka  
 2001, 266). Yhteiskunnallisesti kyse on esimerkiksi rahvaan kielen säilyttämisestä  
 erillään julkisen vallan kielestä, vähemmistön kulttuurin omien tapojen ko-  
 rostumisesta oman yhteisön piirissä. Kyse voi myös olla alakulttuurin tapojen ja  
 merkitysten tunnistamattomuudessa valtakulttuurin edustajille. Indoktrinaa-  
 tion kannalta tämä on este. Samaistumismahdollisuuden puuttuminen estää  
 indoktrinoitumisen auktoriteettiin: lapsi suhteessa aikuiseen ja rahvas suhteessa  
 julkiseen valtaan. Auktoriteetin olemassaolo tai sen puuttuminen ei sinällään  
 tee kasvatuksesta indoktrinaatiota tai aitoa kasvatusta. 1800-luvun ja 1900-  
 luvun alun Suomessa suomenkielisen rahvaan parissa sananlaskut olivat kas-  
 vattajan totuus, säädökset puolestaan edustivat julkisen vallan käsitystä.

Vaikka säädöksillä ja sananlaskuilla on 1900-luvun alussa ollut yhteiset  
 kasvatustavoitteiden teemat, merkittäväksi muodostuu kasvatuspuheen sanan-  
 laskuissa esiintynyt yhteisöllisyyden merkitys, joka tarkoittaa nimenomaan  
 rahvaan yhteisöä. Rahvaan sananlaskut arjessa eivät ole johdattaneet kasvatet-  
 tavia avoimesti kohti vallitsevien julkisten arvojen omaksumista. Syyinä lienee  
 avoimen vallankäytön auktoriteetin vastustaminen yksilötasolla (kasvattaja)  
 sekä lapsen tapa käsitellä kuulemaansa. Voi myös olla, että kasvatuspuheen  
 sananlaskujen tavoite ei ole ollutkaan saattaa lasta julkisen vallan maailmanku-  
 van kyseenalaistamattomaan hyväksyntään, vaikka kasvatuspuheen sananlas-  
 kuille tulkitut sisällölliset tavoitteet ovat varsin yhteneviä julkisten tavoitteiden  
 kanssa. On syytä muistaa, että rahvaan parissa kasvatuspuhe sananlaskuineen  
 on ollut suullista ja säilyttävää perinnettä rahvaan omalla kielellä. Vaikka julki-  
 nen valta kontrolloi yksityisyyttä ja ruokakuntien elämää, ei se koskaan ole voi-  
 nut sitä täysin tavoittaa juuri näistä edellä mainituista syistä. On mahdollista,  
 että tavoitteiden yhteneväisyys on ensisijaisesti yhteisöllistä itsesäilytysvaistoa  
 sopeutettaessa lasta yhteiskuntaan kuin julkisten tavoitteiden siirtämistä kasva-  
 tettavalle.

Auktoriteetin suhtautumisessa lapsen itsenäistymiseen vallitsee ero posi-  
 tiivisen kasvatuksen vallankäytön ja indoktrinaation välillä. Indoktrinoiva kas-  
 vattaja ei edesauta lapsen itsenäistymistä ja älyllistä kehittymistä. Tavoitteena  
 on aina jollakin tavoin epäitsenäinen aikuinen, joka kyseenalaistamatta toteut-

taa saamaansa kasvatusta. (Puolimatka 2001, 278). Muistelijat eivät tulkitse lapsuutensa sananlaskujen sisältöä sen paremmin alistuvaisuuteen kuin kyselemättömään hyväksyntäänkään ohjaavana. Myöskään kasvatustieteen menetelmänä sananlaskuja ei pidetä ikuisesti vastaansanomattomina – lapsena kuunneltiin ja käskyjä noudatettiin, mutta oma ajattelu mahdollistui aikuisuudessa. Sananlaskujen sisältökin tulkitaan osin itsenäiseen ajatteluun tukevana, kuten kotiintuloaikoja käsittelevä episodi 40.4 (s. 225) kertoo.

Ihmisen autonomia ei ole täydellistä – eikä tarkeasteltavana ajankohtana ole sitä voinut muistelujenkaan mukaan olla – mutta lapsi voi kasvaa aina jontekin omaa elämäänsä hallitsevaksi aikuiseksi. Itsehallinta on jokaisen kohdalla yksilöllinen tapa toimia ja ajatella. (Puolimatka 2001, 285). Ihmisen vapaus ei myöskään ole ristiriitaista sen enempää luonnonlakien asettamien rajoitusten kuin toteutettavan vuorovaikutuksen ehtoina olevien moraalinormienkaan kanssa. Autonominen ihminen kykenee elämään muiden kanssa. Hän kykenee myös toimimaan realistisesti huomioiden ulkoiset rajoittavat toiminnan ehdot. (Puolimatka 2001, 289). Varhaislapsuudessa lapsi on toisten armoilla, aikuisten vallankäytön alainen. Lapsesta ei kehity autonominen sillä, että hänet jätetään kehittymään, vaan lapsi tulee kasvattamalla johdattaa johonkin kulttuuriperinteeseen. Jo lapsen perusturvallisuuden takaaminen edellyttää sääntöjen ja uskomusten olemassaoloa. (Puolimatka 2001, 330). Aidon kasvatuksen tavoite on kehittää lapsessa valmiuksia kriittisesti arvioida sekä itseään että asioita ja tapahtumia. Indoktrinaatiolle puolestaan on ominaista pyrkimys estää tällainen kehitys. Kasvatuksen lähtökohtana on vanhempien halu (ja kyky) opettaa lapsilleen parhaina tai ainakin toimivina pitämiään käsityksiä. Lapsen kyky toimia ja ajatella itsenäisesti on kasvattajan perusodotus aidon kasvatuksen puitteissa. Kasvatus autonomiaan ei sulje pois lapsen elämän ohjaamista. Ero indoktrinaatioon on siis varsin pieni. (Toukonen 1991, 121; Puolimatka 2001, 305–306). Mutta kuten aineiston muisteluissa tuli esille, lapsilta odotettiin lapsena tottelemista ja aikuisena heillä katsottiin olevan mahdollisuus itse päättää asioistaan.

## 9.6 Rakenteellinen ja ketjuuntunut indoktrinaatio

Indoktrinaatio voi olla yksilökeskeinen (individuaalinen) tai yhteiskunnallisiin rakenteisiin sisältyvä (institutionaalinen) ilmiö. Indoktrinoija voi siis olla kasvattaja tai kyse voi olla yhteisöstä. (Toukonen 1986, 11; 1991, 114). Rakenteellinen indoktrinaatio on kokonaisvaltaisten instituutioiden ja kulttuurisen vallankäytön ilmiö. Kokonaisvaltaisen institutionaalisen indoktrinaation vallankäytön muoto tai yhteisöllinen kontrollin olemus on vaikeasti määriteltävissä. Yhteisö itse tuskin tunnistaa sitä. (Toukonen 1986, 57; Puolimatka 2001, 323). Yhteiskunta ja sen valtarakenteet mahdollistavat indoktrinaation joko luomalla edellytyksiä tai pyrkivät estämään indoktrinoivan opetuksen ja kasvatuksen. Indoktrinatiivista kasvatusta tukevia yhteiskunnallisia rakenteita ovat yhteiskunnan eriytymättömyys, vallan keskittyminen sekä vahva yhteiskunnallinen kontrolli. (Puolimatka 2001, 334). Yhteiskunnallisiin struktuureihin liittyvä indoktrinaatio



on rakenteellista indoktrinaatiota. Se ei ole yksilön vältettävissä – se on läsnä kielessä, kulttuurissa ja uskonnossa osana jokapäiväistä elämää. Selkeät ja keskittyneet auktoriteettisuhteet (kuten totalitarismissa) tukevat indoktrinatiivisuuden säilymistä yhteiskunnallisissa rakenteissa. Useiden sukupolvien ja sosiokulttuuristen aikakausien laajuiset indoktrinaatioketjut muokkaavat uskomaan ”niin on aina ollut” (Toukonen 1986, 91–93).

Raimo Huttusen (2003, 60) mukaan rakenteellista indoktrinaatiota on ohjaus, joka ei ole ”välttämätöntä yhteiskunnan kehityksen ja olemassaolon kannalta”. Mutta se kuinka ”välttämättömyys” todennetaan, ei ole selvää. Voi olla, että indoktrinaatio koetaan omassa yhteiskunnallisessa kontekstissaan myönteiseksi tai jopa välttämättömäksi ilmiöksi. Jos indoktrinaatiota ei ole mahdollista välttää tai jo se on niin syvästi yhteiskunnallisiin rakenteisiin sidoksissa, ettei sitä tiedosteta ei toiminnan arvostelu toisesta ajasta käsin ole mahdollista tai oikeutettua. (Toukonen 1986, 28, 93).

Rakenteellinen indoktrinaatio liittyy aikaan ja paikkaan sidoksissa oleviin sosiokulttuurisiin, taloudellisiin ja poliittisiin vallankäytön järjestelmiin. Sen toteaminen ajallisesti jälkikäteen on mahdollista, mutta aikalaisten on vaikea pysyä reagoimaan rakenteellisen indoktrinaation kielteisiin vaikutuksiin heidän ollessaan osana sen vaikutuspiiriin kuuluvaa yhteisöä. Oman kulttuurin ja yhteisön toimintatapa näyttäytyy yleensä yksilölle tarkoituksenmukaisena ja oikeana (Keskinen 1997, 42). Tällainen ketjuuntunut ja rakenteisiin sitoutunut indoktrinaatio voi jatkua suullisessa perinteessä. Sananlaskut muuttumattomuudessaan ja kasvatuspuheessa autoritaarisina ilmaisuina voivat ylläpitää ei-toivottuja kasvatuksellisia sisältöjä muuttuvassa ja muuttumaan pyrkivässä yhteiskunnassa. Kyse on enemmän kuulijan tulkinnasta kuin puhujan intentiosta.

Yhteisön kieli ja kielelliset käsitteet vaikuttavat myös kokemukseen niin fyysistä kuin sosiaalisestakin ympäristöstä (Keskinen 1997, 44). Suullinen perinne käyttää hyväkseen stereotypioita. On mahdollista, että kuulija omaksuaan stereotypioita jättää hyödyntämättä omat mahdollisuutensa stereotypioiden ja uskomusten ohjattessa hänen käytöstään ja havaintojaan. (Nenola 1986a, 102). Sisäistäessään oman yhteisönsä asenteet, tavat ja käytännöt ilman vaihtoehtoa, tulee niistä kiinteä osa lapsen elämismailmaa. Kasvatus tapahtuu aina yhteisöllisten ja kulttuuristen rajoitteiden puitteissa, joista perinteet ovat osa. (Puolimatka 1999, 91, 148).

Kokonaisvaltaisen organisaation tai instituution yhteisiä piirteitä ovat päämäärien yhteisyys, vapaaehtoisuuden puuttuminen, kontrollin kattavuus, käytäntöjen nöyryyttävyys, sosiaalinen etäisyys ja yhteisön ulkopuolelta tapahtuva valvonta. (Puolimatka 2001, 323). 1900-luvun alun Suomessa vallitsi vielä 1800-luvun yhtenäiskulttuurin ja julkisen vallan kontrolloima kokonaiskasvatusjärjestelmä, jonka piiriin myös yksittäiset ruokakunnat kuuluivat. Muisteltujen kasvatuspuheen sananlaskujen ja niiden tulkintojen kautta on vaikea tavoittaa kasvatettavien yhteistä kokemusta sen paremmin lähipiiriin kokonaisvaltaisesta organisoitumisesta kuin ruokakunnasta yhteiskunnan kannalta kokonaisvaltaisena instituutiona. Yhteiskunnassa vallitsi maallisen ja hengellisen vallan yhteinen näkemys kasvatuksen tavoitteista. Kyse ei ole ollut vapaaehtoisesta

opinhalusta, vaan kontrolloidusta ja rahvaan ulkopuolelta organisoidusta kasvatustoiminnasta, jossa nöyryyttävillä käytänteillä on ollut osansa.<sup>512</sup> Muisteluiden kasvatuspuheen sananlaskuihin liittyvissä episodeissa lapsuuden muistoihin kuului joitakin näistä piirteistä. Tällöin kyse on kuitenkin lapsen ja kasvattajan suhteesta, ei kasvatettavan suhteesta johonkin ”kokonaisvaltaiseen organisaatioon ja instituutioon”. (Puolimatka 2001, 327).

Kuinka kasvattaja on saanut omassa kasvattajan tehtävässään vaikuttavat intentionsa? Jos kasvattaja on itse ollut indoktrinaation tai indoktrinoitavaksi johtavan kasvatuksen kohteena, kuinka hän voisi tunnistaa toteuttavansa itse indoktrinaatiota kasvatustehtävässään luullessaan toteuttavansa ainoaa oikeaa kasvatusta – päämäärineen ja pyrkimyksineen. Tiedostamaton indoktrinaatio voi olla suvun sisäinen ja usean sukupolven läpi vaikuttava ilmiö, mutta se voi myös olla jotakin, mikä vaikuttaa aikakaudesta toiseen ketjuttaen yhteisöllisiä ajanjaksoja toisiinsa.<sup>513</sup> Jaetun yhteisen historian ja kulttuurisen elämismaailman kautta perinteillä ja arkipäiväisyyksillä on varsin keskeinen asema päivästä toiseen toistuvissa rutiineissa, joihin myös kasvattaja ja kasvatettava osallistuvat. (Knuutila 1994, 65; Puolimatka 1995, 73; 1999, 172).

Tiedostamattoman indoktrinaation kohteena kasvaneen on varsin luontevaa itse vuorostaan kasvattaessaan turvautua indoktrinaatioon. Kutsun tätä **ketjuuntuneeksi indoktrinaatioksi**. Se on sikäli intentionaalista, että kasvattajalla on tavoite ja hän käyttää tuntemiaan menetelmiä. Mutta vaikka kasvattajalla on intentio, ei hän tietoisesti pyri indoktrinoimaan, vaan kasvattamaan ainoalla tuntemallaan tavalla.<sup>514</sup>

Onko mahdollista, että omaa kasvattajana toimimistaan muistellessa toteutetun kasvatuksen menetelmiä, sisältöä tai tavoitteita muutetaan kuvauksessa siihen suuntaan, jonka oletetaan joko olleen suotavaa tai olevan muisteluhetkellä suotavaa? Jos näin on, niin itse koetun kasvatuksen muistelu saattaa kertoa kasvatuksesta enemmän kuin kasvattajan kuvaus tapahtuneesta. Todennäköisesti itsensä epävarmaksi kokeva kasvattaja (aikuinen) seuraa toiminnassaan ja kerronnassaan yleisiä odotuksia ennemmin kuin omia tuntemuksiaan. Näin on ainakin mitä ilmeisimmin nykypäivänä, mutta aikana, jolloin kasvatusta ei problematisoitu, ei tällainen kysymyksenasettelu ollut edes relevanttia.

Yhteiskunnan julkista (valtion ja kirkon) kasvatusta ja opetusta on säädelty ja säädellään edelleen yhteiskunnallisen vallan tarpeiden mukaan kuten Toukonen toteaa. Julkiset kasvatuksen päämäärät vaikuttivat 1800-luvun ja 1900-luvun alun kasvatushanteiden toteuttamiseen, mutta ne eivät juurikaan koskeneet suoraan rahvasta. Vasta järjestöjen, kuten Kotikasvatusyhdistyksen ja filantrooppisten yhdistysten, tekemä työ nostatti kotikasvatukselle julkisesti asetetut päämäärät rahvaan tietoisuuteen – rahvaan ulkopuolelta annettuina. Kasvatukseen vaikuttivat myös kunkin kasvattajan omat, mahdollisesti lähiyhteisön kanssa yhteiset näkemykset siitä, mihin kasvatuksella tuli pyrkiä. Julkiset

<sup>512</sup> Kontrolli: kuten kinkerit; organisoitu kasvatusta: esimerkiksi rippikoulu ja kristillisen kasvatuksen velvoite; nöyryyttävät käytänteet: kirkkokurin säätämät jalkapuuran-  
gaistukset.

<sup>513</sup> Myös Toukonen (1991, 116–117).

<sup>514</sup> Myös Puolimatka (2001, 219, 247).

ja yksityiset päämäärät ja mahdolliset ihanteet saattoivat olla yhteneväisiä, jolloin ristiriitaa ei tavoitteissa ollut. Mutta ne saattoivat myös olla keskenään eri asioita painottavia. (Toukonen 1991, 105–108). Tällöin kasvatettavaan ei välttämättä kohdistunut ristiriitaisia odotuksia, vaan ristiriidan kohtasi kasvattaja asettuessaan toiminnallaan arvostelevaan julkista kasvatusta. Kasvatuspuheessa tämä julkisen vallan kyseenalaistaminen on ollut mahdollista julkista valtaa käyttävien kielen ollessa pääosin toinen kuin rahvaan arkikielen.

Ketjuuntuneeksi indoktrinaatioksi sananlaskuja käyttävä kasvatuspuhe voi muodostua aikuisen puhuessa lapselle samoja ilmauksia käyttäen ja samankaltaisissa tilanteissa kuin itse on tulkinnut niitä omassa lapsuudessaan käytetyn. Kuulijan ymmärryksen kautta on oletettu puhujan intentio muuttunut toisessa ajassa puhujan intentioksi, kuten kuviossa 4 (s. 209) kuvaan. Sananlaskuja kasvatuspuheessa käyttänyt puhuja on yleensä itse ollut niitä käyttävän puheen kohteena. Ketju kuitenkin katkeaa, sillä kaikista sananlaskujen kuulijoista ei tule niiden käyttäjiä. Syitä on varmasti useita. Osittain sananlaskujen käytön muutos voi johtua sananlaskujen yleisestä elinkaaresta kuten silloin kun sananlaskujen kieli muuttuu vanhanaikaiseksi ja käytetyt käsitteet vieraksi, ilmaisulle ei enää ole tarvetta, uudet lausumat korvaavat vanhat tai ilmaisu muuttuu kielen osaksi. Lapsuuden sananlaskujen käyttämättömyyteen saattaa myös olla inhimillisiä syitä. Koska sananlaskut ovat muutakin kuin vain sanoja, saattaa niiden käyttämättä jättäminen omassa aikuisuudessa olla aivan tietoinen valinta.

Sääty-yhteiskunta rakenteineen loi edellytykset rakenteelliselle indoktrinaatiolle. Sekä kirkollisen että valtiollisen kontrollin alainen ja sääty-yhteiskunnan pysyvyyteen tukeutunut yhtenäiskulttuuri mahdollisti ja mitä ilmeisimmin toteutti rakenteellista indoktrinaatiota myös valvotun kotikasvatuksen puitteissa. Rakenteellinen indoktrinaatio on ensisijaisesti yhteisöllinen ilmiö, joka paremminkin selittää indoktrinoivan kasvatuksen mahdollisuuden kuin aiheuttaa kasvatuksen indoktrinatiivisuuden. Pääasiallisesti suulliseen tietoon ja muistamiseen perustuneella aikakaudella, jota rahvaan kannalta oli Suomessakin vielä 1800-luvun loppu ja 1900-luvun alku, kotona kasvattaminen ja kasvatuspuhe ovat yleisesti ottaen lähempänä indoktrinaatiota kuin aitoa kasvatusta. Yhteisön muuttumattomana pitämisen kannalta kasvatusta oli myös sosialisatiota. Sananlaskut kasvatuspuheen ilmaisuina ovat kyseenalaistamattomaan, anonyymiin auktoriteettiin vetoavaa puhetta, jota kasvatustapana voidaan pitää indoktrinatiivisena tai manipulatiivisena. Koska manipulaation tulee olla kasvattajan tietoista toimintaa, ei kasvatuspuheen sananlaskujen yhteydessä ole kyse manipulaatiosta.<sup>515</sup>

Kasvatuspuheen sananlaskut ovat yleismerkitykseen perustuvan tulkinnan mukaisesti nähtävissä sisällöltään osana uskomusjärjestelmää muuttumattomana siirtävää puhetta. Ne eivät ole uskomusjärjestelmää selvittävää tai kyseenalaistavaa vuorovaikutusta.<sup>516</sup> Mitä vähemmän kasvatusta sisältää perustelu-

<sup>515</sup> Sosialisatiota ja muuttumattomuuden yhteys, ks. Salonen 1997, 166. Sananlaskut anonyymien auktoriteetin puheena, ks. Yankah 1989, 184. Manipulaation kasvattajan tietoisena toimintana, ks. Puolimatka 2001, 173.

<sup>516</sup> Sananlaskut muuttumattomuuteen pyrkivän yhteiskunnan kielenkäytössä, ks. lisää Barakat 1980, 9–10.

ja, sitä todennäköisempää on sen indoktrinatiivisuus (Puolimatka 2001, 177). Lisäksi vaikka kuulija ei olisi kuulemaansa täysin (tai lainkaan) ymmärtänyt, hän silti vielä vuosikymmenien kuluttua muisti sekä sanotun että tilanteen, jossa puhuttiin - jopa oman käsityksensä tai tuntemuksensa kuulemastaan. Jo aiemmin esitetyssä episodissa 68.1 (s. 221) muistelijä toteaa: *Tätä en koskaan ymmärtänyt enkä noudattanut, sillä jokaisen velvollisuus on puolustaa itseään.*

Lisäksi sananlaskupuhe ei yleensä ole vastaväitteitä mahdollistavaa eikä sanottua kyseenalaistavaa. Retorisena keinona vertaispuheessa sananlasku voidaan kumota vain toisella sananlaskulla. Autoritaarisessa ympäristössä on hyvin epätodennäköistä, että lapsi voisi näin toimia, kuten episodissa 135.1 (s. 163) tapahtuu.

Mikäli elämäntarinassa kuvataan tilannetta, jossa lapsi itse on käyttänyt sananlaskua, sijoittuu sananlaskun käyttö tilanteeseen, jossa lapsen täytyy vahvistaa sanomansa uskottavuutta tai painoarvoa. Tällöin sananlaskun käyttö ei kuitenkaan ole ollut vastaus sananlaskupuheeseen. Episodissa 50.1 (s. 210–211) kuvataan sananlaskujen käytön mahdollisuuden muutosta lapsenlapsen puhussa mummolleen.

Kasvatusmenetelmänä sananlasku ei pyri omaehtoisen rationaalisuuden kehittämiseen, mutta toisaalta se ei sisällöltään välttämättä kielläkään omaehtoisuutta. Kasvatuspuheen sananlaskuilla pyrittiin kuulijoiden tulkinnan mukaan kehittämään konventionaalisia hyveitä. Mutta hyveiden (tai minkä tahansa asian) mittapuuna yleinen hyväksyntä on epäluotettava. Sananlaskulla on vakuuttava retorinen paino ja siten sananlaskuja käyttävän puhujan intentiona voidaan olettaa olevan pyrkimys vaikuttaa kasvatettavaan ja vakuuttaa viestin perustelujen olevan riittävät. Sananlaskut ovat kansan ikaikaista viisautta ja sellaisina niitä ei ole tullut kyseenalaistaa. Perusolettamus on konventionaaliseen tietämiseen perustuva yksilön oikeus käyttää sananlaskuja. Niiden käyttö ei vaadi käyttäjältään perusteluja. Siikalan (1984, 96) tulkinnan mukaan sananlaskunkin konventionaalisen merkityksen voi olettaa olevan osa puhujan tavoitteistoa, sillä muussa tapauksessa puhuja tuskin käyttäisi sitä. Kuitenkin lapsen ollessa kuulija, ei kuulija omaksu oletuksena olevaa konventionaalista yleismerkitystä (SPI), vaan tulkitsee kuulemansa oman ymmärryksen pohjalta. Tästä seuraa, että aikanaan sananlaskun käyttäjänä hänen tavoitteena ei välttämättä ole lapsuuden ajan konventionaalinen intentio, vaan se on hänen oman kokemuksen kautta muotoutunut intentionsa. Kuten Siikala toteaa kertomuksen tilannekohtaisen merkityksen muotoutumiseen vaikuttavat tietoisten tavoitteiden ohella monet sellaisetkin kertojan maailmassa vallitsevat tekijät, joita kertoja ei välttämättä edes itse tiedosta.

## 9.7 Yhteenveto indoktrinaatiosta

Kuten kuvio 6 (s. 211) osoittaa, on sananlaskun tulkinta yksilön kohdalla tilannesidonnaista ja yhteisöllisinä pidettävät tulkinnat puolestaan sitoutuvat aikaan ja paikkaan, joten sananlaskujen kasvatuksellisen vaikutuksen arvioinnin kon-

teksti on huomioitava. Toisesta aikakaudesta käsin ei kasvatusta ja sen menetelmiä ole oikeutettua arvioida arvottamalla tapahtumia tarkasteluajankohdan kriteereistä käsin. Sen sijaan voidaan pohtia indoktrinaation määritelmän mukaisten ehtojen täyttymistä (sisältö-, menetelmä-, intentio-, seuraamus- ja valtakriteerien toteutumista). Indoktrinaation tarkastelu tapahtuu aina jossakin sosiokulttuurisessa todellisuudessa. Perinteistä autoritatiivista kasvatusta on syytetty nykyisyydestä katsottuna epätoivottujen asenteiden tuottamisesta. Vallalla olevan humanistisen kasvatusihanteen, johon rationaalisuus, autonomian ja kriittisen avoimuuden ihanteet liittyvät, tuskin voidaan perustellusti olettaa olleen rahvaan kasvatuksen päämääränä 1900-luvun alussa ja 1800-luvulla. (Puolimatka 2001, 16, 35, 44). Pelkällä tiedolla siitä, olivatko indoktrinaation elementit läsnä jonkin aikakauden kasvatuspuheessa, ei ole suurta merkitystä. Merkittävyys voi syntyä siitä, että samat kasvatuspuheen elementit (sananasakut) katsotaan edelleen kasvatuksellisesti relevanteiksi, vallitsevien uskomusten hyväksyttäviksi ilmauksiksi.

Piilotettuun vallankäyttöön indoktrinaatio kytkeytyy näennäisen vapauden illuusion kautta. Yksilö voi uskoa omaksuneensa käsityksensä hyvin perustein ja omaehtoisesti, vaikka hän on saattanut olla indoktrinoivan auktoriteetin suoran tai epäsuoran johdattelun alaisena. (Wilson 1972b, 102). Lapsen kasvussa yhteisön jäseneksi kyse on sekä formaalista että informaalista kasvatuksesta. Hyväksytyjen tietotavoitteiden saavuttamisen ohella opetusjärjestelmä siirtää sekä arvoja että tiedostamattomia piiloarvoja. Kasvatusta tapojen ja sääntöjen oppimiseen tapahtuu julkisen opetuksen lisäksi yhteisösidonnaisuuksien ja yhteisöön kasvun, kasvattamisen ja kasvattumisen kautta. Sääntöjen siirtymisprosessi on kasvatuksen keskeisiä kysymyksiä, moraalit on yhteisöllinen käsitys sosiaalisesti hyväksyttävästä tavasta ajatella ja toimia. (Toukonen 1986, 18-19).

Varhaislapsuudessa lapsen kohdistuu ja lapsen on säädösten mukaan oletettu kohdistuvan ensisijaisesti huolenpitoa. Aikuisen tulee tehdä päätökset lapsen puolesta. Aidon kasvatuksen mukaisesti aikuinen tekee ne tavalla, joka edesauttaa lapsen kasvamista aikanaan itsenäiseen päätöksentekoon kykeneväksi ja omaa elämänsä hallitsevaksi aikuiseksi. (Puolimatka 2001, 302). Mikäli kasvattajan tavoitteena ei ole lapsen kasvun myötä antaa lapsen irrottautua tästä ohjauksesta ja toisten päätösvallan hyväksymisestä, on kyse jostakin vähemmän hyväksyttävästä kasvatustavasta. Kuitenkaan lapsesta ei voi kehittyä autonomista toimijaa, mikäli hänet jo hyvin varhaisessa kehitysvaiheessa jätetään omaehtoiseksi toimijaksi. Ainoastaan vilsimmän summerhilliläisyyden aikakaudella katsottiin pienimpienkin lasten voivan kehittyä eheiksi yksilöiksi ja yhteisön säännöt omaksuviksi yhteisön jäseniksi ilman suoraa ja rajoittavaakin ohjausta. Pienten lasten moraalissääntöjen opetus ei ole keskustelua, mutta onko tällöin kyse indoktrinaatiosta vai lapsen turvallisesta kasvattamisesta? Pienten lasten kasvatuksen menetelmänä käskyt ja ohjeet, joiden noudattamista pidetään itsestäänselvyysnä, on nähty ei-indoktrinatiivisena ja kasvatuksen välttämättöminä menetelminä. Kuitenkin juuri näissä kasvatuksen välttämättömissä menetelmissä voidaan nähdä vaihtelua ajallisesti ja paikallisesti, liittyen myös vallitseviin ideologioihin.

Selkeästi indoktrinaatioksi Snook (1972b, 152) katsoo tilanteet, jossa jotakin ideologiaa opetetaan kyseenalaistamattomana ja kuin se olisi ainoa mahdollinen tapa nähdä asiat. Indoktrinaatio toteutuu myös opettajan opettaessa epävarmoiksi tietämiään asioita varmana tietona samoin kuin opettajan jakaessa tietoa, jonka hän tietää olevan virheellistä. Sen sijaan hyvän käytöksen opettaminen lapsille, opettaminen muistamaan ulkoa – kuten kertotaulun sekä runojen opettelu – tai lapsen ohjaaminen tiettyyn ajattelutapaan kasvattajan sitä tiedostamatta voivat Snookin mukaan vaikuttaa indoktrinaatiolta olematta kuitenkaan sitä. Ryhmään ”ongelmalliset tapaukset” Snook sijoittaa opettajan oikeina ja varmoina pitämät ja tosiasiasiallisesti harhaanjohtavat uskomukset sekä minkä tahansa oppiaineen opettamisen siten, ettei perimmäisenä pyrkimyksenä ole se, että oppilas todella ymmärtää asian.<sup>517</sup> Katson käyttäytymisen ja ulkoamuistamisen kuuluvan tähän Snookin viimeiseen ryhmään, joita kaikkia yhdistää joko kasvattajan toteutumaton tavoite aidosta opettamisesta tai välinpitämättömyys kasvatuksen tavoitteiden täyttymisestä.

Kieli on ohjeistuksen ja opetuksen keskeinen, mutta ei ainut, menetelmä. Sen vuoksi indoktrinaation yhteys kasvatustapaan on vahva. (Crittenden 1972, 133, Toukonen 1986, 25). Lauseiden toistaminen voi olla kasvatuksellisesti mielekäästä, mutta se voi myös olla indoktrinaatiota. Ymmärtämättä oppimisen perusesimerkki lieneekin lauseiden toistaminen. Toistamisella pyritään automatisoimaan ajattelua, tuottamaan lausutulle uskomuspohjaa. (White 1972, 119). Lausumien toistaminen voi olla myös aidon opetuksen ja kasvatuksen menetelmä. Kehtolaulun kuuleminen tai kertotaulun opetteleminen ei voi olla indoktrinaatiota vain ulkoamuistamisen ja toiston perusteella. Muistisäännöt ja kieliopillisesti merkittävät lauseet eivät toiston kautta muutu indoktrinaatioksi. Toisto ja toistaminen eivät sinällään ole riittäviä tekemään kasvatustapahtumasta indoktrinaatiota. Toisaalta tiettyssä kasvatustapahtumassa aina toistuva muistisääntö, sananlasku, jonka tulkinta perustuu lapsen ymmärrykseen, saattaa muuttua ajatuksia ja siten tekoja johdattavaksi tosiuskomukseksi. Mutta onko tämän uskomuksen tulkinta sama kuin kasvattajan tarkoittama, jää sananlaskujen yhteydessä epävarmaksi. Aineiston mukaan lapsuusiässä sananlaskujen tulkinta perustuu hyvinkin konkreettisiin asioihin ja tapahtumiin, jotka tulkitaan lapsen perspektiivistä.

Indoktrinaatio edellyttää auktoriteetin olemassaoloa. Kyse on harhaanjohtavasta, yksinkertaistavasta yksisuuntaisesta ja piilovaikutteisesta kasvatuksen käytänteestä, joka toteutuessaan ei edistä kasvatettavan tiedollisten ja henkisten valmiuksien kehittymistä sellaiselle tasolle, jolla tämä pystyisi itsenäisesti arvioimaan oppimaansa (Puolimatka 2001, 355). Kuitenkaan se, että niin 1800-luvulla kuin 1900-luvun alussa kotona kasvatettiin ja opetettiin lapsia ei tee kasvatuksesta indoktrinaatiota, vaikka aikuisen ja lapsen väliseen suhteeseen liittyi väistämättä vallankäyttö. Ei myöskään se, että kristinopin tuntemiseen opettaminen oli sekä säädöksissä määritelty kasvatuksen tavoite että kasvatustapahtuman sananlaskuissa käsitelty elämänalue. Myös kasvatustapahtumassa edellyttää auktori-

<sup>517</sup> Snook mainitsee esimerkkinä kemian opetuksen.

teetin olemassaoloa, kyse on tavasta käyttää valtaa: mihin pyritään, millä keinoin ja kenen eduksi.

Myöskään Huttusen (2003, 14) indoktrinaation toteutumisessa keskeiseksi määrittelemä kasvatettavan kohtelevinen sisältöjen vastaanottajana ei nähdäkseen todenna indoktrinaatiota. Huttusen näkemys indoktrinaatiosta keskittyy kasvatettavaan tiedon tai uskomusten vastaanottajana, jonka ei oleteta pyrkivän uudistamaan tai muokkaamaan saamaansa tietoa. Tämä voi olla keskeistä tarkasteltaessa korkeakouluopetusta ja sen seurauksia, kuten Huttusen tutkimuksessa on laita, mutta kun kasvatettava on lapsi, ollaan väistämättä tilanteessa, jossa kasvattajalta saatua tietoa omaksutaan kyseenalaistamatta sitä. Lapsen turvallisuuden ja kehityksen kannalta voidaan pitää jopa välttämättömänä saadun tiedon tai uskomusten kyseenalaistamatonta sisäistämistä. Kasvatettava tiedon vastaanottajana ei siis sinällään luonnehdi indoktrinaatiotapahtumaa.

Kasvatustieteen sananlaskujen merkitykset ovat yksilöllisiä kokemuksia. Yhteisöllisesti ne ovat olleet rahvasta (sekä talonpoikia) ja säätyläisiä erottavia jo kielensä puolesta. Sukupolvelta toiselle siirtyessä ne ovat olleet lapselle suvun ja lähiyhteisön puhetta. Indoktrinatiivisuuden ja kasvatuksen yhteys ei perustu kasvatustieteen sananlaskuihin sinällään, sillä vaikka sananlaskut sisältöltään, menetelmän ja kasvatustieteen intentiona ja vallankäytön toteutumina olisivat mitä puhtainta indoktrinaatiota, lapsen tapa tulkita kuulemansa on antanut mahdollisuuden kyseenalaistamiseen ja myöhemmin elämässään vapauden käyttää sananlaskuja itse luomiensa merkitysten kautta.

## 10 YHTEENVETO JA POHDINTA

### 10.1 Tutkimuksen annin arvio

Tämän tutkimuksen tarkoitus on yhdistää kasvatustieteen ja perinteentutkimuksen tarjoamia mahdollisuuksia 1900-luvun alun rahvaan lapsen arjen kasvatuksen tarkastelussa. Yksi tavoitteeni on ollut osoittaa kasvatuksen historian olevan paljon enemmän kuin vain koulun ja koulutuksellisten instituutioiden historiaa, joka tavoitetaan asiakirjojen kautta. Muistelukerronnan ja elämäntarinoiden avulla voidaan tutkimusta kohdistaa suullisen tietoon ja aikakauteen, jolloin kirjallinen tieto ja kouluopetus ei ollut suomenkieliselle enemmistölle kovinkaan tärkeä osa elämää. Konteksti korostuu kuulijoiden kasvatuspuheen sananlaskujen tulkinnoissa. Kuulijan tulkinta sananlaskun sanomasta poikkeaa sananlaskujen yleismerkityksestä. Lapsi ymmärtää toisin kuin aikuinen, keskittyy toimintaan, käsillä olevaan asiaan ja ilmiöön.

Sananlaskujen ja metaforien yhtäläisyyksistä johtuen merkitysten antaminen kuullulle ja tulkintojen muuttuminen havainnollistuu ja selkeytyy mahdollisiin maailmoihin perustuvan metaforamallin avulla. Malli esittää yhteisön ja lapsen elämismaailman vaikutuksen sananlaskujen kasvatuksellisuuden tarkastelussa. Työhypoteesina on ollut kasvatuspuheen sananlaskujen indoktrinatiivisuus. Tätä mahdollisuutta olen tarkastellut rinnastamalla säädöksiin kirjatut julkiset kasvatustavoitteet ja elämäntarinoissa muistellun kasvatuspuheen sisältämille sananlaskuille annetun merkityksen. Lapsuutta kuvaaviin elämäntarinoihin sisältyy episodeja, jotka kertovat lapsuudessa kuulluista ja aikuisuudessa muistelluista kasvatuspuheen sananlaskuista. Sananlaskut auktoriteetin puheena voisivat toimia sisällön, menetelmän ja vallankäytön odotuksen suhteen indoktrinaationa. Kasvattajan intentio tulee mahdollisesti tulkituksi kasvatettavan (lapsen) kautta. Seuraamuskriteeriä ei tästä aineistosta voi todentaa. Indoktrinaatio ensisijaisena sananlaskujen kasvatuksellisena leimana kariutuu ensiksikin, koska lapsi ymmärtää omalla tavallaan: se mikä voisi sananlaskun yleismerkityksen mukaisesti olla oman ajattelun kieltämistä, on lapsen tulkinnassa jotakin muuta. Toiseksi vaikka tulkitut sisällöt ovat yhteneväisiä säädösten tavoitteiden kanssa, kannustavat ne myös omaan ajatteluun ja järjen käyt-



töön sekä pyrkimykseen ymmärtää opetettua – tältä osin sananlaskut ovat kasvatusta itsenäiseen ajatteluun, ei indoktrinaatioon. Sananlasku on lapselle ensisijaisesti ohje, ei vertaus.

Tulkittaessa ajallisesti jälkikäteen asiayhteydestään irrallaan olevia sananlaskuja, saavat ne helposti uuden tarkoitteen ja oletuksen käyttötilanteesta. Irrallisten sananlaskujen luokittelun kautta muodostuu oletuksin ja tulkinnoin itseään ruokkiva järjestelmä. Koska sananlaskut edustavat kansan ikiaikaista viisautta, on niiden tulkinnoissakin usein nähtävissä kansallisromanttinen oman kulttuurin ja menneen alkukantaisuuden ihannoiti. Tarkasteltaessa puheen ja sananlaskujen kasvatuksellisuutta ei maantieteellis-historiallisen menetelmän anti ole kontekstietojen puutteen vuoksi riittävä.<sup>518</sup> Myöskään jälkikäteen tehdyt oletukset siitä, mitä sananlaskulla on haluttu sanoa, eivät tuota kasvatustietoa, vaan tulkintaan tarvitaan kontekstietoja. Kontekstietotkaan eivät oikeuta tulkitsemaan puhujan intentiota sanotun tarkoituksesta eikä kuulijan ymmärrystä kuulemastaan, mutta kontekstietojen kautta voidaan luoda vällinneista kulttuurisista ja tilannekohtaisista olosuhteista ymmärtävä kuva.<sup>519</sup> Ulkopuolinen, sananlaskuilmaisua sinällään tarkasteleva julkinen tulkinta voi poiketa suurestikin kontekstisidonnaisesta sisäisestä yksilön tulkinnasta.<sup>520</sup>

Sekä elämäntarinoiden sananlaskut että niille annetut tulkinnat ovat varsin ainutkertaisia. Huolimatta aineiston laajuudesta muisteluissa ei juurikaan toistu mikään yksittäinen sananlasku tai sananlaskun tulkinta. Siten kasvatustu puheen sananlaskujen tavoitteille annetut merkitykset eivät ole keskittyneet ja tavoitteita on muodostunut useita. Näistä tavoitteista on kuitenkin nähtävissä ryhmiä yhdistäviä teemoja, joita voidaan käsitellä myös kasvatustavoitteina. Myös lasta ja lapsen elämää käsittelevissä säädöksissä on nähtävissä teemoittumista, kasvatukselle on määritelty päämäärä. Ei liene yllättävää, että muisteluaineiston kasvatustu puheen sananlaskujen saamien tulkintojen tavoitteet ovat paljolti yhteneväisiä säädösten ilmentämien tavoitteiden kanssa. Yllättävää on se, että sananlaskun standarditulkinnan (yleismerkityksen) mukainen merkitys ei itsestään selvästi ole ollut kuulijan, lapsen, tulkinta sananlaskusta.

#### **Kasvatustu puheen sananlaskujen teemat:**

TYÖ, TYÖN TEKEMINEN, TYÖNTEKIJÄ: työ ja työnteko; työn ja tekemisen laatu; työhön harjaantuminen ja työntekijä; työn ja tekemisen ohjeet

KRISTILLISET ELÄMÄNTAVAT JA LUKUTAITO: kristilliset elämäntavat; avioliitto; lukutaito ja oppiminen

ELANTO JA HOIVA, KOTI JA KASVATUS: ruoka, vaatteet, kasvatustu

<sup>518</sup> Maantieteellis-historiallinen menetelmä kiinnittää huomiota siihen, mitä sananlaskuja on olemassa, kuinka paljon niitä milläkin alueella eri aikakausina on tavattu, mistä ja minne ne ovat kulkeutuneet ja vastaaviin tietoihin.

<sup>519</sup> Lauhakangas (2004, 270) toteaa käytön funktioiden muodostuneen ”tilanteiden tai puhujien tarkoituserien mukaan”. Kuitenkin käytetyssä esimerkkiaineistossa kyse on ulkopuolisen (tutkijan) olettamista ja tulkitsemista puhujan tarkoituseristä ja ulkopuolisen käsityksestä tai olettamuksesta vällinneesta tilanteesta.

<sup>520</sup> Vrt. esim. Markkola 1994, 55; Kempainen 2001, 18; Hirsjärvi & Laurinen 2004, 17, 120.

OMAN ELÄMÄN HALLINTA JA TOISTEN KANSSA ELÄMINEN: vastuu omasta elämästä; toisten kanssa eläminen; varallisuus

**Säädösten kasvatustavoitteiden teemat:**

ELATUS: elanto, vaatetus, hoiva ja kasvatust

TYÖ: harjaantuminen työhön, jolla pystyy elättämään itsensä

KRISTINOPPI: seurakunnan jäsenyys, kristilliset elämäntavat, Raamatun lukeminen

KANSALAINEN: kristillinen, hyödyllinen ja rehellinen yhteiskunnan kansalainen, jolla on velvoitteita vanhempiaan, isovanhempiaan ja isäntäväkeään kohtaan.

Sananlaskuja on yleensä tarkasteltu kasvatuksen päämäärätietoisena puheena, jolloin lähtökohta on ollut ensisijaisesti sananlaskun yleismerkityksen mukainen tulkinta. Kuulijan on oletettu omaksuneen (tai ainakin ymmärtäneen) sananlasku ja sen tarkoite tältä pohjalta. Tällöin myös siirrettyjä ja siirtyneitä merkityksiä on tarkasteltu yleismerkityksen pohjalta. On voitu kohdistaa huomio vain ulkoa opitun tai ulkoisen muodon (kuten paketin tai kuoren) siirtymään sukupolvelta toiselle, ajasta ja paikasta toiseen katsomatta sisältöä. Ulkoinen merkitys on "vanhan kansan sananlaskuviisaus" ja sen siirtyminen kasvatuksen ja opetuksen kautta sukupolvelta toiselle. Sisäinen merkitys hakee vastausta kysymykseen, miten sananlasku on tilanteessa ymmärretty.

**10.1.1 Kasvatuspuheen sananlaskut tutkimuksellisessa viitekehityksessä**

Johdannossa olen todennut tämän tutkimuksen olevan poikkitieteellinen katsaus arkipäiväiseen lasten kasvatukseen. Keskeisimmät tieteenalat ovat kasvatustiede ja folkloristiikka eli suullinen perinne kansankulttuurin osana.

**Kasvatustiede**

Kasvatushistoria: arki, muistelu

Kasvatustilfilosofia: aito kasvatust vs. indoktrinaatio

Kasvatust ja metafora

**Sananlaskututkimus**

Kontekstilähtöinen tulkinta vs. yleismerkitys (SPI)

Interaktioteoria vs. mahdollisiin maailmoihin perustuva malli (PWS)

Kasvatustieteessä tämä tutkimus sijoittuu tarkasteltavan aineiston kannalta kasvatustilhistoriaan. Kasvatustilhistoriallisena haasteena ovat olleet tavallisen ihmisen jokapäiväiseen elämään liittyvän kasvatustilpuheen sananlaskut merkityksineen. Sananlaskuille annettujen merkitysten kautta tutkimus kytkeytyy pohdintaan indoktrinaation mahdollisuudesta. Aidon kasvatustil ja indoktrinaation suhteen pohdinnassa kyse on lähinnä kasvatustilfilosofisesta lähestymistavasta. Sekä sananlaskututkimuksella että metaforateorioilla on ollut keskeinen merkitys kasvatustil historiallisten käytänteiden ja kasvatustilfilosofisen teoreettisen tarkastelun yhteyden luomiseen.

Sananlaskututkimuksen eli paremiologian kannalta tämän tutkimuksen keskeinen haaste on ollut sananlaskujen tarkastelu kontekstiyhteydessä. Kontekstikeskeisyys antaa mahdollisuuden tarkastella tässä tapauksessa kuulijan tulkintaa sananlaskun sisällöstä ja merkityksestä. Siten sananlaskupuheen tavoitteellisuuden tulkinnaissa ei ole tarvinnut lähteä yleismerkityksen, SPI:n, oletuksesta. Kuten Prahladkin (1996, 5) mainitsee, ovat sananlaskututkimuksessa muodostuneet usein keskeisiksi kerätyt ja julkaistut sananlaskukokoelmat sekä kaunokirjallisuuden tekstit. Sananlaskuja ei juurikaan ole analysoitu, mutta niiden pohjalta on haettu joko filosofisia tai runollisia merkityksiä sekä keskusteltu ryhmäominaisuuksista, kuten kansanluonteesta. Sananlaskuja on käsitelty niin rakenteellisesti kuin semanttisestikin ja sananlaskuja on vertailtu keskenään niin historiallisina kuin paikallisinaakin perinnetuotteina. Lisäksi oman alueensa on muodostanut sananlaskujen käyttö psykologisissa testeissä, mikä ei varsinaisesti ole sananlaskututkimusta.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa sananlaskujen on katsottu olevan talonpoikaisen kasvatuksen todentumia. Niitä ei kuitenkaan ole tarkasteltu käytöympäristössään, vaan sananlaskuja on ensisijaisesti käsitelty kontekstistaan irrallaan. Niin kasvatustieteellinen sananlaskuja käyttänyt tutkimus kuin metaforiakin tarkastellut tutkimus ovat perustuneet oletettuun yleistulkintaan.

Sananlaskujen käyttö on osallisuutta yhteisössä. Ne on nähty yhteisöllisen tradition yksilöön kohdistamana normistona. (Alexander & Hasan-Rokem 1988, 2, 13; myös Başgöz 1990, 12, Ben-Amos 1993, 213; Obelkevich 1994, 214). Kasvatuksen on sanottu tähdänneen ensisijaisesti autoritaarisen normi- ja arvojärjestelmän opettamiseen (Piha 1964, 54; Talve 1990, 201), jossa yhtenä normina olisi ollut tunteiden ilmaisun sallimattomuus (Latvala 2005a, 208–209).<sup>521</sup> Jos kyse on sananlaskujen pitämisestä tietona ja normien julkilausumina, niin kasvatusta voidaan tulkita Pihan (1964) ja Latvalan (2005a) tulkinnan tapaan omaksuttavana normistona ja sananlaskuista voidaan päätellä lähes mitä vain.<sup>522</sup> Tarkasteltaessa kasvatuksen tavoitteita sananlaskujen sisällön ja kuulijan tekemän tulkinnan kautta voidaan päätellä, että kasvatuksessa on ollut kyse ennemminkin toisten kanssa yhteiselon mahdollistumisesta ja oman ajattelun käytöstä kuin normien suorasta siirtämisestä. Aineiston muistelijoiden tulkinnat eivät tue näkemystä sananlaskuista ainakaan onnistuneena autoritaarisena normien siirtojärjestelmänä.

Mikäli olisin aineistokseni valinnut valmiiden julkaisujen sananlaskut, jotka varsin hyvin kattavat suomenkielisen sananlaskuston, olisi tulkinta vääjäämättä joutunut tukeutumaan sananlaskujen oletettuun yleismerkitykseen, SPI:hin. Tällöin sananlaskujen suhde kasvatukseen jäisi oletuksen varaan. Kirjoissa esitetyt sananlaskujen tulkinnat kertovat usein tulkintahetken, siis julkaisun tuottamisajankohdan, näkemyksen sananlaskusta. Kun otetaan huomioon 1800-luvun sananlaskujen keruuajankohdille tyypillisenä piirteenä yhteiskun-

<sup>521</sup> Talven mainitsemaa ”ruumiillisesti” kasvamista ei aineistossa eikä säädöksissä mainita. Ymmärrän tämän tarkoittavan nykyisessä kielenkäytössä liikunta- ja terveyskasvatusta.

<sup>522</sup> Sananlaskujen funktioiden tulkinnasta, katso Lauhakangas 2004.

nassa käynnissä olleet murrosvaiheet, kyseenalaistuu väistämättä aineistoon kohdistetun luokittelun ja tulkinnan suuntautuminen sekä ”normaali tulkinta”.

Sananlaskujen käytölle on aiemmissakin tutkimuksissa annettu kasvatuksellinen tehtävä, kasvatuksen on jopa katsottu kiteytyvän sananlaskuina. Tämän tutkimuksen muisteluaineisto tukee tätä näkemystä myös kasvatettavan näkökulmasta. Kasvatustieteellisissä tutkimuksissa sananlaskuihin on usein liitetty koko kulloisenkin tarkasteltavan aikakauden arvomaailma moraalikäsitteiksi. Vaikka tämä saa tukea aineiston sananlaskujen ymmärretyn sisällön ja säädösten sisällön samankaltaisuudesta, niin yleistys koko aikakauden ja säätyrajat ylittävästä näkemysten kiteytymisestä sananlaskuiksi ei ole mielekäs tämän ensisijaisesti suomenkielisen rahvaan yksityisen kasvatustieteen muisteluun perustuvan aineiston pohjalta. Sananlaskuja ja niiden sisältämiä tulkittua käsitteistä moraalista on yleensä lähestytty tutkimuksen aikakaudesta käsin.<sup>523</sup> Sananlaskut on nähty kasvatukselliseksi apuvälineiksi ohjattaessa lapsia elämän moraalisiin arvoihin – jopa niin tärkeiksi, että niiden oikeaa tulkintaa on katsottu sekä voitavan että olevan tarpeellista opettaa (Mieder & Holmes 2000, 26, 213). Tässä muisteluaineistossa korostuu lapsen omakohtaiseen kokemukseen perustuva tapa tulkita kuulemaansa ja antaa kuulemalleen merkitys. Sen oikeaksi tai vääräksi nimeäminen ei poista sitä, että lapsi on sen muisteluissa esitetyllä tavalla jossakin tilanteessa tulkinnut ja kokenut tulkintansa oikeaksi.

Institutionaalisen ja ensisijaisesti asiakirjoihin perustuvan kasvatustieteen historian tutkimuksesta poiketen aineistona on kirjoitettu muistelukerronta. Erityisesti kohteena ovat elämäntarinoiden kuvaukset lapsuuden tapahtumiin liittyneistä sananlaskuista sisältäneistä kasvatustieteen episodeista sekä muistelijan näille sananlaskuille yleensä lapsena antamista tulkinnoista. Muistelijoiden antamien ja tallentamien tulkintojen mukaan olen ryhmitellyt kasvatustieteen sananlaskujen kasvatukselliset tavoitteet. Muisteluissa ei juurikaan esiinny keskenään samoja sananlaskuja, joiden erilaisia tulkintoja voisi vertailla keskenään. Poikkeuksina ovat alunperin Raamatusta peräisin olevat sananlaskut *joka kurittaa kasvaa, se kunniaa kuolee ja joka viitsaa säästää, se lastaan vihaa*. Näitä sananlaskuja muistellaan kuullun ja muistetaan sananlaskun puhuja, mutta sananlaskua tai käyttötilannetta ei kuulija yleensä tulkitse mitenkään. Ne ymmärretään kirjaimellisesti.

Elämäntarinoissa olen keskittänyt tarkastelemaan episodeja, joissa on sananlaskuja (tai sananlaskujen kaltaisia ilmauksia) sisältävää kasvatustieteen puhetta, en kuitenkaan ole keskittänyt kasvatustieteen puheseen sinänsä. Kuten todettu, sananlaskujen käyttö ja funktio kasvatustieteen puhessa on hyvinkin samankaltaista kuin vertaispuheessa. Kasvatustieteen sananlaskuilla on haluttu sanoa kasvatettavalle jotakin sekä tilanteesta että yhteisön elämästä. Muistelija kertoo tästä

<sup>523</sup> Eri aikakausina on sananlaskututkimuksella ollut erilainen painoarvo. Ajankohdat, jolloin sananlaskujen tutkimus on ollut voimakkaan mielenkiinnon kohteena ovat osuneet suomalaisen yhteiskunnan murrosvaiheisiin. Etenkin tarkasteltaessa sananlaskuja irrallisina lausumina, voidaan sananlaskujen avulla perustella lähes mitä vain – niin asioita kuin ilmiöitäkin. Jokisen (2005, 9) havaintojen mukaan on sananlaskujen tavoin arjen merkityksen korostuminen ja siihen kohdistuvan tutkimuksen suosio keskittänyt yhteiskunnallisiin murroskausiin. Arki ja arjen puhe ovat kuitenkin molemmat julkisen historian saavuttamattomissa.

oman kokemuksensa mukaisen episodin osana elämäntarinaansa. Jollakulla toisella kuulijalla saattaisi samastakin tilanteesta olla aivan toisenlainen tarina kerrottavanaan, mutta kumpikin on kuulijan tulkinta kuulemastaan. Sananlaskun tulkinnan perustana sananlaskun funktio on sidoksissa käyttöyhteyteen. Tällöin on tunnettava konteksti, jotta voidaan tarkastella kyseisen sananlaskun funktiota. Jason (1971, 617) näkee sananlaskun tulkinnallisuudelle myös kaksi muuta mahdollisuutta: tulkintaa voidaan lähestyä puhujan intention asettaman oletuksen kautta tai tarkastelemalla viestien merkitystä kuulijalle. Elämäntarinoissa puhujan intentio välittyy ainoastaan kuulijan tulkinnan kautta, joten sananlaskun tulkinta perustuu väistämättä kuulijan tekemälle tulkinnalle ja merkitykselle, jonka hän on antanut kuulemalleen. Muisteluissa sananlaskuja sisältävän kasvatustilanteen kuulijat tuovat esille käsityksiään siitä, mihin he tulkitsevat kasvatuksessa pyrityn. He tulkitsevat tätä tavoitetta oman kokemusmaailmansa kautta. Koska kyse on muistelusta, tulkintaan voi sisältyä aikuisuudessa hankittu ymmärrys, mutta useimmiten sananlasku kuitenkin liittyy niin tiiviisti joko tilanteeseen, käsiteltyyn aiheeseen tai henkilöön, että muistelija esittää kyseiseen sananlaskuun lapsuudessaan liittämiensä tulkinnan.

Muisteluissa on usein kyseessä ollut arkinen tilanne, jossa sananlaskun käytöllä on ollut selkeästi kasvatusta tukeva funktio. Muistelussa kuulija välittää kertomuksellaan tiedon, että sananlaskulla haluttiin ohjata johonkin, rohkaista lasta (kuulijaa) yrittämään tai tasoittaa etukäteen tulevia odotuksia suhteessa olemassaoleviin edellytyksiin täyttää ne. Kasvatustilanteessa, kuten vertaispuheessa, sananlasku toimii usein tilanteen laukaisijana. Aineisto tukee Seitelin (1994, 132) näkemystä siitä, että sananlaskun käytöllä ei ole pyritty saattamaan tilanteessa ketään naurunalaiseksi, vaan sananlaskut kohdistuvat ensisijaisesti esillä olevaan asiaan. Vakuuttaessaan puhujan olevan oikeassa, sananlaskun käyttö ei myöskään ole suuntautunut ketään vastaan. Sen kohteena on ollut asia tai ilmiö.

Kuten suullisen tiedon aikakaudella, on puhuttu kieli edelleen lapsen maailmassa tärkein käytettävissä oleva merkkijärjestelmä. Lapsen oppiessa lukemaan lisääntyvät hänen mahdollisuutensa saada vaikutteita ja ymmärtäen lukemisen taito vahvistaa kriittistä ajattelua – mutta ennen lukutaitoisuutta vaikuttaa lapsen kasvatuksessa ensisijaisesti kasvatustilanteen mahdollisine sananlaskuineen, vertauksineen ja metaforineen. 1800-luvulla suurin osa väestöstä asui maaseudulla saaden toimeentulonsa maa- ja metsätaloudesta tai niihin kiinteästi liittyvistä metsästyksestä ja kalastuksesta. Agraariyhteisön kulttuuri ja elämäntapa on läpäissyt koko yhteiskunnan. Kysymys maalaisesta ja kaupunkimaisesta elämäntavasta ei ole vain tilastollinen tieto, vaan kyse on elämänympäristön vaikutuksesta kulttuuriseen käyttäytymiseen ja siten maailmankuvaan. Yksilön maailmankuva muotoutuu yhteisöllisen maailmankuvan puitteissa. Siten asumisen ja elämisen sekä elannon hankkimisen muotoja tarkasteltaessa ovat niin kulttuurin, kasvatuksen kuin perheen historian tutkijat määrittäneet elämisen ympäristöä. Agraarin perinnön suhteellinen osuus on siis hyvin erilainen eri sukupolvissa – vai onko sittenkin kyse vain tiedostetusta

agraarista perinteestä. Onko maalaisuuden määrittely siinä, mistä vanhemmat saavat elantonsa, vai siinä kulttuuriperinnössä, jonka hengessä kasvatetaan?

Säädösten kautta olen luonut katsauksen yhteisölliseen eli julkiseen käsitukseen siitä, mitä ruokakunnan puitteissa tapahtuneelta lasten kasvatukselta odotettiin 1800-luvulta 1900-luvun alkuun. Näitä odotuksia voidaan olettaa 1800-luvulla kasvatettujen (silloisten lasten) pyrkineen puolestaan omissa kasvatuskäytänteissään täyttämään omassa aikuisuudessaan ja vanhemmuudessaan. Kansankulttuurissa ensimmäinen taitekohta on ollut keskiaika muutokseen: uskonpuhdistus ja sen mukanaan tuomat lukutaitoisuuteen tähtäävät toimet sekä kaupunkimaisen asutuksen alku. Toinen kansaan ja sen maailmankuvaan vaikuttanut kausi oli teollistumisen alku 1800-luvun lopulla. Kaupunkiin teollisuuden palvelukseen siirtyneen maalaisen väestön mukana siirtyivät kuitenkin kaikki ne perinteiset tavat ja tottumukset, jotka ihmiset olivat maaseutuympäristössä omaksuneet. (Vuorela 1977, 5). Kolmas vaihe sijoittui 1900-luvun puoliväliin, jolloin teollistuminen ja kaupungistuminen sekä niiden tuomat ilmiöt olivat kansankulttuuria muokkaavia muutoksia. (Talve 1990, 413). Uutena suomalaisuuteen ja kansanomaiseen maailmankuvaan vaikuttavana vaiheena voitaneen perustellusti pitää 2000-luvun taitetta, jolloin Euroopan unionin säädökset ovat muuttaneet virallista asennoitumista agraariseen elämäntapaan ja siten vaikuttaneet myös ihmisten arkeen ja arkikokemukseen. Talonpoikaisuuden ihannoiti on menettämässä merkitystään.

Lapsuuden tai elämänmuodon agraarisuus yleisesti ei tarkoita sitä, että lapsuus olisi vietetty maaseudulla. Lapsuusmuistojen liittyminen maaseudun peruselinkeinoihin on keskeistä agraarisen lapsuuden ja elämänmuodon määrittämisessä. Maaseudun kulttuurihistoria ja lapsuusmuistot sen osana ovat sidoksissa maaseudun taloushistoriaan ja elinkeinoihin. (Linkola 1985, 57; Korkiakangas 1996, 144). Suomi on ollut maatalousvaltaista aluetta vielä 1900-luvun loppupuolella. Kulttuuristen käytänteiden muuttuessa varsinaista fyysistä ympäristöä hitaammin, on perusteltua katsoa suuren osan suomalaisista eläneen vielä melkein koko 1900-luvun agraarin maailmankuvan piirissä. Urbaani elämänmuoto oli vasta 1900-luvun lopulla varttuneen kaupunkisukupolven maailmankuvan perustana. Tämä tarkoittaa sitä, että vielä 1900-luvun lopulla suomalaiseen elämänmuotoon oli varsin vahvasti sisäistynyt agraarinen maailmankuva, jota myös kasvatustieteiden ilmaisut ovat omalta osaltaan ylläpitäneet. Sananlaskuja käyttäville kasvattajille sananlaskujen referenssi on heidän omassa kokemuksessaan ja heijastaa mahdollisesti omalta kahden (tai jopa kolmen) sukupolven takaiselta kasvattajalta saatuja merkityksiä ja kasvatuksen tavoitteita. Kasvatustieteiden nykyisyydessä ovat sananlaskujen kautta tai niiden olemuksessa läsnä useamman sukupolven takaiset merkitykset. Ne eivät kuitenkaan ole säilyneet muuttumattomina kunkin kuulijan antaessa uudessa aikakaudessa tai tilanteessa kuulemalleen oman tulkintansa siirtäessään kasvattajana oman tulkintansa kasvatettavalleen. Sananlaskujen kieli ja muoto eivät muutu sukupolvelta toiselle tai aikakaudesta toiseen toisin kuin kuulijan tulkinnat ja kuulemalleen antamat merkitykset, jotka voivat vaihdella. Edelleen vielä 2000-luvulla puhutaan osittain 1800-luvun agraarein termein. Puhujan

tarkoite saattaa mahdollisesti sisältää oletuksen siitä, että kasvatettava tulkitsee kuulemansa puhujan intention mukaisesti.

Sananlaskupuheen, menneisyyden ja nykyisyyden yhteys on olemassa. Kuitenkin halutessamme tarkastella aiempien sukupolvien toteuttamaa kasvatusta kasvatustieteeseen ja sananlaskujen kautta, olemme tulkinnallisen kaaoksen keskellä. Vaikka jokin sananlasku olisi tallennettu useallakin paikkakunnalla, ei sananlaskusta voida tehdä johtopäätöksiä kasvatuksen tavoitteista. Kasvattajan intentiota ei saavuteta edes muisteluaineiston avulla. Julkiseen historiaan on kirjattu yhteiskunnan asettamat kasvatuksen tavoitteet, mutta ei sitä minkä enemmistö niistä omaksui maailmankuvansa ja elämänmuotonsa puitteissa.

### 10.1.2 Metaforamallin soveltuminen sananlaskujen vaikutuksen tarkasteluun

Soveltamalla mahdollisiin maailmoihin perustuvaa metaforamallia voidaan arjen ympäristön ja sen muutoksen vaikutus tehdä ymmärrettäväksi ennen kaikkea kasvatustieteeseen sananlaskun merkitykselle, mutta myös kasvatusta-  
pahtumalle sinänsä. Arki ja kasvatustieteeseen ovat aina kiinteässä yhteydessä kulloisenkin aikakauden yhteiskunnalliseen sosiokulttuuriseen ja sosioekonomiseen elämään. PWS-mallin mukainen referenssipisteen kiinnittyminen selittää kasvatustieteeseen sananlaskun tulkintaa eri aikakausina. Referenssipisteen kiinnittyminen selittää myös miksi lapsen tulkinta kuulemastaan sananlaskusta poikkeaa sananlaskujen yleistulkinnasta, SPI:stä. 1900-luvun alussa lapsi eli varsin konkreettisesti maailmassa, jolloin kuultukin yhdistyi konkreettisiin asioihin ja ilmiöihin. Näin sananlaskujen viittauksellisuuskin pysyi usein lähempänä niiden kirjaimellista tulkintaa (Davidsonin metaforakäsitys) kuin aristoteelista (Fogel), interaktioteorian mukaista tulkintaa (Blackin metaforakäsitys) tai käsitystä sananlaskusta ikeiaikaisena ja syvämielteenä viisautena. PWS-mallin mukainen käsitys metaforasta ei kuitenkaan sulje pois sen paremmin kirjaimellista kuin vertauksellistakaan tulkintaa.

**Komparativistinen** metaforatulkinta perustuu vertailuun. Sananlaskujen osalta tämä tarkoittaa käyttötilanteessa joko yksittäisten sanojen (kompositiivisuusperiaate) tai lausekokonaisuuksien (kontekstuaalisuusperiaate) muodostamaa rinnasteisuutta. Kirjaimellinen tulkinta ei yleensä ole mahdollinen. **Interaktioteorian** mukainen metafora on vuorovaikutuksellinen vertaus. Sananlaskujen käytössä kyse on tilanteen ja siinä vaikuttavien elementtien oletetusta suhteesta lausumaan. Vertauksellisuus mahdollistaa sananlaskujen kaikkiin tilanteisiin sopivan käytön: aina voidaan löytää samanlaisuuksia. Myöskään interaktioteorian metaforakäsitys ei pääsääntöisesti mahdollista kirjaimellisen tulkinnan mielekkyyttä.

**Intentioteorian** lähtökohta on metaforalle annetuissa merkityksissä – joko puhujan antamassa tai lausumalla oletetuksi olevassa merkityksessä. Lausumalla on kirjaimellinen merkitys, mutta yleensä se ei intentioteorian mukaan ole se, mitä tarkoitetaan. Sananlaskussa kyse on puhujan intention, jonka oletetaan perustuvan yleismerkitykseen ja jonka oletetaan tulevan tulkituksi yleismerkityksen mukaisesti. Lausuman kirjaimellinen tulkinta ei yleensä ole intention mukainen tulkinta. **Kirjaimelliseen tulkintaan** perustuva metafora

tarkoittaa sitä mitä sanat tarkoittavat – oikeastaan se ei ole lainkaan vertaus, vaan toteamus. Yleismerkitykseltään selkeimmin kirjaimellisesti tulkittavia sananlaskuja ovat kalenterisananlaskut.

**Mahdollisiin maailmoihin perustuva metaforamalli** (PWS-malli) mahdollistaa vertailun kahden tai useamman maailman kesken. Se mahdollistaa myös lausuman kirjaimellisen tulkinnan, jolloin tulkinta tapahtuu yhden maailman puitteissa. PWS-mallissa asioita ja ilmiöitä ympäröivä avaruus sisältää lausuman kontekstin – niin yksilön kuin yhteisönkin maailmankuvan. Tämä yksilö ja lausumaa yhdistävä elämismaailma luo lausumalle merkityksen, joka ei ole sama kaikille lausuman käyttäjille tai kuulijoille. PWS-mallin käyttö kasvatuspuheen sananlaskujen merkitystä tarkasteltaessa selventää kasvatusapah-tumassa vaikuttavia elementtejä: ympäröivä yhteiskunta, tilanne, ihmiset, tunteet sekä tuntemukset suhteessa kuulijaan ja puhujaan.

### 10.1.3 Indoktrinaatio vai turvallisuutta luova kasvatus?

Indoktrinaatiosta ja sen määrittelystä vallitsee kasvatustieteessä monia näkemyksiä. Tässä tutkimuksessa käsittelen indoktrinaatiota ennen kaikkea aidon kasvatuksen vastaisena vaikutustapana. Olen tarkastellut indoktrinaation toteutumista tai toteutumattomuutta indoktrinaation kriteerien kautta: kasvatuksen sisältö, käytetyt menetelmät, kasvattajan intentio ja odotukset kasvatuksen seuraamuksista sekä auktoriteetin olemus.

Kaikkea voidaan opettaa sekä indoktrinoiden että aidosti kasvattaen. Indoktrinaation kannalta kiistellyimpiä ovat maailmankatsomukselliset sisällöt kuten uskonto ja poliittiset ideologiat sekä näkemykset historiasta. Sananlaskut ovat kokonaisuus, joka muodostuu sekä sanoista että puheen retoriikasta. Pelkästään kasvatuspuheen sananlaskujen sisältöä ei ole mielekäästä tarkastella indoktrinaation kriteerinä – ei lapsen tulkitsemana eikä etenään oletetun yleismerkityksen kautta. Myöskään perinteiden, arvojen ja kasvattajan hyvänä pitämien asioiden siirtäminen ja säilyttäminen muuttumattomina seuraavalle sukupolvelle ei ole yksinomaan kielteinen asia: lapsen elämismaailmaan jatkuvuus luo myös turvallisuutta. Sananlaskut ovat menetelmänä autoritatiivisia ja vastaan sanomattomia jo sananlaskujen yleisen luonteen vuoksi. Sananlaskut ovat auktoriteetin puhetta, joka korostuu entisestään, kun viittaus on Raamatussa. Vastaansanomien ei ole mahdollista, joten puhetilanteessa lapsi vaikeuttaa. Kuitenkin hän on saattanut jättää ainakin hyväksymättä ja kenties jopa tietten tahtoen toteuttamatta sen, minkä on tulkinnut sananlaskun viestiksi ja myöhemmässä elämässään hän on voinut pohtia sananlaskun merkitystä omaan käyttäytymiseen. Se, että lapsi oppii toistamaan asioita tai hän on tiedon (uskomusten) vastaanottaja ei vielä tee tapahtumasta indoktrinaatiota.

Kasvatus on aina tavoitteellista toimintaa, eikä indoktrinaatio edellytä kasvattajalta mitään erillistä indoktrinaation intentiota. Kasvatus voi olla indoktrinatiivista kasvattajan tiedostamatta sitä. Yhteiskunnallinen todellisuus vaikuttaa kasvatuksen seurausten toteutumiseen. Kasvattajan näkemys toivotuista ja ei-toivotuista kasvatuksen seurauksista on välttämättä yhteydessä ympäröivän odotuksiin. Auktoriteetin käyttö ei sinänsä voi olla indoktrinaation ja



kasvatuksen erotteleva tekijä. Valta ja vallankäyttö ovat aina osa kasvatusta kuuluen myös aitoon kasvatukseen. Kyse on tavasta käyttää auktoriteettia. Tämä koskee niin kasvattajaa henkilönä kuin auktoriteetin olemusta vallitsevassa yhteisössä. Yhteisöllisesti indoktrinaatio voi olla vallitseviin yhteiskunnallisiin rakenteisiin sidoksissa. Yksilötasolla voi kyse olla ketjuuntuneesta indoktrinaatiosta, jolloin kasvattaja on itse tullut kasvatetuksi indoktrinatiivisesti. Tällöin hän indoktrinoidessaankin toteuttaa vain ainoaa tuntemaansa kasvatustapaa.

Oman aikamme uskonnollisia ja poliittisia käsitysten opettamisessa indoktrinatiivisuus oletetaan tunnistettavan (T. Laine 2002, 119, 112; myös White 1972, 128). Tosin tunnistus koskee ennen kaikkea katolisen ja islamilaisen sekä sosialistisen ja kommunistisen kasvatustajärjestelmän mahdollisuuksia, joita suomalaisessa yhteiskunnassa katsotaan ulkopuolelta. Tämä ei tarkoita, etteikö omassa ajassamme tai lähihistoriassamme olisi indoktrinaation mahdollisuutta, mutta ei myöskään sitä että maailmankatsomuksellisten näkemysten opettaminen olisi välttämättä indoktrinaatiota. Lasten kasvatukseen tulee sisältää myös ohjausta siihen, minkä kasvattaja katsoo olevan hyvää ja oikeaa. Aito kasvatustapa ei kuitenkaan sulje pois kykyä aikuisuudessa arvioida oppimaansa. Lasten kasvatuksessa on siten kyse indoktrinaatiosta, mikäli kasvatettava ei missään elämänsä vaiheessa kasva kykeneväksi arvioimaan omaksumaansa tietoa.

Indoktrinatiivista sisältöä ovat eittämättä ne uskomukset, joille on annettu erehtymättömän totuuden asema (Puolimatka 2001, 73) – näin etenkin maailmankatsomuksellisten kannanottojen yhteydessä. Sananlaskuille on vanhan kansan ikiaikaisena viisautena annettu yleismerkitykseen perustuvassa tulkinnassa kyseenalaistamattoman tiedon tai uskomuksen asema. Osa sananlaskuista onkin agraarissa elinympäristössä voitu oikeuttaa konventionaalisen tai kokemukseen perustuvana tietona käytänteistä (kuten kalenterisananlaskut ja muut työnteon muistisäännöt). Mielenkiintoista on, että kiinnitettäessä sananlaskujen alkuperää johonkin aikaan ja paikkaan, niille yhtäältä halutaan hakea universaali sisältö, mutta toisaalta niitä käsitellään nimenomaan oman kansan sisällä syntyneinä ja eläneinä totuuksina. Kuitenkaan sananlaskuja ei varsinaisesti ole rahvaalle opetettu: niitä on käytetty jumalanpalveluksissa saarnojen yhteydessä sekä muissa kirkollisissa yhteyksissä, mutta varsinaisesti opetus- ja koulukäytössä ne ovat kuuluneet säätyläisten elämänpiiriin.

Vaikka Puolimatkan (2001, 196–197) mainitsema aidon kasvatukseen edellyttämä itsenäiseksi kasvaminen ei yhteiskunnallisesti ollut välttämättä suotavaa rahvaan lapsen kasvattamisen tavoitteena, saattoi itsenäisyyteen ja oma-toimisuuteen kasvaminen olla yksilön ja ruokakunnan puitteissa hyvinkin tavoiteltavaa. Kasvatustapaan sananlaskuista lapset tulkitivat kuulevansa kannustusta oman ajattelun kehittämiseen ja myös kuulemansa kyseenalaistamiseen.

Elämäntarinat ovat 1900-luvun alussa lapsuutensa eläneiden kertojien muistoja. Aineiston tarkastelu osoittaa kuulijan tulkinnan mukaan 1900-luvun alun kasvatustapaan sananlaskujen sisällöllisten tavoitteiden enimmäkseen noudattaneen 1800-luvun eli kasvattajien lapsuudessa vaikuttaneiden säädösten sisältöjä. Mahdollisesti historian tunteva tutkimus onkin juuri tämän samankal-

taisuuden vuoksi yleistänyt sananlaskut yleismerkityksessään maallisen ja hengellisen vallan puheen jatkoksi. Sananlaskujen teemoista OMAN ELÄMÄN HALLINTA JA TOISTEN KANSSA ELÄMINEN sisältää kuitenkin vastuun omasta elämästä, mutta puuttuu säädöksistä. Tämä voisi olla itsenäistä kansalaisuutta, jota ei kuitenkaan ole määritelty kuin jonkinlaisena isäntävaltaan alistumisena. Kasvatustieteen sananlaskuissa kyse on kuitenkin lähinnä suomenkielisen rahvaan arvostamista kyvyistä tai suotavista ominaisuuksista, jotka lapsen tulkitsemisena kehottavat omaan ajatteluun. Kasvatustieteen sananlaskuissa on kiistämisen kulttuurin mahdollisuus. Sisältöä ei voikaan pitää sen paremmin yksiselitteisesti aidon kasvatuksen kuin indoktrinaationkaan toteuttajana.

Muisteluissa sananlaskujen kuuleminen lapsuudessa on auktoriteetin puheen kuulemista eikä lapsi ole voinut tätä puhetta sananlaskuineen ainakaan ääneen kyseenalaistaa, mutta hän voi mielessään vastustaa kuulemaansa. Lisäksi lapsi joko hyväksyy tai kyseenalaistaa vain sen mitä kuulemastaan ymmärtää – ei välttämättä sitä mikä on puhujan lausumalleen antama tarkoite. Menetelmänä vastaan sanomattomuus koskee vain kulloistakin tilannetta. Mikään ei kuitenkaan estä – eikä kasvatustieteen sananlaskuilla pyritä estämään – aikuisena oman mielipiteen muodostamista. Joissakin episodeissa tämä kerrotaan sananlaskun käytön muistelun yhteydessä. Menetelmäkriteeriin sisältyy käsitys kasvatettavasta joko välineenä tai päämääränä sinänsä (Puolimatka 2001, 199). Sananlaskut kasvatustieteessä eivät kuulijalle ole tuoneet esille ajatuksia kasvatettavan ja kasvattajan suhteesta. Muistelijoiden tulkinnoissa ei esiinny käsityksiä kasvattajan oman uskonnollisen elämän hänelle asettamista velvoitteista valmistaa kasvatettaviaan johonkin toisin kuin Tähtisen (1992,1) kasvatuksen keskeiset tulkinnot antavat olettaa. Tukea eivät myöskään saa Lauhakankaan (2005, 132) maininnat sen paremmin maallisen kuin hengellisenkään vallankäytön suhtautumisesta yksilöihin kasvatettavina kansalaisina joko päämääränä tai välineenä. Menetelmänä tai kasvatuksen seurauksen toteutuksena eivät lapsen tulkitsemat kasvatustieteen sananlaskut välttämättä indoktrinoi kasvatettavaa.

Elämäntarinoissa puhujan intentio jää lapsen tulkinnan varaan. Muisteluissa kerrotaan kuulijan tulkinta siitä, mihin kasvatustieteen sananlaskulla on pyritty. Muistelijat esittävät myös näkemyksiään siitä, että heidän kasvattajansa ovat oppineet sananlaskut ja omaksuneet niiden kasvatuksellisuuden omassa lapsuudessaan joko vanhemmiltaan tai isovanhemmiltaan, ensisijaisesti äideiltään tai isoäideiltään.

Suomessa yhteiskunnan rakenteeseen on aina toiseen maailmansotaan asti liittynyt kiinteästi muuttumattomuus, johon on kuulunut sääty-yhteiskunnan rakenne sekä luterilainen yhtenäiskulttuuri. Sananlaskut on tulkittu tätä järjestystä ylläpitäväksi talonpoikaiseksi perinteeksi ja suullinen kasvatustraditio onkin kasvatustieteen sananlaskuissa säilyttänyt sääty-yhteiskunnan kasvatuksen sisällöt. Kuitenkin sananlaskujen käyttökontekstin muuttuessa annetut merkitykset muuttuvat. Tarkasteltaessa lasten tulkintoja huomataan niiden eroavan yleismerkityksen (SPI:n) mukaisesta tulkinnasta. Siten kasvattajan mahdollinen indoktrinoiva intentio toivottuine seurauksineen menettää merki-

tyksensä: kuulija ei välttämättä ymmärrä sanottua puhujan tarkoittamalla tavalla. Sananlaskuja ei arjen ympäristössä ole opetettu eikä selitetty.

Opettavaisina pidettyjen uskomusten asema (Puolimatka 2001, 193) vaihteli 1800-luvun ja 1900-luvun alun tiedon kentässä säätyjen ja yhteiskuntaluokkien välillä. ”Sivistyneistön lentävät lauseet” (Kuusi 1954, 25) opittiin koulussa ja kirjallisuudesta eikä niiden alkuperä yleensä ollut suomenkielessä. Niillä oli tiedon ja tosiuskomuksen asema säätyläisille. Rahvas oppi sananlaskut pääsääntöisesti arjen elämässä. Koulun ja koulukirjojen merkitys osoittautui aineistossa oletettua vähäisemmäksi. Osa tästä selittyy aineiston muistelijoiden lapsuuden ajasta – koulunkäynti ei kaikille lapsille ollut vielä 1900-luvun alussa arkipäivää. Toisaalta tämä erottaa ”sivistyneistön lentävien lauseiden” mahdollisen indoktrinatiivisuuden rahvaan arjen sananlaskujen käytöstä. Eri säädyillä ja yhteiskuntaryhmillä on ollut keskenään eri sananlaskut sekä eri tavat ja syyt oppia niitä. Sääty-yhteiskunnan kaltaisissa yhteiskunnallisissa rakenteissa tapahtuu sosiaalistaminen erilalla riippuen säädystä ja säätyjen ulkopuolella rahvaan keskuudessa vallitsee omat yhteisölliset norminsa. Tämä puhuisi indoktrinaatiota vastaan, koska yhteiskunnallinen eriytyminen vähentää indoktrinaation mahdollisuuksia (Puolimatka 2001, 315, 335).

Lapsuudessa kuullut ja mahdollisesti tietona omaksutut sananlaskut ovat säilyneet muistissa aikuisuuteen asti, mutta vaikka niiden muoto on säilynyt ennallaan on niiden tulkittu sisältö voinut muuttua. Perinteensiirron kannalta voidaan nähdä muodon säilyneen, mutta sisällöllisen tulkinnan muuttuneen (ja muuttuvan edelleen) sukupolvelta toiselle. Jos perinteellä tarkoitetaan muotoa, on sananlaskupuhe perinteen siirtoa. Mikäli perinteellä tarkoitetaan myös tulkintaa ja ilmaisulle (artefaktille) annettua merkitystä, on kyse uuden luomisesta vanhan pohjalta. Vaikka sananlasku olisi lapsuudessa omaksuttu tietona tai totuutena, se ei tarkoita, etteikö sitä myöhemmin elämässä asetettaisi kyseenalaiseksi. Aineiston muistelijat antavat viitteitä lapsuuden sananlaskujen uudelleen arvioinnista. Käyttäessään itse sananlaskuja kasvatustilanteissaan kasvattaja käyttää lapsuutensa aikaista terminologiaa omine tulkintoineen soveltaen sitä tämän ajan tilanteisiin. Lapsen arki on hänen elämiskaavunsa ja ymmärryksensä perusta. Indoktrinaation ja aidon kasvatuksen kannalta keskeiseksi muodostuu ei niinkään se, mitä lapselle opetetaan tai mihin häntä pyritään kasvatamaan, kuin se, onko kasvatettavalla myöhemmin elämässään oikeus ja mahdollisuus arvioida oppimaansa. Aito oppiminen, jossa sekä kasvattaja että kasvatettava oppivat, on siis mahdollista myös sananlaskujen puitteissa, mutta sananlaskuissa voi toteutua myös muita vaikuttamisen tapoja: keskeistä on se, että lapsi yhdistää sananlaskut toisin kuin aikuinen. Käytetty muisteluaineisto osoittaa, että myös suulliseen tietoon perustuvan aikakauden jokapäiväinen ja arkinen tavallisen ihmisen kasvatusta on joiltakin osin tavoitettavissa.

## 10.2 Sananlaskupuheen kasvatuksellisuus

Sananlaskututkimuksessa yleensä on sananlaskujen funktion yhteydessä kasvatuskäsite määritelty varsin laajasti – mikäli sitä on lainkaan määritelty. Sananlaskujen käytön funktioiden luokittelussa kasvattajan puhe on ”perinteen voima” -paradigmaan kuuluvassa ”viisaamman puhe” -luokassa. Kuitenkin eurooppalaisen tutkimuksen lähtökohtaisena oletuksena katsotaan olevan sananlaskujen kasvatuksellinen funktio ja kasvatusta arvioidaan sananlaskujen käytön kaikkia funktioita yhdistävänä tekijänä. (Lauhakangas 2004, 264–265, 270–272). Yleismerkityksiä määrittävä sananlaskujen M6-luokituksessa kasvatusta sisältyy luokkaan G: ”Yhteisöelämä”, jonka alaluokka G3 käsittelee lapsen ja vanhemman suhdetta, tarkennettuna G3c: ”Lasten kasvatusta” ja G3d: ”Lasten ylläpitovoimat”. Tällöin kasvatukseen kuuluu kaikki puhe ja puhujan intentioksi on oletettu kasvatusta. Näin on ohitettu kokonaan elämäntarinoissa muistelun metapuhe, josta sananlaskut ovat osa. Kaikki puhe ei ole kasvatusta, mutta kasvatustilanteita on aikuisten puheesta osa, jonka lapsi kuulee ja painaa mieleensä niin hyvin, että vielä yli puolen vuosisadan jälkeen muistaa sen.

Tämä tutkimus edustaa paremiologiassa kontekstiin sitoutuvaa näkemystä, jonka mukaan sananlaskujen merkityksen ymmärtäminen edellyttää käyttötilanteiden tuntemista. Tämän puolestaan edellyttää tallennettujen kontekstitietojen olemassaoloa, mikä on vaikuttanut myös tämän tutkimuksen aineiston valintaan. Kokonaiskontekstin sosiokulttuurinen vaikutus on osa tätä kontekstisidonnaisuutta. Aineiston tarkastelussa on lähtökohtaoletuksena ollut käsitys opetuksesta ja kasvatuksesta tietoisena vaikkakin varsin arkisena toimintana. Kyse ei ole jostakin kasvun ilmiöstä, joka tapahtuu. Opettaminen ja kasvattaminen ovat yhteisön kannalta varsin pitkäjänteistä toimintaa, joten kasvatustapahdumien liittyvät mahdolliset merkityksetkin vaikuttavat yhteisössä enemmän kuin vain kyseisen tilanteen ajan.

Mikäli lähdetään liikkeelle sananlaskun yhdestä ainoasta oikeasta tulkinnasta, on sananlaskuja sekä niiden tulkintaa opetettava, kuten Mieder ja Holmes (2000) tutkimuksessaan. Kuitenkin kuten tämäkin tutkimus osoittaa, sananlaskujen tulkinta vaihtelee kuulijasta toiseen. Oman lisänsä tulkintaan tuo se, että sananlaskujen käyttämät termitkin ovat usein vieraita, sillä suomalaisissa sananlaskuissa urbaani yhteisö puhuu edelleen agraaria kieltä. Tällöin se, mihin kasvatustilanteissa sananlaskua käyttävä pyrkii eli mikä on hänen intentionsa, ei sananlaskullaan saavuta tavoitettaan. Kasvatettava luo oman tulkintansa välittäen kuitenkin sananlaskua eteenpäin tästä omasta tulkinnastaan käsin. Lähtökohtana on kasvatustilanteissa sananlaskujen tarkastelu muistelijan (kasvatettavan) antaman merkityksen, tulkinnan kautta, koska on sananlaskulla mikä tahansa yleismerkitys, niin muistelijalle sillä on hänen antamansa tulkinta. Lisäksi kuulija muuttuessaan mahdollisesti sananlaskun puhujaksi pitää oletusarvona omaa tapaansa ymmärtää sananlasku.

Jos luvussa 5.3 esitetty Freiren kymmenen kohdan luettelo olisi yhdistynyt lapsuuden sananlaskuihin, olisi sananlaskuja käyttävä kasvatustilanteita tulkittava

indoktrinaatioksi sekä sisällöltään, menetelmänä, puhujan intention ja kasvatuksen seuraamusten kannalta että kontrolloivan vallankäytön näkökulmasta. Näin ei kuitenkaan osoittautunut olevan.

Säädöksistä on luettavissa lasten kasvatuksen perustana olleen lapsen hengissä pitäminen ja hänen elättämisensä. Jotta lapsesta 1800-luvulla ja vielä 1900-luvun alussa voitiin olettaa kasvavan itsensä elättämään kykenevä aikuinen, tuli hänet ensisijaisesti harjoittaa työntekoon. Koska lapsi oli kasvatettava kristilliseen uskoon ja seurakunnan yhteyteen, tuli hänen saada opetusta ja neuvontaa kristinopin tuntemukseen. Tähän yhtenä keinona oli omakohtainen tutustuminen uskonnolliseen kirjallisuuteen ja siksi lapselle tuli antaa lukutaidon alkeet. Kasvatustalteen sananlaskuissa kuuluvat aikuisen neuvot ja ohjeet lapsille samoin kuin nuhtelu. Aineiston sananlaskuissa esiintyy runsaasti käytännön ohjeita, jotka kuulija käsitysmaailmansa mukaisesti kokee siten, että ne käsittelevät konkreettisia asioita. Kasvatustalteen sananlaskut käsittelevät elämän perusedellytyksiä: elannon hankkimista ja yhteisöllistä kristillisyyteen perustuvaa elämää, jossa ihmisillä on ollut paljolti ennalta määritetty paikkansa. Kasvatettavat ovat kokeneet sananlaskujen kohdistuneen samoihin kasvatuksen tavoitteisiin kuin mitä säädöksissä on mainittu. 1900-luvun alussa kasvatustalteen käytetyt sananlaskut toistavat suurelta osin edeltäneen sääty-yhteiskunnan säädösten ilmaisemaa kasvatustalteen tavoitteistoa. Merkittävää on kasvatustalteen sananlaskuihin sisältyvä omaan ajatteluun kannustavat sananlaskut.

Kasvatettavat liittävät muistelmissaan sananlaskun tulkintoineen pääsääntöisesti johonkin tilanteeseen tai tapahtumaan. Tämä ei toteuta Lauhakankaan (2004, 38) näkemystä: "Aktivoitujen arvojen vahvistukseksi valikoituu sananlasku, jonka mukaan tilanne tulkitaan". Tilanne ei kuulijan kannalta valikoi sananlaskua eikä sananlasku tulkitse tilannetta. Sananlaskut eivät tulleet tulkituksi kuvaannollisina vertauksina, joilla olisi ollut jokin kätkeyty viesti, vaan ne on tulkittu kirjaimellisesti ja tilannekohtaisesti. Tämä poikkeaa siitä kuinka yleensä sananlaskuihin ja niiden SPI:hin suhtaudutaan.

Kuulijan ollessa lapsi, eroaa tilanne tulkinnasta, jonka mukaan "Uudet tilanteet ja niissä toimivat ihmiset ovat siis vanhojen, ennako-odotusten mukaisen sananlaskujen armoilla." (Lauhakangas 2004, 39). Muistelujen perusteella käytettävä sananlasku valitaan tilanteen perusteella. Sananlaskun käyttäminen perustuu itse kuulijana sille annettuun tulkintaan ja merkitykseen. Vaikka on mahdollista, että sananlaskut siirtävät sukupolvelta toiselle kasvatustalteen tavoitteita, joita sananlaskun käyttäjä ei tietoisesti pyri välittämään, antaa kuulija kuitenkin kuulemalleen tulkinnan ja välittää sitä eteenpäin. Jokainen aika luo uudet tulkinnat ja antaa uusia merkityksiä sananlaskuille. Lapsuudessa tehtyjen tulkintojen perusteella vaikuttaa siltä, että sananlaskujen korkealentoisuus ja niihin yhdistetty viisauden myytti on kerääjien ja tutkijoiden tulkintojen kautta muokkaantunutta ajattelua.

Kuulijan tulkinnan mukaan kategorisoitujen (työ, elatus, kristinoppi ja oman elämän hallinta sekä toisten kanssa eläminen) sananlaskujen lisäksi kasvatustalteen on sisältänyt sananlaskuja ilman tulkintaa. Teemoihin sijoittuu neljä viidesosaa aineiston kasvatustalteen sananlaskuista käyttötalteen.

se ei ole sananlaskujen sisällöstä eikä sananlaskuille annetuista yleismerkityksistä (SPI), vaan kyse on muistelussa kuulijan esille tuoma näkemys siitä, mihin hän itse on kokenut häntä kyseisellä sananlaskulla pyrityn kasvattamaan.

Säädöksistä ja kasvatustuon sananlaskuista yhtäläinen tavoitteellisuus kattaa elatukseen, työhön ja kristinoppiin liittyvät teemat. Sen sijaan säädösten mainitsema kansalainen ei ole sama asia kuin kasvatustuon sananlaskujen tulkinnassa esitetty vastuu omasta elämästä, toisten kanssa eläminen ja suhtautuminen varallisuuteen. Näille sananlaskujen tulkinnoille ei säädöksistä löydy vastinetta.

**Säädösten määrittelemien kodin kasvatukselta toivottujen tavoitteiden osaluuet toteutuvat kuulijan ymmärtämänä tavoitteena kasvatustuon sananlaskuissa seuraavasti:**

säädös	kasvatustuon sananlasku
elatus	= ruoka, vaatteet, kasvatustu
työ	= työ, työhön harjaantuminen, ohjeet
kristinoppi	= kristilliset elämäntavat, avioliitto, lukutaito
kansalainen	≠ vastuu omasta elämästä
kansalainen	≠ toisten kanssa eläminen
kansalainen	≠ varallisuus

Aineiston kommentoimattomien sananlaskujen muisteluepisodeista ilmenee, että ne ovat liittyvät muistelijan lapsuuteen, usein niistä selviää kuka puhunut ja missä tilanteessa, mutta muistelija ei ole kerro, mitä hän itse on käytetyllä sananlaskulla ymmärtänyt tarkoitettua. Voidaan ajatella muistelijan tällöin sananlaskulla viittaavan johonkin niin yleiseen tulkintaan, ettei sitä ole ollut syytä selittää.<sup>524</sup> Tämä tulkinta voi olla yleismerkityksen mukainen, mutta oletetun yleistulkinnan liittäminen sananlaskuun on vastoin tässä työssä käytettyä kontekstiin liittyvää ja kuulijan tekemää tulkintaa tarkastelevaa näkökulmaa.

Tämän aineiston mukaan kuulijan tulkitsemana kasvatustuon sananlasku on lyhyt muistisääntö, ohje tai jollekulle tyypillinen sanonta, joka liittyy kiinteästi tekemiseen ja tapahtumaan. Kontekstitietojen kautta kasvatustuon sa käytetyt sananlaskut ovat erotettavissa muusta sananlaskujen käytöstä, jota voidaan kutsua sananlaskujen retoriseksi käytöksi tai muisteluissa metakerronaksi. Sananlaskuilla on eittämättä tehtävä niin yhteisöllisessä toiminnassa kuin yksilön ratkaisuisakin, niiden ensisijainen käyttötarkoitus on ollut – ja on toki edelleenkin – vahvistaa sanojan mielipidettä tuomalla keskusteluun auktorisoitu lisämielipide. Sananlaskuilla voitiin ja voidaan väitellä kohteliaasti, ne toimivat sekä kevyesti argumentoitaessa että virallisissa yhteyksissä lakitekstinomai-

<sup>524</sup> Finneganin (1994, 19) mukaan sananlaskujen viittauksellisuus ei ole selvä johtuen kulttuurien eroista. Sananlaskuista saatetaan hakea kiehtovia tarinoita, mutta esimerkiksi eläinten käyttö vertauksissa johtuu todennäköisimmin ihmisten elinympäristöstä, ei mystisestä luontoyhteydestä.

sesti.<sup>525</sup> Sananlaskut ovat olleet myös kirkon opetuksen keino 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa.

Muisteluissa kasvatuspuheen sananlaskujen puhujana ovat vanhemmat sekä isovanhemmat tai anonyymi ryhmä, joka tarkoittaa perhepiiriä tai kyläyhteisöä. Sananlaskuja sisältänyt kasvatuspuhe on ensisijaisesti äitien ja mummojen puhetta. Merkittävässä asemassa on myös kodin yleiseksi puheeksi mainittu sananlaskujen käyttö (*meillä, kotona*). Sen lisäksi, että sananlaskuja on kuultu isovanhemmilta (joskus jopa isoisoäidiltä), niiden yhteydessä puhuttiin vieläkin vanhemmista suvun yhteisistä muistoista.

### 10.3 Lapsuuden ja sananlaskujen yhteys 2000-luvun lasten kasvatukseen

Edelleen, 2000-luvulla, sananlaskujen muoto on pysynyt ennallaan. Niiden kieli on agraarista ja monet käsitteistä vieraita ja yleismerkitykseen perustuva tulkinta korostaa talonpoikaisuutta. Ei siis ole ihme, että usein kuulee oletettavan, että sananlaskut ovat kadonneet, koska niitä ei enää käytetä – kenties vain ”vanhemmat ihmiset” niitä käyttävät. Tämä oletus on yhtäläillä ollut ajankohtainen jo sata vuotta sitten (Ahlqvist 1929) kuin edelleen muisteluaineistossa. Ilmiössä lienee jotain yhteistä ”nuorison mahdottomuuden ja huonon käytöksen” kanssa. Kukin aikuissukupolvi näkee nuorten käyttäytymisen toisenlaisena kuin oman käyttäytymisensä ollessaan itse nuori. Sananlaskuja puhuivat yleensä ”ennen eläneet ja vanhat”.

Oman aikakauden perinteen tunnistaminen saattaakin olla vaikeaa. Sananlaskuja käytetään edelleen, vaikka niiden osuus niin kasvatus- kuin muustakin puheesta on saattanut vähentyä. Sananlaskut saattavat olla lähes kokonaan siirtyneet isovanhempien kasvatuspuheeseen, kuten Hirsjärvi ja Laurinen (2004) arvelevat. Vanhempien kasvatuspuheessa sananlaskuilla ei voi olla enää entisen kaltaista merkitystä jo siksi, että lapsen arki ja kasvatusympäristö on uudella tavalla eriytynyttä aikuisten arjesta. Lasten arki on pitkälti institutionaalisoitunut. Kasvatuspuhetta ylläpidetään niin päivähoidossa kuin koulussakin. Silti sananlaskut eivät ole katoava tehokeino tai perinteen muoto. Kenties niiden käyttö yksityisessä puheessa on vähentynyt tiedonvälityksen siirtyessä aina enenevässä määrin kirjalliseen muotoon.

Sananlaskujen käyttö on muuttunut, kuten niin moni muukin asia viimeisen sadan vuoden aikana. Tiedon tallentaminen, sen käyttö, muokkaaminen ja välittäminen ei enää ole niin puheenvaraista, kuin se on ollut aikana, jolloin yhteisön jäseniltä ei odotettu ymmärtävää lukutaitoa ja jolloin kirjoitustaidolla on suurimmalle osalle väestöä ollut varsin pieni merkitys. Sananlaskuja käytetään edelleen sekä puheessa että kirjoitetussa tekstissä. Varsinkin osana muiste-

<sup>525</sup> Sananlaskut ovat olleet osa tuomarinohjeistoa, ks. Tuomarin Oijennus nuorat (RWL 1734, 218–225). Oikeudenkäytöstä ja sananlaskuista myös Lauhakangas 2005, 129; Iranto 2005, 253–254.

lukerrontaa sananlaskujen käyttö on paremminkin suullista perinnettä kuin kaunokirjallinen tyylikeino. Sananlaskujen merkitys on yhteydessä sananlaskun käyttökontekstiin ja muistelijoiden kertoessa elämästään ovat sananlaskut olennaisia osia tapahtumista. Muistikuva jostakin tapahtumasta luo mielikuvan, johon liittyy myös tilanteessa käytetty sananlasku. Sananlaskut ovat siten kiinteästi yhteydessä sekä elettyyn että nykyiseen elämään. Sananlaskujen muisteleminen luetteloidulla on vaikeaa, sillä luettelo irrottaa sananlaskun elinympäristöstään ja siihen liittyvien henkilöiden muistelusta.

Sananlaskuja tulee vastaan tämänkin päivän arjessa. Joukkoviestimet ovat yksi sananlaskujen elinympäristö. Sananlaskut tulevat tunnetuiksi myös radion ja television sekä elokuvien välityksellä. Niitä käytetään lehdistössä, etenkin otsikoinnissa. Tästä mitä mainioin esimerkki on lehdistössä alkuvuodesta 2003 käyty keskustelu Sokeasta Reetasta silloisen pääministeri Lipposen tokaisusta, joka herätti mielenkiinnon.<sup>526</sup> Samoin kuin kaiken tiedon tallentaminen ja välittäminen on siirtynyt puhutun muistin käytöstä kirjoitetun tai muuten tallennetun muistin varaan, on sananlaskujen käyttökin hakeutunut uusiin ympäristöihin.

Uusia sananlaskuja syntyy ja samalla vanhat sananlaskut hakevat uusia muotoja, niitä liitetään toisiinsa ja joskus niitä yhdistellään yleismerkityksen (SPI) kannalta varsin kummallisiin asiayhteyksiin. Uusia sananlaskuja myös luodaan vanhoja sananlaskuja soveltaen. Yksi sananlaskun tapa elää nykyisyydessä on käytännön ohje yhdistettynä ajan ilmiöön.

## Esimerkki 2

Nyt kun luontoa niin paljon turhaan liataan ja roskataan olisivat tarpeen laajemmasakin käytössä vanhat karjalaiset elämänohjeet, jotka lapsena sain mummoltani ja jotka sopivat moneen tilanteeseen. – Jälkiä ei piä sitata. ja – Minkä taaksee jättää, sen iestä löytää. Nämä kun sisäistää eipä jätä saasteita jälkeensä. Tämä on toiminut niin hyvin että on pyritty jättämään paikat siistimmiksi lähtiessä kuin ne tullessa olivatkaan.<sup>527</sup>

Kasvatuksen kannalta merkityksellistä on, että sananlaskut seuraavat ihmisen mukana koko hänen elämänsä ajan. Tässä aineistossa jokainen, joka ilmaisi itse käyttävänsä sananlaskuja, on kuullut niitä käytettävänkin. Jokainen sananlaskujen käyttäjä on näin ollen ollut aiemmin sananlaskujen kuulija, mutta jokainen sananlaskujen kuulija ei ainakaan tuo esille olevansa sananlaskujen käyttäjä. Tämän tutkimuksen yhteydessä ei selviä, mikä on se peruste, jolla sananlaskujen käyttö siirtyy tai ei siirry seuraavalle sukupolvelle. Se onkin yksi syy, minkä vuoksi sananlaskujen merkitysten siirtymisen tiedostaminen on kasvatustajalle tärkeää – kuten myös ymmärrys lapsen tavasta tulkita kuulemaansa. Käytettäessä sananlaskuja latautuu tilanteen kautta sananlaskuun niin tunteita kuin tuntemuksiakin, kyse ei ole vain sanoista. Tämän tutkimuksen elämänta-

<sup>526</sup> Eduskunnassa 11.1.2003 käydyssä keskustelussa pääministeri Lipponen totesi ”Jäätteenmäen lausunto on tavaton, sillä sokea Reettakin näkee, että siellä on aikamoinen valmistautuminen menossa. [–]” (HS 18.1.2003). Tämän jälkeen alkoi sokean Reetan jäljitys mm. HS 18.1.2003, HS 19.1.2003, HS 21.1.2003, HS 22.1.2003, HS 23.1.2003, HS 24.1.2003, kunnes HS 25.1.2003 otsikoi ”Sokean Reetan tausta pysyi arvoituksena”.

<sup>527</sup> SKS.KRA.PE 17482-17487.1985/1940/N – kyseessä on esimerkki, ei liity kasvatukseen sananlaskuihin.



rina-aineiston perusteella lapselle sananlasku on ensisijaisesti konkreettinen neuvo. Sananlaskun pohdinnan ja siitä vertauksellisuuden etsimisen ja löytämisen aika on vasta aikuisuudessa.

## 10.4 Lopuksi

Sananlasku ei ole vain sanoja, koska sananlaskuja ei aina ymmärretä eikä pystytä tulkitsemaan. Artefaktina sananlasku on tunteita, tuntemuksia, tilanteita, muistoja. Sananlaskuihin liittyy kokonaistilanteen muistaminen ja niiden kuulemisen yhteyteen liittyvät tunteet ja aistimukset. Käyttäessään sananlaskua puhuja tuo käyttötilanteeseen oman menneen maailmansa. Menneisyyden tuominen tilanteeseen voi olla sosiaalistamista puhujan maailmaan, sen maailmankuvan mukaisten arvojen hyväksyntään. Se voi olla myös manipulointia, sikäli kun on kyse tietoisesta kasvatettavan asenteiden muokkauksesta. Mutta jos puhujan omaksuman maailmankuvan siirtäminen on tiedostamatonta, kasvattajan omalta kasvattajaltaan omaksumaa, on siirtäminen ketjuuntunutta vaikuttamista. Jos kasvatustilanteen sananlaskujen lähtökohta on yhteiskunnan tai yhteisön rakenteisiin piiloutunutta vaikuttamista, sananlaskujen käytöllä on tavoitteena joko vahvistaa menneisyyden tuomaa auktoriteettia ja vallinneita oloja tai paradoksina kyseenalaistaa joko auktoriteetti tai vallinneet olot.

Perheen ja suvun merkitys on yli sadan vuoden aikajaksolla muuttunut. Teollistumisen myötä perheet pienenevät kahden sukupolven ydinperheiksi, muutoksen jatkuessa käsitys perheestä on kokenut muutoksia ja perhemuodot ovat jälleen laajenneet. Samanaikaisesti tukipalvelut, kuten terveydenhuolto ja sosiaalipalvelut sekä koulutuksen järjestäminen, ovat siirtyneet yhteiskunnan tehtäviksi. (Antikainen 1987, 44). Huolimatta institutionalisoituneen lasten opetuksen laajuudesta on kodin merkitys lasten kasvatuksessa edelleen keskeistä. Kodin ja oppivelvollisuuskoulun yhteistyömuotojen etsiminen on tämän päivän kysymys. (Nurmi 1983, 123). Jos aiemmin ei pohdittukaan lasten kasvatusta erillisenä tehtävänä, kuten nykyään (Hirsjärvi & Laurinen 2004, 26), ei se tarkoittanut, etteikö lapsia olisi kasvatettu.

2000-luvun alussa lapsen arjessa ja lähimaailmassa on entistä vähemmän aikuisia. Näin siitäkin huolimatta, että eliniän pitenemisen myötä ei ole epäta Vallista, että elossa on neljäkin sukupolvea. Kasvatustilanteen on entistä institutionalisoidumpaa - vai emmekö tavoita arjen puhetta lapsen näkökulmasta? Myös tämän ajan kasvuympäristössä sananlaskuilla on edelleen sijansa. Kukin aika luo omia käytänteitään ja antaa uusia merkityksiä.

Jatkotutkimusajatukset tiivistyvät seuraavasti:

\* Kasvatuksessa käytettyjen lausumien tarkastelu yhtäältä yleismerkityksessä ja toisaalta kontekstin yhteydessä: jos on oletettavissa ero, niin missä määrin kansanomaisen lastenkasvatuksen tulkinnat ovat noudattaneet kansan kasvatuksen ja koulutuksen suurta historiankertomusta?

\* Mallintamisen hyödyntämisen jatkaminen piilomerkitysten siirtymässä erittelemällä maailmoja  $W_1$  ja  $W_2$  sekä kiinnittämällä huomiota joihinkin tiettyihin osiin (asioihin tai ilmiöihin) maailmoissa. Koska mallissa voidaan yhdistää makro- ja mikrohistoria toisiinsa, voidaan tarkastella lapsuuden kokemusten vaikutusta oppimisen eri alueille annettuihin merkityksiin ja tulkintoihin.

\* Eroavatko naisten ja miesten muistelut kasvatustilanteiden sananlaskuista määrällisesti, laadullisesti tai eri tilanteissa, eli voisivatko kasvatustilanteiden sananlaskut liittyä kiistämisen kulttuuriin? Sananlaskutilanteet voi toimia kieltämisen kulttuurin ilmentymänä suomenkielisessä kulttuurissa ruotsin- ja venäjänkielisellä ajalla, rahvaan kulttuurissa sääty-yhteiskunnassa tai naisten keskeisessä kanssakäymisessä patriarkalisessa yhteisössä.

## KOOSTE

Tutkimukseni tavoitteena on lisätä tietoa sananlaskujen ja kasvatustapahtuman suhteesta. Keskeinen tehtävä on selvittää, toteuttaako sananlaskuja käyttävä kasvatuspuhe lähinnä indoktrinaation tunnusmerkit, onko se aitoa kasvatusta vai onko kyse lisämerkityksiä sisältämättömän perinteen siirrosta.

Tutkimus jakaantuu kolmeen osaan, jota rakennetta koostekin noudattelee: ensimmäisessä osassa käsittelen tutkimuksen taustaoletukset ja kysymyksenasettelun, toisessa osassa tarkastelen 1900-luvun alun lasten kasvatusta elämäntarinoiden ja säädösten pohjalta ja kolmannessa osassa käytän metaforan ja sananlaskun toiminnallista samankaltaisuutta luodakseni mallin, jonka avulla tarkastelen kasvatuspuheen sananlaskujen suhdetta aidon kasvatuksen, indoktrinaation ja perinteen välittymisen toteutumiseen.

## Johdanto

Suomalainen sananlaskututkimus tukeutuu useimmiten sananlaskujen yleismerkitykseen eli oletus on, että sananlaskuilla on jokin kaiken kattava tulkinta, jonka kaikki ihmiset tuntevat samalla tavalla. Tätä yleismerkityksen perustuvaa tulkintaa kutsutaan englanninkielisen lyhenteen mukaisesti SPI:ksi (standard proverbial interpretation).

Siitä, kuinka sekä kulttuurinen kokonaiskonteksti että sitä pienempimuotoinen tilannekonteksti huomioidaan sananlaskun tulkinnassa, vallitsee useita näkemyksiä. Ne erottaa toisistaan käsitys sananlaskujen universaalien tulkinnan mahdollisuudesta. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on, että sananlaskut ovat yhteisön yhteistä tietoa, joka on sidoksissa ajan ja paikan luomaan tilaan. Niiden ymmärtäminen edellyttää sekä käyttökontekstin traditioiden tuntemusta että kokonaiskontekstin huomiointia. Sananlaskujen tutkimuksessa kohdataan sananlaskujen tulkinnan ongelma, sillä yleensä tulkinnan yhteydessä ei ilmene sananlaskujen käyttökonteksti. Tämän tutkimuksen aineiston sananlaskut on kuulija kulloisessakin käyttötilanteessa yhdistänyt lapsuudessaan kuulemaansa kasvatuspuheeseen.

Folkloristi Charles Briggsin mukaan **sananlaskujen käyttötilanteet** ovat ensisijaisesti joko iäkkäiden ihmisten välistä keskustelua, jossa sananlaskuja käytetään runsaasti vertaispuheessa, tai yleisimmin iäkkäiden puhetta nuoremmille, jolloin puheella on kasvatuksellinen päämäärä. Tästä jälkimmäisestä puheesta Briggs käyttää nimitystä ”pedagogical discourse”. Briggsin käsitteestä olen johtanut ajatuksen kasvatuksellisessa viitekehyksessä tapahtuvasta puheesta, josta puolestaan olen muodostanut käsitteen **kasvatuspuhe** – joka siis on puhetta kasvatuksellisessa viitekehyksessä.

Kasvatukselliseen puheeseen perustuvan vuorovaikutuksen keskeinen tekijä on keskustelijoiden välinen suhde: ikänsä puolesta tai muuten yhteisössä auktoriteettiasemassa olevat puhuvat nuorille. Koska aineiston elämäntarinoissa ei ole ollut kyse keskustelusta, jossa kommunikoitaisiin vuorovaikutteisesti, on termi kasvatuspuhe (pedagogical speech) soveliaim muisteluiden tuottamiin tilanteisiin. Kasvatuspuhetta sisältävä muistelu kertoo valtasuhteiltaan keskenään eriarvoisten ihmisten välisestä puheesta. Tässä tutkimuksessa kyse on lapsuudessa kuullusta puheesta sananlaskuineen, joten useimmiten on ollut kyse aikuisen (vanhempien, isovanhempien) ja lapsen välisen puheen muistelusta. Joskus puhujana on ollut joku muu aikuinen tai muistelijan vanhempi sisarus.

Kasvatuspuhe on auktoriteetin puhetta, joka myös sananlaskujen käytössä eroaa vertaispuheesta. Kasvatuspuhe on eriarvoisten ihmisten välistä puhetta kuulijan ollessa valtasuhteeltaan vähäisempi. Kun kyse on lapsuudessa kuullusta puheesta sananlaskuineen, muistellaan yleensä aikuisen ja lapsen välistä puhetta.

Tarkastelun kohteena oleva **lapsuusmuistelu** kohdistuu 1900-luvun alun lapsuuteen. Muistelupuheelle yleisesti on tavanomaista, että siinä palautetaan mieleen elettyä ja samalla selostetaan menneisyyttä ja menneisyyden yksittäisiä tapahtumia. Muistelu on arkisten ja pienten kertomusten luomaa historiaa, joka kuuluu yksityiseen elämään. Elämäntarinan ainekset ovat arjen tapahtumia, joita tarkastellaan kirjoitushetkestä käsin.

Muistelu on yhtäältä menneisyyden mieleen palauttamista ja jakamista toisen kanssa. Tämä toinen voi olla joko kuulija tai lukija. Muistelukerronta on muistelua ja kerrontaa. Yleensä se viittaa omaelämäkerralliseen kerrontaan. Toisaalta muistelu ja muistelukerronta on menneisyyden uudelleen jäsentämistä. Lapsuuden muistelussa on läsnä yhtäaikaaisesti sekä lapsuus että kertojan nykyisyys. Muistot muokkautuvat ajan ja elämän kuluessa.

Kun näkökulma menneisyyteen muotoutuu kertojan nykytilanteesta käsin, on selvää, että myös kerrotut tiedotkin noudattavat muistelijan ajankohtaisia intressejä. Valinnan poisjätetystä ja mukaantulevasta tekee kertoja.

### **Aineistot ja niiden käsittely**

**Kerronnallinen aineisto** koostuu kahdesta Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kansanrunousarkiston keräyksestä. Käytetyt kokoelmat ovat Perinne elämässäni -kilpikirjoitus vuodelta 1985 ja Karjalaiset elämäkerrat -keruu vuosilta 1983–84. Selauslukemalla elämäntarina-aineistot olen tutustunut kokonaisuutena kumpaankin keruuseen. Sananlaskuja sisältävästä aineistosta olen hakenut kas-

vatuspuhetta sisältävät muistot. Nämä ovat kuulijan muistelua. Kasvatuspuheen ulkopuolelle jäävät muistelujen sananlaskut ovat lähinnä metapuheenomaista, kertomusta tukevaa retorista sananlaskujen käyttöä, joka ei ole tarkastelun kohteena tässä tutkimuksessa.

Vastaajat eivät ensisijaisesti ole paneutuneet sananlaskujen muisteluun, vaan sananlasku on ennen kaikkea osa muistelijan kertomusta. Sananlasku on ollut tässä yhteydessä kirjoitettua muistamista ja suullista tietoa. Kokoelmien kautta olen tavoittanut yli tuhannen ihmisen muistelukerronnan, joista aineistoksi on rajautunut 141 vastaajan elämäntarinoista kasvatuspuheen sananlaskuja sisältäneet episodit, joita on noin 300 sisältäen yli 500 sananlaskua tai sananlaskunkaltaista ilmaisua. Keruuajankohtana vuosina 1983–1985 muistelijat ovat olleet 55–85 vuoden ikäisiä. Lapsuutta kuvaaviin elämäntarinoihin sisältyy episodeja, jotka kertovat lapsuudessa kuulluista ja aikuisuudessa muistelluista kasvatuspuheen sananlaskuista.

Olen keskittynyt ennen vuotta 1930 syntyneiden vastaajien elämäntarinoihin, sillä heidän lapsuutensa sijoittuu aikaan ennen oppivelvollisuuskoulun yleistymistä ja toista maailmansotaa. 1940-luku on monessa suhteessa ollut käännekohta suomalaisessa yhteiskunnassa: siirtolaisten asuttaminen muutti yhteiskunnan rakenteita, taloudellinen kehitys voimistui, teollistumisen myötä kaupungistuminen johti maan sisäisen muuttoliikkeen kasvuun ja koulunkäynti yleistyi. 1900-luvun alun lasten vanhemmat ja isovanhemmat ovat itse olleet lapsia 1800-luvulla, jolloin he ovat omassa kasvatuksessaan ja elämässään kuulleet sekä omaksuneet sananlaskut – käyttäen niitä aikanaan omien lastensa kasvatuksessa.

Muisteluaineiston ohella tarkastelen lähinnä autonomisen ajan lasta ja kasvatusta koskevaa lainsäädäntöä. **Säädöksistä** (lakien ja asetusten lisäksi säädöksiä ovat ohjeet, kuten hallitsijan määräykset ja julistukset) on nähtävissä perheiden elämää ohjaavia hengellisen ja maallisen vallan määräyksiä. Säädökset eivät kerro toteutuksesta, mutta niiden voi tulkita antavan kuvan poliittisesti ja taloudellisesti vaikutusvaltaisten ryhmien asettamista odotuksista ja pyrkimyksistä. Säädökset ovat antaneet yhteiskunnalle ja kirkolle mahdollisuuksia myös valvonnan toteuttamiseen.

Lasten asemaa säädellään elatusta ja holhousta koskevin määräyksin. Kasvatusta ja opetusta koskevista yhteiskunnallisista tai kirkollisista vaatimuksista kertovat määräykset lukutaidon opettamisesta sekä kristinopin tuntemiseen ohjaamisesta. Lasten kohtelua määrittelevistä säädöksistä on aiempi suomalainen tutkimus tarkastellut pääsääntöisesti kirkkolakeja sekä kansakouluasetusta, jolloin keskeiseksi huomion kohteeksi ovat muodostuneet kasvatusta kristinopin tuntemiseen sekä kansan yleinen valistus. Sen sijaan tässä tutkimuksessa olen huomionnut autonomian ajalla Suomessa (vuodesta 1811 lähtien Vanha Suomi liitettynä) voimassa olleet säädökset, joissa puhutaan lapsesta kasvatuksesta, hoidon ja opetuksen kohteena.

Näiden kahden todellisuuden – yksityisen ja julkisen – kautta hahmottuu kuva kasvatuspuheen sananlaskujen tulkinna suhteesta julkisiin kasvatustodentuksiin. Kuinka kasvatuspuheessa sananlaskut sijoittuvat ei-institutionaalisen kasvatuksen kenttään; esiintyvätkö ne perinteen, kasvatuksen vai indoktrinaa-

tion osatekijöinä? Tähän vastauksen hakeminen on työssäni keskeistä. Kasvatustieteeseen ja indoktrinaation yhteyden tarkastelun lähtökohtana on mahdollisten maailmojen semantiikan mukaisten metaforien ja sananlaskujen toiminnallinen samanlaisuus.

### **Lapsi elämismaailmassaan – sananlaskupuheen ymmärtäminen**

Kieli on kulttuurisen ilmaisun väline, joka käsitteillään myös kontrolloi elämää. Kasvatustieteeseen merkitys korostuu yhteisössä ja yhteiskunnassa, joka ei perustunut kirjoitettuun tietoon. Koska lukutaito ja siten mahdollisuus valita tietoa ei ole kirjoittamattoman tiedon varassa elävän yhteisön jäsenille itestäänselvyys, perustuu myös vallankäyttö kasvatukseen välityksellä sukupolvelta toiselle siirtävään suulliseen normistoon. Agraariseen sosiokulttuuriseen traditioon tukeutuvassa ympäristössä puhuttu tieto on ensisijaista kirjoitettuun tietoon nähden. Ohjeiden tulee olla selkeitä ja helposti mieleenpainuvassa muodossa.

Kasvatukseen ja siinä käytettyjen sananlaskujen vaikuttavuutta lisää muutostapahtumien hitaus. Aineistojen kasvatustieteeseen sananlaskut tavoittavat 1800-luvun ja siten sekä sääty-yhteiskunnan että elämän ennen koko väestön kattavaa oppivelvollisuutta. Sananlaskuja on pidetty merkityksellisinä kasvatamisen ja oppimisen keinoina etenkin aikana, jolloin tieto perustui kirjoittamattomaan muistamiseen. 1800-luvulla Suomessa enemmistö, jonka muodosti maaseudun tilaton väestö ja myöhemmin kaupunkien työväestö, on ollut ensisijaisesti kirjoittamattoman muistamisen sekä kotikasvatuksen varassa yleisen oppivelvollisuuskoulun vakiintumiseen asti. Puhe ja esimerkki ovat olleet keskeisiä kasvatukseen keinoja lasten ohjaamisessa ja harjaannuttamisessa tulevan elämän haasteisiin.

Vielä 1900-luvun alussa oli lukutaito nykyisen mittapuun mukaan vähäistä. Oppivelvollisuuslaki astui voimaan vasta itsenäisessä Suomessa, eikä alkuaikoina kattanut läheskään koko väestöä. Kasvatustieteeseen on ollut – ja on edelleen – pienten lasten kasvatukseen keskeinen menetelmä ja sananlaskut ovat osa kasvatustietoa.

Muisteluaineistossa tarkastelen tulkintoja ja merkityksiä, joita lapset ovat kuulijana liittäneet sananlaskupuheeseen kasvatukseen yhteydessä. Käsittelen suomenkielisiä kasvatustieteeseen sananlaskuja sekä niiden tulkintoja kasvatustieteellisinä elementteinä suhteessa kotikasvatukseen asetettuihin julkisiin odotuksiin.

Lapsuuden kasvatustieteeseen sananlaskut yhdistyvät käyttökontekstiinsa. Sananlaskun tulkinnassa kyse on siitä, mitä sananlaskujen mukana kuulija kokee välittyvän, ei siitä, mitä sananlaskujen on yleismerkityksessään tulkittu kuvastavan. Aineistona on kirjoitettu muistelu, jossa sananlaskuja käytetään muun kerronnan yhteydessä. Kontekstiin sidottujen sananlaskujen tarkastelussa sananlaskut ovat osoittautuneet neuvoviin ja ohjaaviin tapahtumiin liittyväksi puheeksi ja ne liitetään kotona tapahtuneeseen kasvatukseen. Sananlaskut ovat olleet (ja ovat edelleen) osa arkista kasvatustietoa. Tutkimuksena lähtökohtana on elämismaailma ja sen kokeminen. Keskeistä on muistelijoiden oma kokemus ja tulkinta elämismaailmastaan.

Lapselle kuulijana sananlaskujen sisältö liittyy ensisijaisesti käsillä olevaan asiaan ja puhujaan. Kun rahvaan sananlaskujen kieli on ollut suomi ja yhteiskunnallista valtaa käyttävien kielenä ruotsi tai venäjä (saksa, ranska), jäävät sananlaskut vallankäytön näkökulmasta vähemmistön keskinäiseksi puheeksi. Vaikka sananlaskut voi tulkita sisällöltään julkisen vallankäytön asettamien kasvatustavoitteiden kanssa yhteneväisesti, löytyy tulkinnoista oman lähiympäristön tapoihin kiinnittyminen sekä vastuun ottaminen omasta elämästä. Nämä molemmat puuttuvat julkisista kasvatustavoitteista. 1900-luvun alussa julkiset kasvatustavoitteet ja lapsen tulkitsemat kasvatustavoitteet ovat monin osin sisällöltään yhtenevät. Keskeinen ero on se, että kasvatustavoitteiden sananlaskut ovat mahdollistaneet ohjeiden kyseenlaistamisen aikuisena – toisin kuin yhteisön ohjeistuksen. Näin ollen ne voivat olla myös kieltämisen kulttuurin ilmauksia. Koska sananlaskut ovat vastaansanomattomia puhetta, sisältävät ne uskomuksia, joita siirretään lapselle. Lisäksi ne ovat osin todentamattomia uskomuksia, jotka perustuvat puhujan omassa lapsuudessaan saamaan kasvatukseen.

**Kasvatustavoitteiden sananlaskujen teemat:**

TYÖ, TYÖN TEKEMINEN, TYÖNTEKIJÄ: työ ja työnteko; työn ja tekemisen laatu; työhön harjaantuminen ja työntekijä; työn ja tekemisen ohjeet

KRISTILLISET ELÄMÄNTAVAT JA LUKUTAITO: kristilliset elämäntavat; avioliitto; lukutaito ja oppiminen

ELANTO JA HOIVA, KOTI JA KASVATUS: ruoka, vaatteet, kasvatustavoitteet

OMAN ELÄMÄN HALLINTA JA TOISTEN KANSSA ELÄMINEN: vastuu omasta elämästä; toisten kanssa eläminen; varallisuus

**Säädösten kasvatustavoitteiden teemat:**

ELATUS: elanto, vaatetus, hoiva ja kasvatustavoitteet

TYÖ: harjaantuminen työhön, jolla pystyy elättämään itsensä

KRISTINOPPI: seurakunnan jäsenyys, kristilliset elämäntavat, Raamatun lukeminen

KANSALAINEN: kasvattaminen kristilliseksi, hyödylliseksi ja rehelliseksi yhteiskunnan kansalaisiksi, joilla on velvoitteita vanhempia, isovanhempia ja isäntäväkeä kohtaan.

Elämäntarinoiden mukaan vielä aikuisuudessa koetaan vanhempien tai isovanhempien käyttämien sananlaskujen olevan erityisasemassa. Sananlaskun kasvatustavoitteiden osana tekee merkitykselliseksi se, että niissä lapsen elämän ensimmäiset auktoriteetit eli kasvattajat puhuvat lapselle käyttäen retorisenä keinona vastaansanomattomia sananlaskuja. Sananlaskujen kieli on agraarisen ajan kieltä, jossa sanatkin saattavat olla kuulijalle vieraita. Lapsuuden sananlaskujen käyttötilanteet ovat sosiokulttuurisia koosteita, joissa yhdistyvät niin ihmiset, tapahtumat, tunteet kuin tuntemuksetkin. Aikuisuudessakin nämä tuntemukset yhdistyvät tuttuihin sananlaskuihin. Vaikka sananlaskut yhdistyvät puhujaan liittyviin muistoihin, vieläkin olennaisempaa on sananlaskun yhteys käyttötilanteessa käynnissä olleeseen toimintaan. Lapsi yhdistää kuullun ja tapahtuneen.

Sananlaskujen käyttö arkisissa toimissa ja kasvatuspuheessa lienee enemminkin jotakin, mitä vain tulee sanottua, kuin pitkällisen harkinnan tuloksena esitetty syvämpi mielite. Näin lapsi sen ymmärtää. Lapsi kuulijana ei etsi sanotusta oletettua yleismerkitykseen perustuvaa viestiä tai vertausta. Näin lapsen tekemä tulkinta eroaa usein yleismerkitykseen perustuvasta tulkinnasta. Sananlasku on lapselle ensisijaisesti ohje, ei vertaus. Lapsi ymmärtää toisin kuin aikuinen – lapsi keskittyy toimintaan sekä käsillä olevaan asiaan ja ilmiöön.

### **Sananlaskujen tulkinta referenssipisteeseen tukeutuen**

Kielen ja maailmankuvan yhteys heijastuu sekä kielellisten metaforailmaisujen että sananlaskujen käyttöön. Käyttäen hyväksi metaforan ja sananlaskun toiminnallista samankaltaisuutta olen kuvannut sananlaskujen merkityksenantoprosessia. Sananlaskuja voidaan tarkastella metaforateorioiden malleilla, mutta: 1) pelkkä vertaus tai samanlaisuus ei ole riittävä perusta, 2) puhujan intentio ei yleensä selviä ja 3) kirjaimellinen tulkinta ei riitä. Tässä työssä olen päätenyt Hintikan ja Sandun (1994) metaforamalliin, jossa kuulijan ja kontekstin kautta sananlaskujen tulkittavuus perustuu mahdollisten maailmojen semantiikkaan (ajan ja paikan muodostamassa tilassa). Keskeistä sananlaskujen tulkinnassa tämän mallin avulla on ensiksikin se, että malli mahdollistaa sananlaskujen tulkinnan sekä kirjaimellisen että metaforisen merkityksen. Toinen merkityksellinen seikka on referenssin ankkuroitumisen olennaisuus, jotta ilmaisu voidaan ymmärtää. Referenssin muuttuessa, myös ilmaisun merkitys muuttuu tai se saa uuden tai erilaisen painotuksen. Kolmanneksi metaforailmaisulle on olennaista, ettei se ole ”kuin jotakin” vaan se toteamuksen kaltaisesti ”on jotakin”. Sananlasku ei ilmaise ”kuin jotakin”, vaan toteaa jonkin asiantilan. Olennaisinta on sananlaskun kiinnittyminen eri maailmoissa eli se, kuinka referenssipisteet määritellään ja mihin merkitykset kiinnitetään.

Muistelukerronnassa on luettavissa, kuinka lapsi on ymmärtänyt kuulemaansa tavalla, joka saattaa poiketa (ja mitä ilmeisimmin poikkeaa) puhujan intentiosta. Tästä esimerkiksi sananlasku *hyvät ja kuuliaiset lapset varhain kuolevat* (episodista 50.1, s. 193). 1800-luvulla ja vielä 1900-luvullakin pienten lasten kuolema ei ollut epätavallista. Lapset kuulivat ja näkivät kuolemaa ympärillään. Aikuiset kenties lohduttivat itseään toteamalla ”Hyvät ja kuuliaiset lapset varhain kuolevat” tai he uskonsa mukaisesti näkivät sen parhaaksi vielä synnittömälle sielulle. Kertoja puolestaan ilmaisee huojennuksensa: hän tiesi, ettei ollut hyvä lapsi, joten hänellä ei ollut syytä pelätä kuolemaa. Hän ei tulisi kuolemaan nuorena, vain hyvät lapset olivat vaarassa. Lapsena hän on ymmärtänyt kuulemansa, hän on yhdistänyt kahdessa eri tilanteessa kuullut viestit ja tekee johdopäätöksensä.



### Perinnettä, kasvatusta, indoktrinaatiota?

Pyrkinessäni välttämään toisen aikakauden kasvatuksen ja sen menetelmien arviointia nykyisyyden kriteerein, olen keskittynyt tarkastelemaan indoktrinaation määritelmän mukaisten ehtojen (sisältö-, menetelmä-, intentio-, seuraamus- ja valtakriteerien) toteutumisen täyttymistä. Säädöksistä ja kasvatustalteen sananlaskuista yhtäläinen tavoitteellisuus kattaa elatukseen, työhön ja kristinoppiin liittyvät teemat. Sen sijaan säädösten mainitsema kansalainen ei ole sama asia kuin kasvatustalteen sananlaskujen tulkinnassa esitetty vastuu omasta elämästä, toisten kanssa eläminen ja suhtautuminen varallisuuteen. Näille sananlaskujen tulkinnoille ei säädöksistä löydy vastinetta.

### Säädösten määrittelemät kodin kasvatukselta toivotut tavoitealueet toteutuvat kuulijan ymmärtämänä tavoitteena kasvatustalteen sananlaskuissa:

Säädös	Kasvatustalteen sananlasku
elatus	= ruoka, vaatteet, kasvatustalteen
työ	= työ, työhön harjaantuminen, ohjeet
kristinoppi	= kristilliset elämäntavat, avioliitto, lukutaito
kansalainen	≠ vastuu omasta elämästä
kansalainen	≠ toisten kanssa eläminen
kansalainen	≠ varallisuus

Kasvatustalteen sananlaskujen merkitykset ovat aineiston perusteella lapselle varsin yksilöllisesti tulkittuja kokemuksia. Yhteisöllisesti ne ovat olleet rahvasta ja säätyläisiä erottavia jo kielensä puolesta. Sukupolvelta toiselle siirryessään ne ovat olleet lapselle suvun ja lähiyhteisön puhetta. Konteksti korostuu kuulijoiden kasvatustalteen sananlaskujen tulkinnoissa. Sananlaskujen ja metaforien yhtäläisyyksistä johtuen merkitysten antaminen kuullulle sekä tulkintojen muuttuminen havainnollistuu ja selkeytyy mahdollisiin maailmoihin perustuvan metaforamallin avulla. Malli esittää yhteisön ja lapsen elämissä maailman vaikutuksen sananlaskujen kasvatustalteen tarkastelussa.

Työhypoteesina on ollut kasvatustalteen sananlaskujen indoktrinatiivisuus. Tätä mahdollisuutta olen tarkastellut rinnastamalla säädöksiin kirjatut julkiset kasvatustalteen ja elämäntarinoissa muistellun kasvatustalteen sisältämille sananlaskuille annetut merkitykset. Sananlaskut auktoriteetin puheena voisivat sisällön, menetelmän ja vallankäytön suhteen toimia indoktrinaationa. Kasvattajan intentio tulee mahdollisesti tulkituksi kasvatettavan (lapsen) kautta. Seuraamuskriteeriä ei tästä aineistosta voi todentaa. Indoktrinaatio ensisijaisena sananlaskujen kasvatustalteen leimana kariutuu ensiksikin, koska lapsi ymmärtää kuulemaansa omalla tavallaan: se mikä voisi sananlaskun yleismerkityksen mukaisesti olla oman ajattelun kieltämistä, on lapsen tulkinnassa jokin muuta. Toiseksi vaikka tulkitut sisällöt olisivat yhteneväisiä säädösten tavoitteiden kanssa, kannustavat ne myös omaan ajatteluun ja järjen käyttöön sekä pyrkimykseen ymmärtää opetettua – näin ollen sananlaskut ovat kasvatustalteen itsenäisen ajatteluun, ei indoktrinaation.

Indoktrinatiivisuuden ja kasvatuksen yhteys ei perustu sananlaskuihin. Ei vaikka ne sisällöltään, menetelmänä sekä kasvattajan intentiona ja vallankäytön toteutumina olisivat mitä puhtainta indoktrinaatiota. Lapsen tapa tulkita kuulemansa on antanut mahdollisuuden kyseenalaistamiseen ja myöhemmin elämässään vapauden käyttää sananlaskuja itse luomiensa merkitysten kautta.

Kasvatuksen kannalta merkityksellistä on, että sananlaskut seuraavat ihmisen mukana koko hänen elämänsä ajan. Tässä aineistossa jokainen, joka on ilmaissut itse käyttävänsä sananlaskuja, on kuullut niitä käytettävänkin. Jokainen sananlaskujen käyttäjä on näin ollen ollut aiemmin sananlaskujen kuulija, mutta jokainen sananlaskujen kuulija ei välttämättä ole tuonut esille olevansa sananlaskujen käyttäjä. Tämän tutkimuksen yhteydessä ei selviä, mikä on se peruste, jolla sananlaskujen käyttö siirtyy tai ei siirry seuraavalle sukupolvelle. Sananlaskujen merkitysten siirtymisen tiedostaminen on kasvattajalle tärkeää – kuten myös ymmärrys lapsen tavasta tulkita kuulemaansa. Käytettäessä sananlaskuja latautuu tilanteen kautta sananlaskuun niin tunteita kuin tuntemuksia, kyse ei ole vain sanoista. Tämän tutkimuksen elämäntarina-aineiston perusteella lapselle sananlasku on ensisijaisesti konkreettinen neuvo. Sananlaskun pohdinta ja siitä vertauksellisuuden etsimisen ja löytämisen aika on vasta aikuisuudessa.

## SUMMARY

The aim of my research is to increase knowledge of the relationship between proverbs and pedagogical occasions in bringing up children. The main objective is to find out whether pedagogical speech using proverbs is more like indoctrination (propagandist manipulation), or a matter of genuine upbringing (an acceptable target), or whether it is merely a question of transmitting tradition without any hidden purpose (nice and harmless).

The research as well as this summary is divided into three parts: in the first part, I consider the basic premises of the research and the framing of questions. In the second part I look at how children were brought up at the beginning of the 20th century concentrating on life-stories and laws, rules and regulations. In the third part, I make use of the functional similarities of metaphors and proverbs to create a model, which I then use to see whether proverbs in pedagogical speech are used for transmitting tradition, or whether they represent genuine upbringing or fulfil the conditions of indoctrination.

### Introduction to the main concepts:

The question to start with when talking about **proverbs** in context is "What is a proverb?". Possibilities to define the proverb seem endless. In my text, I speak about the proverbs meaning "proverb and proverbial expressions". This is justified by the fact that the narrators use the concepts "proverb", "saying", "Bible quotations" etc. as synonyms. In defining what a proverb is, I have accepted the view of the narrators.

The context of proverb performances has not been the main interest of Finnish paremiologists and the information about the contexts, the situation the proverb was used in, which meaning it was used in and how it was understood, has not in general been documented.

Another important concept is "**pedagogical speech**", which is based on the term "pedagogical discourse" by the folklorist Charles Briggs. Pedagogical speech has to do with authority; it differs from the speech between peers also in the use of proverbs. The pedagogical speech is speech between unequal people and the listener is the one with lower status. When thinking about speech and proverbs in one's childhood it is mostly a situation where an adult spoke to a child. In the life-stories used in my research it was quite easy to make a distinction between the use of proverbs in pedagogical speech and their use in metaspeech, i.e. the rhetorical use of proverbs.

There are also public situations where pedagogical speech occurs. For example, in hospitals or homes for the elderly it is possible to hear how the personnel use proverbial pedagogical speech. It is an expression of authority and it is used to exercise power in order to re-teach the patients or the inhabitants. In the course of Finnish history, there has also been another form of public pedagogical discourse. Finnish society was imbued with the reality of a unified Lutheran culture, in which the church and the state were the main authorities. The

church used pedagogical speech with proverbs in the sermons. However, this side of life did not come up in the life-stories and I have left these problems out of my research.

**Life-story** (*elämäntarina*) and **narration** (*muistelu*) are the concepts when talking about the narrative biographies and autobiographies I used. A life-story is a story without an end and you can tell it at any point of your life. It is not a narration of a complete life and it is not the whole story. A narration can be written or oral: it tells your story to somebody, a real or an imaginary listener. Narrating your life-story is to share memories with somebody; it allows the listener to participate in one's memories. This research deals with written memories, storytelling in written form.

Narration gives an opportunity to recall your own past and to evaluate your own life. Even though the narrator recollects his/her childhood, he/she does not re-live it or re-construct the past. Narration is more like a visit to one's memory in order to bring up some episodes from it. The narrators do not tell the truth about the past, but neither do they lie, because they tell about the past as they remember it and as they think it was. This and many other factors like nostalgia, the motives of the collectors of folkloristical material, the system of archives etc. all have an impact on collected and used folkloristical and biographical material. Also, public discourse affects personal narratives, both at the time of the original experience and at the time you remember and recount it.

From the point of view of narration, I consider the age of the narrator more important than his/her narrator generation, which has been emphasized in previous researches. The length of one's life experience is a more important factor in life-stories than the year of the narrator's birth. When telling your life-story, the important thing is what stage you are at when looking at your life. It makes a difference whether you are looking at it from the perspective of your supposed mid-life or looking back from the supposed end of your lifetime. Naturally, the socio-economic history of society is important and the researcher can find out about it by looking at the narrator's date of birth, but the age of the narrator has more impact on his/her memories and on the way of looking at bygone days.

### **Materials and methods**

Two collections from the Folklore Archives of Finnish Literature Society in Helsinki are used as research material. **The narrative materials** are the collections "Perinne elämässäni" (Tradition in my life), from year 1985 and "Karjalaiset elämäkerrat" (Karelian biographies), from years 1983-1984. I have scanned through all the materials in these two collections and picked the life-stories containing proverbs, and from these life-stories I then picked the ones in which proverbs were a part of childhood memories. These proverbs form a part of a listener's narration. The proverbs outside pedagogical speech are mostly used rhetorically as metaspeech to support the story as a true story. The proverbs in metaspeech were not of interest from the point of this research. In life-stories,

the proverbs were rather a part of the story than something the narrator concentrated on. The proverbs were a part of both written memories and oral tradition. Using these collections, I familiarised myself with the life-stories of over one thousand people. The narrative research material consists of 141 narrators' life-stories including all the episodes containing pedagogical speech with proverbs. There were altogether some 300 episodes and over 500 proverbs. Narratives were collected during the years 1983–1985 and the age range of the narrators was from 55 to 85 years. The memories of childhood include episodes which tell about the proverbs in pedagogical speech heard in childhood and recalled in adulthood.

The research focuses on the narrators born before the year 1930 because they lived their childhood in Finland before the introduction of compulsory public education in 1921 and before the Second World War, which can be seen as a turning point in many ways: people from Eastern Finland (Karelia) were evacuated and the whole Finnish society had to be reorganised; economic life and the trades were changing; urbanisation continued to change the surroundings, and compulsory public education with organised schools begun more and more to be a part of everyday life for all children. The children were connected to the social system more tightly than before and oral tradition was not as meaningful and powerful anymore as it had been in more stable times. Parents and grandparents at the beginning of the 20th century had been children in the 19th century and that is when they adopted the proverbs as a part of their own speech.

Beside the narratives, I look at **the statutes** concerning children and their upbringing during the 19th century and at the beginning of the 20th century. Finland was an autonomous grand duchy of Russia from 1809 to 1917 (some parts even before). As an autonomous grand duchy Finland held a special position as to the rules and regulations of state, the Lutheran church, popular education, the question of language etc. In the statutes, we can find rules and regulations meant to supervise the life of families and enforced by both secular and religious authorities (the state and the church). What is written in the statutes does not tell what actually happened in society, but we can interpret them as expectations and targets expressed and set by politically and economically powerful groups in society.

The statutes did also give society and the authorities in the parishes the possibility to control everyday life. Children's lives were governed by rules and regulations concerning their support and guardianship and work. The laws which required that everybody should be taught to read and to memorise Christian doctrines, tell us about the secular and religious expectations set on upbringing, teaching and learning. The previous Finnish researchers have mostly concentrated on the Church Laws (years 1686, 1869, 1908) and the Compulsory Education Act (year 1921). This means that Christian doctrine and public enlightenment have been the main point of interest. In this research, I have looked at all the rules and regulations which considered children as the objects of upbringing, teaching and care and which were valid in autonomous Finland.

Out of these two realities – the private and the public – emerges a picture of the relationship between the interpretation of proverbs in pedagogical speech and the public expectations. What is the position of proverbs in the field of non-institutionalised education: are proverbs a part of tradition, upbringing or indoctrination? Looking for the answer to this question is in the centre of this research. The basis for looking at the connection between the pedagogical speech and indoctrination lies in the functional similarity of proverbs and the metaphors in possible world semantics.

### **Children and their life experience – how proverbial speech is understood**

Language is a tool of cultural expression, which also controls life through its concepts. The power of pedagogical speech becomes more obvious in societies which are not based on written knowledge. The ability to read and thereby the possibility to select information are not self-evident for people living in a society with unwritten memory. Because of this, the exercise of power is also based on oral norms and standards, which are transmitted through upbringing from one generation to another. In the agrarian context, oral tradition has been (and still is) more important than written knowledge. In oral tradition, the instructions must be clear and easy to remember.

The slowness of the changes both in society and everyday life strengthen the effect of upbringing and the proverbs used in it. In the material used in this research, the proverbs in pedagogical speech go back to the 19th century and the time the social classes set limits to everyday life and the time before compulsory public education. Proverbs were regarded as a powerful method of bringing up and teaching children, especially when the information was based on unwritten memory. In the 19th century the majority of Finns (workers and peasants who did not own their land in the countryside and labourers in towns) lived in a world of unwritten memory and were educated at home until compulsory public education covered the majority of population. Speaking and setting an example were the most important methods of bringing up children. As late as in the beginning of the 20th century, illiteracy was common in Finland. The Compulsory Education Act was not introduced until Finland became independent in 1917 and in the beginning it did not concern the whole population. Pedagogical speech has played – and still plays – a central role in bringing up the children and proverbs are a part of it.

In the narrative material, I look at the interpretations and the meanings which children as listeners connected to the proverbial speech in different pedagogical situations. I look at Finnish proverbs in Finnish pedagogical speech and their interpretations as pedagogical elements in relation to the public expectations of bringing up children. I deal with the proverbs of childhood in the context they were used in. The interpretation of a proverb is a matter of individual experience: what the listener feels the proverb is transmitting. It is not a question of what the proverbs are supposed to mean when interpreted in the standard meaning, the so called standard proverbial interpretation (SPI).

The life-stories are memories of childhood and the listener gives his/her own view of the context and the interpretation of the proverbs. When looking at the proverbs in the context, they turn out to be speech used when advising and counselling someone. They are connected with the training and the upbringing of children at home. The starting point of this research is the world the person lives in and the way he/she experiences it. The narrators' own experiences and their interpretations of proverbs play a central role.

For the child as a listener the contents of the proverbs are first of all connected with the matter and the person at hand. As the language of proverbs used by ordinary people was Finnish but the languages of the power elite were Swedish or Russian (German, French), the proverbs were a form of speech used by what was the minority from the point of view of social power.

Even though the contents of proverbs are seen to be quite the same as the contents of the pedagogical goals of the statutes, the interpretations of contents by the narrators included both the connection to the manners of the narrator's social class and the acceptance of responsibility for one's own life. Neither of these is included in the public pedagogical goals expressed in rules and regulations. If the connection between the public pedagogical goals and the interpreted content of the proverbs is seen as the most important starting point for looking at proverbial speech, we could say that the contents of the proverbs in pedagogical speech did repeat the contents of public speech. Because proverbs are incontestable speech, they also include beliefs transmitted in this way to children. In addition to that, they are partly unverified beliefs based on the upbringing and training the speaker received in his/her childhood.

#### **The themes of the proverbs in pedagogical speech:**

WORK, TO WORK, WORKER: the work and to work; the quality of work; the worker and training for work; the instructions how to work

CHRISTIAN WAY OF LIVING AND ABILITY TO READ: the Christian way of living; marriage; education and the ability to read

LIVELIHOOD, SUPPORT AND CARE, HOME AND UPBRINGING: food; clothes; upbringing

CONTROL OF ONE'S OWN LIFE AND LIVING WITH OTHERS: the responsibility for one's own life; living with others; wealth and property

#### **The pedagogical themes of the rules and regulations:**

SUPPORT: livelihood; clothes; care and upbringing

WORK: training to work so that everybody can support themselves

CHRISTIAN DOCTRINE: membership of the congregation, Christian way of living; reading the Bible

CITIZEN: bringing up a child to be a good Christian and a useful and honest citizen who has obligations to his/her parents, grandparents and masters

The life-stories show that proverbs used by parents and grandparents are seen to be special even in one's adulthood. What makes proverbs in pedagogical speech so meaningful is the fact that they are the language of authority – the very first authority in children's lives – using the indisputable proverbs as a rhetorical method. The language of proverbs is the language of the agrarian culture where even the content of the words may be unknown to the listener. Proverbs from childhood are combinations of socio-cultural context, people, emotions and information in different situations. Even in the adulthood, these feelings are connected with the proverbs heard as a child. Although the proverbs are connected with the memories of a person, the connection with the action which was going on when the proverb was heard is more important. The child connects what he/she heard directly with what happened.

I assume that the use of proverbs in everyday activities and in pedagogical speech has been - and still is - more like a slip of tongue than wisdom transmitted consciously. This is the way a child understands them. The child as a listener does not look for the message or the metaphor based on the assumed standard meaning. The interpretation the child makes differs from the standard proverbial interpretation (SPI). For the child, the proverb is primarily a piece of advice, not a metaphor. When the child is the listener, the listener's interpretation of the message of a proverb departs from the SPI. The child understands it in a different way from the adult: the child concentrates on the ongoing activities, events and phenomena.

### **The interpretation of proverbs based on the referential point**

The connection between language and the conception of the world is reflected both in the use of verbal metaphorical expressions and the use of proverbs. By using the functional similarity of metaphors and proverbs, I have sketched the process of giving meaning to proverbs. The proverbs can be examined using the models of the metaphor theories, but: 1) the similarity or comparison between two things is not a sufficient basis, 2) the speaker's intention is generally not clear, 3) a literal interpretation is not enough.

In this research, I decided to use the model of metaphor by Jaakko Hintikka and Gabriel Sandu (1994). In this model the interpretation of the proverbs is founded, through the listener and the context, on the possible world semantics (in the space consisting of time and place). One of the important factors in using this model for the interpretation of proverbs is that it makes it possible to interpret them through both the literal and the metaphorical meaning. Another meaningful point is the essentiality of the anchor point of the reference in understanding the expression. When the reference changes or gets a new or different emphasis, the meaning of the expression changes as well. The third point is that it is essential for a metaphorical expression that it is not "like something" but it is a direct statement "is something". A proverb does not use the expression "like something"; it expresses the matter as a simple statement. The main thing is the anchor point in different worlds – how the reference points are defined and where the meanings are anchored.



In narratives we can read how a child understood what he/she heard in the way that may differ (and mostly differs) from the speaker's assumed intention. An example of this is the interpretation of the proverb "Hyvät ja kuuliaiset lapset varhain kuolee" - "Good children die young" (from episode 50.1, p. 193). In the 19th century and even in the beginning of the 20th century the death of small children was not unusual, and the children often heard and saw death in their childhood. Grown-ups tried to comfort themselves by saying that death was for the best for the child, "Good children die young" or, according to their religious faith, they actually regarded the death of the child as the best thing for his/her still sinless soul. The narrator, on the other hand, puts thoughts into words of relief: she knew she was not a good child and so there was no need to be afraid of death. She was not going to die in her early years, because only good children were in danger. The child understood and connected the messages heard in two separate situations and drew a conclusion.

### **Tradition, upbringing, indoctrination?**

Instead of looking at indoctrination as a whole I have looked at how the conditions of indoctrination are fulfilled (the content, the method, the intention, the consequence and the power). This made it possible to avoid judging the upbringing and methods used in another historical period by using the criteria of the age we live in.

**The different parts of the assumed goals of bringing up children at home are realised as the aims of the proverbs in pedagogical speech understood by the listener as follows:**

<b>Statute</b>	<b>Proverb in pedagogical speech</b>
support work	= food; clothes; upbringing = work; training for work; the instructions how to work
Christian doctrine	= the Christian way of living; marriage; the ability to read
citizen	≠ the responsibility for one's own life
citizen	≠ living with others
citizen	≠ wealth and property

According to the material, the meanings of the proverbs in pedagogical speech are very individual experiences for the child. From the social point of view even the use of Finnish language formed a separating barrier between ordinary people and the upper social classes. Passing from one generation to another, proverbs were the speech of the family and the neighbourhood. The context becomes more important in the interpretation of proverbs in pedagogical speech. Because of the similarity of the proverbs and the metaphors the model of possible world semantics clarifies and demonstrates the way meaning and interpretation is given to what is heard. The model shows the influence of the society

and the child's life experience when studying the pedagogical meanings of the proverbs. The indoctrinatory quality of the proverbs in pedagogical speech was the working hypothesis. I have examined possible indoctrination by juxtaposing the rules and regulations expressed in public pedagogical goals with the meanings given by the narrators in their life-stories to the proverbs in pedagogical speech.

From the point of view of the content, the method and the assumed exercise of power, the proverbs as the speech of authority could be indoctrination. The intention of the speaker (the parent, the grandparent) can be interpreted only by the listener (the child). Using this material it is not possible to verify the criterion of consequence. Indoctrination as a characteristic feature of the proverbs remains unverified. Firstly, because the child understands what is said in his/her own way: what could be forbidding independent thinking according to the SPI proved to be something else from the child's point of view. Secondly, even if the interpreted contents of the proverbs are quite similar to the pedagogical goals in the rules and regulations, interpretations encourage to think for oneself and to use one's own brain to understand what has been taught – so the proverbs do not indoctrinate the listeners; on the contrary they guide them towards independent thinking.

The connection between indoctrination and upbringing cannot be based on the proverbs, in spite of the fact that the content of proverbs, their use as a method and their role as both caretaker's intention and a way of using power seem to be indoctrination at its purest. The way children interpret what they have heard has given the possibility to question the wisdom of proverbs and later in life the liberty to use them in the meanings they have created themselves.

From the pedagogical point of view, it is important that the proverbs follow people all through their lives. In the used narrative material, everybody who mentioned that they use proverbs in their own speech had also heard someone use them in their childhood. Every user of proverbs had earlier been a listener, but not vice versa: not everybody who had heard proverbs mentioned using them. In this research it does not become clear on what grounds the use of proverbs is transmitted to the next generations (children or grandchildren). However, an awareness of the model of transmitting proverbial meanings is important to all those who are involved in bringing up, teaching and educating children. It is also important to understand the way the child understands and interprets what is said. In the use of proverbs, it is not only the words that matter but also the feelings and emotions read into proverbs in each situation. The material of the life-stories in this research indicates that, for a child, a proverb is first and foremost concrete advice. The time for thinking over the proverb as well as looking for and finding symbolism in it does not come until adulthood.

## LÄHTEET

- Aebli, Hans. 1991. Opetuksen perusmuodot. Porvoo: WSOY.
- Ahlqvist, A. 1929. Esipuhe "Valittuihin sananlaskuihin". Teoksessa Koskimies, V.A. (toim.) Valikoima suomalaisia sananlaskuja. A. Ahlqvistin mukaan [1869]. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 182. Helsinki: SKS, 3-10.
- Ahonen, Sirkka. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, Leena & Ahonen, Sirkka & Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114-160.
- Airaksinen, Timo. 1993. Oikeudet kotona: kotikasvatuksen filosofiaa. Teoksessa Ojala, Mikko (toim.) Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Tutkittua ja tärkeäksi havaittua varhaiskasvatuksessa. Lastensuojelun keskusliitto 91. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 125-133.
- Airaksinen, Timo. 1994. Hyveet ja oikeudet perheessä. Teoksessa Virkki, Juha (toim.) Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin. Porvoo: WSOY, 163-177.
- Alanen, Leena. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa Sankari, Anna & Jyrkämä, Jyrki (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 161-186.
- Alexander, Tamara & Hasan-Rokem, Galit. 1988. Games of identity in proverb usage: proverbs of a sephardic-jewish woman. Julkaisussa Proverbium: yearbook of international proverb scholarship vol. 5, 3-12.
- Antikainen, Ari. 1987. Suomalainen koulutusjärjestelmä sosiaalisena instituutiona - kasvatussosiologisen näkökulman hahmottelua. Teoksessa Antikainen, Ari & Nuutinen, Pirjo (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen. (4. painos) Helsinki: Yliopistopaino, 35-72.
- Antikainen, Ari & Nuutinen, Pirjo. 1987. Saatteeksi. Teoksessa Antikainen, Ari & Nuutinen, Pirjo (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen. (4. painos) Helsinki: Yliopistopaino, 5-11.
- Apo, Satu. 1980. Alina Vaittinen, kirjoittava kertoja. Teoksessa Laaksonen, Pekka (toim.) Kertojat ja kuulijat. Kalevalaseuran vuosikirja 60. Helsinki: SKS, 185-189.
- Apo, Satu. 1987. Suullisten kertomusten kulttuuriset merkitykset: esimerkkejä suomalaiskarjalaisesta kansanperinteestä. Teoksessa Hoikkala, Tommi (toim.) Kieli, kertomus, kulttuuri. Helsinki: Gaudeamus, 118-133.
- Apo, Satu. 1990. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa Mäkelä, Klaus (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 62-80.
- Apo, Satu. 1995a. [1984] Aleksis Kivi ja talonpoikainen erotiikka. Teoksessa Apo, Satu. Naisen väki. Tutkimuksia suomalaisten kansanomaisesta kulttuurista ja ajattelusta. Helsinki: Hanki ja jää, 50-74.
- Apo, Satu. 1995b. "Ex cunno väki tulee". Fyysiseen naiseuteen liittyvä ajattelu suomalais-karjalaisessa perinteessä. Teoksessa Apo, Satu. Naisen väki. Tutkimuksia suomalaisten kansanomaisesta kulttuurista ja ajattelusta. Helsinki: Hanki ja jää, 11-49.

- Apo, Satu. 1995c. Naisten henkilökohtainen mytologia. Teoksessa Apo, Satu. Naisen väki. Tutkimuksia suomalaisten kansanomaisesta kulttuurista ja ajattelusta. Helsinki: Hanki ja jää, 228–247.
- Apo, Satu. 1995d. [1993] Orjatyöstä oman kodin valtiattareksi. Tulkintoja kahdeksasta agraarisesta omaelämäkerrasta. Teoksessa Apo, Satu. Naisen väki. Tutkimuksia suomalaisten kansanomaisesta kulttuurista ja ajattelusta. Helsinki: Hanki ja jää, 199–227.
- Apo, Satu. 1995e. [1985] Rahvas elämäntapansa puolustajana. Teoksessa Apo, Satu. Naisen väki. Tutkimuksia suomalaisten kansanomaisesta kulttuurista ja ajattelusta. Helsinki: Hanki ja jää, 164–172.
- Apo, Satu. 1995f. Teemakirjoittaminen. Perinteentutkimuksen näkymätön aineistonkeruumenetelmä. Teoksessa Apo, Satu. Naisen väki. Tutkimuksia suomalaisten kansanomaisesta kulttuurista ja ajattelusta. Helsinki: Hanki ja jää, 173–186.
- Apo, Satu. 1998a. "Ex cunno Come the Folk and Force". Teoksessa Apo, Satu & Nenola, Aili & Stark-Arola, Laura (ed.) Gender and Folklore. Perspectives on Finnish and Karelian Culture. Studia Fennica Folkloristica 4. Helsinki: SKS, 63–91.
- Apo, Satu. 1998b. Women's Personal Mythologies. Teoksessa Apo, Satu & Nenola, Aili & Stark-Arola, Laura (ed.) Gender and Folklore. Perspectives on Finnish and Karelian Culture. Studia Fennica Folkloristica 4. Helsinki: SKS, 332–344.
- Apo, Satu. 2001. Viinan voima. Näkökulmia suomalaisten kansanomaiseen alkoholiajatteluun ja -kulttuuriin. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 759. Helsinki: SKS.
- Apo, Satu & Nenola, Aili & Stark-Arola, Laura. 1998. Introduction. Teoksessa Apo, Satu & Nenola, Aili & Stark-Arola, Laura (ed.) Gender and Folklore. Perspectives on Finnish and Karelian Culture. Studia Fennica Folkloristica 4. Helsinki: SKS, 9–27.
- Arkiston avain. 1984. Helsinki: SKS.
- Aromaa, Vuokko. 1990. Tyttöikä - tuulenpyörre ja tosipaikka. Teoksessa Immonen, Kari (toim.) Naisen elämä. Mistä on pienet tytöt tehty, mistä tyttöjen äidit. Helsinki: Otava, 91–203.
- Aukia, Markku. 1984. Perinteisestä kotikasvatuksesta Suomen maaseudulla. Teoksessa Ojala, Mikko (toim.) Varhaiskasvatustutkimus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto 71. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 163–181.
- Auranen, Johanna. 2000. Vertauksilla organisaatiota kehittämään. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, Marjatta (toim.) Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 81, 49–78.
- Auranen, Johanna. 2004. Tervanjuontia ja ruusuilla tanssia - metaforatutkimus kasvatustyöstä kuntaorganisaation osana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 97.

- Bandura, Albert. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Vasta, Ross (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 13–82.
- Barakat, Robert A. 1980. A contextual study of Arabic proverbs. *FF Communications* 226. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
- Başgöz, İlhan. 1990. Proverbs about proverbs or folk definitions of proverb. *Julkaisussa Proverbium: yearbook of international proverb scholarship* vol. 7, 5–17.
- Ben-Amos, Dan. 1993. "Context" in Context. *Julkaisussa Western Folklore* vol. 52, 209–226.
- Black, Max. 1981a. More About Metaphor. Teoksessa Ortony, Andrew (ed.) *Metaphor and thought*. (2. painos) Cambridge: Cambridge University Press, 19–43.
- Black, Max. 1981b How Metaphors Work: A Reply to Donald Davidson. Teoksessa Sacks, Sheldon (ed.) *On Metaphor*. (3. painos) Chicago (IL): The University of Chicago Press, 181–192.
- Bogatyrev, Petr. 1971. The functions of folk costume in Moravian Slovakia. The Hague: Mouton.
- Booth, Wayne C. 1980. Metaphor as Rhetoric: The Problem of Evaluation. Teoksessa Sacks, Sheldon (ed.) *On Metaphor*. (3. painos) Chicago (IL): The University of Chicago Press, 47–70.
- Bornstein, Valerie. 1991. A case study and analysis of family proverb use. *Julkaisussa Proverbium: yearbook of international proverb scholarship* vol. 8, 19–28.
- Briggs, Charles L. 1985. The Pragmatics of Proverb Performances in New Mexican Spanish. *Julkaisussa American Anthropologist* vol. 87, 793–810.
- Briggs, Charles L. 1988. Competence in performance. *The Creativity of Tradition in Mexicano Verbal Art*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bruner, Jerome. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Crain, William. 2000. *Theories of development. Concepts and Applications*. (4. painos) Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.
- Crépeau, Pierre. 1994. [1978] The Invading Guest: Some Aspects of Oral Transmission. Teoksessa Mieder, Wolfgang & Dundes, Alan (ed.) *The Wisdom of many. Essays on the Proverb*. (2. painos) Madison (WI): University of Wisconsin Press, 86–110.
- Crittenden, Brian S. 1972. Indoctrination as mis-education. Teoksessa Snook, I.A. (ed.) *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*. London: Routledge & Kegan, 131–151.
- Davidson, Donald. 1981. What Metaphors Mean. Teoksessa Sacks, Sheldon (ed.) *On Metaphor*. (3. painos) Chicago (IL): The University of Chicago Press, 29–45.
- Devitt, Michael & Sterelny, Kim. 1987. *Language & Reality. An introduction to the Philosophy of Language*. Oxford: Basil Blackwell.

- Dundes, Alan. 1994. On the Structure of the Proverb. Teoksessa Mieder, Wolfgang & Dundes, Alan (ed.) *The Wisdom of many. Essays on the Proverb*. (2. painos) Madison (WI): University of Wisconsin Press, 43–64.
- Eilola, Jari. 2002. "Cuckoi päällä curjanakin; cana alla armaisnakin" Patriarkaalisuus, puolisojen välinen suhde ja auktoriteettien muodostuminen. Teoksessa Einonen, Piia & Karonen, Petri (toim.) *Arjen valta. Suomalaisen yhteiskunnan patriarkaalisesta järjestyksestä myöhäiskeskiajalta teollistumisen kynnykselle* (v. 1450–1860). *Historiallinen arkisto* 116. Helsinki: SKS, 100–127.
- Elliot, R.K. 1984 *Metaphor, Imagination and Conceptions of Education*. Teoksessa Taylor, William (ed.) 1984. *Metaphors of education. Studies in Education* 14. University of London Institute of Education. London: Heineman educational Books, 38–53.
- Engström, Anders. 1999. *The Anatomy of Metaphor*. University of Copenhagen. Department of Education, Philosophy & Rhetoric.
- Eräsaari, Risto. 1994. Takaisin perusarvoihin? Teoksessa Virkki, Juha (toim.) *Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin*. Porvoo: WSOY, 178–195.
- Eskola, Antti. 1984. Lapsi ja yhteiskunta. Teoksessa Ojala, Mikko (toim.) *Vaikkaikasvatustutkimus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto* 71. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 185–203.
- Finnegan, Ruth. 1994. [1970] *Proverbs in Africa*. Teoksessa Mieder, Wolfgang & Dundes, Alan (ed.) *The Wisdom of many. Essays on the Proverb*. (2. painos) Madison (WI): University of Wisconsin Press, 10–42.
- Foucault, Michel. 2005. *Tiedon arkeologia*. Tampere: Vastapaino.
- Fogelin, Robert J. 1988. *Figuratively Speaking*. New Haven: Yale University Press.
- Frege, Gottlob. 1984 [1892]. On Concept and Object. In McGuinness, Brian (ed.) *Collected Papers on Mathematics, Logic and Philosophy*. Oxford: Blackwell, 182–194.
- Freire, Paulo. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. [alkuteos *Pedagogia do oprimido* 1974]. Tampere: Vastapaino.
- Gerris, Jan. 1994. Perhearvot vanhempien silmin: perhe-elämän ja lastenkasvatuksen arvoperustaiset mallit. Teoksessa Virkki, Juha (toim.) *Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin*. Porvoo: WSOY, 144–162.
- Goatly, A. 1997. *The language of metaphors*. London New York: Routledge.
- Goodman, Nelson. 1985. *Languages of Art. An approach to a theory of symbols*. (5. painos) Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Goodwin, Paul D. & Wentzel, Joseph W. 1994. [1979] *Proverbs and Practical Reasoning: A Study in Socio-Logic*. Teoksessa Mieder, Wolfgang & Dundes, Alan (ed.) *The Wisdom of many. Essays on the Proverb*. (2. painos) Madison (WI): University of Wisconsin Press, 140–160.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja. 1995. "Koulu on kuin ..." Metaforat fyysisen koulun analysoinnin välineenä. *Julkaisussa Nuorisotutkimus* 13:3, 3–12.

- Granbom-Herranen, Liisa. 2004. Sananlaskujen käyttäjät ja käyttöyhteys. Sananlaskut käyttökontekstissaan "Perinne elämässäni" -kilpikirjoituksen aiheistossa. Helsingin yliopisto. Folkloristiikan pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20051452>
- Green, Rayna. 1993. Prologue: "It's Okay Once You Get It Past the Teeth" and Other Feminist Paradigms for Folklore Studies. Teoksessa Tower Hollis, Susan & Pershing, Linda & Young, M. Jane (eds.) *Feminist Theory and the Study of Folklore*. Urbana: University of Illinois Press, 1-8.
- Green, Thomas F. 1972. Indoctrination and beliefs. Teoksessa Snook, I.A. (ed.) *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*. London: Routledge & Kegan, 25-46.
- Grice, H. Paul. 1975. Logic and Conversation. Teoksessa Cole, P. & Morgan, J.L. (ed.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York (NY):Academic Press, 41-58.
- Grice, H. Paul. 1997 [1957]. Tarkoittaminen. Teoksessa Raatikainen, Panu (toim.) *Ajattelu, kieli, merkitys. Analyyttisen filosofian avainkirjoituksia*. Helsinki: Gaudeamus, 269-278.
- Gröhn, Terttu. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, Terttu & Jussila, Juhani (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 1-32.
- Grönfors, Martti. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Haack, Susan. 1994. "Dry Truth and Real Knowledge": Epistemologies of Metaphor and Metaphors of Epistemology. Teoksessa Hintikka, Jaakko (ed.) *Aspects of Metaphor*. Synthese Library 238. Dordrecht: Kluwer Academic, 1-22.
- Haavio-Mannila, Elina. 1968. Suomalainen nainen ja mies. Asema ja muuttuvat roolit. Porvoo: WSOY.
- Hakamies, Pekka. 1986. Venäläisten sananparsien vaikutus karjalaiseen ja suomalaiseen sananparsistoon. Helsinki: SKS.
- Hakamies, Pekka. 2002. Proverbs and Mentality. Teoksessa Siikala, Anna-Leena (ed.) *Myth and Mentality. Studies in Folklore and Popular Thought*. *Studia Fennica Folkloristica* 8. Helsinki: SKS, 222-230.
- Hakamies, Pekka. 2004. Ruisleipä ja muut ruokasymbolit. Teoksessa Knuuttila, Maarit & Pöysä, Jyrki & Saarinen, Tuija (toim.) *Suulla ja kielellä. Tulkintoja ruuasta*. *Tietolipas* 202. Helsinki: SKS, 79-91.
- Hakapää, Jyrki. 2004. Kirjojen välittäminen lukijoille 1800-luvun alun Suomessa. Teoksessa Huumo, Katja & Laitinen, Lea & Paloposki, Outi (toim.) *Yhteistä kieltä tekemässä. Näkökulmia suomen kirjakielen kehitykseen 1800-luvulla*. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia* 979. Helsinki: SKS, 18-40.
- Hakaste, Saara. 1992. Yhteiskasvatuksen kehitys 1800-luvun Suomessa sekä vastaavia kehityslinjoja naapurimaissa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 133.
- Hakulinen, Auli. 1987. Mies, nainen ja kieli. Teoksessa Hoikkala, Tommi (toim.) *Kieli, kertomus, kulttuuri*. Helsinki: Gaudeamus, 52-70.

- Halila, Aimo. 1949a. Suomen kansakoululaitoksen historia 1. Suomalainen Tiedeakatemia. Suomen tiedettä 3, 1. Porvoo: WSOY.
- Halila, Aimo. 1949b. Suomen kansakoululaitoksen historia 2. Suomalainen Tiedeakatemia. Suomen tiedettä 3, 2. Porvoo: WSOY.
- Halila, Aimo. 1949c. Suomen kansakoululaitoksen historia 3. Suomalainen Tiedeakatemia. Suomen tiedettä 3, 3. Porvoo: WSOY.
- Halonen, Johanna. 2005. Keskusta Centrum. Opaskilvet ja paikannimien tilat. Teoksessa Heikkinen, Vesa (toim.) Tekstien arki. Tutkimusmatkoja joka-päiväisiin merkityksiimme. Helsinki: Gaudeamus, 63-76.
- Haltsonen, Sulo. 1966. Eljas Raussi. Teoksessa Raussi, Eljas. 1966 [1840]. Viro-lahden kansanelämää 1840-luvulla. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 280. Helsinki: SKS, 7-10.
- Hanho, J.T. 1947. Suomen oppikoululaitoksen historia. I. Ruotsin vallan aika. Porvoo: WSOY.
- Hanho, J.T. 1955. Suomen oppikoululaitoksen historia. II. 1809-1872. Porvoo: WSOY.
- Hansford, Gillian F. 2003. "Understanding Chumburung Proverbs". Julkaisussa Journal of West African Languages vol. 30:1, 57-82.
- Harjula, Raimo. 2000. Parempi pakaroitta kuin päätä vailla. 500 itäafrikkalaista sananlaskua hyvästä elämästä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Harman, Gilbert. 1977. The Nature of Morality. An Introduction to Ethics. New York: Oxford U Pr.
- Harman, Gilbert. 1997 [1957]. Kieli, ajattelu ja merkitys - näkökulmia nykyajan filosofian avaintemoihin. Teoksessa Raatikainen, Panu (toim.) Ajattelu, kieli, merkitys. Analyyttisen filosofian avainkirjoituksia. Helsinki: Gaudeamus, 336-358.
- Harvilahti, Lauri. 1982. Sananlaskujen rakenteellisen ja sisällöllisen vastaavuuden ongelmista. Helsingin yliopisto. Suomalaisen ja vertailevan kansanrunoudentutkimuksen lisensiaatintyö. Julkaisematon tutkimus.
- Hasan-Rokem, Galit. 1982. Proverbs in Israeli folk narratives: a structural semantic analysis. FF Communications 232-233. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
- Haverinen, Liisa & Martikainen, Marja. 1999. *Kotitalouden toiminnan kasvattavan merkityksen tiedostaminen. Kolmen perheen vuorovaikutuksen analyysi*. Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 5.
- Haverinen, Liisa & Martikainen, Marja. 2004. *Rakas lapsi - ei! Kodin kasvattava vuorovaikutus*. Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 15.
- Hedenborg, Susanna. 1997. Det gåtfulla folket. Barns villkor och uppfattningar av barnet i 1700-talets Stockholm. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Economic History 26. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Heikkinen, Antero. 1972. Hyöty, valistus ja koulu. Suomen aate- ja oppihistoria 1700-luvulla. Helsinki: Ylioppilastuki.



- Heikkinen, Antero. 1987. Suomen koulutusjärjestelmän kehitysvaiheet. Teoksessa Antikainen, Ari & Nuutinen, Pirjo (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen. (4. painos) Helsinki: Yliopistopaino, 12–34.
- Heikkinen, Antero. 1989. Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan. Koulutuksen historia Suomessa esihistorialliselta ajalta itsenäisyyden aikaan. (2. painos) Helsinki: Yliopistopaino.
- Heikkinen, Kaija. 1985. Venäläisten vaikutus karjalaisessa kulttuurissa 1800-luvulla. Teoksessa Kurkinen, Pauli (toim.) Venäläiset Suomessa 1809–1917. Historiallinen arkisto 83. Helsinki: Suomen historiallinen seura, 67–84.
- Heikkinen, Kaija. 1997. Käsityöt naisten arjessa. Kulttuuriantropologinen tutkimus pohjoiskarjalaisten naisten käsityön tekemisestä. Artefakta 4. Helsinki: Akatiimi.
- Heikkinen, Kaija. 2005. Vieras vai oma. Kenttätöiden vanha nainen. Teoksessa Hirsiaho, Anu & Korpela, Mari & Rantalaiho, Liisa (toim.) Kohtaamisia rajoilla. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1038. Helsinki: SKS, 263–276.
- Heikkinen, Sakari & Hoffman, Kai. 1982. Teollisuus ja käsityö. Teoksessa Ahvenainen, Jorma & Pihkala, Erkki & Rasila, Viljo (toim.) Suomen taloushistoria 2. Teollistuva Suomi. Helsinki: Tammi, 52–88.
- Heikkinen, Vesa. 2005. Arkea arkeissa. Teoksessa Heikkinen, Vesa (toim.) Tekstien arki. Tutkimusmatkoja jokapäiväisiin merkityksiimme. Helsinki: Gaudeamus, 11–30.
- Heino, Ulla. 1984. Käsityö ja sen tekijät 1600-luvun Satakunnassa. Historiallisia tutkimuksia 127. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Helasvuo, Marja-Liisa. 1992. Kuka kommentaa ja ketä? Pala generatiivisen syntaksin terminologiaa haarukassa. Teoksessa Harvilahti, Lauri & Kalliokoski, Jyrki & Nikanne, Urpo & Onikki, Tiina (toim.) Metafora. Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin. Suomi 162. Helsinki: SKS, 312–327.
- Heporauta, F.A. 1945. Suomen kansakoululaitoksen historia. (2. painos) Helsinki: Otava.
- Hilpelä, Jyrki. 1987. Kasvatuksen tehtävä ja kasvatustieteen vaihtoehdot. Teoksessa Antikainen, Ari & Nuutinen, Pirjo (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen. (4. painos) Helsinki: Yliopistopaino, 152–174.
- Hilpelä, Jyrki. 1998. Kasvatustieteellinen ajattelu. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 29.
- Hintikka, Jaakko. 1982. Kieli ja mieli. Katsauksia kielifilosofiaan ja merkityksen teoriaan. Helsinki: Otava.
- Hintikka, Jaakko. 1988. Fenomenologi ilman fenomenologiaa – Wittgenstein välittömän kokemuksen filosofina. Teoksessa Kusch, Martin & Hintikka, Jaakko. Kieli ja maailma. Oulu: Pohjoinen, 123–142.
- Hintikka, Jaakko & Sandu, Gabriel. 1994. Metaphor and Other Kinds of Nonliteral Meaning. Teoksessa Hintikka, Jaakko (ed.) 1994. Aspects of Metaphor. Synthese Library 238. Dordrecht: Kluwer Academic, 151–187.
- Hirsjärvi, Sirkka. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Hirsjärvi, Sirkka & Huttunen, Jouko. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. (4. painos) Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, Sirkka & Laurinen, Leena & tutkijaryhmä. 1998. Kasvatustraditiot ja niiden muuttuminen. Teoksessa Laurinen, Leena (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena, 12–35.
- Hirsjärvi, Sirkka & Laurinen, Leena. 2004. Lempeästi mutta lujasti. Suomalaisia sanontoja ja arkiuskomuksia kasvatuksesta. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 2004. Tutki ja kirjoita. (10. painos) Helsinki: Tammi.
- Honko, Lauri. 1984. Tyhjät tekstit, täydet merkitykset: folkloren transformaa-leista merkityksistä. Julkaisussa Sananjalka vol. 26, 99–130.
- Hudson, Liam. 1984. The Role of Metaphor in Psychological Research. Teoksessa Taylor, William (ed.) Metaphors of education. Studies in Education 14. University of London Institute of Education. London: Heineman educational Books, 68–78.
- Hume, David. 1924. An Enquiry Concerning Human Understanding and Selections from a Treatise of Human Nature. With Hume's autobiography and a letter from Adam Smith. Chicago: Open Court.
- Hume, David. 1953. [1777] An Enquiry Concerning the Principles of Morals. (2. painos) La Salle, Illinois: Open Court.
- Hume, David. 1978 [1739-40]. A Treatise of Human Nature. Analytical Index by L.A. Selby-Bigge. (2. edition) Oxford: Clarendon Press.
- Huttunen, Rauno. 1998. Puolimatkan käsitys indoktrinatiivisesta opetuksesta. Julkaisussa Niin & näin 4/98. Filosofinen aikakauslehti. [http://www.netn.fi/498/netn\\_498\\_opfil1.html](http://www.netn.fi/498/netn_498_opfil1.html) 27.10.2004.
- Huttunen, Rauno. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria. SoPhi 82. Jyväskylä: Minerva.
- Huumo, Katja & Laitinen, Lea & Paloposki, Outi. 2004. Alkusanat. Teoksessa Huumo, Katja & Laitinen, Lea & Paloposki, Outi (toim.) Yhteistä kieltä tekemässä. Näkökulmia suomen kirjakielen kehitykseen 1800-luvulla. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 979. Helsinki: SKS, 7–17.
- Hytönen, Juhani. 1984. Varhaiskasvatus alkuopetuksen valossa. Teoksessa Ojala, Mikko (toim.) Varhaiskasvatustutkimus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto 71. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 35–47.
- Häggman, Kai. 1993. Perheen historiaa: nykyisten perhekäsitysten muotoutuminen. Teoksessa Ojala, Mikko (toim.) Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Tutkittua ja tärkeäksi havaittua varhaiskasvatuksessa. Lastensuojelun keskusliitto 91. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 89–98.
- Häggman, Kai. 1994. Perheen vuosisata. Perheen ihanne ja sivistyneistön elämäntapa 1800-luvun Suomessa. Historiallisia tutkimuksia 179. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Häkkinen, Kaisa. 1997. Suomalaisten esihistoria kielitieteen valossa. Teoksessa Rydman, Jan (toim.) Maailmankuvaa etsimässä. Helsinki: WSOY, 331–345.

- Hämynen, Tapio. 1993. Liikkeellä leivän tähden. Raja-Karjalan väestö ja sen toimeentulo 1880–1940. Historiallisia tutkimuksia 170. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Hämäläinen, Juha. 1992. Kotikasvatuksen pedagogisen tukemisen idea lastensuojelussa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 3.
- Hämäläinen, Juha & Kraav, Inger. 1993. Perhepolitiikka ja vanhempien ulkoiset toimintaedellytykset Suomessa ja Virossa. Vertaileva tutkimus. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 10.
- Hämäläinen-Forslund, Pirjo. 1988. Maammon marjat. Entisaikain lasten elämää. (2. painos) Porvoo: WSOY.
- Iisalo, Taimo. 1988. Kouluopetuksen vaihteita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluoloihin. Helsinki: Otava.
- Ihalainen, V.J. 1980. Kasvatuksen kentältä. Kasvatuksesta kotona ja koulussa. Helsinki: Gaudeamus.
- Ikonen, Risto. 1997. Åbo tidningar 1771–1808 ja kasvattava yhteiskunta. Kasvatuksen maailma kustavilaisen kauden turkulaislehdistössä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 38.
- Ilomäki, Henni 1998. The Image of Women in Ingrian Wedding Poetry. Teoksessa Apo, Satu & Nenola, Aili & Stark-Arola, Laura (ed.) Gender and Folklore. Perspectives on Finnish and Karelian Culture. Studia Fennica Folkloristica 4. Helsinki: SKS, 143–174.
- Iranto, Annamari. 2005. ”Pienet varkaat on linnassa, suuret varkaat vapaina kulkee” Kansan käsityksiä lainkäytön oikeudenmukaisuudesta. Teoksessa Laaksonen, Pekka & Knuuttila, Seppo & Piela, Ulla (toim.) Kansanetiikka. Käsityksiä hyvästä ja pahasta. Kalevalaseuran vuosikirja 84. Helsinki: SKS, 253–276.
- Jaakkola, Jouko. 1994. Sosiaalisen kysymyksen yhteiskunta. Teoksessa Jaakkola, Jouko & Pulma, Panu, Satka, Mirja & Urponen, Kyösti. Armeliaisuus, yhteisöapu, sosiaaliturva. Suomalaisen sosiaaliturvan historia. Sosiaaliturvan kirjallisuus. Sosiaalipolitiikka, sosiaaliturva 1. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto, 71–161.
- Jallinoja, Riitta. 1983. Suomalaisen naisasialiikkeen taistelukaudet: naisasialiikkeen naisten elämäntilanteen muutoksen ja yhteiskunnallis-aatteellisen murroksen heijastajana. Porvoo: WSOY.
- Jallinoja, Riitta. 1985. Johdatus perhesosiologiaan. Sairaanhoidtajien koulutussäätiön julkaisuja. Porvoo: WSOY.
- Jarvis, Peter. 1992. Paradoxes of Learning. San Fransisco (Calif): Jossey-Bass.
- Jarvis, Peter. 1997. Oppimisen paradokseja. Julkaisussa Aikuiskasvatus 1/1997, 12–17.
- Jason, Heda. 1971. Proverbs in society: the problem of meaning and function. Julkaisussa Proverbium: bulletin d'information sur les recherches parémiologiques vol. 17, 617–623.
- Jokinen, Arja. 1999. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 126–159.

- Jokinen, Eeva. 2005. *Aikuisten arki*. Helsinki: Gaudeamus.
- Julkunen, Verna. 2005. Luomukkaita pöytätablettinautintoja. Teoksessa Heikkinen, Vesa (toim.) *Tekstien arki. Tutkimusmatkoja jokapäiväisiin merkityksiimme*. Helsinki: Gaudeamus, 95–105.
- Jussila, Juhani & Montonen, Kaisu & Nurmi, Kari E. 1992. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Gröhn, Terttu & Jussila, Juhani (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 157–208.
- Jussila, Osmo. 1995. Suomi suuriruhtinaskuntana 1809–1917. Teoksessa Jussila, Osmo & Hentilä, Seppo & Nevakivi, Jukka (toim.) *Suomen poliittinen historia 1809–1995*. Porvoo: WSOY, 9–92.
- Jänkä, Pentti. 2004. *Opiskelun edellytykset Turun akatemiassa 1640–1760*. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteen lisensiaatin tutkimus. Julkaisematon tutkimus.
- Kaila, Kai. 1997. Aivot, geenit ja ihmisyyys. Teoksessa Rydman, Jan (toim.) *Maailmankuvaa etsimässä*. Helsinki: WSOY, 283–294.
- Kaivola, Terttu. 1998. *Lasten juhlat. Rotinoista rippikouluun*. Helsinki: SKS.
- Kaivola-Bregenhøj, Annikki. 1988. *Kertomus ja kerronta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 480*. Helsinki: SKS.
- Kakkuri-Knuuttila, Maija-Liisa & Ylikoski, Petri. 1998. Merkitys ja tulkinta. Teoksessa Kakkuri-Knuuttila, Maija-Liisa (toim.) *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus, 24–33.
- Kalela, Jorma. 2000. *Historiantutkimus ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliokoski, Jyrki. 1992. Kaaskeri Lundströmin kuvat. Volter Kilven proosan metaforista. Teoksessa Harvilahti, Lauri & Kalliokoski, Jyrki & Nikanne, Urpo & Onikki, Tiina (toim.) *Metafora. Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin. Suomi 162*. Helsinki: SKS, 279–299.
- Kankaanpää, Salli. 2005. Hei! Äiti kuule! Nykyperhe lapsen kirjelappusessa. Teoksessa Heikkinen, Vesa (toim.) *Tekstien arki. Tutkimusmatkoja jokapäiväisiin merkityksiimme*. Helsinki: Gaudeamus, 123–136.
- Kannisto, Heikki. 1986. Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka. Teoksessa Niiniluoto, Ilkka & Saarinen, Esa (toim.) *Vuosisatamme filosofia*. Porvoo: WSOY, 145–243.
- Karila, Kirsti & Nummenmaa, Anna Raija. 2001. *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot*. Helsinki: WSOY.
- Karjalainen, Asko. & Siljander, Pauli. 1997. *Pedagogisen tietoisuuden paradoksi*. Teoksessa Siljander, Pauli (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Helsinki: Gaudeamus, 66–76.
- Karonen, Petri. 2002a. *Johdanto: Moninainen patriarkalisuus – normien ja käytäntöjen solmukohdat*. Teoksessa Einonen, Piia & Karonen, Petri (toim.) *Arjen valta. Suomalaisen yhteiskunnan patriarkalisesta järjestyksestä myöhäiskeskiajalta teollistumisen kynnykselle (v. 1450–1860)*. Historiallinen arkisto 116. Helsinki: SKS, 10–23.
- Karonen, Petri. 2002b. *Patriarkalisen järjestyksen monet todellisuudet*. Teoksessa Einonen, Piia & Karonen, Petri (toim.) *Arjen valta. Suomalaisen yh-*

- teiskunnan patriarkaalisesta järjestyksestä myöhäiskeskiajalta teollistumisen kynnykselle (v. 1450–1860). Historiallinen arkisto 116. Helsinki: SKS, 255–259.
- Katajala, Kimmo. 2005. Suurvallan rajalla. Ihmisiä Ruotsin ajan Karjalassa. Historiallinen arkisto 118. Helsinki: SKS.
- Kaukamaa, L.I. & Valonen, Niilo. 1939. Alkulause teoksessa Satakunnan sananparsia. Keräyttänyt ja julkaissut Satakuntalainen Osakunta. Porvoo: WSOY.
- Kauranen, Kaisa. 1999. Rahvas, kauppahuone, esivalta. Katovuodet pohjoisessa Suomessa 1830-luvulla. Historiallisia tutkimuksia 204. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- KE-keruu/tulokset. Karjalaiset elämäkerrat -keruun tulokset. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, kansanrunousarkisto. Moniste.
- Kekkonen, Sanna. 2002. Isällistä oikeutta. Sysmän Hovilan kartanon patriarkaalinen järjestys 1800-luvun alkupuoliskolla. Teoksessa Einonen, Piia & Karonen, Petri (toim.) Arjen valta. Suomalaisen yhteiskunnan patriarkaalisesta järjestyksestä myöhäiskeskiajalta teollistumisen kynnykselle (v. 1450–1860). Historiallinen arkisto 116. Helsinki: SKS, 178–202.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa. 1996. Suomalainen kansanluonne. Teoksessa Laaksonen, Pekka & Mettomäki, Sirkka-Liisa. (toim.) Olkaamme siis suomalaisia. Kalevalaseuran vuosikirja 75–76. Helsinki: SKS, 216–225.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa. 2000. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.
- Kemppainen, Jaana. 2001. Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 190.
- Kerkkonen, Martti. 1988. Suomen arkistolaitos Haminan rauhasta maan itenäistymiseen. Helsinki: Valtionarkisto.
- Kerschen, Lois. 1998. American proverbs about women. A reference guide. Westport (CT): Greenwood Press.
- Keskinen, Esko. 1997. Maailmankuvan rakennusaineet: kokemukset ja kulttuurit. Teoksessa Rydman, Jan (toim.) Maailmankuvaa etsimässä. Helsinki: WSOY, 42–57.
- Ketonen, Oiva. 1994. Tieteen etiikka. Teoksessa Niskanen, V.A. (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 30, 78–86.
- Kirkinen, Heikki. 1994. Historiatieteiden näkökulma. Teoksessa Niskanen, V.A. (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 30, 170–188.
- Kirkinen, Heikki & Hakamäki, Toivo & Linkola, Martti & Rautavaara, Arno. 1984. Toimituskunnan esipuhe. Teoksessa Kirkinen, Heikki & Hakamäki, Toivo & Linkola, Martti & Rautavaara, Arno (toim.) Sukupolvien perintö 1. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kirschenblatt-Gimblett, Barbara. 1994. [1973] Toward a Theory of Proverb Meaning. Teoksessa Mieder, Wolfgang & Dundes, Alan (ed.) The Wisdom

- of many. Essays on the Proverb. (2. painos) Madison (WI): University of Wisconsin Press, 111–121.
- Kivinen, Osmo. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C 67.
- Kivinen, Osmo & Rinne, Risto. 1994. Kansanopettajat ja kansalaiskuvan muutos Suomessa 1800–1900 -luvulla. Teoksessa *Koulu ja menneisyys*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1994. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura, 73–105.
- Knuuttila, Seppo. 1977. Ammattikaskut maailmankuvatutkimuksen aineksena. Teoksessa Kuusi, Matti & Alapuro, Risto & Klinge, Matti (toim.) *Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena*. Näkökulmia teollistumisajan Suomeen. Helsinki: Otava, 203–219.
- Knuuttila, Seppo. 1985. Kansanomaisen maailmankuvan juonteita. Teoksessa Linkola, Martti & Hakamäki, Toivo & Kirkinen, Heikki & Rautavaara, Arno (toim.) *Sukupolvien perintö 2*. Helsinki: Kirjayhtymä, 347–365.
- Knuuttila, Seppo. 1994. Tyhmän kansan teoria. Näkökulmia menneestä tulevaan. *Tietolipas* 129. Helsinki: SKS.
- Knuuttila, Seppo. 1996. Yhtenäiskulttuuri kansallisena kertomuksena. Teoksessa Laaksonen, Pekka & Mettomäki, Sirkka-Liisa. (toim.) 1996. *Olkaamme siis suomalaisia*. Kalevalaseuran vuosikirja 75–76. Helsinki: SKS, 166–175.
- Koivunen, Hannele. 1997. Hiljainen tieto. Helsinki Otava.
- Korkiakangas, Pirjo. 1996. Muistoista rakentuva lapsuus. Agraarinen perintö lapsuuden työnteon ja leikkien muistelussa. *Kansatieteellinen arkisto* 42. Helsinki: Suomen muinaismuistoyhdistys.
- Korkiakangas, Pirjo. 1999. Muisti, muistelu, perinne. Teoksessa Lönnqvist, Bo & Kiuru, Elina & Uusitalo, Eeva (toim.) *Kulttuurin muuttuvat kasvot*. Johdusta etnologiatieteisiin. *Tietolipas* 155. Helsinki: SKS, 155–175.
- Kortekangas, Paavo 1988. Perheenisästä kasvatuslehtoriin. Teoksessa Pyysiäinen, Markku (toim.) *Kasvatus ja uskonto*. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 160. Helsinki: WSOY, 60–67.
- Koski, Mauno. 1992. Erilaisia metaforia. Teoksessa Harvilahti, Lauri & Kallio-koski, Jyrki & Nikanne, Urpo & Onikki, Tiina (toim.) *Metafora*. Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin. *Suomi* 162. Helsinki: SKS, 13–32.
- Koskimies, V.A. (toim.) 1929. Valikoima suomalaisia sananlaskuja. A. Ahlqvistin mukaan [1869]. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia* 182. Helsinki: SKS.
- Kotkanheimo, Liisa. 2002. Lukemaan oppiminen – aapinen. Katsaus kehitystrendeihin ja funktioihin 1500–1950. Teoksessa Pitkäranta, Inkeri (toim.) *ABC Lukeminen esivallan palveluksessa*. Kansalliskirjaston gallerian julkaisuja 2. Helsinki: Suomen kansalliskirjasto, 33–77.
- Krikmann, Arvo. 1987. Vierivä kivi ei sammaloidu. Teoksessa Virtanen, Leea (toim.) *Viron veräjät*. Näkökulmia folkloreen. *Tietolipas* 105. Helsinki: SKS, 113–124.

- Kuikka, Martti T. 1993. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. (2. painos) Helsinki: Otava.
- Kulonen, Ulla-Maija. 1997. Puheen ja kielen alkuperä. Teoksessa Rydman, Jan (toim.) *Maailmankuvaa etsimässä*. Helsinki: WSOY, 295–310.
- Kuortti, Joel & Tomperi, Tuukka. 2005. Suomenoksesta. Teoksessa Freire, Paulo. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 33–34.
- Kupiainen, Heikki. 1985. Isännästä tuottajaksi. Teoksessa Kirkinen, Heikki & Hakamäki, Toivo & Linkola, Martti & Rautavaara, Arno (toim.) *Sukupolvien perintö 3*. Helsinki: Kirjayhtymä, 59–116.
- Kusch, Martin. 1988. Merkki vai kuva – Husserl, Heidegger ja Gadamer kielen ja maailman suhteesta. Teoksessa Kusch, Martin & Hintikka, Jaakko. *Kieli ja maailma*. Oulu: Pohjoinen, 9–122.
- Kuusi, Matti. 1954. Sananlaskut ja puheenparret. Helsinki: SKS.
- Kuusi, Matti. 1963. Sananparsiston rakenneanalyysin terminologiaa. Julkaisussa *Virittäjä* vol. 67, 339–347.
- Kuusi, Matti (toim.) 1970. Ovambo Proverbs with African parallels. *FF communications* 208. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
- Kuusi, Matti. 1971. Naisen arvo Suomen ja Ambomaan sananlaskustossa. *Suomen Akatemia* 1, 99–107. Julkaistu myös teoksessa *Teoksessa Kuusi, Matti. (1985) Perisuomalaista ja kansainvälistä*. *Tietolipas* 99. Helsinki: SKS. 110–123.
- Kuusi, Matti (toim.) 1979. *Mustan Afrikan viisautta*. Porvoo: WSOY.
- Kuusi, Matti. 1983. *Maailmankansojen yksi- ja erimielisyys*. Teoksessa Kuusi, Matti & Lauhakangas, Outi (toim.) *Maailman sananlaskuviisaukset*. Porvoo: WSOY, 9–21.
- Kuusi, Matti. 1989. *Sananparsistomme uusin kehitysvaihe*. Teoksessa Pöysä, Jyrki (toim.) *Betoni kukkii*. Kirjoituksia nykyperinteestä. *Tietolipas* 115. Helsinki: SKS, 215–231.
- Kuusi, Matti (toim.) 1990. *Vanhan kansan sananlaskuviisaukset*. Suomalaisia elämänohjeita, kansanaforismeja, lentäviä lauseita ja kokkapuheita vuosilta 1544–1826. (2. painos) Porvoo: WSOY.
- Kuusi, Matti. 1994. [1967] *Fatalistic Traits in Finnish Proverbs*. Teoksessa Mieder, Wolfgang & Dundes, Alan (ed.) *The Wisdom of many. Essays on the Proverb*. (2. painos) Madison (WI): University of Wisconsin Press, 275–283.
- Kuusterä, Antti. 1990. *Kansantapa ja uudenaikainen rationaalisuus*. Säästöpankkitoiminnan yhdenmukaistaminen 1800-luvun lopulla. Teoksessa Peltonen, Matti (toim.) *Arki ja murros*. Tutkielma keisariajan lopun Suomesta. Helsinki: Suomen historiallinen seura, 77–104.
- Kyöstiö, Oiva A. 1984. *Alueellinen näkökulma varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa Ojala, Mikko (toim.) *Varhaiskasvatustutkimus Suomessa*. Lastensuojelun keskusliitto 71. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 73–91.
- Kyöstiö, Oiva K. 1955. *Suomen ammattikasvatuksen kehitys käsityön ja teollisuuden aloilla*. I *Ammattikasvatuksen esivaihe vuoteen 1842*. Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun julkaisuja 11.

- Laaksonen, Pekka & Knuuttila, Seppo & Piela, Ulla. 2005. Saatteeksi. Teoksessa Laaksonen, Pekka & Knuuttila, Seppo & Piela, Ulla (toim.) *Kansanetiikka. Käsitteitä hyvästä ja pahasta*. Kalevalaseuran vuosikirja 84. Helsinki: SKS, 7-9.
- Laamanen, Hilikka. 2000. Kenen koulu, sen kansa. Lehdistökeskustelu kansakoulun muodosta ja sisällöstä kansakouluasetuksesta piirijakoasetukseen (1866-1898). Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuja 2000. Vantaa: tekijä.
- Laasonen, Pentti. 1991. Suomen kirkon historia 2. Porvoo: WSOY.
- Laasonen, Pentti & Raittila, Pekka. 1985. Talonpoika kirkollisessa yhtenäiskulttuurissa. Teoksessa Linkola, Martti & Hakamäki, Toivo & Kirkinen, Heikki & Rautavaara, Arno (toim.) *Sukupolvien perintö 2*. Helsinki: Kirjayhtymä, 309-346.
- Lahdes, Erkki. 1984. Varhaiskasvatus ja kasvatustiede. Teoksessa Ojala, Mikko (toim.) *Varhaiskasvatustutkimus Suomessa*. Lastensuojelun keskusliitto 71. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 19-33.
- Lahikainen, Anja Riitta. 2005. Kontekstualisoitu perhe: miten perheessä tapahtuva sosialisatio muuttuu informaation aikakaudella? teoksessa Pirttilä-Backman, Anna-Maija & Ahokas, Marja & Myyry, Liisa & Lähteenoja, Susanna (toim.) *Arvot, moraali ja yhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen*. Helsinki: Gaudeamus, 345-362.
- Lahikainen, Anja Riitta & Kraav, Inger & Kirmanen, Tiina & Majjala, Leena. 1995. Lasten turvattomuus Suomessa ja Virossa. 5-12-vuotiaiden lasten huoltien ja pelkojen vertaileva tutkimus. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 25.
- Laine, Esko M. 2002. Pelottava ja kauhistava lukeminen. Teoksessa Pitkäranta, Inkeri (toim.) *ABC Lukeminen esivallan palveluksessa*. Kansalliskirjaston gallerian julkaisuja 2. Helsinki: Suomen kansalliskirjasto, 11-31.
- Laine, Kaarlo. 1995. "Pakollinen aivojenkasvattamispaikka" - Nuorten metaforia ja koulukokemuksia. Julkaisussa *Nuorisotutkimus* 13:3, 21-32.
- Laine, Tuija. 2002. Kirkossa, kaupungissa, kolhoosissa. Suomalaisten aapisten arvoista Agricolasta 1960-luvulle. Teoksessa Pitkäranta, Inkeri (toim.) *ABC Lukeminen esivallan palveluksessa*. Kansalliskirjaston gallerian julkaisuja 2. Helsinki: Suomen kansalliskirjasto, 79-132.
- Lakoff, George & Johnson, Mark. 1981. *Metaphors we live by*. Chicago (IL): University of Chicago Press.
- Lakoff, George & Turner, Mark. 1989. *More than cool reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamberg, Marko. 2002. Isänä ja esimiehenä. Pappismunkin sukupuolisidonnainen auktoriteetti birgittalaisyhteisössä. Teoksessa Einonen, Piia & Karonen, Petri (toim.) *Arjen valta. Suomalaisen yhteiskunnan patriarkalisesta järjestyksestä myöhäiskeskiajalta teollistumisen kynnykselle (v. 1450-1860)*. Historiallinen arkisto 116. Helsinki: SKS, 36-72.



- Latvala, Pauliina. 2005a. Katse menneisyyteen. Folkloristinen tutkimus suvun muistitiedosta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1024. Helsinki: SKS.
- Latvala, Pauliina. 2005b. Siihen kun muistini ulottuu. Kertomuksia suvusta ja elämästä maalla. Teoksessa Heikkinen, Vesa (toim.) *Tekstien arki*. Tutkimusmatkoja jokapäiväisiin merkityksiimme. Helsinki: Gaudeamus, 163–189.
- Lauhakangas, Outi. 2001. The Matti Kuusi international type system of proverbs. *FF Communications* 275. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Lauhakangas, Outi. 2004. Puheesta ihminen tunnetaan. Sananlaskujen funktiot sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1001. Helsinki: SKS.
- Lauhakangas, Outi. 2005. Kansanviisautta vai viisautta kansalle. Teoksessa Laaksonen, Pekka & Knuuttila, Seppo & Piela, Ulla (toim.) *Kansanetiikka. Käsityksiä hyvästä ja pahasta*. Kalevalaseuran vuosikirja 84. Helsinki: SKS, 122–136.
- Laukkanen, Kari & Hakamies, Pekka (toim.) 1978. *Sananlaskut*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 346. Helsinki: SKS.
- Leino, Anna-Liisa & Drakenberg, Margareth. 1993. *Metaphor: An Educational Perspective*. University of Helsinki. Department of Education. Research Bulletin 84.
- Leino, Pentti. 1987. Kieli ja maailman hahmottaminen. Teoksessa Hoikkala, Tommi (toim.) *Kieli, kertomus, kulttuuri*. Helsinki: Gaudeamus, 26–51.
- Leino, Pirkka. 2003. Kritiikin mahdollisuus. Voiko historiantutkimus olla poliittista? Teoksessa Ollitervo, Sakari & Parikka, Jussi & Väntsi, Timo (toim.) 2003. *Kohtaamisia ajassa. Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria*. Turun yliopisto. *Kulttuurihistoria* 3, 273–286.
- Liebkind, Karmela. 1997. *Multipla identiteter*. Teoksessa Rydman, Jan (toim.) *Maailmankuvaa etsimässä*. Helsinki: WSOY, 358–374.
- Liliequist, Marianne. 1991. *Nybyggbarbarn. Barnuppfostran bland nybyggare i Frostvikens, Vilhelmina och Tärna socknar 1850–1920*. Umeå Studies in the Humanities 103.
- Lindroos, Maarit & Tolonen, Tarja. 1995. "Koulu on kuin hullujenhuone". *Julkaisussa Nuorisotutkimus* 13:3, 13–20.
- Lindström, Aslak. 1998. *Ylioppilastutkinnon muotoutuminen autonomian aikana*. Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuksia 6. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linkola, Martti. 1985. *Maatalouden maisema*. Teoksessa Linkola, Martti & Hakamäki, Toivo & Kirkinen, Heikki & Rautavaara, Arno (toim.) *Sukupolvien perintö 2*. Helsinki: Kirjayhtymä, 57–102.
- Lipponen, Päivi 2006. *Kansakouluhanke valtion, kunnan ja kyläyhteisöjen valanjaon haasteena*. Kansakoulujen perustaminen Kuopion maalaiskunnassa vuoteen 1907 mennessä. Helsingin yliopisto. *Soveltavan kasvatustieteen laitos*. Tutkimuksia 264.

- Louis, Cameron. 2000. Proverbs and the Politics of Language. Julkaisussa *Proverbium: yearbook of international proverb scholarship* vol. 17, 173–194.
- Luntinen, Pertti. 1985. Karjalaiset suomalaisuuden ja venäläisyyden rajalla. Teoksessa Kurkinen, Pauli (toim.) *Venäläiset Suomessa 1809–1917*. Historiallinen arkisto 83. Helsinki: Suomen historiallinen seura, 125–160.
- Luutonen, Marketta. 1997. Kansanomainen tuote merkityksenkantajana. Tutkimus suomalaisesta villapaidasta. *Artefakta* 3. Helsinki: Akatiimi.
- Löfström, Jan. 1998. Changing Conceptions of Gender Polarity in Finland. Teoksessa Apo, Satu & Nenola, Aili & Stark-Arola, Laura (ed.) 1998. *Gender and Folklore. Perspectives on Finnish and Karelian Culture*. *Studia Fennica Folkloristica* 4. Helsinki: SKS, 239–259.
- Löfström, Jan. 1999. Sukupuoliero agraarikulttuurissa. ”Se nyt vaan on semmonen”. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia* 757. Helsinki: SKS.
- Lönnqvist, Bo. 1986. Kodin ihanne. Teoksessa Rönkkö, Marja-Liisa & Lehto, Marja-Liisa & Lönnqvist, Bo. *Koti kaupungissa. 100 vuotta asumista Helsingissä*. Helsinki: Tammi, 7–30.
- Lönnqvist, Bo. 1992. Ting, rum och barn. *Historisk-antropologiska studier i kulturella gränser och gränsöverskridande*. *Kansatieteellinen arkisto* 38. Helsinki: Suomen muinaismuistoyhdistys.
- Lönnrot, Elias. 1981 [1842] *Suomen Kansan Sananlaskuja*. Espoo: Weilin&Göös.
- Manninen, Merja. 1984. Kaupunkilaisnaisen asema Suomessa Ruotsin vallan aikana. Teoksessa Setälä, Päivi & Pekkola, Jaana & Laisi, Helena & Perttilä, Mikko (toim.) *Naiskuvista todellisuuteen*. Tutkimusnäkökulmia naishistoriaan. Helsinki: Gaudeamus, 43–67.
- Markkola, Pirjo. 1994. Työläiskodin synty. *Tamperelaiset työläisperheet ja yhteiskunnallinen kysymys 1870-luvulta 1910-luvulle*. Historiallisia tutkimuksia 187. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Marton, Ference & Booth, Shirley. 2000. *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Matikainen, Ulla-Maija. 2003. Ruumiillisten kokemusten etsiminen – Maurice Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologia kulttuurihistoriallisen tutkimuksen perustana. Teoksessa Ollitervo, Sakari & Parikka, Jussi & Väntsi, Timo (toim.) *Kohtaamisia ajassa*. *Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria*. Turun yliopisto. *Kulttuurihistoria* 3, 186–205.
- Melin, Vuokko. 1977. Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866–1921. I Alkukoulu 1866–1906. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, sarja B osa 4.
- Melin, Vuokko. 1980. Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866–1921. II Alkuopetuksen liittäminen kunnalliseen oppivelvollisuuskouluun 1906–1921. *Acta Universitas Tamperensis*. Ser A vol. 117.
- Meretoja, Hanna. 2003. Itseymmärryksen kulttuuris-historiallinen välittyneisyys Gadamerin ja Ricoeurin hermeneutiikassa. Teoksessa Ollitervo, Sakari & Parikka, Jussi & Väntsi, Timo (toim.) *Kohtaamisia ajassa*. *Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria*. Turun yliopisto. *Kulttuurihistoria* 3, 58–86.

- Mieder, Wolfgang & Holmes, Deborah. 2000. "Children and Proverbs Speak the Truth". Teaching Proverbial Wisdom to Fourth Graders. *Proverbium* 7. Burlington: University of Vermont.
- Mikkola, Kati. 2005. Uutuuksien pyhyys ja pahuus. Teoksessa Laaksonen, Pekka & Knuuttila, Seppo & Piela, Ulla (toim.) *Kansanetiikkaa. Käsitteitä hyvästä ja pahasta*. Kalevalaseuran vuosikirja 84. Helsinki: SKS, 11–41.
- Moore, Willis. 1972. Indoctrination and democratic method. Teoksessa Snook, I.A. (ed.) *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*. London: Routledge & Kegan, 93–100.
- Moring, Betarice. 1994. Skärgårdsbor. Hushåll, familj och demografi i finländsk kustbygd på 1600-, 1700- och 1800-talen. Bidrag till kännedom av Finlands natur och folk 145. Helsingfors: Finska Vetenskaps-Societeten.
- Murtorinne, Eino. 1992. Suomen kirkon historia 3. Porvoo: WSOY.
- Mustakallio, Sinikka. 1988. Naisten itsenäisyshistoriaa Suomessa. Helsinki: Kansan sivistystyön liitto.
- Mäkelä, Klaus. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, Klaus (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Mäntylä, Ilkka. 1985. Talonpoika yhteiskunnassa. Teoksessa Linkola, Martti & Hakamäki, Toivo & Kirkinen, Heikki & Rautavaara, Arno (toim.) *Sukupolvien perintö 2*. Helsinki: Kirjayhtymä, 145–178.
- Naskali, Päivi. 1998. Tyttö, äiti, kasvatus. Kohti feminiinistä kasvatustilastusta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 18.
- Nenola, Aili. 1986a. Folklore sukupuolikuvioiden ylläpitäjänä. Teoksessa Nenola, Aili. *Miessydäminen nainen. Naisnäkökulmia kulttuuriin*. Tietolipas 102. Helsinki: SKS, 91–115.
- Nenola, Aili. 1986b [1984]. Naisen asema varhaiskantaissa yhteisössä. Teoksessa Nenola, Aili. *Miessydäminen nainen. Naisnäkökulmia kulttuuriin*. Tietolipas 102. Helsinki: SKS, 60–90.
- Nenola, Aili. 1990. Sukupuoli, kulttuuri ja perinne. Teoksessa Nenola, Aili & Timonen, Senni (toim.) *Louhen sanat. Kirjoituksia kansanperinteen naisista*. Helsinki: SKS, 11–23.
- Newall, Venetia J. 1994. A tradition bearer: memories of my grandmother. Julkaisussa *Proverbium: yearbook of international proverb scholarship* vol. 11, 189–196.
- Niemi, Onni. 1969. Pohjakoulukysymys yhteiskunnallisena ongelmana Suomessa. I *Autonomian aika*. Turku: tekijä.
- Nieminen, Hannu. 2006. *Kansa seisoi loitompana. Kansallisen julkisuuden rakentuminen Suomessa 1809–1917*. Tampere: Vastapaino.
- Niiniluoto, Ilkka. 1994. Tiede ja tieteenfilosofia. Teoksessa Niskanen, V.A. (toim.) *Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä*. Opiskelijan opas. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 30, 38–47.
- Niiniluoto, Ilkka. 1997. *Johdatus tieteenfilosofiaan: Käsitteen- ja teorianmuodotus*. (2. painos) Helsinki: Otava.

- Niiniluoto, Ilkka & Saarinen, Esa. 1986 *Filosofia muutoksen tilassa*. Teoksessa Niiniluoto, Ilkka & Saarinen, Esa (toim.) *Vuosisatamme filosofia*. Porvoo: WSOY, VII–XXVII.
- Nikenna, Urpo. 1992. *Metaforien mukana*. Teoksessa Harvilahti, Lauri & Kalliokoski, Jyrki & Nikanne, Urpo & Onikki, Tiina (toim.) *Metafora*. Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin. *Suomi* 162. Helsinki: SKS, 60–78.
- Nirvi, R.E. & Hakulinen, Lauri (toim.) 1953. *Suomen kansan sananparsikirja*. Sanakirjasäätiön toimituksia 5. (2. painos) Porvoo: WSOY.
- Norlund, Taru. 2004. *Arat taimet ja ankarat puutarhurit*. 1800-luvun lopun kielikeskustelun metaforat ja kieli-ideologiat. Teoksessa Huumo, Katja & Laitinen, Lea & Paloposki, Outi (toim.) *Yhteistä kieltä tekemässä*. Näkökulmia suomen kirjakielen kehitykseen 1800-luvulla. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia* 979. Helsinki: SKS, 341–371.
- Norrick, Neal R. 1985. *How proverbs mean: semantic studies in English proverbs*. *Trends in linguistic, Studies and monographs* 27. Berlin: Mouton.
- Nummenmaa, Anna Raija & Lautamatti, Liisa. 2004. *Opiskelun työprosessin ohjaus korkea-asteella*. *Metaforia ja merkityksenantoja*. Teoksessa Onnismaa, Jussi & Pasanen, Heikki & Spangar, Timo (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana*. 3: Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 88–103.
- Nuorteva, Jussi. 1997. *Suomalaisten ulkomainen opinkäynti ennen Turun akademian perustamista 1640*. *Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia* 177. *Bibliotheca historica* 27. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallinen seura.
- Nurmi, Jari-Erik. 1997. *Maailmankuvan vaikutus oman elämän muotoutumisessa*. Teoksessa Rydman, Jan (toim.) *Maailmankuvaa etsimässä*. Helsinki: WSOY, 58–70.
- Nurmi, Veli. 1983. *Kasvatuksen traditio*. Porvoo: WSOY.
- Nyberg, Bertel. 1929. *Lapsi kautta vuosisatojen*. *Kuvauksia lapsen historiasta*. Koteja kodittomille lapsille r.y:n julkaisusarja 23. Helsinki: Otava.
- Nygård, Toivo. 2002. *Patriarkalisuus 1600- ja 1700-luvun palkollislainsäädännössä*. Teoksessa Einonen, Piia & Karonen, Petri (toim.) *Arjen valta*. *Suomalaisen yhteiskunnan patriarkalisesta järjestyksestä myöhäiskeskiajalta teollistumisen kynnykselle (v. 1450–1860)*. *Historiallinen arkisto* 116. Helsinki: SKS, 158–168.
- Närhi, Matti. 1985. *Venäläiset joukot Suomessa autonomian aikana*. Teoksessa Kurkinen, Pauli (toim.) *Venäläiset Suomessa 1809–1917*. *Historiallinen arkisto* 83. Helsinki: Suomen historiallinen seura, 161–180.
- Obelkevich, James. 1994 [1987]. *Proverbs and Social History*. Teoksessa Mieder, Wolfgang (toim.) *Wise Words. Essays on the Proverb*. *Garland folklore casebooks* vol. 6. New York: Garland, 211–252.
- Oittinen, Riitta. 1990. *Säädystä pukeutumista*. *Muoti ja erottautuminen keisariajan suomalaisessa pukeutumisessa*. Teoksessa Peltonen, Matti (toim.) *Arki ja murros*. *Tutkielma keisariajan lopun Suomesta*. Helsinki: Suomen historiallinen seura, 51–76.
- Ojakangas, Mika. 1997. *Lapsuus ja auktoriteetti*. *Tutkijaliiton julkaisusarja* 85. Helsinki: Tutkijaliitto.

- Ojakangas, Mika. 2001. *Pietas. Kasvatuksen mahdollisuus*. Helsinki: Summa.
- Ojala, Mikko. 1984. *Esipuhe*. Teoksessa Ojala, Mikko (toim.) *Varhaiskasvatustutkimus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto 71*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Ojala, Mikko. 1993. *Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita*. (4. painos) Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ollila, Anne. 1990. *Perhe – ura vai vankila?* Teoksessa Immonen, Kari (toim.) *Naisen elämä. Mistä on pienet tytöt tehty, mistä tyttöjen äidit*. Helsinki: Otava, 263–347.
- Onikki, Tiina. 1992. *Paljon pystyssä*. Teoksessa Harvilahti, Lauri & Kalliokoski, Jyrki & Nikanne, Urpo & Onikki, Tiina (toim.) *Metafora. Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin. Suomi 162*. Helsinki: SKS, 32–59.
- Parjo, Oili. 2003. *Koti on kansan sydän. Kotikasvatustyhdistyksen perustaminen ja toiminta 1907–1917*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 190.
- Parland-von Essen, Jessica. 2005. *Behagets betydelse. Döttrarnas edukation i det sena 1700-talets adelkultur*. Helsingin yliopisto.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2250-7>
- Partanen, Jukka. 2004. *Isän tuvasta omaan tupaan. Väestö ja kotitaloudet Karjalankannaksen maaseudulla 1750–1870*. Bibliotheca historica 86. Helsinki: SKS.
- PE-kilpikirjoitus/tulokset. *Perinne elämässäni. Kalevalan juhluvuoden -kilpikirjoituksen tulokset*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, kansanrunousarkisto. Moniste.
- Pelletier, Francis Jeffry. 2001. *Did Frege Believe Frege's Principle?* Julkaisussa *Journal of logic, language and information* 10, 87–114.
- Peltonen, Jouni. 1997. *Sosialisaatio ja kasvatustutkimuksen näkökulmasta*. Teoksessa Siljander, Pauli (toim.) *Kasvatus ja sosialisaatio*. Helsinki: Gaudeamus, 14–31.
- Peltonen, Matti. 1992. *Talolliset ja torpparit. Vuosisadan vaihteen maatalouskysymys Suomessa*. Historiallisia tutkimuksia 64. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Pentikäinen, Juha. 1980. *Yksilö perinteentutkimuksen kohteena*. Teoksessa Lehtipuro, Outi (toim.) *Perinteentutkimuksen perusteita*. Porvoo: WSOY, 185–248.
- Penttinen, Jaakko. 2003. *Filosofia ja historia: Martin Heideggerin käsitys historiallisuudesta ja sen seuraukset historiantutkimukselle*. Teoksessa Ollitervo, Sakari & Parikka, Jussi & Väntsi, Timo (toim.) *Kohtaamisia ajassa. Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria*. Turun yliopisto. Kulttuurihistoria 3, 13–32.
- Penttinen, Pekka. 1999. *Basil Bernstein. Kieli, sosiaaliluokka ja näkymätön pedagogiikka*. Teoksessa Aittola, Tapani (toim.) *Kasvatustieteiden teoreettikoita. Uudesta kasvatustieteestä oppimisen kriittiseen tarkasteluun*. Helsinki: Gaudeamus, 81–104.
- Perinnetieteen terminologia. 1984. Helsingin yliopiston kansanrunoustieteen laitoksen toimitte 1.

- Perttula, Juha. 1993. Fenomenologinen psykologia. Kokemuksen systemaattista tutkimusta. Julkaisussa *Psykologia* 4/28, 267–274.
- Piaget, Jean. 1988 [1959]. Havainto, oppiminen ja empirismi. Teoksessa Piaget, Jean. *Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä.* Porvoo: WSOY, 132–143.
- Piela, Ulla. 1988. Saatteeksi. Teoksessa Piela, Ulla & Palin, Eva (toim.) *Se on elämää. Toimihenkilöiden arkea ja juhlaa. Kansanelämän kuvauksia* 28. Helsinki: SKS, 5–8.
- Piensoho, Tuula. 2001. Äitiyden alkumetrit. Naisten raskaudelle ja synnytykselle antamat merkitykset ja oppimiskokemukset. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 176.
- Pietilä, Veikko. 1973. *Sisällön erittely.* Helsinki: Gaudeamus.
- Piha, Kalevi. 1964. Suurperhe karjalaisessa työyhteisössä. *Karjalainen suurperhe sosiaaliantropologian ja sosiaalipsykologian valossa.* Turun yliopiston sosiologian laitos, sarja B:6.
- Pirinen, Kauko. 1991. *Suomen kirkon historia 1.* Porvoo: WSOY.
- Pirttilä, Ilkka. 1999. Peter Jarvis. oppimisen paradoksit myöhäismodernissa. Teoksessa Aittola, Tapani (toim.) *Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun.* Helsinki: Gaudeamus, 238–250.
- Pirttilä-Backman, Anna-Maija & Ahokas, Marja & Myyry, Liisa & Lähteenoja, Susanna. 2005. Johdanto. Teoksessa Pirttilä-Backman, Anna-Maija & Ahokas, Marja & Myyry, Liisa & Lähteenoja, Susanna (toim.) *Arvot, moraali ja yhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen.* Helsinki: Gaudeamus, 7–26.
- Pohtila, Eliisa. 2001. Liian huono kansalaiseksi? – Kansalaisihanne sterilisaatioasiakirjoissa v. 1935–1949. Helsingin Yliopisto. Suomen historian pro gradu -tutkielma.
- Prahlad, Sw. Anand. 1996. *African-American proverbs in context.* Jackson (MS): University Press of Mississippi.
- Pulkkinen, Lea. 1994. Millaista lastenkasvatusta nykytutkimus suosittelee? Teoksessa Virkki, Juha (toim.) *Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin.* Porvoo: WSOY, 26–45.
- Pulma, Panu. 1985. *Fattigvård i frihetstidens Finland. En undersökning om förhållandet mellan centralmakt och lokalsamhälle.* Historiallisia tutkimuksia 129. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Pulma, Panu. 1987. Kerjuuluvasta perhekuntoutukseen. Lapsuuden yhteiskunnallistuminen ja lastensuojelun kehitys Suomessa. Teoksessa Pulma, Panu & Turpeinen, Oiva. *Suomen lastensuojelun historia.* Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 9–266.
- Pulma, Panu. 1993. Historia lapsenkengissä – lapsuuden historian myytit ja todellisuus. Teoksessa Ojala, Mikko (toim.) *Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Tutkittua ja tärkeäksi havaittua varhaiskasvatuksessa.* Lastensuojelun keskusliitto 91. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 80–88.

- Pulma, Panu. 1994. Vaivaisten valtakunta. Teoksessa Jaakkola, Jouko & Pulma, Panu & Satka, Mirja & Urponen, Kyösti. Armeliaisuus, yhteisöapu, sosiaaliturva. Suomalaisen sosiaaliturvan historia. Sosiaaliturvan kirjallisuus. Sosiaalipolitiikka, sosiaaliturva 1. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto, 15–70.
- Puolimatka, Tapio. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, Tapio. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, Tapio. 2001. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. (2. painos) Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, Tapio. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Putkonen, Sari. 1994. Kansanomaisen kasvatuksen välittämä maailmankuva. Helsingin yliopisto. Folkloristiikan pro gradu -tutkielma.
- Päivänsalo, Paavo. 1947. Eskimot lastensa kasvattajina. Suomen kasvatussosiologisen yhdistyksen julkaisuja 1. Helsinki: Suomen kasvatussosiologinen yhdistys.
- Päivänsalo, Paavo. 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki.
- Raatikainen, Panu. 1997. Ajattelu, kieli, merkitys – näkökulmia nykyajan filosofian avaintemoihin. Teoksessa Raatikainen, Panu (toim.) Ajattelu, kieli, merkitys. Analyyttisen filosofian avainkirjoituksia. Helsinki: Gaudeamus, 9–40.
- Rahikainen, Marjatta. 1996. Kasvot väkijoukossa. Historian kirjurit ja toimijat. Teoksessa Rahikainen, Marjatta (toim.) Matkoja moderniin. Lähikuvia suomalaisten elämästä. Historiallinen arkisto 107. Helsinki: Suomen historiallinen seura, 19–28.
- Rahikainen, Marjatta. 2004. Centuries of Child Labour. European Experiences from the Seventeenth to the Twentieth Century. Studies in Labour History. Aldershot: Ashgate.
- Rantala, Heli. 2003. Ajattelun rajat ja mahdollisuudet – filosofisten tekstien historiallisesta tulkinnasta. Teoksessa Ollitervo, Sakari & Parikka, Jussi & Väntsi, Timo (toim.) Kohtaamisia ajassa. Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria. Turun yliopisto. Kulttuurihistoria 3, 232–251.
- Rasila, Eino. 1982. Liberalismin aika. Teoksessa Ahvenainen, Jorma & Pihkala, Erkki & Rasila, Viljo (toim.) Suomen taloushistoria 2. Helsinki: Tammi, 13–26.
- Rasila, Viljo. 1977. Suomen poliittisen historian vuodet 1905–1919. Teoksessa Rasila, Viljo & Jutikkala, Eino & Kulha, Keijo K. (toim.) Suomen poliittinen historia 1809–1975. 2. osa 1905–1975. Porvoo: WSOY, 9–115.
- Rasila, Viljo. 1982a. Väestönkehitys ja sosiaaliset ongelmat. Teoksessa Ahvenainen, Jorma & Pihkala, Erkki & Rasila, Viljo (toim.) Suomen taloushistoria 2. Helsinki: Tammi, 132–153.
- Rasila, Viljo. 1982b. Kehitys ja sen tulokset. Teoksessa Ahvenainen, Jorma & Pihkala, Erkki & Rasila, Viljo (toim.) Suomen taloushistoria 2. Teollistuva Suomi. Helsinki: Tammi, 154–167.

- Rasila, Viljo. 1985. Kohti moniarvoista yhteiskuntaa. Teoksessa Kirkinen, Heikki & Hakamäki, Toivo & Linkola, Martti & Rautavaara, Arno (toim.) Sukupolvien perintö 3. Helsinki: Kirjayhtymä, 33–58.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa. 1997. Oppiminen ja maailmankuva. Teoksessa Rydman, Jan (toim.) Maailmankuvaa etsimässä. Helsinki: WSOY, 31–41.
- Rautala, Helena. 1990. Akkojen puhe ja kanojen laulu. Teoksessa Immonen, Kari (toim.) Naisen elämä. Mistä on pienet tytöt tehty, mistä tyttöjen äidit. Helsinki: Otava, 205–261.
- Ricoeur, Paul. 1980. The Metaphorical Process as Cognition, Imagination, and Feeling. Teoksessa Sacks, Sheldon (ed.) On Metaphor. (3. painos) Chicago (IL): The University of Chicago Press, 141–157.
- Ricoeur, Paul. 2003. The Rule of Metaphor. The creation of meaning in language. London: Routledge
- Ricoeur, Paul. 2005a. Eksistenssi ja hermeneutiikka. Teoksessa Tontti, Jarmo (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 140–163.
- Ricoeur, Paul. 2005b. Mimesis, viittaus ja uudelleenahmottuminen. Teoksessa Tontti, Jarmo (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 164–174.
- Roumyana, Petrova. 2003. Comparing Proverbs as Cultural Texts. Julkaisussa Proverbium: yearbook of international proverb scholarship vol. 20, 331–344.
- Roos, J.P. 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 454. (2. painos) Helsinki: SKS.
- Roos, J.P. 1988. Elämäntavasta elämäkertaan. Elämäntapaa etsimässä 2. Tutkijaliiton julkaisusarja 53. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Rott, Hans. 2000. Words in context: Fregean elucidations. Julkaisussa Linguistics and Philosophy vol. 23, 621–641.
- Ruoppila, Veikko. 1954. Kansa lastensa kasvattajana. Porvoo: WSOY.
- Räisänen, Arja-Liisa. 1995. Onnellisen avioliiton ehdot. Sukupuolijärjestelmän muodostumisprosessi suomalaisissa avioliitto- ja seksuaalivalistusoppaissa 1865–1920. Bibliotheca historica 6. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Saarinen, Esa. 1986. Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa Niiniluoto, Ilkka & Saarinen, Esa (toim.) Vuosisatamme filosofia. Porvoo: WSOY, 111–144.
- Saarinen, Sirkka. 1992. Marilaisen arvoituksen metaforat. Teoksessa Harvilahti, Lauri & Kalliokoski, Jyrki & Nikanne, Urpo & Onikki, Tiina (toim.) Metafora. Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin. Suomi 162. Helsinki: SKS, 140–154.
- Saarnivaara, Marjatta. 1989. Nainen ja mies – eilen, tänään, huomenna. Teoksessa Haataja, Anita & Lahelma, Elina & Saarnivaara, Marjatta. Se pieni ero. Kirja tasa-arvokasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 83–120.



- Sallinen-Gimpl, Pirkko 1984. Elinkeinot ja yhteisö. Teoksessa Kirkinen, Heikki & Hakamäki, Toivo & Linkola, Martti & Rautavaara, Arno (toim.) Sukupolvien perintö 1. Helsinki: Kirjayhtymä, 101–154.
- Salmi, Venla. 2004. Varhaisnuorten normirikkomukset – ongelma vai osa nuoruutta? Helsinkiläisten 12–13-vuotiaiden kielletyn ja rikollisen toiminnan laajuus, piirteitä ja merkityksiä. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 40. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Salminen, Jaakko. 1984. Lapsen kielellinen kehitys ja varhaiskasvatus. Teoksessa Ojala, Mikko (toim.) Varhaiskasvatustutkimus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto 71. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 305–323.
- Saloheimo, Veijo. 1984. Talonpoika sääty-yhteiskunnassa. Teoksessa Kirkinen, Heikki & Hakamäki, Toivo & Linkola, Martti & Rautavaara, Arno (toim.) Sukupolvien perintö 1. Helsinki: Kirjayhtymä, 331–367.
- Salonen, Toivo. 1997. Kasvatustieteen luonteesta ja mahdollisuuksista. Teoksessa Siljander, Pauli (toim.) Kasvatus ja sosialisatio. Helsinki: Gaudeamus, 166–179.
- Sarmela, Matti. 1979. Suurperhe ja moninaistalous. Teoksessa Carlson, Jöns (toim.) Suomalaisen sosiologian juures. Suomen antropologisen seuran toimituksia 5. Helsinki: Suomen antropologinen seura, 53–64.
- Satulehto, Markku. 1992. Elämismaailma tieteiden perustana. Edmund Husserlin tieteen filosofia. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol 33.
- Searle, John R. 1981. Metaphor. Teoksessa Ortony, Andrew (ed.) Metaphor and thought. (2. painos) Cambridge: Cambridge University, 92–123.
- Seitel, Peter. 1994. [1969] Proverbs: A Social Use of Metaphor. Teoksessa Mieder, Wolfgang & Dundes, Alan (ed.) The Wisdom of many. Essays on the Proverb. (2. painos) Madison (WI): University of Wisconsin Press, 122–139.
- Sell, Maria. 2003. Perspektiivisyys ja tulkinta. Hermeneutiikka modernin ajan tuotteena ja kriittikkona. Teoksessa Ollitervo, Sakari & Parikka, Jussi & Väntsi, Timo (toim.) Kohtaamisia ajassa. Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria. Turun yliopisto. Kulttuurihistoria 3, 87–109.
- Seppälä, Jarkko. 1988. Opettava ja kasvattava kirkko. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 5.
- Setälä, Päivi. 1984. Naisen historiaa ennen naisliikettä. Teoksessa Setälä, Päivi & Pekkola, Jaana & Laisi, Helena & Perttilä, Mikko (toim.) Naiskuvista todellisuuteen. Tutkimusnäkökulmia naishistoriaan. Helsinki: Gaudeamus, 23–42.
- Setälä, Päivi. 1990. ”Tyttyjä ne on pienet pojatkin”. Teoksessa Immonen, Kari (toim.) Naisen elämä. Mistä on pienet tytöt tehty, mistä tyttöjen äidit. Helsinki: Otava, 17–89.
- Siikala, Anna-Leena. 1984. Tarina ja tulkinta. Tutkimus kansankertojista. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 404. Helsinki: SKS.
- Siikala, Anna-Leena. 1987. Kertomus, kerronta, kulttuuri. Teoksessa Hoikkala, Tommi (toim.) Kieli, kertomus, kulttuuri. Helsinki: Gaudeamus, 98–117.
- Siikala, Anna-Leena. 1996. Suomalaisuuden tulkintoja. Teoksessa Laaksonen, Pekka & Mettomäki, Sirkka-Liisa. (toim.) Olkaamme siis suomalaisia. Kalevalaseuran vuosikirja 75–76. Helsinki: SKS, 139–149.

- Siljander, Pauli. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.
- Siljander, Pauli. 1997. Kasvatus ja sosialisatio – johdatus aiheeseen. Teoksessa Siljander, Pauli (toim.) Kasvatus ja sosialisatio. Helsinki: Gaudeamus, 7–13.
- Siljander, Pauli. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Silverman-Weinreich, Beatrice. 1994. [1978] Towards a Structural Analysis of Yiddish Proverbs. Teoksessa Mieder, Wolfgang & Dundes, Alan (ed.) The Wisdom of many. Essays on the Proverb. (2. painos) Madison (WI): University of Wisconsin Press, 65–85.
- Simola, Hannu. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Sirén, Kirsi. 1999. Suuresta suvusta pieneen perheeseen. Itäsuomalainen perhe 1700-luvulla. Bibliotheca historica 38. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Snook, I.A. 1972a. Indoctrination and Education. London: Routledge & Kegan.
- Snook, I.A. 1972b. Indoctrination and moral responsibility. Teoksessa Snook, I.A. (ed.) Concepts of indoctrination: Philosophical essays. London: Routledge & Kegan, 152–161.
- Stark, Eija. 2005. Oma apu paras apu. Katsaus maalaisköyhälistön moraalitalouteen. Teoksessa Laaksonen, Pekka & Knuuttila, Seppo & Piela, Ulla (toim.) Kansanetiikkaa. Käsityksiä hyvästä ja pahasta. Kalevalaseuran vuosikirja 84. Helsinki: SKS, 65–83.
- Stark, Laura. 2005. Taikuu ja kristinusko. Suomalaisen maalaisyhteisön kaksi moraalijärjestelmää 1800-luvulla. Teoksessa Laaksonen, Pekka & Knuuttila, Seppo & Piela, Ulla (toim.) Kansanetiikkaa. Käsityksiä hyvästä ja pahasta. Kalevalaseuran vuosikirja 84. Helsinki: SKS, 84–103.
- Stark-Arola, Laura. 1998. Gender, Magic and Social Order. Teoksessa Apo, Satu & Nenola, Aili & Stark-Arola, Laura (ed.) Gender and Folklore. Perspectives on Finnish and Karelian Culture. Studia Fennica Folkloristica 4. Helsinki: SKS, 31–62.
- Steinhart, Eric & Kittay, Eva. 1994. Generating Metaphors from Networks: A formal Interpretation of the Semantic Field Theory of Metaphor. Teoksessa Hintikka, Jaakko (ed.) Aspects of Metaphor. Synthese Library 238. Dordrecht: Kluwer Academic, 41–94.
- Strömberg, John. 1996. Studenter, nationer och universitet. Studenternas härkomst och levnadsbanor vid Akademien i Åbo 1640–1808. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland, nr 601. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Suoninen, Eero. 1999. Vuorovaikutuksen mikromaiseman analysoiminen. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 101–125.
- Sutinen, Ari. 1997. Miten sosiaalinen minä syntyy? Teoksessa Siljander, Pauli (toim.) Kasvatus ja sosialisatio. Helsinki: Gaudeamus, 77–104.
- Takala, Annika. 1997. Ihmiseksi kasvaminen. Jyväskylä: Gummerus.

- Talve, Ilmar. 1990. Suomen kansankulttuuri. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 514. (3. painos) Helsinki: SKS.
- Tarasti, Eero 2004. Arvot ja merkit. Johdatus eksistentiaalisemiottiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Tarkka, Lotte. 2005. Rajarahvaan laulu. Tutkimus Vuokinniemen kalevalamittaisesta runokulttuurista 1821–1921. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1033. Helsinki: SKS.
- Taylor, Archer. 1994. [1962] The Wisdom of Many and the Wit of One. Teoksessa Mieder, Wolfgang & Dundes, Alan (ed.) The Wisdom of many. Essays on the Proverb. (2. painos) Madison (WI): University of Wisconsin Press, 3–9.
- Taylor, William. 1984a. Metaphors of Educational Discourse. Teoksessa Taylor, William (ed.) 1984. Metaphors of education. Studies in Education 14. University of London Institute of Education. London: Heineman educational Books, 4–20.
- Taylor, William (ed.) 1984b. Metaphors of education. Studies in Education 14. University of London Institute of Education. London: Heineman educational Books.
- Tiimonen, Soili. 2001. Valoa kansalle. Luterilainen kirkko ja kansanopetuksen kehittämisspyrkimykset autonomisessa Suomessa 1809–1848. Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 185. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallinen seura.
- Timonen, Raija. 2000. Yrittävyys, liikkeenjohto ja menestyminen maatilayrityksissä. Helsingin yliopisto, taloustieteen laitos 28. Maatalouden liiketaloustiede.
- Tolska, Timo. 2001. Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitys. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178.
- Tommila, Päiviö. 1984. Suomen autonomian synty 1808–1819. Valtioneuvoston kanslia. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tommila, Päiviö. 1989. Suomen historian kirjoitus. Tutkimuksen historia. Porvoo: WSOY.
- Tomperi, Tuukka. 2005. Johdanto. Teoksessa Freire, Paulo. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 9–31.
- Topelius, Zachris. 1926 [1875]. Maamme kirja. Lukukirja Suomen alimmille oppilaitoksille. (30. painos) Porvoo: WSOY.
- Toukonen, Marja-Leena. 1986. Indoktrinaation ongelma kasvatuksessa. Helsingin yliopisto. Teoreettisen filosofian lisensiaatintyö. Julkaisematon tutkimus.
- Toukonen, Marja-Leena. 1991. ”Koulu ja sen kieli”. Teoksessa Airaksinen, Timo (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 105–129.
- Tuomaala, Saara. 2004. Työätekevistä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun kohtaaminen 1921–1939. Bibliotheca historica 89. Helsinki: SKS.

- Tuomaala, Saara. 2005. Kuuliaisiksi ja ahkeraksi. Lastenkasvatus agraarikulttuurissa. Teoksessa Laaksonen, Pekka & Knuuttila, Seppo & Piela, Ulla (toim.) Kansanetiikkaa. Käsitteitä hyvästä ja pahasta. Kalevalaseuran vuosikirja 84. Helsinki: SKS, 42–56.
- Tuominen, Laura Erika. 2004. Ranskalainen kirjallisuus Valvojassa 1800-luvun lopulla. Teoksessa Huumo, Katja & Laitinen, Lea & Paloposki, Outi (toim.) Yhteistä kieltä tekemässä. Näkökulmia suomen kirjakielen kehitykseen 1800-luvulla. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 979. Helsinki: SKS, 341–371.
- Tähtinen, Juhani. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatusmoraliteetin ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850–1989 suomenkielisten kasvatus- ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, sarja A:157.
- Tähtinen, Juhani. 1994. Pikkulasten kotikasvatuksen ideaalit ajan virrassa. Teoksessa Koulu ja menneisyys. Suomen kouluhistoriallinen seuran vuosikirja 1994. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura, 118–148.
- Tähtinen, Juhani. 1998. Henrik Porthanin ideaalikansalaisuus ja kasvatus. Teoksessa Suomalaisia kasvattajia. Koulu ja menneisyys. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1998. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura, 20–50.
- Ukkonen, Taina. 2000. Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemuskertomusten tuottamisprosessissa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 797. Helsinki: SKS.
- Uljens, Michael. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Urponen, Kyösti. 1994. Huoltoyhteiskunnasta hyvinvointivaltioon. Teoksessa Jaakkola, Jouko & Pulma, Panu, Satka, Mirja & Urponen, Kyösti. Armeliaisuus, yhteisöapu, sosiaaliturva. Suomalaisen sosiaaliturvan historia. Sosiaaliturvan kirjallisuus. Sosiaalipolitiikka, sosiaaliturva 1. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto, 163–260.
- Vakimo, Sinikka. 1998. Elderly Women on the Dance Floor. Teoksessa Apo, Satu & Nenola, Aili & Stark-Arola, Laura (ed.) Gender and Folklore. Perspectives on Finnish and Karelian Culture. Studia Fennica Folkloristica 4. Helsinki: SKS, 376–402.
- Varsinais-Suomen sananparsia. 1936. Keräytännyt ja julkaissut varsinaissuomalainen osakunta. Porvoo: WSOY.
- Varto, Juha. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, Juha. 1995. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Tampereen yliopisto.
- Varto, Juha. 2005. Hermeneutiikka ja historismi: kaksi vuosisadanvaihdetta. Teoksessa Tontti, Jarmo (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 35–49.
- Vestergaard, Ebbe & Löfstedt, Jan-Ingvar & Ödman, Per-Johan. 1990. Johdatus kasvatuksen filosofiaan. (2. painos) Helsinki: Yliopistopaino.
- Vilkko, Anni. 1988. Tarina tarinasta. erään naisomaelämäkerta-aineiston tarkastelua. Helsingin yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Tutkimuksia 1.

- Vilkko, Anni. 1995. Lukijaelämää. Teoksessa Haavio-Mannila, Elina & Hoikka-la, Tommi & Peltonen, Eeva & Vilkko, Anni (toim.) Kerro vain totuus. Elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus. Helsinki: Gaudeamus, 157-172.
- Vilkko, Anni. 1997a. Koosteisuudestaan tietoinen kertomus. Teoksessa Vilkko, Anni. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 663. Helsinki: SKS, 13-69.
- Vilkko, Anni. 1997b [1988]. Eletty elämä, kerrottu elämä, tarinoitu elämä - omaelämäkerta ja yhteisymmärrys. Teoksessa Vilkko, Anni. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 663. Helsinki: SKS, 73-89.
- Vilkko, Anni. 1997c [1990]. Omaelämäkertojen analysoiminen kertomuksina. Teoksessa Vilkko, Anni. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 663. Helsinki: SKS, 90-110.
- Vilkko, Anni. 1997d [1991]. Kätellä hansikaskädellä. Naisomaelämäkerran tuloksijan positiosta. Teoksessa Vilkko, Anni. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 663. Helsinki: SKS, 111-131.
- Vilkko, Anni. 1997e [1995]. Lukijaelämää. Teoksessa Vilkko, Anni. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 663. Helsinki: SKS, 180-195.
- Vilkko, Anni. 1997f. "Olen viime aikoina ajatellut häntä hyvin paljon." Äiti ja isä tyttären omaelämäkerrallisissa muistoissa. Teoksessa Vilkko, Anni. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 663. Helsinki: SKS, 196-229.
- Virtanen, Leea. 1980. Perinteen yhteisöllisyys. Teoksessa Lehtipuro, Outi (toim.) Perinteentutkimuksen perusteita. Porvoo: WSOY, 133-181.
- Virtanen, Leea & Timonen, Senni. 1985. Lukijalle. Teoksessa Kuusi, Matti. Perisuomalaista ja kansainvälistä. Tietolipas 99. Helsinki: SKS, 7-13.
- Virtanen, Leea & Virtanen, Merja (toim.) 1988. Kukkarokivi. Suomalaisen folkloren antologia. Helsinki: SKS.
- Voionmaa, Väinö. 1969. Suomen karjalaisen heimon historia. (2. painos) Porvoo: WSOY.
- Vuorela, Toivo. 1977. Suomalainen kansankulttuuri. WSOY. Porvoo
- Vuori, Jaana. 2005. Ilmoita perhesuhteesi! Lapsiperhe lomakkein. Teoksessa Heikkinen, Vesa (toim.) Tekstien arki. Tutkimusmatkoja jokapäiväisiin merkityksiimme. Helsinki: Gaudeamus, 137-160.
- Vuornos, Maija. 1971. Lapsen asema Suomessa. Tutkimus lapsen aseman ja oikeuksien kehittymisestä Suomessa. Porvoo: WSOY.
- Vygotski, Lev. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin & Göös.
- Värri, Veli-Matti. 1997. Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

- Waris, Elina. 1999. Yksissä leivissä. Ruokolahtelainen perhelaitos ja yhteisöllinen toiminta 1750–1850. *Bibliotheca Historica* 48. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Waris, Heikki. 1974. *Muuttuva suomalainen yhteiskunta*. (2. painos) Porvoo: WSOY.
- Westermarck, Edward. 1913. *Tapojen historiaa*. Helsinki: Otava.
- Westermarck, Edvard. 1930. *Wit and wisdom in Morocco. A study of native proverbs*. London: Routledge & Sons.
- White, Geoffrey M. 1987. Proverbs and cultural models. An American psychology of problem solving. Teoksessa Holland, Dorothy & Quinn, Naomi. (ed.) *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 151–172.
- White, J.P. 1972. Indoctrination and intentions. Teoksessa Snook, I.A. (ed.) *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*. London: Routledge & Kegan, 117–130.
- Williams, Derek A. 2003. "Everything that Shine Ain't Gold": A Preliminary Ethnography of a Proverb in an African American Family. Julkaisussa *Proverbium: yearbook of international proverb scholarship* vol. 20, 391–406.
- Wilska, Matti. 1948. *Kansanomaisesta kasvatuksesta. Etupäässä Karjalassa tehtyjen tutkimusten mukaan*. Pieksämäki: Matti Wilskan säätiö.
- Wilson, John. 1972a. Indoctrination and rationality. Teoksessa Snook, I.A. (ed.) *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*. London: Routledge & Kegan, 17–24.
- Wilson, John. 1972b. Indoctrination and freedom. Teoksessa Snook, I.A. (ed.) *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*. London: Routledge & Kegan, 101–105.
- Winner, Ellen. 1997. *The Point of words. Children's Understanding of Metaphor and Irony*. (2. painos) Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wirilander, Kaarlo. 1974. *Herrasväkeä. Suomen säätyläistö 1721–1870. Historiallisia tutkimuksia* 93. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- von Wright, Georg Henrik. 1997. *Maailmankuvan käsitteestä*. Teoksessa Rydman, Jan (toim.) *Maailmankuvaa etsimässä*. Helsinki: WSOY, 19–30.
- Yankah, Kwesi. 1989. The proverb in the context of Akan rhetoric: a theory of proverb praxis. *Sprichwörterforschung* 12. Bern: Lang.
- Ylikangas, Heikki. 1998. *Käännekohtat Suomen historiassa. Pohdiskeluja kehityslinjoista ja niiden muutoksista uudella ajalla*. (5. painos) Helsinki: WSOY.

#### KÄYTETYT SANAKIRJAT:

- Ganander, Christfrid. 1937–1940. *Nytt finskt lexicon (Uusi suomen sanakirja)*. Porvoo: WSOY.
- Koivusalo, Esko & Jussila, Raimo (toim.) 1984. *Sanasto*. Teoksessa Koivusalo, Esko & Jussila, Raimo (toim.) *Ruotzin Waldacunnan Laki: hywäxi luettu ja*

- wastan otettu herrain päiwilä vuonna 1734. Näköispainos. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Porvoo: WSOY, 243–264.
- Suomen murteiden sanakirja. 1985–2003. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 36. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Osat 1–7.
- Vanhan kirjasuomen sanakirja. 1985–1994. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 33. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Osat 1–2.

#### LEHDET:

- Karjalan heimo 3/1983. Karjalan sivistysseura.
- Oma marka 1/1985. Postipankin asiakaslehti.
- HS = Helsingin Sanomat: 18.1.2003, 19.1.2003, 21.1.2003, 22.1.2003, 23.1.2003, 24.1.2003, 25.1.2003.

#### TIETOKANNAT:

- Kansainvälinen Matti Kuusi -sananlaskutietokanta:  
[www.finlit.fi/aineistot/verkkoaineistot.php](http://www.finlit.fi/aineistot/verkkoaineistot.php)

#### ARKISTOLÄHTEET

- Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kansanrunousarkisto, Helsinki:  
 Karjalaiset elämäkerrat -keruu 1983–1984.  
 Perinne elämässäni -kilpajoitutus 1985.

#### PAINETUT LÄHTEET (sisällön mukainen kronologinen järjestys)

- TL** = Talonpoikain laki. Kuningas Kristofferin maanlain (1442) suomennos Caloniuksen kopion mukaisesti. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 954. Helsinki: SKS.
- KL1686** = Kircko-Laki Ja Ordningi / Jonga Suuriwaldias Cuningas ja Herra / Herr CARL Yxitoistakymmenes / Ruotzin Göthein ja Wändein Cuningas / etc. Wuonna 1686 on andanut coconpanna / Ja Wuonna 1687 prändistä uloakäydä ja cuulutta / Ynnä tähän soweliain Asetusten canssa. Wuonna 1688 Suomexi kääty. TURUSA / Präntätty Johan Winterildä / Cuningalliselda KirjainPränttjäldä. 3.9.1686. Näköispainos: Hellemaa, Lahja-Irene & Jussila, Anja & Parvio, Martti (toim.) 1986. Kircko-Laki Ja Ordningi 1686. Näköispainos ja uudelleen ladottu laitos vuoden 1686 kirkkolain suomennoksesta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 444. Helsinki: SKS.
- 6.8.1723** Kongl. Maj:ss Förnyade Stadga och Förordning / Angående Tienstefolck och Legohion. Gifwen Stockholm i Rådkammaren den 6. Augusti 1723. Cum Gratia & Privilegio S:ae R:ae Maj:tis. Sederholm./ uti Kongl. Boktryckeriet uplagdt/ hos Johan Henr. Werner, Directeur öfwer Boktryckerien i Riket.

- RWL** = Ruotzin Waldacunnan Laki. Hywäxi Luettu ja Wastan otettu Herrain Päiwillä Wuonna 1734. Pränttijän annettu Georg Saloniuxelda/ Cuning. Howrätin Actuariuxelda omalla culutuxella, Wuonna 1759. Turusa, Prändätty Directeurildä ja Cuningalliselda Kirjan-Präntjäldä Suuren-Ruhtinaanmaasa Suomesa, Jacob Mercellildä. Näköispainos: Koivusalo, Esko & Jussila, Raimo (toim.) 1984. Ruotsin Waldakunnan Laki 1734. Näköispainos. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Porvoo: WSOY.
- M (MODÉE)** = Modée, R.G. (1742-1829). Utdrag utur alle ifrån den 7 Decemb. 1718 utkomne - till 1794 års slut. Publique Handlingar, Placater, Förordningar, Resolutioner och Publicationer I-XV. Stockholm.
- SF (SAMLING AF FÖRFATTNINGAR)** = Samling af de i Storfurstendömet Finland gällande och intill år 1855 utkomne Författningar, hwilka ändra eller förklara landets allmänna Lag eller utwidga och närmare bestämma föreskrifterne i de ämnen densamma omfattar. 1855. På Hans Kejslerliga Majestäts nådiga befallning, utgifwen af Deb för Finland tillförordnade Lag-Kommission. (Förre Delen 1538-1799. Helsingfors: J.C Frenckell & Son, 1855; Senare Delen 1800-1854. Helsingfors: J.C Frenckell & Son, 1855).
- SP (SAMLING AF PLACATER)** = Samling af Placater, Förordningar, Manifestter och Påbud, samt andre Allmänna handlingar, hwilka i Storfurstendömet Finland sedan 1808 års början ifrån trycket kommit. Åbo. 1821-1862.
- SB (SAMLING AF BREF)** = Samling af de till efterlefnad gällande Bref, Förklaringar och Föreksrifter, hwilka af Hans Kejslerl. Maj:t, äfwensom ifrån Expeditionerne i Dess Senat för Stor-Furstendömet Finland blifwit utfärdade uti Justititiae-, Oeconomia- och Politiae-Ärender. Från och med år 1809-1859. (1840-1862).
- SA** = Suomen Suuriruhtinaanmaan Asetuskokoelma (Asetus-Kokoelma/ Asetus-Kokous) 1860-1917 sekä Suomen Asetuskokoelma 1917-.

#### OHEISLUKEMISTOT:

- Jutikkala, Eino. 1958 Suomen talonpojan historia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 257. (2. painos) Helsinki: SKS.
- Sukupolvien perintö 1-3. Helsinki: Kirjayhtymä. 1984-1985.
- Kirkinen, Heikki & Hakamäki, Toivo & Linkola, Martti & Rautavaara, Arno (toim.) 1984. Sukupolvien perintö 1. Talonpoikaiskulttuurin juuret. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Linkola, Martti & Hakamäki, Toivo & Kirkinen, Heikki & Rautavaara, Arno (toim.) 1985. Sukupolvien perintö 2. Talonpoikaiskulttuurin kasvu. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kirkinen, Heikki & Hakamäki, Toivo & Linkola, Martti & Rautavaara, Arno (toim.) 1985. Sukupolvien perintö 3. Talonpoikaiskulttuurin sato. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Suomen kirkon historia 1-4. Porvoo: WSOY. 1991-1995.
- Pirinen, Kauko. 1991. Suomen kirkon historia 1. Keskiaika ja uskonpuhdistuksen aika. Porvoo: WSOY.



- Laasonen, Pentti. 1991. Suomen kirkon historia 2. Vuodet 1593–1808. Porvoo: WSOY.
- Murtorinne, Eino. 1992. Suomen kirkon historia 3. Autonomian kausi 1809–1899. Porvoo: WSOY.
- Murtorinne, Eino. 1995. Suomen kirkon historia 4. Sortovuosista nykypäiviin 1900–1990. Porvoo: WSOY.
- Suomen kulttuurihistoria, 1–3. Helsinki: Tammi. 2002–2003.
- Kolbe, Laura & Lehtonen, Tuomas M.S & Joutsivuo, Timo & Aalto, Seppo (toim.) 2002. Suomen kulttuurihistoria 1. Taivas ja maa. Helsinki: Tammi.
- Kolbe, Laura & Knapas, Rainer & Forsgård, Nils Erik (toim.) 2002. Suomen kulttuurihistoria 2. Tunne ja tieto. Helsinki: Tammi.
- Kolbe, Laura & Kervanto-Nevanlinna, Anja (toim.) 2003. Suomen kulttuurihistoria 3. Oma maa ja maailma. Helsinki: Tammi.
- Suomen poliittinen historia 1809–1975. Porvoo: WSOY. 1977.
- Rasila, Viljo & Jutikkala, Eino & Kulha, Keijo K. (toim.) 1977. Suomen poliittinen historia 1809–1975. 2. osa 1905–1975. Porvoo: WSOY.
- Suomen taloushistoria, 1–2. Helsinki: Tammi. 1980–1983.
- Jutikkala, Eino & Kaukiainen, Yrjö & Åström, Sven-Erik (toim.) 1980. Suomen taloushistoria 1. Agraarinen Suomi. Helsinki: Tammi.
- Ahvenainen, Jorma & Pihkala, Erkki & Rasila, Viljo (toim.) 1982. Suomen taloushistoria 2. Teollistuva Suomi. Helsinki: Tammi.

## LIITE 1: Episodiluettelo

episodin numero	elämäntarinan tunniste	sisältää jaksot <sup>1</sup>	kasvatuspuheen sananlaskujen lkm <sup>2</sup> sivu <sup>3</sup>	
1.	SKS.KRA.PE 60-110.1985/1896/M	1	2	
2.	SKS.KRA.PE 682-1085.1985/1921/N	1-2	2	100, 109
3.	SKS.KRA.PE 682-1085.1985/1913/N	1	1	239
4.	SKS.KRA.PE 682-1085.1985/1924/N	1	1	
5.	SKS.KRA.PE 682-1085.1985/1926S/N	1	1	
6.	SKS.KRA.PE 682-1085.1985/1926K/N	1-2	5	148
7.	SKS.KRA.PE 2619-2754.1985/1921/N	1-4	16	101, 144, 230
8.	SKS.KRA.PE 2850-2926.1985/1914/M	1-9	19	125, 136, 223 224, 229, 323
9.	SKS.KRA.PE 2927-2933.1985/1922/N	1	1	129
10.	SKS.KRA.PE 3074-3100.1985/1923/N	1	8	140, 217
11.	SKS.KRA.PE 3225-3253.1985/1918/N	1-3	6	223
12.	SKS.KRA.PE 3582-3669.1985/1925/M	1	1	
13.	SKS.KRA.PE 3670-3695.1985/1912/N	1	3	184, 207
14.	SKS.KRA.PE 3742-3823.1985/1922/N	1-3	4	129, 199
15.	SKS.KRA.PE 3824-4453.1985/1919/M	1-8	9	207
16.	SKS.KRA.PE 3824-4453.1985/1894/N	1	1	
17.	SKS.KRA.PE 4494-4685.1985/1906/M	1	1	157
18.	SKS.KRA.PE 4831-4915.1985/1911/N	1	1	
19.	SKS.KRA.PE 5350-5355.1985/1926/N	1	9	150, 223
20.	SKS.KRA.PE 5356-5559.1985/1910/M	1-4	8	148, 182, 187
21.	SKS.KRA.PE 5855-5916.1985/1928/N	1	4	
22.	SKS.KRA.PE 6628-6640.1985/1926/N	1	3	
23.	SKS.KRA.PE 6739-6782.1985/1911/M	1	3	147
24.	SKS.KRA.PE 6789-6860.1985/1926/M	1	1	237
25.	SKS.KRA.PE 7035-7054.1985/1917/N	1	2	69
26.	SKS.KRA.PE 7524-7541.1985/1918/N	1-2	2	
27.	SKS.KRA.PE 7542-7609.1985/1927/M	1	1	
28.	SKS.KRA.PE 8223-8227.1985/1924/M	1	1	
29.	SKS.KRA.PE 8239-8298.1985/1923/N	1	14	153, 205, 209
30.	SKS.KRA.PE 8320-8360.1985/1923/N	1	23	
31.	SKS.KRA.PE 8320-8360.1985/1906/N	1-2	5	152
32.	SKS.KRA.PE 8361-8552.1985/1909/M	1-3	4	233
33.	SKS.KRA.PE 8691-8911.1985/1899/N	1-3	8	224, 236
34.	SKS.KRA.PE 9036-9038.1985/1909/N	1-2	2	

<sup>1</sup> Jakso on episodin osa, jossa on sananlaskun/ sananlaskuja sisältävää kasvatuspuhetta.

<sup>2</sup> Sananlaskujen lukumäärä koko episodissa, jaksosten sisältämien sananlaskujen summa.

<sup>3</sup> Sivunumero viittaa tämän teoksen sivunumerointiin.

episodin numero	elämäntarinan tunniste	sisältää jaksot	kasvatuspuheen sananlaskujen lkm sivu	
35.	SKS.KRA.PE 9138-9724.1985/1929/N	1	1	187
36.	SKS.KRA.PE 10118-10130.1985/1919/N	1	2	
37.	SKS.KRA.PE 10158-10162.1985/1929/N	1	1	236
38.	SKS.KRA.PE 10271-10277.1985/1923/N	1	1	124
39.	SKS.KRA.PE 10322-10359.1985/1916/N	1	1	133
40.	SKS.KRA.PE 10755-10777.1985/1912/N	1-6	10	134, 225
41.	SKS.KRA.PE 10778-10800.1985/1920/M	1-2	2	146
42.	SKS.KRA.PE 10949-11042.1985/1923/M	1-5	6	
43.	SKS.KRA.PE 11176-11213.1985/1891-1984/N	1	1	
44.	SKS.KRA.PE 11612-11622.1985/1908/N	1	1	135
45.	SKS.KRA.PE 11993-12144.1985/1923/N (SKS.KRA.KE 12652-12889.1984/1923/N)	1-2	5	235, 238
46.	SKS.KRA.PE 12861-12874.1985/1921/N	1	1	130
47.	SKS.KRA.PE 12875-12883.1985/1922/N (SKS.KRA.KE 12895-12906.1984/1922/N)	1-2	10	133
48.	SKS.KRA.PE 12908-12963.1985/1924/N	1	1	228
49.	SKS.KRA.PE 13249-13264.1985/1922/N	1	1	148
50.	SKS.KRA.PE 13265-13290.1985/1919/N (SKS.KRA.KE 13726-13758.1984/1919/N)	1	16	110, 193, 200, 210-211, 238
51.	SKS.KRA.PE 13291-13304.1985/1922/N	1	2	230
52.	SKS.KRA.PE 13402-13423.1985/1902/M	1-2	3	149, 183
53.	SKS.KRA.PE 13553-13556.1985/1904/N	1	2	230
54.	SKS.KRA.PE 13833-13847.1985/1909/N	1	1	230
55.	SKS.KRA.PE 14753-14755.1985/1925/N	1	10	
56.	SKS.KRA.PE 15295-15312.1985/1914/N	1-2	2	
57.	SKS.KRA.PE 15394-15404.1985/1909/M	1	2	184
58.	SKS.KRA.PE 15405-15462.1985/1898/M	1	1	
59.	SKS.KRA.PE 15498-15520.1985/1910/N	1	1	
60.	SKS.KRA.PE 15595-15620.1985/1917/N	1	2	
61.	SKS.KRA.PE 15814-15826.1985/1918/N	1	2	
62.	SKS.KRA.PE 15907-15930.1985/1923/N	1-3	33	145, 217, 217-218
63.	SKS.KRA.PE 16582-16603.1985/1919/N	1-2	2	
64.	SKS.KRA.PE 16608-16609.1985/1926/N	1	1	151
65.	SKS.KRA.PE 16902-16944.1985/1920/N	1	1	
66.	SKS.KRA.PE 17103-17111.1985/1913/N	1	1	
67.	SKS.KRA.PE 17112-17131.1985/1903/M	1	1	
68.	SKS.KRA.PE 17132-17150.1985/1920/N	1	2	221
69.	SKS.KRA.PE 17205-17230.1985/1911/N	1-3	4	150
70.	SKS.KRA.PE 17231-17239.1985/1920/N	1-2	2	
71.	SKS.KRA.PE 17430-17431.1985/1912/N	1-2	8	
72.	SKS.KRA.PE 17510-17584.1985/1922/M	1	1	239
73.	SKS.KRA.PE 17630-18103.1985/1922/M	1-4	11	
74.	SKS.KRA.PE 18113-18119.1985/1922/N	1	1	

episodin numero	elämäntarinan tunniste	sisältää jaksot	kasvatuspuheen sananlaskujen lkm sivu	
75.	SKS.KRA.PE 18357-18476.1985/1923/N	1	2	130
76.	SKS.KRA.PE 18495-18528.1985/1924/M	1-2	2	224
77.	SKS.KRA.PE 18659-18725.1985/1906/M	1	1	
78.	SKS.KRA.PE 18971-19067.1985/1922/N	1-10	27	184, 194, 207, 230, 231, 233
79.	SKS.KRA.PE 19192-19199.1985/1925/N	1	3	234
80.	SKS.KRA.PE 19200-19209.1985/1916/N	1-2	4	186, 221
81.	SKS.KRA.KE 13-378.1984/1887-1970/N	1	1	195
82.	SKS.KRA.KE 457-474.1984/1904/N	1-2	2	
83.	SKS.KRA.KE 653-695.1984/1906/M	1	1	
84.	SKS.KRA.KE 762-766.1984/1920/N	1	2	
85.	SKS.KRA.KE 1334-1456.1984/1923/N	1-2	2	
86.	SKS.KRA.KE 1778-1939.1984/xxx/M	1	1	
87.	SKS.KRA.KE 2166-2211.1984/1917/N	1	1	128
88.	SKS.KRA.KE 2480-2488.1984/1922/N	1-2	2	145
89.	SKS.KRA.KE 2822-2887.1984/1926/N	1-5	8	147, 238, 323
90.	SKS.KRA.KE 2897-2914.1984/1919/M	1	1	183
91.	SKS.KRA.KE 3354-3357.1984/1921/N	1	1	
92.	SKS.KRA.KE 3732-4129.1984/1928/N	1-2	2	
93.	SKS.KRA.KE 4327-4530.1984/1899-1982/N	1	2	
94.	SKS.KRA.KE 4624-4704.1984/1908/N	1-2	2	
95.	SKS.KRA.KE 4951-5001.1984/1923/N	1-2	3	
96.	SKS.KRA.KE 5040-5220.1984/1917/N	1-2	3	
97.	SKS.KRA.KE 5252-5270.1984/1920/M	1	2	
98.	SKS.KRA.KE 5370-5394.1984/1926/M	1	14	
99.	SKS.KRA.KE 6017-6116.1984/1925/N	1	1	
100.	SKS.KRA.KE 6725-6731.1984/xxx/M	1	1	
101.	SKS.KRA.KE 6850-7078.1984/1900-1984/N	1	1	
102.	SKS.KRA.KE 7079-7133.1984/1921/N	1	1	
103.	SKS.KRA.KE 7334-7342.1984/1925/N	1	1	65
104.	SKS.KRA.KE 7495-7526.1984/1928/N	1	1	144
105.	SKS.KRA.KE 7783-7901.1984/1911-1978/N	1	1	
106.	SKS.KRA.KE 8021-8034.1984/1921/N	1	8	
107.	SKS.KRA.KE 8104-8188.1984/1901/M	1-2	2	
108.	SKS.KRA.KE 8431-8489.1984/1924/N	1-2	2	
109.	SKS.KRA.KE 8727-8750.1984/1906/N	1	2	
110.	SKS.KRA.KE 8840-8907.1984/1917/M	1	1	
111.	SKS.KRA.KE 9474-9497.1984/1917/N	1-3	6	144
112.	SKS.KRA.KE 9804-9821.1984/1922/N	1	1	
113.	SKS.KRA.KE 10345-10500.1984/1909/M	1-2	2	
114.	SKS.KRA.KE 11392-11483.1984/1912/N	1	1	

episodin numero	elämäntarinan tunniste	sisältää jaksot	kasvatuspuheen sananlaskujen lkm sivu	
115.	SKS.KRA.KE 11484-11490.1984/1917/N	1-2	2	
116.	SKS.KRA.KE 11491-11500.1984/xxx/M	1-2	2	
117.	SKS.KRA.KE 11501-11514.1984/1917/N	1	1	130
118.	SKS.KRA.KE 11515-11671.1984/1904/M	1	1	170
119.	SKS.KRA.KE 11745-11778.1984/1911/N	1	1	
120.	SKS.KRA.KE 12198-12251.1984/1901/N	1	1	196
121.	SKS.KRA.KE 12385-12476.1984/1918/N	1	1	236
122.	SKS.KRA.KE 12652-12889.1984/1923/N (SKS.KRA.PE 11993-12144.1985/1923/N)	1	1	
123.	SKS.KRA.KE 12895-12906.1984/1922/N (SKS.KRA.PE 12875-12883.1985/1922/N)	1	2	
124.	SKS.KRA.KE 13564-13725.1984/1918/N	1	1	145
125.	SKS.KRA.KE 13726-13758.1984/1919/N (SKS.KRA.PE 13265-13290.1985/1919/N)	1-8	11	149, 208-209
126.	SKS.KRA.KE 13955-13959.1984/1910/N	1	3	
127.	SKS.KRA.KE 14041-14346.1984/1917/M	1-3	8	
128.	SKS.KRA.KE 14434-14457.1984/1926/M	1	1	
129.	SKS.KRA.KE 15764-15937.1984/1913/N	1	1	
130.	SKS.KRA.KE 16744-16758.1984/1912/N	1	1	
131.	SKS.KRA.KE 16887-16904.1984/1914/N	1	1	233
132.	SKS.KRA.KE 17775-17803.1984/1914/N	1	2	
133.	SKS.KRA.KE 18263-18313.1984/1922/N	1	1	187
134.	SKS.KRA.KE 18543-18698.1984/1923/N	1	3	146, 230, 237
135.	SKS.KRA.KE 18699-18956.1984/1914/N	1	1	163
136.	SKS.KRA.KE 19231-19240.1984/1916/N	1-2	2	240
137.	SKS.KRA.KE 19452-19557.1984/1911/N	1-3	3	
138.	SKS.KRA.KE 19726-19738.1984/1912/M	1	2	70
139.	SKS.KRA.KE 20871-20922.1984/1923/N	1	1	185
140.	SKS.KRA.KE 21065-21077.1984/1925/N	1	2	207
141.	SKS.KRA.KE 22155-22401.1984/1928/M	1-2	3	124
<b>VARSINAISEN AINEISTON ULKOPUOLELTA</b>				
Esimerkki 1				97
SKS.KRA.PE 10322-10359.1985/1916/N				
Esimerkki 2				267
SKS.KRA.PE 17482-17487.1985/1940/N				

## LIITE 2 Sananlaskujen tulkinnat ja niiden ryhmittely

Muistelijoiden tekemät tulkinnat ja kuulemalleen antamat merkitykset ryhmiteltyinä aakkosjärjestyksessä (suluissa tulkinnassa käytetyt ilmaisut tai löydettävissä oleva juuri) :

aika ja sää työhön liittyen (kalenteri, aika, säänteet);

avioliiton edellytykset (avioliiton edellytykset, avioliittoon valmistautuminen, lasten syntymä, appivanhemmat);

avioliiton pysyvyys (liiton tuli kestää);

avioliittoon lähiympäristöön (omalle kylälle);

avioliitto tavoitteena (tavoitteena joko avioliitto tai naimattomuus);

ei saa lannistua (ei tule luovuttaa, kestettävä vaivoja);

huonot tavat (omahyväisyys, itsensä kehuminen, turhalle ei saa nauraa);

kommentoimaton, luettelo;

kuinka kasvatettiin (kasvatustapa, kuri, uhma);

lukeminen (lukeminen);

mihin kasvatettiin (kasvatuksen tavoite, kunnan kansalainen);

nuorten menot ennen avioliittoa (nuorten ohjeistus ennen avioliittoa);

ohje työn tekemiseen (ohje, ruoka erikseen);

opinsaanti (oppiminen, tieto); pyhäpäivä (pyhä);

rehellisyys (rehellisyys, lupaus, epäluotettavat ihmiset, oikeudenmukaisuus);

ruoan on kelvattava (kelvattava);

ruoka yleisesti;

ruokaohjeet (ohje);

ruokatavat (tavat, ruokarauha);

satu, kertomus;

seinätaulu;

sopu ja eripura (toisten kanssa sovussa, erimielisyys, suuttuminen, sota);

suhtautuminen kotipiiriin aikuisiin (vanhempien kunnioitus, vanhempien totteleminen, vanhempien tavat, aikuisten oikeus, aikuisten kunnioitus, aikuisten viisaus, suku);

säästäväisyys (säästäväisyys, ahneus, uhkarohkeus);

toisista puhuminen, toisten kanssa puhuminen (arvostelu, ei saa puhua pahaa, lasten kuullen puhuttua, toisten puheet, harkittu puhe, turhan puhuminen, puheliaisuus, keskustelutaito, kieli);

toisten huomiointi (kunnioitus, toisten kanssa, kiitollisuus);

työ yleisesti;

työhön ajallaan (aamu);

työn oli kelvattava, työssä oli pysyttävä (pysyttävä, kelvattava);

työn opetteleminen (opittava, opetella);

työn tai tekemisen laatu (ahkerasti, hyvin, kiire, huolellisesti, rehellisesti, siististi);

työn tekeminen ja työn tärkeys (tekeminen, tärkeys);

työntekijä (ahkeruus, laiskuus, huolimattomuus, yritteliäs);

usko, uskominen, Raamatun oikeutus;

vaatteet;

vastuu omasta elämästä (oman järjen käyttö, tuli ajatella vaihtoehtoja, seuran valinta, oman tilanteen arviointi, moitteettomasti elämänsä elää);

vauraus (varakkuus, varallisuus, velka, köyhyys, rahan puute);

vähempisaisten auttaminen (auttaminen, antaa muille, anteliaisuus, orpojen huomiointi).

**Edellä esiteltyjen sananlaskujen tulkintojen perusteella muodostuu muistelijoiden tulkintojen kasaantumisista ryhmiä, jotka kuuluvat TEEMOIHIN:**

**1. TYÖ, TYÖN TEKEMINEN, TYÖNTEKIJÄ (119 sananlaskua)**

**työ ja työnteko** (41 sananlaskua): työ yleisesti; työn tekeminen ja työn tärkeys; työn oli kelvattava, työssä oli pysyttävä

**työn ja tekemisen laatu** (28 sananlaskua): työn tai tekemisen laatu

**työhön harjaantuminen ja työntekijä** (36 sananlaskua): työn opetteleminen; työhön ajallaan; työntekijä;

**työn ja tekemisen ohjeet** (14 sananlaskua): ohje työn tekemiseen (ruoka erikseen); aika ja sää työhön liittyen

**2. KRISTILLISET ELÄMÄNTAVAT JA LUKUTAITO (57 sananlaskua)**

**kristilliset elämäntavat** (19 sananlaskua): pyhäpäivä; usko, uskominen, Raamatun oikeutus

**avioliitto** (28 sananlaskua): avioliiton edellytykset; avioliiton pysyvyys; avioliitto tavoitteena; avioliittoon lähiympäristöön; nuorten menot ennen avioliittoa

**lukutaito ja oppiminen** (10 sananlaskua): opinsaanti; lukeminen

**3. ELANTO JA HOIVA, KOTI JA KASVATUS (95 sananlaskua)**

**ruoka**: (38 sananlaskua): ruoka yleisesti; ruoan on kelvattava; ruokatavat; ruokaohjeet

**vaatteet**: (9 sananlaskua): vaatteet

**kasvatus**: (48 sananlaskua): kuinka kasvatettiin; mihin kasvatettiin; suhtautuminen kotipiirin aikuisiin

**4. OMAN ELÄMÄN HALLINTA JA TOISTEN KANSSA ELÄMINEN**

(143 sananlaskua)

**vastuu omasta elämästä**: (17 sananlaskua): vastuu omasta elämästä; ei saa lan-  
nistua

**toisten kanssa eläminen**: (101 sananlaskua): vähempiosaisten auttaminen; toisista puhuminen, toisten kanssa puhuminen; toisten huomiointi; sopu ja eripura; huonot tavat; rehellisyys

**varallisuus**: (25 sananlaskua): säästäväisyys; vauraus

**5. VAIN SANANLASKU (94 sananlaskua)**

**tulkitsemmattomuus**: vain sananlasku, ei tilannetta tai tulkintaa; seinävaate; satu; kertomus, leikki

### LIITE 3 Esimerkki kuulijan sananlaskulle antaman merkityksen selvittämisestä: tulkinta – ryhmä – teema

#### Episodista 8.9

Eräs opetus, jonka sain perinteeksi kodistani, joka ei suinkaan ollut aineellisesti rikas, mutta sisäisesti ehjä, on vielä mainittava. Samalla, kun vanhempani eivät koskaan olleet tyytymättömiä omiin taloudellisiin oloihinsa, he kaiken aikaa korostivat, että *ihmisen on itsensä pystyttävä luomaan oma elämänsä ja tulevaisuutensa*. Isäni ilmaisi sen sananparrella:

– Ei toinen toisen lusikkaan puhalla.

Kuitenkin tähän yleensä liittyi tarina jostakin henkilöstä, jota häntä oppineemmat [--]

Kertojan tulkinta: *ihmisen on itsensä pystyttävä luomaan oma elämänsä ja tulevaisuutensa* sijoittuu merkitysten ryhmittelyssä ”vastuuseen omasta elämästä” (oman järjen käyttö, tuli ajatella vaihtoehtoja, seuran valinta, oman tilanteen arviointi, moitteettomasti elämänsä elää), joka puolestaan kuuluu ryhmään ”**vastuu omasta elämästä**”, johon kuuluu sekä ”vastuu omasta elämästä” että ”ei saa lannistua”.

Näin ollen sananlasku *Ei toinen toisen lusikkaan puhalla* kuuluu teemaan OMAN ELÄMÄN HALLINTAAN JA TOISTEN KANSSA ELÄMINEN.

#### Episodista 89.4

Kuten varmaan aikaisemmin on tullut ilmi, oli meillä tieto siitä, mikä oli oikein, mikä väärin. Meitä oli neuvottu tässä asiassa – no, enimmäkseen kai kielloilla, mutta en mitenkään noita ”kieltoja” painostavina tai vapautta rajoittavina kokenut. Mikä ei ollut kiellettyä, oli sallittua – helppohan tuo. Sitäpaitsi meidän *piti käyttää omaa järkeä*. ”Ota silmä käteesi ja katso” tapasi äiti sanoa. Hänellä oli paljon, melkein joka tilanteeseen sopiva sananlasku ojennuksen, kehoituksen ja neuvon tueksi. Niin oppi tuli ”pehmeästi” eikä ”alentanut” toisen arvoa.

Erityisen tärkeänä äiti piti *rehellisyttä ja sanassaan pysymistä*. ”Rehellisyys maan perii” tuli tutuksi jo pienestä pirpanasta asti. Tiesimme myös, että ”totuus ei pala tuleksakaan”. *Pettää ei saanut*; ”Ennen mies maansa myöpi kuin sanansa syöpi”. Tässä ”maa” tarkoittaa esim. omaa pihaa tai metsää.

Kertojan tulkinta: *piti käyttää omaa järkeä* sijoittuu merkitysten ryhmittelyssä ”vastuu omasta elämästä” (oman järjen käyttö, tuli ajatella vaihtoehtoja, seuran valinta, oman tilanteen arviointi, moitteettomasti elämänsä elää), joka puolestaan kuuluu ryhmään ”**vastuu omasta elämästä**”, johon kuuluu sekä ”vastuu omasta elämästä” että ”ei saa lannistua”.

Sananlasku *Ota silmä käteesi ja katso* sijoittuu teemaan OMAN ELÄMÄN HALLINTA JA TOISTEN KANSSA ELÄMINEN.

Kertojan tulkinta: *rehellisyttä ja sanassaan pysymistä* sijoittuu merkitysten ryhmittelyssä ”rehellisyys” (rehellisyys, lupaus, epäluotettavat ihmiset, oikeudenmukaisuus), joka puolestaan kuuluu ryhmään ”**toisten huomiointi**” (kunnioitus, toisten kanssa, kiitollisuus).

Näin ollen sananlaskut *Rehellisyys maan perii* ja *totuus ei pala tuleksakaan* kuuluvat teemaan OMAN ELÄMÄN HALLINTA JA TOISTEN KANSSA ELÄMINEN.



Kertojan tulkinta: *Pettää ei saanut* sijoittuu merkitysten ryhmittelyssä ”rehellisyys” (rehellisyys, lupaus, epäluotettavat ihmiset, oikeudenmukaisuus) , joka puolestaan kuuluu ryhmään ”**toisten huomiointi**” (kunnioitus, toisten kanssa, kiitollisuus).

Joten myös sananlasku *Ennen mies maansa myöpi kuin sanansa syöpi* kuuluu teemaan OMAN ELÄMÄN HALLINTA JA TOISTEN KANSSA ELÄMINEN.