



*Hyvän lapsen ja
kasvattamisen ideaalit*

Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen
kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana.

Miten puhdassydämisestä kansakoululaisesta tuli peruskoululainen, jolla on oltava kivaa? Mikä kasvatuksen ihanteissa on muuttunut niin, että oikean ja väärän erojen opettaminen lapsille näyttää monesti vaikeammalta kuin ennen? Näihin kysymyksiin kasvatussociologian dosentti Leena Koski etsii vastauksia tutkimalla suomenkielisten aapisten ja lukukirjojen sisältämien opetus-kertomuksien moraalialit senäisyyden ajalla. Kirjassa tarkastellaan sitä, miten moraalisen kosmologian sisällön muutos kristillisestä maalliseksi, Jumalan sanaan perustuvasta opetuksesta ystävyden voimaan luottavaan moraaliiin on tapahtunut, ja mitä se on merkinnyt hyvän ja pahan paikoille kasvatuksen ihanteissa. Kirja tarjoaa uusia ja haastavia näkökulmia suomalaisen kasvatuksen historiaan ja nykypäivään – yhteisiin kokemuksiimme.



HYVÄN LAPSEN JA
KASVATTAMISEN IDEAALIT

SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA
SAMFUNDET FÖR PEDAGOGISK FORSKNING I FINLAND
FINNISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION

HYVÄN LAPSEN JA KASVATTAMISEN IDEAALIT

TUTKIMUS AAPISTEN JA LUKUKIRJOJEN
MORAALISEN KOSMOLOGIAN MUUTOKSISTA
ITSENÄISYYDEN AIKANA

LEENA KOSKI

SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA

KASVATUSALAN TUTKIMUKSIA

Julkaisija: Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Toimituskunta

professori Risto Rinne, pj. Turun yliopisto,
professori Hannele Niemi, Helsingin yliopisto
professori Jouni Välijärvi, Jyväskylän yliopisto
yliassistentti Juhani Tähtinen, siht. Turun yliopisto

Sarjassa ilmestyneet julkaisut ovat läpikäyneet referée-arvioinnin

Myynti: Kasvatustieteellisen Seuran kotisivut
www.kasvatus.net (julkaisusarja)
Puh. (02) 333 8820 (Sirkka-Liisa Sula)

Joensuun yliopisto
Kasvatustieteen laitos
Kirsti Malinen
puh. (013) 251 2317
e-mail: kirsti.malinen@joensuu.fi

© Leena Koski ja Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Kansi: Tero Kylä-Junnila
Taitto: Jouni Vilhonen
Painopaikka: Painosalama Oy, Turku 2001
ISBN: 952-5401-05-7
ISSN: 1458-1094

Electronic version produced by University of Jyväskylä,
Open Science Centre 2021
ISBN 978-952-7411-03-2
ISSN 2489-768X

TIIVISTELMÄ

LEENA KOSKI: HYVÄN LAPSEN JA KASVATTAMISEN IDEEAALIT – TUTKIMUS AAPISTEN JA LUKUKIRJOJEN MORAALISEN KOSMOLOGIAN MUUTOKSISTA ITSENÄISYYDEN AIKANA

Tässä tutkimuksessa käsitellään suomenkielisten aapisten ja lukukirjojen sisältämien opetuskertomusten moraalisia ideaaleja ja niiden muutoksia itsenäisyyden aikana. Minkälaisen maailman ihanne kirjoissa luodaan ja mihin kiinnitetään ajatus, että jokin toiminta tai ajattelu on oikeaa, hyvää ja suotavaa, toinen väärää, pahaa ja torjuttavaa?

Aineistona tutkimuksessa on käytetty 57 aapistaa ja lukukirjaa. Aineisto on analysoitu yhteisöllisen moraalien kosmologisia ominaisuuksia koskevien sosiologisten teorioiden ajatuksin. Mary Douglas käsittelee moraalista kosmologiaa symbolisina järjestyksinä, jotka sisältävät maailman ja ihmisen olemista koskevia, itsestään selvinä pidettyjä oletuksia. Keskeistä moraalisen järjestyksen rakentumisessa on, miten pyhän ja maallisen kategoriat määrittyvät.

Kasvatuksen perustana oleva moraalinen kosmologia Suomessa muuttui 1960-luvulle tultaessa. Siihen asti perinteinen pyhään – Jumalan tahtoon – perustunut kasvatuksen moraalit, jumalallisen harmonian järjestys väistyi maallisen, hyvinvointivaltion ideaaleihin kiinnittyvän sosiaaliseen harmoniaan perustuvan moraalien tieltä. Tämä merkitsi radikaalia kasvattamisen moraalisen perustan murrosta. Sekä hyvän ja pahan lapsen että lapsen yhteisösuhteen ominaisuudet ja kasvattamisen keinot muuttuivat. Hyvällä lapsella oli jumalallisen harmonian ideaalissa ”puhdas sydän” ja luterilaiset hyveet – rehellisyys, nöyryys, tottelevaisuus ja epäitsekkyys. Lapsi sijoitettiin alistaiseen tottelevaisuussuhteeseen vanhempiinsa, isänmaahan ja Jumalaan. Sosiaalisen harmonian ideaalissa hyvällä lapsella on ”oikea asenne” ja hän on sopuisa, auttavainen ja ystävällinen. Lasta ei velvoita tottelevaisuus vanhempia ja Jumalaa kohtaan, vaan hän asettuu sopimuksia tehden ja säännöistä neuvotellen hauskuuteen ja hyvään mieleen pyrkivään yhteisöön. Samoin pahan lapsen ominaisuudet muuttuvat synnin määrittämästä ylpeydestä, oman edun tavoittelusta ja valehtelusta vääräksi asenteeksi ja elintavoiksi sekä vääränlaiseksi erottautumiseksi yhteisöstä.

Kasvatuskeskustelussa usein esitettävä väite kasvattamisen vaikeutumisesta kiinnittyy siihen, että moraalista järjestystä ei legitimoisi transsendentti pyhä yhteisön ulkopuolisena voimana vaan oletus maallisen yhteisön hyvydestä sinänsä.

Asiasanat: moraalit, moraalinen kosmologia, lapsi-ideaalit, lasten kasvattamisen ideaalit, aapinen

ABSTRACT

LEENA KOSKI: THE IDEAL OF THE GOOD CHILD AND CONCEPTION OF IDEAL CHILD REARING – A STUDY OF THE CHANGES IN THE MORAL COSMOLOGY OF ABC BOOKS AND ELEMENTARY READERS IN FINLAND

The focus of this study is the change of moral ideals in the Finnish ABC books and elementary readers during the 20th century. The research questions deal with the ideal world created in the books and the grounds on which some activities and thoughts are considered either right, good and desired or wrong, bad and to be rejected?

The data consist of 57 ABC books and elementary readers. The data have been analysed within the frame of sociological theories of moral cosmology seen as a part of the social cosmological order prevailing in a society. Mary Douglas sees social cosmology as a symbolic order, which includes self-evidently held presuppositions of the essence of the world and the human being. The vital question in constituting moral order is how the categories of sacred and profane are defined.

The moral cosmology on which moral education is based was transformed in Finland by the 1960s. Traditional morality, the order of divine harmony, which was based on the sacred – the will of God – gave way to a profane order of social harmony based on ideals of the welfare state. These changes amounted to a radical transformation in the basis of moral education.

The study shows how the characteristics of good and bad children, the children's relation to society, and the means of education have changed. Within the ideal of divine harmony good children had 'a pure heart' and Lutheran virtues – they were honest, humble, obedient and unselfish. The children were in a subordinate position in their relationship with their parents, the fatherland and God. Within the ideal of social harmony, however, good children have 'a right attitude' and they are harmonious, helpful and friendly. Children are not obliged to obey their parents and God but to negotiate and agree on the rules of a community which aims for fun and good spirit. Consequently, the characteristics of bad children are transformed from sins like pride, selfishness and lying to wrong kind of attitudes and lifestyles and an improper individuality which separates them from society.

It can be claimed that the often stated argument that education has become more difficult can be understood from the point of view of the changes in the basis of morality. The moral order is not any more legitimated by a transcendent, sacred force located outside the society, instead, there is a presumption that the profane society is good as such.

Keywords: morality, cosmology of moral, ideals of child, ideals of child rearing, ABC-book

SISÄLLYSLUETTELO

ESIPUHE	7
1 JOHDANTO	9
1.1 MORAALIN TILA	9
1.2 MORAALINEN KOSMOLOGIA	12
1.3. MORAALISEN IDEAALIN OPETTAMISEN MUUTOS TUTKIMUSKOHTENA ...	16
2 SUURI KERTOMUS MORAALISTA 1:	
JUMALALLINEN HARMONIA.....	21
2.1 VUOSISADAN ALKU	22
2.2 LUTERILAISEN LAPSEN KASVATUS: PYHÄN LÄSNÄOLO	26
2.3 KOSMOLOGIAN KESKUS: JUMALAN SANA	32
2.4 PAHAN PAIKKA JA HOUKUTUS: SYNTI	39
2.5 YHTEYS PYHÄÄN: PUHDAS SYDÄN	45
2.6 LUOJAN LAHJA LAPSELLE: VANHEMMAT JA KOTI	52
2.7 LUOJAN LAHJA LAPSELLE: ISÄNMAA	59
2.8 LAHJOJEN LUNNAAT: HYVÄKSI KASVAMISEN VAATIMUKSET	64
3 KERTOMUS MORAALISTA 2: SOSIAALINEN HARMONIA	69
3.1 HYVINVOINTIVALTION SOSIAALINEN LAPSI	69
3.2 TYHJENTYNYT TILA?	76
3.3 KOSMOLOGIAN UUSI KESKUS: YSTÄVYYS	81

3.4	AUTTAMINEN LISÄÄ SOSIAALISTA HYVÄÄ	93
3.5	PAHAN TILAT: PAHA MIELI JA VÄÄRÄ ASENNE.....	98
3.6	ÄITI JA ISÄ, LAPSEN PARHAAT KAVERIT	114
3.7	YSTÄVIEN YHTEISÖSSÄ	123
4	MORAALINEN JATKUMO:	
	PUHDAS, HUOLELLINEN JA TERVE LAPSI	125
4.1	PUHTAUS, SIISTEYS, MORAALISUUS	125
4.2	PUHTAAT KÄDET JA KASVOT	132
4.3	VAAATTEET JA KOTI HYVÄSSÄ SIIVOSSA.....	137
4.4	EHJÄT HAMPAAT JA TERVEELLINEN RUOKA	142
4.5	ENKELILAPSET JA LINNUT KUOLEVAT	152
4.6	HÄPEÄ LIKAISELLE!	160
5	KASVATTAMISEN MORAALISET KOSMOLOGIAT	163
5.1	MUUTOS	164
5.2	PAHAN PAIKAT JA NIIDEN KÄSITTELY	167
5.3	LAPSEN SISÄISYYS	175
5.4	HYVÄ LAPSI YHTEISKUNNASSA	182
5.5	TÄMÄN JÄLKEEN?	187
	LÄHTEET	195
	LIITTEET	210

ESIPUHE

Erityiset kiitokseni tämän tutkimuksen tekemisen prosessissa saamastani avusta seuraaville henkilöille aakkosjärjestyksessä:

Professori Marja-Liisa Julkunen, joka on kuulunut monen aapisen ja lukukirjan tekijäryhmään, sekä esitti tärkeitä huomautuksia käsikirjoituksesta että sinnikkäästi kannusti sen julkaisemiseen. Toimistosihteeri Mari Minkkinen kirjoitti aineiston pääosan digitaaliseen muotoon. PsL Kirsti Määttänen sekä luki ja kommentoi käsikirjoitusta että antoi monissa keskusteluissa hyvän ja pahan luonteesta korvaamattomia ajatuksia tutkimuksessa tehtyihin tulkintoihin. YTL Petri Paju esitti käsikirjoituksesta teräviä analyysin logiikkaan liittyviä kommentteja. FT Katri Savolainen luovutti käyttööni useita aapisia ja lukukirjoja, joiden hankkiminen muutoin olisi ollut varsin vaivalloista. VTT Leila Snellman luki käsikirjoituksen varhaisen kokonaisversion esittäen kysymyksiä, jotka ratkaisevasti auttoivat selkiinnyttämään tutkimuksen logiikkaa ja rakennetta. FM Leena Vesterelvé piti kommentteillaan tulkintoja maan pinnalla.

Kiitokseni.

Joensuussa 17.10.2001

Leena Koski

1 JOHDANTO

1.1 MORAALIN TILA

Amon oli hyvä ja hurskas mies. Kerran hän matkoillaan koh-tasi itse pabolaisen. Amon koetti paeta, mutta pabolainen saa-vutti hänet. Silloin alkoi Amon hädissään rukoilla. Mutta hän ei rukoillut Jumalaa, vaan pabolaista, joka häntä ahdisti. Ja sille, joka rukoilee pabolaista ei mitään hyvää seuraa.

Amon aneli hädissään: "Säästä henkeni! Säästä henkeni!"

"Henkesi saat pitää", sanoi pabolainen, "kunhan vain teet, mitä minä vaadin." Amon lupasi enempää ajattelematta. Sil-loin sanoi pabolainen: "Sinun täytyy joko pilkata Jumalaa, tabi surmata isäsi, tai juoda juovuttavaa viiniä."

Amon sanoi silloin itseksensä: "En voi pilkata Jumalaa, jota kunnioitan ja palvelen. En voi myöskään surmata vanhaa isää-ni, jota rakastan. Ei minun myöskään pitäisi juoda viiniä, jonka pyhä kirjamme kieltää. Mutta koska se on kuitenkin pie-nin synti näistä kolmesta, tabdon salaa juoda sitä."

Amon läksi kotiinsa. Hän sulkeutui huoneeseensa ja joi kiel-lettyä viiniä. Pian tuli juomisen vaikutus näkyviin. Amon al-koi huutaa, meluta ja pilkata Jumalaa. Vanha isä heräsi me-luun. Kun hän näki poikansa pahan menon, nuhteli hän hän-tä. Siitä Amon hurjistui, löi vanhaa isäänsä ja mellasti yhä raivoisammin, kunnes nukkui. Herättyään oli hän selvinnyt. Silloin näki hän isänsä kuolleena vieressään maassa. Siitä jou-tui Amon epätoivoon, syöksyi jyrkänteeltä alas ja kuoli. (Laita-kari 1928, 109–110. "Suurin synti".)

Hyvän ja pahan sekä oikean ja väärän erojen, sisällön tai seurausten ymmärtäminen ei ole helppoa. Laitakarin lukukirjan kertomuksen Amon oli hyvä ihminen, joka pyrki hätään joutuneena valitsemaan annetuista vaihtoehdoista pienimmän pahan, mutta valinnan seurauksena oli kuitenkin suurimman pahan toteutuminen. Tämän osoitetaan johtuneen siitä, että Amon tukeutui väärään moraalilähteeseen ja perustaan, itse pahuuden edustajaan. Kertomuksen opetus tähtää siihen, että jokainen teko, joka tehdään huonoin moraalisiin motiivein tuottaa niin tekijälleen kuin yhteisölle aina pahaa, oli pyrkimys mikä tahansa.

Moraalisesti hyvän ja oikean toiminnan sisällön ja perusteiden oppiminen ja niissä pitäytyminen valintatilanteissa onkin yksi kasvamisen ja kasvattamisen vaikeimmista ja tärkeimmistä tehtävistä. Tässä tutkimuksessa lähestyn kysymystä etsien niitä moraalisten valintojen perustoja ja ihanteita, joiden kulttuurisesti ajatellaan johtavan hyvään ja oikeaan, kunnolliseen ja onnelliseen elämään. Aineistona käytän itsenäisyyden aikana painetuissa suomenkielisissä aapisissa ja ensimmäisille luokille tarkoitetuissa lukukirjoissa olevia kertomuksia. Olen valinnut ne aineistoksi siksi, että olen kiinnostunut lapsille kirjoitetun moraalisen ihanteen kulttuurisesta sisällöstä ja sen historiallisesta muuttumisesta¹. Aapisia ja lukukirjoja lukien olen kysynyt, miten niissä eri aikoina perustellaan hyvät teot ja ajatukset, min-käläisen maailman ihanne niissä luodaan ja miten toisaalta tämä ihanne ja toisaalta sitä uhkaavat vaarat esitetään ja perustellaan? Mihin kiinnitetään se ajatus, että jokin toiminta tai ajattelu on oikeaa, hyvää ja suotavaa, toinen väärää, pahaa ja torjuttavaa? Miten ajatellen ja toimien lapsi voi valita hyvän?

Lähtökohtani kasvatuksen perustana olevan moraalin tutkimiseen liittyvät julkisuudessaakin pitkään käytyihin keskusteluihin moraalin "katoamisesta" yhteiskunnasta yleensä ja erityisesti lasten kasvatuksesta. Keskusteluissa on käsitelty monia erilaisia ilmiöitä, kuten nuorten ja lasten väkivaltaisuutta, joka ilmenee esimerkiksi koulukiusaamisena, tappeluina, suvaitsemattomuutena, erilaisena häiriökäyttäytymisenä, juopotteluna ja yleisenä vastuuttomuutena. Huolta kannetaan myös yleisesti kohteliaitten tapojen, kunnioittavan käytöksen ja

¹ Aapisten ja lukukirjojen luonteesta ja merkityksestä kulttuurisina tuotteina ja moraalien välittäjinä kerron liitteessä 1.

toisista välittämisen katoamisesta. Vakavimmaksi näistä ongelmista on nähty koulukiusaaminen. Se kiinnittyy analyyseihin kodin, perheen, vanhemmuuden ja koko kasvatuskulttuurin kriisiytymisestä. Vanhemmuuteen liittyvässä keskustelussa puhutaan siitä, että isät ja äidit eivät jaksakaan kasvattaa lapsiaan työelämän ja sosiaalisten ongelmien paineessa, tai siitä, että he eivät yksinkertaisesti tiedä, miten lapsia tulisi kasvattaa. Heidän nähdään usein harhautuneen ”vapaa-seen kasvatukseen”, jota pidetään yhtenä tärkeänä tekijänä moraalin raunioitumisessa. Lapsille ei aseteta rajoja, ei pidetä kuria eikä vaadita vastuullisuutta. Vanhemmat ovat menettäneet tai luovuttaneet asemansa lastensa elämässä. Kulttuurinen, yksilöllisen vapauden ihanne on jättänyt lapset ylenmääräisessä vapaudessaan tuuliajolle, niin henkisesti kuin fyysisesti heitteille.

Nykyisyyden ongelmien pohdinnassa katsotaan usein myös taaksepäin, menneisyyteen jolloin asioiden nähdään olleen jollain tavalla toisin, usein kasvatuksesta puhuttaessa paremmin. Moraalia koskevassa keskustelussa menneisyys muistetaan aikana, jolloin lapsia pystyttiin kasvattamaan kurissa, kunnioittamaan vanhempiaan ja muita ihmisiä. Näillä oli sekä auktoriteettia että keinoja opettaa oikean ja väärän erot siten, että jokainen lapsi ainakin tiesi, miten kuuluisi käyttäytyä vaikkei olisi niin tehnytään. Tämän tilan nähdään muuttuneen viimeistään peruskoulu-uudistuksen myötä. Keskustelussa katsotaan, että peruskoulun myötä opettajien toimintakeinot on rajoitettu lähes pelkästään esimerkin antamiseen ja ojentavien keskustelujen käymiseen, eivätkä nämä keinot riitä häiriintyneiden ja ilkeiden lasten ohjaamiseen. Tällöin kaivataan aikaa, jolloin moraaliset säännöt olivat selkeitä ja niitä voitiin pitää kurinpidollisesti yllä.

Se muutos, johon keskusteluissa viitataan on kasvatuksen perusteissa myös tapahtunut. Ne kurinpidolliset ja kasvatukselliset menetelmät, jotka perustuivat aikuisten kyseenalaistamattomaan auktoriteettiin ovat aiemmin olleet hyvän kasvattamisen kulmakiviä, mutta ovat viimeisten 40 vuoden kuluessa selkeästi menettäneet kulttuurisen suotavuutensa. Tämä tutkimus käsittelee muutoksia, jotka yhteiskunnassa ja kulttuurissa itsenäisyyden aikana ovat tapahtuneet – minkälaisiksi ne ovat muovanneet kasvatuksen moraalisia sisältöjä ja perusteluja. Murros liittyy modernisaatioon, sekularisaatioon ja yksilöllistymiseen, niihin kulttuurisiin prosesseihin, jotka ilmenevät

ja joita on analysoitu kaikilla yhteiskunnan tasoilla. Etsin tässä tutkimuksessa sitä, mitä nämä prosessit ovat merkinneet moraalin opettamisen perusteille. Miten hyvän lapsen ja yhteisön ideaalit ovat muuttuneet ja mitä muutos merkitsee kasvatuksen mahdollisuuksille? Näitä ideoita ja niiden merkityksiä analysoin käyttäen teoreettisina lähtökohtinani ajatuksia moraalisesta kosmologiasta.

1.2 MORAALINEN KOSMOLOGIA

Moraalinen kosmologia sisältää ajatuksen siitä, että yksilöiden ajattelu ja toiminta kiinnittyvät siihen, minkälaiset symboliset rakenteet yhteisön elämää kulloinkin jäsentävät. Moraalin ymmärtäminen koko yhteisöllisen elämän tulkinnan perustana on lähtöisin Durkheimin (1980, 1969, 1979) ajatuksista sosiaalisen todellisuuden muodostumisesta siten, että se jakaantuu kahteen peruskategoriaan, pyhään ja maalliseen. Nämä kategoriat ovat alkuperältään uskonnollisia, ja ne jakavat todellisuuden ilmiöt pyhiin ja maallisiin rajaten käsitteet ja toiminnan näiden perustalta. Siten maailma jakautuu kahtia, maalliseksi ja hengelliseksi, ja hengellinen todellisuus antaa sisällön ja merkityksellisyyden myös maallisille – juridisille, poliittisille ja taloudellisille – kategorioille.

Durkheimin ajattelun perustalta Douglas (1989) kuvaa kosmologiaa symbolisina järjestyksinä, jotka sisältävät maailman ja ihmisen olemista koskevia itsestään selvinä pidettyjä oletuksia, joiden perustalle rakentuu myös moraalinen järjestys. Kosmologisen järjestyksen keskus muodostuu niistä ilmiöistä ja asioista, joita pidetään puhtaina ja pyhinä, jolloin muut ilmiöt määrittyvät tilaan halutun ja torjutun akseleille sen perusteella, mikä suhde niillä on puhtaaseen. Symbolisten järjestysten merkitys on yhteisöllisen järjestyksen ylläpitäminen, sillä ihmisyhteisöjen olemassaolo on uhattuna sekä niiden omien sisäisten konfliktien että ulkoa tulevien vaarojen seurauksena (myös Girard 1977). Yksi menettely yhteisöllisen järjestyksen turvaamiselle on ilmiöiden luokittamisen tavassa: Douglas katsoo, että luokitus likaiseen ja puhtaaseen on perustavanlaatuisen sosiaalisen kategorisoinnin muoto, jonka avulla järjestys on ymmärrettävissä ja oikeutettavissa. Lika merkitsee rajojen rikkomisen uhkaa, jolloin se aset-

taan sekä symbolisesti että fyysisesti marginaaliin, epämääräiseen ja järjestymättömään tilaan. Douglas painottaa, että jonkin määrittymisen yhteisössä liaksi kertoo jo sinänsä sosiaalisen järjestyksen olemassa olosta. Tämä prosessi toimii niin primitiivisissä kuin moderneissa kulttuureissa, primitiivisissä yhteisöissä järjestämisen sääntö toimii vain suuremmalla voimalla.

Moraalinen kosmologia muodostaa kollektiivisen tilan yhteisöllisille käytännöille, mutta ajatuksensa funktionalistisesta perustasta huolimatta Douglas (mt., 39) ei katso sen määräävän jokaista jokaisen yksilön ajatusta, vaan moraalinen kosmologia mahdollistaa yksilöllisiä, yhteisöllisestä järjestyksestä poikkeavia oletuksia. Julkiset oletukset maailman luonteesta ovat vaikeammin kiistettävissä, mutta niidenkään luoma järjestys ei ole koherentti vaan sisältää anomalioita, epämääräisyyksiä ja riskejä. Kuitenkin kosmologinen järjestys asettaa ihmiset, luonnon ja ihmisten keskinäiset suhteet moraalille perusakselille, puhtaan ja likaisen ulottuvuuksien suhteisiin. Puhtaina pidetyt ilmiöt ovat halutun symboleja ja päinvastoin. Vaikka puhdas ja pyhä eivät ole identtisiä, niiden välille ei myöskään voida vetää selkeää rajaa, vaan pyhä säätelee yhteisön elämää symbolisesti yhteisön ulkopuolisesta tilasta. Symbolinen järjestys ilmenee rituaalisena toimintana ja myyttisinä ja hengellisinä sisältöinä, joiden avulla maailma voidaan järjestää ja kokea järjestyneeksi. Myös yksilön teot ja yhteisölliset tavat suhteutuvat kosmologian perusteisiin ja niitä arvioidaan suhteessa yhteisöllisen tasapainon säilymiseen, sen vaarantumiseen tai uudelleenrakentumiseen yhteisöä kohdanneiden muutosten seurauksena. (Douglas 1989; myös Eliade 1957, 1974, 1976).

Pyhän merkitys moraalisen kosmologian keskiössä on selkeästi nähtävissä esimodernien yhteisöjen uskonnollisessa ja rituaalisessa toiminnassa. Durkheimin (1980) analyysin ydin on, että historiallisen kehityksen, modernisaation ja maallistumisen myötä uskonto ei enää takaa kosmologista järjestystä länsimaisissa yhteiskunnissa se ei enää määritä kategorioiden sisältöjä, vaan tämä tehtävä on siirtynyt tieteelle, ja erityisesti institutionalisoituneen kasvatuksen tehtäväksi on tullut moraalisen kosmologisen järjestyksen perusteleminen ja välittäminen uusille sukupolville. Myös Bourdieu (1998, 125) katsoo, että kosmologiset järjestykset ovat keskeisiä pitkälle eriyty-

neissä yhteiskunnissa. Hän esittää ajatuksen niissä vallitsevasta sosiaalisesta kosmoksesta, joka koostuu suhteellisen itsenäisistä mikrokosmoksista, "objektiivisten suhteiden avaruuksista, joissa vallitsee kuskakin oma, erityinen ja vain niille ominainen logiikka ja pakko". Ne määrittävät toiminnan asettumista yhteiskunnallisiin suhteisiin ja paikkoihin ja kertovat näiden luonteesta. Objektiivisiin pakkoihin asettuvat esimerkiksi kasvatuksessa valtiollinen sääntely ja arviointi sekä koulutuksen institutionaalisen järjestämisen tavat. Siten kosmologinen järjestys kiinnittyy modernissa yhteiskunnassa (kansallis)valtion tieteen avulla lupaamaan ja takaamaan yhteisöllisen hyvän ideaaliin. Toisaalta Baudrillard (1983, 1988) näkee postmodernia analysoidessaan symbolisen järjestyksen jäänteeksi, joka on enää pelkkää jätteen kierrätystä kaiken puhtaan ja pyhän muututtua liaksi ja saastaksi, joka kertoo vain illuusiosta ennen vallinneesta järjestyksestä. Kuitenkin pyhän määrittäminen ja sen luonne, sen läsnä- tai poissaolon merkitys näyttää olevan oleellinen kysymys tarkasteltaessa niitä tapoja, joilla yhteisöt jäsentävät itseään, toimintaansa ja käsitteellisiä ja toiminnallisia kategorioitaan.

Kun lähdetään siitä, että moraalialia säätelee kosmologia, joka järjestää yhteisöllisiä kategorioita, lasten moraalisen kasvattamisen muutoksen tutkiminen kiinnittyy näiden sisässä tapahtuneisiin muutoksiin, jotka koskevat pyhän ja maallisen kategorioiden erottelukyvyn sisältöä ja laatua. Transsendentiksi aiemmin asetettu pyhä, länsimaisissa kulttuureissa kristillinen Jumala, on menettänyt moraalialia koskevan asemansa eikä kristinuskolla enää ole asemaa, josta se erottelisi kulttuurisia ja yhteisöllisiä kategorioita toisistaan koko yhteiskunnallisen järjestyksen maallistuessa. Sen ovat korvanneet uudenlaiset, pitkälti tieteellisiin teorioihin ja käsitteisiin perustuvat kategoriat, joiden hyvää ja pahaa koskeva erottelu ja niihin perustuva kasvatustapahtumat toisin perustein. Kasvatustuksen moraalialien kosmologian ja moraalialien kasvatustuksen legitimaatioperustan kysymyksenä tämä tarkoittaa vastauksen etsimistä siihen kysymykseen, mitä kasvatustuksen moraalialille ja kasvatustukselle itselleen tapahtui "Jumalan kuollessa"?

Modernista ja jälkimodernista yhteiskunnasta käytävässä keskustelussa sitä moraalialien järjestyksen historiallialta muutosta, jonka lasten kasvattamiseen kiinnittyviä merkityksiä tässä tutkimuksessa ana-

lysoidaan on käsitelty paljon. Esimerkiksi Beck ja Beck-Gernsheim (1996) tiivistävät länsimaisen moraalien muutoksen pitkäksi maallistumisen prosessiksi, jossa moraalien legitimaatioperusta muuttuu ensin Jumalasta luonnoksi ja sitten sosiaalisesti järjestykseksi. Jokainen näistä merkityshorisonteista on aina korvannut edellisen ja edustanut kulloinkin vallitsevia oletuksia moraalien lähteestä. Bauman (1995) puolestaan katsoo, että eettisesti säädetyn moraalien käskyt ja määräykset ovat olleet merkityksellisiä vain niin kauan kun ne viittasivat puhuvaan subjettiin, Jumalaan tai Järkeen. Näiden menetettyä asemansa jäljelle jää vain ”itsepintainen ja sattuva kysymys moraalien lähteestä – miksi totella?” (mt., 61).

Baumanin kysymys asettuu kasvatuksen moraalien järjestyksen muutoksen ymmärtämisen ytimeen: pitääkö totella, miksi pitää tai ei pidä, ja jos pitää, ketä, milloin, miten ja miksi? Nämä kysymykset ovat niitä julkista kasvatustalustelua ja kaikkien kasvattajien mieltä kalvavia pelkoja siitä, että jos lapset eivät tottele, kunnioita sääntöjä ja toisia ihmisiä, yhteiskunnan perusta murenee välinpitämättömyyteen ja hallitsemattomaan väkivaltaan. Samanaikaisesti ne asetuvat myös peloksi siitä, että tottelemisesta voisi tulla absoluuttista, täydellistä alistumista mihin tahansa käskyyn, mikä merkitsisi totalitaarista terroria ja sekä yksilöllisyyden että yksilöllisen moraalien vastuun menetyksiä. Totteleminen on samanaikaisesti sekä lapsen elämän ja hengissä säilymisen välttämättömyys että yksilöllisen kehityksen uhka, ja suhde ”tottelemisen” tapaan ja perustaan kriittinen kysymys kasvatustalustelun mahdollisuuksien ja onnistumisen kannalta. Kriittiseksi kohdaksi tulee pyhään perustuneiden kategorioiden ja suhteiden murtuminen, jota on kuitenkin kasvatukseen liittyen pohdittu varsin vähän. Esimerkiksi Wexler (1996) korostaa kasvatusteorian ja pyhän keskinäisen suhteen ymmärtämisen välttämättömyyttä asettaen ongelmaksi kasvatustalustelun mahdollisuudet erilaisissa suhteissa muuttuviin pyhän kategorioihin.

1.3 MORAALISEN IDEAAALIN OPETTAMISEN MUUTOS TUTKIMUSKOHTENA

Lasten kasvattamisen prosesseissa yhteisön moraalinen kosmologia ideaaleineen täytyy soveltaa ja sovittaa muotoihin, jotka ajatellaan lapsille ymmärrettäviksi. Vaikka moraalin legitimaatioperusta ja kosmologinen järjestys ovat historiallisesti muuttuneet, moraalin opettamisen keinot ovat pysyneet samantyyppisinä. Moraalisesti hyviä ja oikeita arvoja opetetaan lapsille tavoilla, joiden halutaan vakuuttavan heidät ratkaisujen ja perustelujen oikeellisuudesta. Käytännön teoissa välitetään tietoisin pyrkimyksin tai itsestään selvinä pidetyin mallein sosiaalisten suhteiden luonne ja ihmisten asemat suhteessa toisiinsa. Normein, jotka esitetään kieltoina, käskyinä, ohjeina ja suosituksina lapsille opetetaan tekojen ja toimintojen fyysiset ja mentaaliset rajat.

Lapsille jaetaan myös erilaisin tarinoin ja kertomuksin kulttuurista tietoa siitä, minkälaisia tilanteita elämässä voi olla, ja miten niissä voidaan toimia. Berger (1990, 31) toteaa, että sosiaalisen järjestyksen pätevyys ja lainvoimaisuus täytyy aina kertoa selkeästi: "Lapset täytyy vakuuttaa, mutta niin täytyy heidän opettajansakin. Väärintehtävät täytyy tuomita vakuuttavasti, mutta tuomion täytyy myös toimia heidän tuomariensa toiminnan oikeuttajana." Koska oikeutus ei koske samalla tavoin opettajaa ja opetettavaa, ja koska toimintojen oikeutus tapahtuu monilla tasoilla, oivallukset ja tuntemukset, joihin oikeutus perustuu, voivat olla erilaisia, jopa ristiriitaisia. Oikeuttaminen koostuu monenlaisista uskonnuksista, ajattelutavoista ja käsitteistä. Niistä syntyy itsestään selvänä pidetty ajatus hyvän ihmisen ja sosiaalisen järjestyksen ominaisuuksista sekä moraalisesta kosmologian sisällöistä, joita opetetaan tarinoin ja kertomuksin.

Tällaisia tarinoita ja kertomuksia on painettu myös aapisiin ja lukikirjoihin. Niiden usein fragmentaarisesti kerrotuista sisällöistä voidaan koostaa ja analysoida moraalisesta kasvatuksesta kokonaisuuksia ja moraalisesta järjestyksestä perustoja. Olen analysoinut kirjoista sellaisia kertomuksia, jotka sisältävät joko suoria moraalisia opetuksia tai kertovat muulla tavoin moraalisesta ideaalista, hyvän elämän elämisen tavasta. Tällaisiksi olen tulkinnut kertomukset, runot ja katkelmat, joissa puhutaan lapsen velvollisuuksista ja oikeuksista, osoitetaan ja perustellaan oikeita ja väärä tekoja, kerrotaan lapsista, jot-

ka toimivat hyvin tai huonosti ja esitetään tilanteita, jotka ovat lapselle psyykkisesti tai fyysisesti vaarallisia. Edelleen olen analysoinut sellaisia kertomuksia, jotka käsittelevät arjen tapahtumia ja niissä välittyviä hyviksi ja normaaleiksi kuvattuja ihmissuhteita, vanhempien ominaisuuksia ja heidän suhteitaan lapseen sekä kuvauksia isänmaan ominaisuuksista. Puhun tällaisista kertomuksista yleisesti opetuskertomuksina. Ne ovat ideaalisia esityksiä lasten arkisesta elämästä ongelmiseen ja ratkaisuineen. Ne kertovat lasten elämästä kotona, koulussa ja toveripiirissä, luonnossa ja kulttuuriympäristöissä. Näissä arkisiin ympäristöihin sijoitetuissa kertomuksissa käsitellään hyväksi ihmiseksi kasvamisen ongelmia: totuuden puhumista ja valehtelua, tottelemista ja tottelemattomuutta ja näiden seurauksia, ihmistenvälisiä suhteita, ystävyyttä, rakkautta, kunnioitusta, häpeää, mielipahaa, kiusaamista, yksinäisyyttä, oman käytöksen hallintaa, luontoa, työntekoa, isänmaata ja Jumalaa, sekä ihmisen ja Jumalan suhdetta. Ne asiat, jotka voivat uhata ideaalista maailmaa kerrotaan lapsille opettaen ja varoittaen: tee näin, älä tee näin. Ongelmat liittyvät yleensä lasten omiin tekoihin ja kun kertomuksessa esitetään ongelma, sille annetaan lähes poikkeuksetta myös jonkinlainen ratkaisu.

Analyysissa keskityn kertomuksien sellaisiin ominaisuuksiin, joissa moraalinen kosmologia avautuu sekä yksilöllisiin ominaisuuksiin että yksilöiden keskinäisiin ja yksilön ja yhteisön välisiin suhteisiin. Pääasiassa olen analysoinut kertomuksia, jotka on kirjoitettu vain aapisia ja lukukirjoja varten. Olen kuitenkin ottanut analyysiin myös sellaisia runoja, virsiä ja kertomuksia, jotka toistuvat useissa kirjoissa, ja jotka edustavat jotain keskeistä moraalista ajatusta. Tällaisia ovat esimerkiksi monet Sakari Topeliuksen sadut ja kertomukset². Olen kuitenkin jättänyt analyysin ulkopuolelle suurimman osan muiden las-

² Topeliuksen kertomukset toistuivat ennen 1960-lukua kirjasta toiseen ja niissä kiteytettiin kasvatusmoraalin ja suomalaisuuden keskeisiä ideoita. Topeliuksen kertomukset ovat sekä kasvatuksellisen että kansallisen kulttuurin symboleita, kuten Rantanen (1997) osoittaa. Rantanen sanoo, että Topelius oli nimenomaisesti synteesintekijä, ”joka kokosi Suomea ja suomalaisia koskevia merkityksiä isänmaalliseksi kokonaisnäkemykseksi.” (mt., 200). Topeliuksen kertomuksia käytetään myös uusimmissa aapisissa ja lukukirjoissa, paljolti kuitenkin siksi, että niitä ei enää koske tekijänoikeuslainsäädäntö, kuten monissa aapistyöryhmissä toiminut professori Marja-Liisa Julkunen on tekijälle huomauttanut.

tenkirjailijoiden (esimerkiksi Immi Hellén³, Astrid Lindgren, Kirsi Kunnas) teoksista lainatuista katkelmista siksi, että ne eivät olisi tuoneet moraalisten ulottuvuuksien tarkasteluun juurikaan lisää aineistoa. Aapisten ja lukukirjojen tekijät sanovat valinneensa kirjoihinsa sellaisia kirjallisuuden katkelmia, jotka perustuvat samoihin arvoihin kuin heidän aapisia ja lukukirjoja varten itse kirjoittamansa tekstit (ks. liite 1; tutkimusprosessin tarkempi kuvaus liitteessä 2).

Aapisia ja lukukirjoja analysoitaessa on huomattava, että suomalaisen yhteiskunnan suuret poliittiset, taloudelliset ja sosiaaliset kysymykset eivät esiinny niiden kertomuksissa kuin verhotusti tai viittauksenomaisesti, ja tällaisinkin vain hyvin harvoin. Kansalaisista, 1920-luvun lama- ja pulavuodet poliittisine tapahtumineen eivät ole aapisten kertomusten aineistoa, eivät myöskään muut sodat tapahtumineen. Muutamaa sankarihautausmaata koskevaa mainintaa lukuun ottamatta kirjojen kertomuksissa ei ole minkään sodan jälkeisiä orpoja, ei evakkoja, ei myöhempää siirtolaisuutta, ei työttömyyttä, ei alkoholiongelmia tai muita sosiaalisia ongelmia, vaikka etenkin vanhemmat kirjat toki sisältävät kertomuksia, joissa varoitetaan viinan kiroista ja kehoitetaan lapsia raittiuteen. Itsenäisyyden ajan alun aapisissa on kuitenkin kertomuksia köyhyydestä ja kuolemasta, myöhemmin vammaisuudesta ja kolmannen maailman lasten hädästä sekä ekologisista kysymyksistä.

Lasten kasvattamisen yhteydessä ei sinänsä uudisteta tai luoda yhteisöllistä tai yksilöllistä moraalitietoa. Siinä toistetaan ja muokataan olemassa olevia kulttuurisia ajatuksia lapselle ymmärrettäväksi ajateltuun muotoon. Harva (1965, 76) toteaa pohdittuaan kasvatuksen ja yhteiskunnallisen muutoksen suhdetta, että ”kasvatus ei toisaalta ole kyennyt pysäyttämään yhteiskunnan kehitystä eikä toisaalta yksin viemään sitä eteenpäin. Se on ollut vain yhtenä tekijänä sekä konservatiivisten että reformatoristen voimien joukossa.” Kasvatuksessa asetettavat ideaaliset tulevaisuudet syntyvät menneestä, yhteisestä muistista ja sen tulkinnasta tässä päivässä. Mennyt, oleva ja

³ Alanko (1997) on analysoinut Immi Hellénin kasvatuksellisia runoja kansallisesta ja uskonnollisesta perspektiivistä ja osoittaa niiden lähes kopionomaisen kytkeytymisen J.V. Snellmanin ja Z. Topeliuksen sekä Cygnaeuksen fennomaanisiin kasvatustajatuksiin sekä kristillisen uskon kuvastoon. Siinä mielessä esimerkiksi Hellénin runojen ottaminen analyysiin tai niiden jättäminen sen ulkopuolelle ei ole tässä esitetyn problematiikan kannalta oleellinen kysymys.

tuleva elävät rinnakkain, päällekkäin, sisäkkäin ja erillään. Miten niiden suhteet tai olemassaolo nähdään riippuu niistä ilmiöistä, joita kulloinkin katsotaan kulttuuria analysoitaessa.

Aapisten ja lukukirjojen opetuskertomusten moraalinen perusta koostuu menneen ja olevan tulkinnoista eläviksi ja moraalisesti velvoittaviksi erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa. Perinnettä käytetään, jätetään käyttämättä ja tulkitaan aina uudelleen. Lincoln (1989) painottaa, että yhteisöjen moraaliset legitimaatiotarinat eivät muutu satunnaisesti eivätkä synny tyhjästä, vaan niitä luodaan kunakin aikana vastaamaan yhteisön olemassaolon sen hetkisiä haasteita. Tarinoissa käytetään kulloinkin tarkoituksenmukaisia elementtejä yhteisölle historiallisesti kerääntyneistä aineksista, ja niiden avulla tämä hetki pyritään sekä tekemään ymmärrettäväksi että sitomaan se menneeseen ja löytämään myös oikeutus muutoksen vaatimiselle. tarinat todellisuuden luonteesta, ihmisen paikasta toisten ihmisten joukossa, ihmisen suhteesta maailmaan ja itseensä sekä osallisuudesta materiaaliseen, henkiseen ja hengelliseen perintöön muodostavat sen kasvatuksen ”suuren kertomuksen”, jonka puitteissa ongelmat tunnistetaan ongelmiksi ja hyvä tiedetään hyväksi. Ilman ihanteellisuutta pidetystä maailmasta kertovien tarinoiden olemassaoloa minkäänlainen kasvatusta ei liene edes mahdollista.

Tämä tutkimus rakentuu siten, että toisessa luvussa esitän sen moraalisen järjestyksen ulottuvuuksia, joka vallitsi vuosisadan alusta aina 1960-luvulle. Tämän jumalallisen harmonian ideaaliksi nimeämäni moraalin suuren – tai peräti alkuperäisen – kertomuksen olen rakentanut aapisten ja lukukirjojen kertomuksista tarkoituksenani 1960-luvulla tapahtuneen muutoksen eri ulottuvuuksien ymmärtäminen. Siinä kyse on järjestyksestä, jossa pyhä on selkeästi tuottamassa kasvatuksellista moraalista. Kolmannessa luvussa analysoin sitä moraalista kosmologiaa, joka seurasi jumalallisen harmonian ideaalia 1960-luvulta lähtien. Sosiaalisen harmonian ideaaliksi nimeämäni moraalin rakennan samanlaisena ”metakertomuksena” kuin aiemman jumalallisen harmonian ideaalin tarkastellen erityisesti niitä seurauksia, joita Jumalan ”kuolemalla” oli kasvattamisen ideaaleille. Neljännessä luvussa esitän yhden erityisen moraalin ulottuvuuden, joka läpäisee molemmat suuret kertomukset: puhtauden, siisteyden ja terveyden kytkeytymisen moraaliseen hyvään. Lopuksi esitän, mitä moraalin legitimaatioperustat tarkoittavat asettuessaan sosiaalisen

todellisuuden ihanteiksi kasvatuksessa: minkälaisia yksilöitä, yhteisöjä ja maailmoita ne mahdollistavat ja minkälaisia eivät.

Tutkimuksen esitystapa on korostetun aineistokeskeinen. Esitän runsaasti esimerkkejä aapisista ja lukukirjoista tarkoitukseni havainnollistaa moraalien eri ulottuvuuksien opettamisen ja esittämisen painotuksia, sisältöjä ja suhteita sekä tapahtuneen muutoksen laajuutta ja kokonaisvaltaisuutta. Aapisten ja lukukirjojen kulttuurisesta paikasta ja niiden käytöstä moraalisen kosmologian analyysin aineistona esitän ajatuksia liitteessä 1 ja tutkimusprosessista sekä menetelmästä liitteessä 2.

2 SUURI KERTOMUS MORAALISTA 1: JUMALALLINEN HARMONIA

“Kristityn elämässä on Jumalan rauhaa ja iloa, mutta myös uskon heikkoutta, kiusauksia ja abdistuksia. Jumala kuljettaa omiaan ristin kaitaa tietä. (...) Kun kristitty pysyy Jumalan käsissä, niin hänen elämänsä kannattaa yhä syvenevä luottamus siihen, että Herra jobdattaa kaiken hänen parhaakseen. Hänen sydämensä täyttää nöyrä kiitollisuus siitä, että Jumala jaksaa häntä, arvotonta, hoitaa lapsenaan. Yhä elävämmäksi hänelle käy myös tulevan kirkkauden toivo. Valvoen ja rukouksen hän odottaa pelastuksen lopullista täyttymistä.”(Luther 1991, 123–124)

Moraalinen kosmologia kiinnittyy yhteiskunnan poliittiseen, taloudelliseen, sosiaaliseen, kulttuuriseen ja hengelliseen tilaan ja historiaan. Aapisten ja lukukirjojen kertomuksien mentaalinen ja moraalinen maailma on samoin sidoksissa kirjoittamisaikansa elinoloihin, vaikkakaan mitkään yksittäiset yhteiskunnalliset tapahtumat eivät ole niistä luettavissa. Itsenäisyyden alun ajan kirjoihin painetuilla kertomuksilla on juurensa siinä kulttuurisessa murroksessa, joka tapahtui 1800-luvun kuluessa. Koska Suomen ja suomalaisuuden “syntyä” on tutkittu monilta eri näkökannoilta, esitän seuraavassa vain joitakin huomioita niistä aatteista ja tapahtumista, jotka ovat merkittäviä kas-

vatuksessa vallinneen moraalisen legitimaatioperustan kannalta. Lähinnä kysymys on luterilaisesta kristillisyydestä johon kietoutuvat kansallisromanttiset aatteet.

2.1 VUOSISADAN ALKU

1800-luvun vaihtuessa 1900-luvuksi kansan tulevaisuus nähtiin valoisana, mitä pidettiin aktiivisen kansansivistystoiminnan seurauksena. Vuonna 1898, jolloin järjestettiin vuoden 1848 keväthuhlan muistojuhla, E.N. Setälä lausui:

Suuri on todella muutos, joka on tässä viimeisten vuosikymmenten kuluessa tapahtunut. Herätystyö on tehtävänsä tehnyt, mutta silti ei vielä koko kansa ole herätetty, emme edes vielä voi sanoa Suomen kansan kokonaisuudessaan mukanaamme laulavan 'Maamme' laulua (...) Kansan sivistyksen kohottaminen, yhteisyydentunteen eläyttäminen kaikkien kansankerrosten välillä, siinä päämäärä, joka voipi Suomen nuorisoa yhdistää. (cit. Virkkunen 1953, 154–155).

Suomen nuoriso ei kuitenkaan yhdistynyt Setälän puhetta seuranneina kahtena vuosikymmenenä, vaan kansa jakautui jyrkästi kahtia. Kansalaissota kriisiytti vakavasti analyysin sivistystyön onnistumisesta. Kansakoulun lehteen vuonna 1918 kirjoittamassaan artikkelissa A.V. Laitakari ruotii kansalaissodan antamia "katkeria opeuksia". Laitakari lähtee siitä, että kansansivistyksen eteen on puolen vuosisadan ajan tehty paljon työtä todeten, että esimerkiksi kansakoulun 50-vuotisjuhlassa "muutama vuosi takaperin olemme ainakin itse ihastelleet saavutuksiamme." Saavutukset eivät kuitenkaan olleet sellaisia kuin kansansivistäjät olivat luulleet, sillä "tällä kertaa niistä mieluummin vaikenemme ja syystä kylläkin." Syynä vaikenemiseen on se kansalaissodan herättämä kysymys, joka on sittemmin koko itsenäisyyden ajan esitetty, ja josta edelleen kiistellään: "Kuinka on ollut mahdollista sivistyskansan keskuudessa, jollaisena olemme tottuneet itseämme pitämään, ne tapahtumat, joiden todistajina maassamme nyt olemme." Laitakarin vastaus on, että kansansivistystyö oli sittemmin ollut liian vajavaista. Kansakoulu oli vain osittain

levinnyt kansan keskuuteen, mistä oli seurannut, että puolet kansan lapsista oli jäänyt kokonaan vaille siveellistä kasvatusta: “Vanhemmiltaan he ovat useissa tapauksissa perineet huonoja taipumuksia ja henkisiä ja ruumiillisia puutteita. Lapsiansa vain jatkuvasti turmelemaan, mutta ei kasvattamaan pystyvän kodin hoimeissa itävät ja verovat nuo huonot taipumukset jo varhain ja suuntaavat nuoren elämän rikollisuuden ja paheiden tielle.”

Kansalaissodassa Laitakari taisteli valkoisissa joukoissa. Kansakoulun lehteen laatimassaan artikkelissa hän erottelee punakaartilaisvangeista kahdenlaisia ihmisiä:

Paatuneiden roistojen ja pahantekijäin rinnalta, joiden hurjat, uhmaa täynnä olevat piirteet, pedon katse ja kauheat puheet vielä vankinakin ja lisäksi kamala ’ansioluettelo’ osoittavat heidät mahdottomiksi elämään enää missään järjestetyssä yhteiskunnassa, löytää rehelliseltä näyttäviä, avokatseisia miehiä, jotka punastuvat häpeästä, kun puhellessa tullaan maininneeksi, että he ovat noiden rosvojen ja murhamiesten kanssa jakaneet isänmaan petturin osan ja ovat heidän laillaan vankina juuri tästä syystä.

Mikään uhraus, päättää Laitakari, ei ole liian suuri jos sen avulla voidaan estää se, ettei sama enää toistuisi, ettei kenenkään tarvitsisi katsella “niitä punaisten satalukuisten ruumiiden röykkiöitä”, joita Tampereen taistelujen jäljiltä jäi. Jotta saavutettu voitto saataisiin pysyväksi, työ on tehtävä perinpohjaisesti, “on käytävä käsiksi pahan juuriin ja alotettava kansan kasvatuksen uudistamisella.”

Se ajatus, että juuri kansansivistys, kansakoulu ja muu sivistystoiminta takaisi sen, että kansalaissodan kaltaiset tapahtumat eivät enää toistuisi jaettiin laajalti itsenäisyyden ajan alussa. Kansa oli todella saatava sen isänmaallis-siveellisen herätyksen piiriin, joka oli alkanut Snellmanin ja Cygnaeuksen työstä, ja jota oli jatkettu monissa kansansivistysjärjestöissä vuosisadan kahdella ensimmäisellä vuosikymmenellä. Kasvatukselliset pyrkimykset lähtivät siitä, että kodeissa ja kouluissa oli vahvistettava kristillis-siveellistä ja isänmaallista kasvatustyötä. Kansallisen herätystyön yksi peruslähtökohta, ajatus yhdestä yhtenäisestä suomalaisesta kansakunnasta oli tehtävä todeksi nyt kahtia jakautuneessa kansassa. Tehtävä lankesi keskeisesti oppi-

velvollisuuteen perustuvalle kansakoululle, jonka odotettiin tarttuvan “pahan juuriin”, lasten kasvatuksen puutteisiin. Siten kansakoulun kasvatukselliset lähtökohdat kiinnitettiin syvälle niihin yhteisöllisen moraalien juuriin, jotka ammensivat isänmaallis-kristillisestä perinteestä, jossa luterilainen kristillisuus ja kansallisuusajattelu lähinnä J.V. Snellmanin edustaman hegeliläisyyden perustalta yhdistyivät kansallisromanttiseen isänmaan ja isänmaallisuuden muotoutumiseen lähes pyhitettynä kokonaisuutena. Topeliaanisine ja runebergiläisine painotuksineen koivusta, tähdestä ja Saarijärven Paavosta herätystyö synnytti kollektiivisen tarinan Jumalan, isänmaan ja Suomen kansan kohtalonomaisista suhteista.

Kasvatusajattelussa niin yksilön sisimmän kuin hänen ja hänen yhteisönsä välisten suhteiden ihanteet asetettiin ohjelmaksi, jonka avulla todellinen sivistys ja eettinen siveellisyys tulisivat jokaisen yksilön omaksi. Tämän ohjelman voidaan nähdä tiivistyvän kansansivistysliikkeen yhden keskeisen teoreetikon, Niilo Liakan (1909, 116) kirjoituksessa:

kehityksen kulku on oleva: sisäänpäin persoonalliseen kehitykseen, itsenäisyyteen, omantakeisen vakaumuksen etsimiseen, ylöspäin pois itsekkäisyydestä, oman edun tavoittelusta, alistumaan voimille ja tarkoituserille, jotka ovat suurempia kuin itse, tunnustamaan Jumalan isällistä voimaa, joka tekee heikon väkeväksi, sitten vasta eteenpäin hyödylliseen ja hedelmälliseen toimintaan omaksi hyväksi sekä myös edistämään yhteistä hyvää.

Omasta itsestä vakaumuksen ja hengellisen nöyrytyksen avulla aktiiviseen toimintaan oli se kasvatuksellinen polku, jonka kulkeminen nähtiin välttämättömäksi, jotta suomalaiset tulisivat sekä yhtenäiseksi kansaksi että moraalisesti hyväksi yksilöiksi. Ajatus kiinnitettiin kansalliseen yhteistuntoon, joka piti kansansivistyksellisen ohjelman mukaisesti saada aikaan kansalle, joka ei edes ymmärtänyt olevansa kansa. Allardt (1966, 131) toteaa, että vuosisadan vaihteessa yhteiskunta oli “niin voimakkaasti karsinoitu, että vain voimakkaan kansallistunnon avulla yksilöt jotka eivät kuuluneet samaan yhteiskunnalliseen kerrostumaan tai samaan alueeseen pystyivät omaksumaan veljeyden aatteen.” Launonen (2000, 158) toteaa, että kansa-

laissodan jälkeisessä kasvatusajattelussa yhtenäisyyden takeeksi nähtiin nimenomaan talonpoikaisen elämänmuodon lujittaminen.

Sivistyksen merkitys korostui pyrkimyksenä antaa myös alimpien kansankerrosten lapsille valmiudet toimia sekä kansalaisina että yksilöinä teollistuvassa ja modernisoituvassa yhteiskunnassa. Kasvatuksellisessa ajattelussa muotoiltiin erilaisista filosofisista ja psykologisista lähtökohdista pedagogisia ohjelmia näihin tarkoituksiin. Herbartilaisuudesta lähtien esimerkiksi Mikael Soininen (1916) liittää moraalisen ulottuvuuden kaikkiin koulun oppiaineisiin ja kasvatuksen tehtäviin pyrkimyksenä siveellisesti lujan ja käytännöllisesti taitavan ja ahkeran ihmisen kasvattaminen.

Vaikka poliittiset, ideologiset, pedagogiset ja kansalliset pyrkimykset ovat merkittävästi määrittäneet kasvatusjärjestelmän muotoutumista, sisältöä ja tavoitteita, kasvatuksen moraalisen legitimaation tärkein lähde Suomessa itsenäisyyden ajan alussa oli luterilainen kristillisuus. Aapisten ja lukukirjojen opetuskertomusten sisältöä ei voi analysoida eikä ymmärtää ilman luterilaisen kristillisyyden keskeisten kasvatusta ja ihmisyyttä koskevien lähtökohtien käsitteitä vaikkakin ”kristillis-siveellisen” kasvatuserinteen esittäminen saattaa näyttää itsestäänselvyksien kertomiselta. Suomalaisessa pedagogiikassa ja koulutuspolitiikassa luterilainen moraalikoodi läpäisi kansakoulun kasvatuksellisen toiminnan aina 1960-luvulle huolimatta siitä, että pedagogisessa keskustelussa esitettiin myös toisenlaisia, yksilölliseen eettisyyteen kiinnittyviä ajatuksia, kuten Nuutinen (1994) osoittaa analyysissään kasvatusteksteistä. Rinne (1987) luonnehtiikin suomalaisen kansakoulun opetussuunnitelmaa ”moraaliseksi opetussuunnitelmakoodiksi”, jossa koulun tehtävänä oli keskeisesti kristinopin opettaminen, ja jossa kaikki opetus perustui kristinopin moraalikoodille. Launosen (2000) analyysissä 1800-luvun lopun eettinen kasvatusajattelu, joka tähtäsi uskon ja järjen siveelliseen hallintaan sai itsenäisyyden alussa sisäänsä uusia yhteiskunnallisia, ”valkoisen Suomen” ideaaleja, joissa kristinusko edelleen toimi moraalisen kasvatuksen perustana.

2.2 LUTERILAISEN LAPSEN KASVATUS: PYHÄN LÄSNÄOLO

Luterilaisella kristillisyydellä on Pohjoismaissa ollut voimakas asema yhteiskunnallisten, lainsäädännöllisten, moraalisten ja kasvatuksellisten periaatteiden ja käytäntöjen muotoutumisessa. Vaikka luterilainen yhtenäiskulttuuri oli jo 1800-luvun lopulta alkanut hajota yhteiskunnallisiin muutoksiin ja uusiin aatteisiin, sen asema kasvatuksen moraalisena perustana ei vielä horjunut. Luterilaisuudesta suomalaiseseen kulttuuriin vakiintui ajatuksia ihmisen olemuksesta, ihmisen ja yhteisöjen suhteista ja kosmologisen maailman rakentumisen tavasta. Protestantismin yleisenä perusajatuksena oli, että jokaisella ihmisellä on henkilökohtainen suhde Jumalaan ja velvollisuus toimia oman pelastuksensa puolesta (Boli 1989, 82–85). Uskonnollisena moraalijärjestyksenä luterilainen kristillisyyys asettaa kaiken hyvän lähteeksi Jumalan, jolloin ihminen asettuu osaksi niin omaa elämäänsä, pyrkimyksiään kuin olemassaoloaan suurempaa kosmologiaa. Pyhitettyyn tilaan perustuvassa kosmologisessa ajattelussa Jumalan Sana on henkisesti, hengellisesti ja yhteiskunnallisesti moraalien ja lainkäytön perustana ja arjen toimintojen säätelijänä. Jumala toimii yhteiskunnallisen ajattelu- ja toimintatapojen oikeutuksen taakajana ja tuottajana.

Kristillisen moraalin keskus on Jumalan ihmistä kohtaan tuntema rakkaus, jonka äärimäinen osoitus on Kristuksen ristiinnaulitseminen. Davies (1997, 208) toteaa, että moraalinen päätöksenteko yleensä kristillisessä ajattelussa on Kristuskeskeistä ja sosiaalisesti säädettyä, mutta samalla pelastukseen suuntautunutta. Yleiset kristilliset, hengellistä elämää koskevat moraaliprinsiipit saavat luterilaisessa protestantismissa erityisiä arkielämää koskevia hengellisiä painotuksia. Luther määritteli hengellisesti uudenlaisen, vapaan yksilön, jonka ensisijaiset sidokset kohdistuvat suoraan transsendenttiin. Uskonpuhdistus merkitsi, kuten esimerkiksi Juva (1990, 577–579) toteaa, kristillisyyden painopisteen siirtymistä pyhästä arkeen. Arjen toiminnoissa tuli toteutua sen ajatuksen, että kristitty on ”kutsuttu elämään lähimmäistä rakastaen ja maallista kutsumusta täyttäen” (Kopperi 1994, 143). Tämä merkitsi toisaalta arjen pyhittymistä, toisaalta pyhän arkistumista ja uskonnon maallistumista (Bruce 1996). ”Protestanttisen etiikan” analyysissaan Weber (1976, 126) kuitenkin katsoo, että erityisesti luterilaisuus investoi voimakkaasti hengellisyyteen ja spon-

taaniin tunteellisuuteen, mistä seurasi se, että moraalisen järjestyksen kysymyksissä yhteisön merkitys väheni.

Jumalan kiinnittyminen suoraan yksilöön ja yksilön näkeminen Jumalan jatkuvan luomistyön välineenä maailmassa ovat Mannermaan (1992, 113) sanoin ”Jumalan hyviä lahjoja”. Niihin Jumala on kätkeytynyt, ja niissä Hän ilmaisee itsensä. Jumalan ja ihmisen täten asettuva suhde merkitsi yksilön jatkuvasti lisääntyvää velvoitetta tarkkailla itseään, tekojaan ja ajatuksiaan. Lasten tuli oppia erottamaan hyvä ja paha jumalallisen järjestyksen osina. Se merkitsi omantunnon käsitteen ja Jumalan tahdon tulkintataidon opettamista ymmärrettävästi jo pienille lapsille. Arki ja työ eivät sinällään oikeuttaneet moraalia vaan ihmisen tekojen ja ajatusten suhde siihen, mikä on Jumalan ilmaisemaksi tulkittu tahto.

Lutherin ajattelussa ihmisen kohtalo maailmassa määrittyy perisyntistä, johon jokainen lapsi syntyy. Synti on ”ihmisen turmeltu luonto ja paha halu, jossa hän sikiää ja syntyy vihan lapseksi, ilman Jumalan pelkoa ja totista uskoa; lyhyesti sanoaksemme: se on voimattomuus kaikkeen hyvään ja halu kaikkeen pahaan.” (Luther 1985, 97). Scratonin (1997, 163) sanoin ajatus on se, että ”lapsen ulkoisesti viattoman ruumiin sisässä uinuu paha henki vain odottaen herättämistään”. Katekismuksessa (Luther 1991, 67) synti on perustaltaan ”sydämen luopumista Jumalasta”, ja luopumien voi saada neljä eri muotoa:

Kun ihminen antaa ruumiillisten himojen hallita itseänsä, hänen syntinsä on *aistillisuutta*. Kun ihminen rakastaa maailmaa ja sen aarteita enemmän kuin Jumalaa, hänen syntinsä on *maailmallisuutta*. Kun ihminen kaikessa etsii omaa etuansa, hänen syntinsä on *itsekkyyttä*. Kun ihminen ihailee ja korottaa itseään ja haluaa tulla toimeen vain oman itsensä varassa, hänen syntinsä on *ylpeyttä*.

Synti merkitsee ihmisen kykenemättömäksi olemaan hyvä omin voimin. Ilman syntien tunnustamista, katumista ja niiden lunastusta ihminen ei voi elää kykenevänä kristityn moraalisiin hyveisiin, rakkauteen, armoon, nöyryyteen, anteeksiantoon ja laupeuteen. Ihminen saa voimansa hyvään vain elävästä yhteydestään elävään Jumalaan ja ihmisen on sielussaan käytävä jatkuvaa taistelua pahaan vastaan. (Luther 1991, 101–102). Kristityn elämä on kuitenkin ihmisen elä-

mää, lankeamista, tuskaa ja ahdistusta. Ihminen ei voi vapautua synnistä omin voimin, ansioin tai teoin, vain Jumalan armosta Kristuksen tähden. Armo ei kohtaa ihmistä ansiosta vaan tulee nöyrään ja kärsivään sydämeen Jumalan lahjana, uudesti virvoittavana elämänä.

Ihmisen perusluonteen ja jumalasuhteen asettamisen tapa tekee kasvatuksen luterilaisuudessa keskeiseksi instituutioksi. Kun kunkin yksilön pelastuminen on yksilön ja Jumalan suhteista riippuvainen, on lapselle annettava mahdollisimman selkeä opetus ja kasvatus niissä asioissa, jotka ovat vääriä ja oikeita, joita tulee varoa ja joita viljellä. Moraalisten prinssiippien ja käyttäytymisen sääntelyjärjestelmien tulee korostaa uskoa, Jumalan läheisyyttä, jumalallisen tahdon noudattamista ja Jumalan jatkuvaa, antavaa rakkautta jokaiselle sydämetään kristitylle. Luther katsoo, että ihminen on maallisissa suhteissaan sidottu arkeen, mutta hengellisessä suhteessa hän on vapaa pyytämään pelastusta ja armoa ja taistelemaan itsensä synnistä ja kuolemasta hurskauteen ja iankaikkiseen elämään. Ihmisen tahto, teot ja toiminta saavat arvon vasta sidoksissa jumaluuteen (vrt. Augsburgin Tunnustus 1980, 18). Kasvatuksen moraalille legitimaatiolle luterilaisuus antaa selkeän perustan ja pedagogisen ohjelman. Esimerkiksi Cygnaeus (1910, 269) esittää opettajan tehtäväksi luterilaisittain sen, että opettajan on

juurrutettava lapsien sydämeen todellista jumalanpelkoa, kiitolisuutta ja luottamusta Jumalaan sekä kehoitettava heitä kaikissa elämän oloissa osoittamaan tätä jumalanpelkoa totuudenrakkauudessa, kuuliaisuudessa vanhempia ja opettajia kohtaan, ystävällisyydessä, suvaitsevaisuudessa ja palvelevaisuudessa tovereja, sisaruksia ja palvelusväkeä kohtaan, eläinten lempeässä kohtelussa, koko luonnon, kunkin puun, kunkin maasta nousevan taimen pyhässä kunnioittamisessa. Tätä on niin harvoin sanoin kuin mahdollista huomautettava juuri oikealla kohdalla, kun kertomus antaa aihetta sellaiseen sovitukseen, ja tämä sovitus tehdään kertomuksen avulla havainnolliseksi.

Ihmisen iäisen päämäärän kannalta kasvatuksen kaikki siveellisyyttä vahvistavat muodot johtavat kohti evankeliumin syvyyttä, iloa ja uskoa Jeesukseen Kristukseen. Ihminen kuuluu kuitenkin Jumalan valtakunnan ohella myös järjen valtakuntaan, maalliseen elä-

mään, kuten Luther (1983) korostaa, ja järjen valtakunnassa ihmisellä on vapaa tahto. Jumala on jättänyt asioita ihmisen vapaaseen harkintaan. Haavio (1941) lähteekin siitä, että kristillinen kasvatus toimii juuri tällä vapaan tahdon alueella. Kasvatus on “olemukseltaan vanhemman polven antamaa apua nousevalle, jotta tämä pääsisi täysikäisen ihmisen kypsyyneeseen ja yhteiskunnalle hyödylliseen elämään.” (mt., 49). Haavio korostaa eettisen kasvatustyön kristillistä merkitystä Jumalan lain työnä, joka saa muotonsa tavoissa ja toimisissa: “Totuttaminen hyviin tapoihin, viettien hallinta, hengen kuri ja yhteiskunnallinen järjestys viittaavat taakseen suureen lain antajaan, Jumalaan.” (mt., 51).

Vuosisadan vaihteen kasvatusajattelussa katsottiin, että lapsen psyykkiset ominaisuudet olivat todelliselle hengellisyydelle ja uskonopin syvällisyydelle – ja samalla moraalisten periaatteiden ymmärtämiselle – riittämättömiä. Soininen (1916, 27) kirjoittaa uskononopetuksen uudistamisesta:

Niinpä ei uskonnollisia ja siveellisiääkään totuuksia – ja juuri niitä kaikkein vähimmin – saa panna ahtamalla lapsen päähän ja jättää sikseen, vaan niitä on niin opettava että lapset sielunsa tuntevat niiden arvon ja tärkeyden sekä – mikä vielä enemmän – että heissä herää halu ja pyrkimys niitä elämässä noudattamaan. Eloon herännyt pyrkimys on sitten koetettava pitää voimassa antamalla sille varovaisesti ja tarpeen mukaan yhä uudestaan ja uudestaan virikettä ja ravintoa. Vasta näin menetellen, näin lapsen sieluun pantuja lakeja noudattaen, voi opettaja toivoa siunausta ja menestystä työlleen.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (1925) luonnehditaan lapsen “henkistä ja ruumiillista rakennetta” siten, että lapsen tarkkaavaisuus kohdistuu ulkoisiin seikkoihin ja on “tahdosta riippumatonta, subjektiivista, jakautuvaa, häiriytyvää ja hetkellistä”. Tunne-elämä on vaihtelevaa, enemmän “aistimusten, havaintojen ja niiden aiheuttamain mielikuvien kuin korkeimman tietoineksien herättämää”, ja lapsen tahtoa hallitsevat “vaistonluontoiset, voimakkaasti toimintaan suuntautuvat pyrkimykset.” Lapsen korkeampi sielunelämä on heikkoa ja ruumiin rakenne keskeneräinen. (mt., 9). Komitean käsitys ihmisestä on se, että ihmisen sielun-

elämä keskittyy kahteen päätoimintaan: “Ulkoapäin tulevain vaikutusten vastaanottamiseen ja näiden aiheuttamaan, useimmiten takaisin ulkomaailmaan kohdistuvaan toimintaan”. Siten on kaikkein tärkeintä, että lapselle opetetaan vain asioita, joilla on lasta “jalostava” vaikutus, ja joiden avulla lapsi voi saavuttaa moraalisen ideaalin. Lapsi ei ole kompetentti moraalissubjekti, koska hänellä ei ole “järjen valtakunnan” edellyttämää vapaata tahtoa vaan hän toimii vaistonluontoisesti. Lapsi ei voi arvioida, vain noudattaa, jolloin jalostavien ohjeiden merkitys korostaa kasvatusprosessin tärkeyttä.

Luterilaisuudessa asetetaan kaksinainen, mutta samalla kokonaisvaltainen perusta, josta syntyvät sen käytännölliset yhteiskunnalliset seuraamukset. Toisaalta korostetaan yksilön itsemääräytyvyyttä, hengellistä kontrollia oman sielunsa tilasta ja vastuullisuutta omista teoistaan, valppautta synnin tunnistamiseksi ja torjumiseksi pyrkimyksenä “varmistaa sielun pelastus itsereflektiivisen ja itsetäydellistyvän moraalisen persoonallisuuden muodossa” (Hunter 1996, 161). Toisaalta vaaditaan kuuliaisuutta auktoriteeteille, isänmaalle, vanhemmille, Jumalalle. Lastenkasvatuksessa korostuu erityisesti kuuliaisuus vanhemmille, jotka edustavat Jumalan tahtoa lapsen arjessa. Siltala (1992, 262–268) analysoi 1800-luvulla syntyneen körttiläisen herännäisyyden suhdetta kasvatukseen ja toteaa, että sen ajattelussa oli pyrkimys saada välitön viettien toteuttaminen lopullisesti kuriin ja kääntää ihmisen katse omaan sieluun ja sen impulssien systemaattiseen kontrolliin. Sielun ja ruumiin kontrollin korostaminen sai aikaan kasvatuksen, jossa

...laiminlyönnin ja pieksemisen sijasta lapsia alettiin muokata. [...] Nyt heistä tuli yhtä tärkeitä kuin aikuisista – Jumalan edessä he olivat aikuisten jatketta. Heränneiden vanhempien lapsella oli paljon kerrottavaa rakkaille vanhemmilleen, eikä sitä sivuutettu lapsen jaaritukseksi: kerrottava asia saattoi järkyttää tai ilahduttaa vanhempia.

Luterilaisuus ei kuitenkaan ole ainoa moraalisen legitimaation lähde itsenäisyyden ajan alun kasvatustoiminnassa. Siihen kietoutui kansallisajattelu ja kansallisromantiikka tavalla, jossa kristillisuus ja isänmaallisuus saivat yhden ja saman ilmaisun. Mosse (1978, 6–8) huomauttaakin, että modernin ja valistuksen läpimurron aika oli

voimakkaan uskonnollisen elpymisen, evankelismin ja pietismin aikaa. Kun valistus korosti järkeä, uskonnolliset herätysliikkeet vaativat ”sydämen uskoa”. Kuitenkin sekä valistus ja järki että sydämen usko yhdistyivät isänmaan ideassa: isänmaa, näkyvä yhteisyyden ja yhteenkuulumisen, sydämen ja tunteen kohde rinnastui ”taivaalliseen Jerusalemiin”, joka oli näkymätön, mutta joka analogisesti vaati kristityltä rakkautta ja uhrautumista. Isänmaata pidettiin erityisesti saksalaisessa ideologiassa ”ihmisen sisäisenä pyrkimyksenä ykseyteen taivaallisen suunnitelman sisässä” (mt., 36). Historia täytti taivaallista suunnitelmaa isänmaa välineenään. Mutta pelkkä julistus isänmaan rakastamisesta ja isänmaasta ihmisen sisällä, sydämessä, ei riittänyt vaan tarvittiin sekä myyttejä että symboleita tekemään isänmaa näkyväksi, persoonalliseksi: liput, pyhät kirjoitukset, sankarit ja kansallislaulut syntyivät sekä kansallisuusaatteen, kansallisromantiikan, valistuksen ja pietistisen uskonnon yhteisestä, vaikkakin keskenään ristiriitaisesta ilmaisusta.

Isänmaan ja Jumalan kietoutuminen yhteen kristillisen ihmisen ja kansalaisyksilön hyveiden toisiinsa sulautuneeksi kokonaisuudeksi oli kasvatuksen moraalisen järjestyksen perusta itsenäisyyden alkuaikoina. Nämä luterilaisuudesta ja kansallisuusaatteesta asetetut moraaliset ja yhteiskunnalliset määritykset elivät kasvatuksessa todellisuuden käsittämisen tapoina aina 1960-luvulle asti huolimatta voimistuvasta sekularisaatioprosessista. Itsenäisyyden ajan alun aapiset ja lukukirjat kiinnittyvät luterilais-isänmaalliseen ideaaliseen maailmaan niin kertomusten aiheiden valinnassa kuin moraalin opetuksessaan. Niissä väistetään kansaa kahtia jakaneet teemat ja tapahtumat. Siten esimerkiksi kansalaissodan aiheuttamasta yhteiskunnallisesta traumasta ja poliittisista pyrkimyksistä ei näy viitteitä aapisten ja lukukirjojen kertomuksissa. Niiden maailmassa ei ole voittajia tai voitettuja eikä kahtiajakautunutta kansakuntaa muutenkaan. Niissä on lapsia, joista jotkut ovat köyhempiä tai rikkaampia kuin toiset, mutta jotka kaikki ovat moraalisesti keskenään samassa asemassa: kasvatettavina sisäisesti hyväksi, nöyriksi ja puhdassydämissiksi kristityiksi Suomen kansalaisiksi riippumatta vanhempien poliittisista kohtaloista. Kasvatuksen ideaalisessa maailmassa jokainen lapsi on lapsi, synnissä syntynyt ja oikealle tielle ohjattava. Siitä, mikä oli koulujen käytäntö, aapiset ja lukukirjat eivät kerro. Niiden opetuskertomuksien siveellinen opetus kiinnittyi koko ”ensimmäi-

sen tasavallan” (Alasuutari 1996) ajan aina 1960-luvulle asti luterilaisuuden perusperiaatteita noudattaen kristillisen uskon ja käytännön moraaliseen opetukseen arkielämän tilanteita idealisoimalla.

2.3 KOSMOLOGIAN KESKUS: JUMALAN SANA

Itsenäisyyden ajan alun aapisissa ja lukukirjoissa on selkeä, yhtenäinen moraalinen kosmologia, joka läpäisee kaikki opetuskertomukset. Lapsen ajatukset pyritään suuntaamaan moraalisesti oikeaan, joka on yhtenäinen ja tiedetty, ei-suhteellinen ja kollektiivinen. Hyvän lapsen ja ihmisen ominaisuudet syntyvät luterilaisesta ajattelusta eikä niitä opetettaessa käytetä allegorioita, vaan opetus on suoraa ja usein julistavaa. Lapsille tarkoitetuissa kertomuksissa opetetaan sekä järjestyksen ominaisuudet että sitä uhkaavat vaarat, ja näiden ratkaisu. Ne perustuvat moraaliseen järjestykseen, jossa luterilainen Jumala asetetaan kosmologisen maailman keskuksiksi, vahvasti läsnäolevaksi, näkyväksi ja puhuvaksi voimaksi, joka kuitenkin asettuu yhteisön ulkopuoliseen tilaan. Opetuskertomukset puhuvat Jumalasta ja Jumalan tahdosta yleensä osana jotain tekoa, tapahtumaa, tehtävää, elämäntilannetta tai rituaalia. Aapisissa on myös joitakin julistuksellisia lukukappaleita, joissa eksplisiittisesti määritetään Jumalan olemusta ja Jumalan ja ihmisen (lapsen) suhdetta. Esimerkiksi Salon aapisessa (1949, 108) on kertomus nimeltä ”Jumalasta ja ihmisestä”:

Jumala on suuri. Jumala on hyvä. Hän on luonut taivaan. Hän on luonut meren. Hän on luonut sinut. Kiitä Jumalaa! Pelkää Jumalaa! Rakasta Jumalaa! Kuule hänen käskyjäänsä! Jumala olkoon kiitetty!

Me olemme Jumalan lapsia. Me katselemme hänen tekojansa. Me ihmettelemme hänen viisauttansa. Me kunnioitamme hänen suuruuttansa. Me ylistämme hänen hyvyyttänsä. Jumala antakoon siihen armonsa. Jumala antakoon meille oikean nöyryyden. Jumalan pelko on viisauden alku. (Salo 1949, 108)

Saman kertomuksen toinen, lyhennetty versio on Kemilän ja Kuosmasen (1953, 65) aapisessa otsikolla ”Lasten satusetä Sakari Topelius opettaa sinua”:

Jumala on suuri. Jumala on hyvä. Hän on luonut taivaan. Hän on luonut meren. Hän on luonut maan. Hän on luonut sinut. Jumala on sinun taivaallinen Isäsi. Sinä olet Jumalan lapsi. Kiitä Jumalaa! Rakasta Jumalaa! Tottele hänen käskyjäänsä.

Vastaavia Jumalan ominaisuuksien määrittämiä on aapisten ja lukukirjojen sisällä paljon. Ne on useimmiten sijoitettu pääjuonen oheen tai loppuun, kertomuksen selitykseksi ja ratkaisuksi. Horman, Huntuvuoren ja Saarimaan (1928, 5–7) lukukirjan kertomuksessa “Matin ja Maijan koti” Matti muistelee sisarensa kanssa päivän tapahtumia koulussa: *“Aamulla opettaja uskontotunnilla kertoi, kuinka kauniiksi Jumala on luonut tämän maailman. Jumala on hyvä. Hän rakastaa kaikkia lapsia. – Tämä oli jäänyt erikoisesti Matin mieleen.”* Näin Jumala asetetaan luterilaisen dogmatiikan määrittämiin ominaisuuksiin: suuri, hyvä, kaikkivaltias ja viisas Luoja, johon ihminen ja luonto ovat alistaisessa, ylistystä, kiitollisuutta ja nöyryyttä edellyttävässä suhteessa. Määrittäykset Jumalan olemuksesta ovat lapsille sovellettuja kuvauksia siitä, mikä Augsburgin Tunnustuksessa asetetaan luterilaisen uskon perusprinsiipiksi.

Jumalan olemusta konkretisoidaan kertomuksissa Jumalan teoista, joilla hän on ohjannut, turvannut ja suojannut sekä yksittäisiä ihmisiä että kansoja. Yksittäisiin ihmisiin liittyvissä kertomuksissa Jumala on osa arkipäivän toimia ja tapahtumia. Keskeisesti Jumala liitetään kertomuksiin vaaroista ja varjelusta. Vaaroja on sekä sisäisiä että ulkoisia. Sisäisinä ne syntyvät lapsen omasta pahasta halusta, synnistä. Ulkoisina niissä on kyse on joko siitä, että joku toinen houkuttelee lasta väärään tai siitä, että tilanne sinänsä on vaarallinen. Kun Jumala on asetettu järjestyksen tuottajaksi ja takaajaksi, Hänen tehtäväkseen osoitetaan myös hyvän järjestyksen ylläpitäminen. Tämän Jumala tekee huolehtimalla niistä, jotka asettavat turvansa Häneen. Jumalan antama suojeleminen ja Hänen tekonsa ovat kuitenkin usein salattuja ja peitettyjä, Jumala toimii yllätyksellisesti. Hän käyttää suojelelunsa osoittimina välidikappaleita, joiden toiminnan tulkitseminen Jumalan toiminnaksi on yksi koodi, jota lapsille pyritään opettamaan. Koska Jumala ei puhu suoraan, tarvitaan erityistä tulkintataittoa, kuten Haavion (1943, 57) Suomalaiseen lukukirjaan otetussa J. Jääskeläisen kertomuksessa todetaan: *“Katsos, Jumalaa ei kukaan voi nähdä sillä tavalla kuin näemme edessämme jonkun*

ihmisen tai esineen. Mutta Jumalan opimme tuntemaan hänen teoistaan. Me näemme jotakin Jumalasta kun näemme hänen tekojaan. Kas kuinka kirkkaasti kuu jo loistaa, ja tähdet tuikkivat taivaalla.”

Vaikka luonto ihmeineen on selkein todistus Jumalan olemuksesta ja teoista aapiset ja lukukirjat osoittavat, että vaarallisista tilanteista varjeltuminen on erityinen Jumalan rakkauden ja olemassaolon merkki. Kertomukset lasta uhkaavista tilanteista kuvaavat niitä todellisia vaaroja, joihin suomalaiset lapset ovat voineet joutua. Lapsia on uhannut – ja uhkaa edelleen – putoaminen jäihin, hukkuminen uintiretkellä, joutuminen hevosen tai muun kulkuneuvon ruhjomaksi ja eksyminen metsään. Jumala on kuitenkin pysyvästi läsnä arjessa, jokaisessa hetkessä, erityisesti silloin, kun häneen turvataan. Tätä opetetaan esimerkiksi Haavion, Tynnin ja Hinkkasen aapisessa (1956, 113; “Pikkuveljen hoitaja”). Siinä tyttö lupaa vahtia pikkuveljeä äidin ollessa kylässä. Tyttö sanoo katsovansa, ettei veli putoa, saa käsiinsä tulitikkuja tai särkyviä astioita: *“Ja taivaassahan on enkeleitä: kun olet poissa, ne auttavat meitä.”* Myös silloin, kun tyttö pelkästään leikkii äitiä, hän löytää Jumalan ja enkelien suojelun toimintansa tueksi: *“Isä ja Liisu leikkivät. Liisu on isän äiti, “pikku äiti”, sanoo hän. Isä on tottelevainen lapsi. Hän käypi sobvalla pitkäkseen. Hän antaa Liisun korjata päänalusta ja peitellä. Liisu laulaa ja bisittää. “Nyt pikku äiti menee keittiöön. Eikö isi itke?” “Itkee isi, ui-ui-ui!” “Älä itke, isi! Kyllä Jumala ja enkelit varjelevat isiä.”* (Salo 1949, 25; “Pikku äiti”).

Vaaroista pelastuminen on Jumalan kädessä ja tahdossa, ja se osoitetaan aina vaaroista kertovissa kertomuksissa. Airilan, Hannulan ja Salolan (1949, 41–43) lukukirjassa on kertomus “Pekka siunaa vain isää”. Siinä pieni Pekka on menossa nukkumaan. Isä on poissa kotoa ja äiti opettaa, miten iltarukouksessa pyydetään siunausta kaikille lähimpiin ihmisille. Pekka lausuu: *“Jumala siunatkoon ja varjeltkoon isää!”*. Äiti yrittää saada Pekkaa siunaamaan kaikkia muitakin, mutta Pekka ei mitenkään suostu. Lopulta äiti antaa periksi ja ajattelee, että tämän täytyy merkitä jotain. *“Olisiko isä jossakin vaarassa ...”*. Jälkeenpäin saatiinkin tietää, että juuri näin oli ollut – myrsky oli yllättänyt veneen, jonka molemmat soutajat hukkuivat, mutta Pekan isä pelastui. Kun isä tulee kotiin, äiti kantaa Pekkaa sylissään ja sanoo: *“Tässä näet Jumalan enkelin, jonka rukous pelasti sinut.”*

Vaaroista pelastumisen tulkintaa Jumalan väliintuloksi opetetaan jatkuvasti. Laitakarin (1928, 81–82) kertomuksessa “Pikku Jouko vaarassa” “jouluenkelit” suojelevat Joukkoa loukkaantumiselta. Salon (1945, 107) aapisen kertomuksessa “Heti paikalla” suojelija jätetään avoimeksi, mutta varmasti tiedettäväksi:

“Erkki, hoi!” huusi äiti pojalleen, joka puhalteli saippuapalloja tiellä. “Mitä, äiti?” vastasi Erkki ja jatkoi leikkiään edes ympärilleen katsomatta. “Erkki, tule tänne! Minä tarvitsen sinua”, sanoi äiti jo vakavammalla äänellä. “Kyllä, äiti heti paikalla!” vastasi poika katstahtaen ylös, mutta yhä vain liikahuttamatta. “Erkki! Tule ihan paikalla tänne!” Nyt Erkki tuli, sillä äidin ääni kuului rangaistusta uhkaavalta. Juuri kun hän oli ennättänyt poistua, tuli pari ratsastajaa täyttä vauhtia tietä pitkin. Kaviot iskivät maahan juuri sillä kohdalla, missä Erkki oli leikkinyt. “Enkä minä yhtään niitä huomannut”, huudahti Erkki hirveästi säikähtyen vaarasta, minkä näin onnellisesti oli välttänyt. Kuka Erkkiä suojeli?”

Joukkoa suojelivat enkelit, Pekan isän pelasti lapsen vaistonvarainen, ylikuonnolliselta vaikuttava toiminta, Erkin avuksi Jumala tuli saattamalla hänet viime hetkellä tottelemaan äitiä. Kertomuksessa “Pikku Inkeri” Jumalan suojeleminen toteutuu luontokappaleen välityksellä:

Pikku Inkeri juoksenteli ja leikki maantiellä kotipiportin luona. Isä oli tuomassa juuri puukuormaa. Hän istui korkealla kuormallaan eikä huomannut pikku tyttärestään. Portin kohdalla hän suisti hevosta ajaakseen pihaan. Kääntyessään hevonen pukkasi kuonollaan pikku Inkeriä, niin että hän keikahti kumoon juuri pyörän eteen. Silloin hevonen pysähtyi äkisti. Ajaja ei saanut sitä astumaan askeltakaan käskemällä eikä ohjaksista nykäisemälläkään.

Hän laskeutui kuormalta ottaakseen selvää mikä oli esteenä. Mitä hän näkikään! Hänen pieni Inkerinsä makasi maassa rattaiden toisen pyörän edessä. Yksi askel vain eteenpäin ja raskas kuorma olisi kulkenut hänen ylitseen ja murskannut hennot jäsenet. Mutta nyt hän oli aivan vahingoittumaton.

Isä veti lapsen varovasti pois, nosti hänet syliinsä ja vei tupaan äidille. Hän katsoi vuoroon tyttöön ja vuoroin äitiin ja virkkoi: “Täällä tulee isä pikku Inkerinsä kanssa. Jumala antoi hänet meille toisen

kerran. Ellei viisas hevonen olisi pysähtynyt oikealla hetkellä, olisin minä nyt saanut kantaa äidin luc rakkaan lapsemme hengettömän ruumiin.” (Laitakari 1928, 114–115)

Vaikka Jumala antaa odottamattomin ja mystisinkin tavoin suojelemaan, Jumalan puoleen on opittava myös aktiivisesti kääntymään. Aapisiin ja lukukirjoihin on otettu runsaasti erilaisia rukousrunoja ja virsiä, joissa pyydetään Jumalalta siunausta. Ne kertovat sosiaalista järjestystä ja ihmistä vaanivista vaaroista toisaalta abstrakteina ja kollektiivisina, nimeämättöminä, ja toisaalta ihmisen omana heikkoutena elää elämäänsä moraalisesti vahvana ja rohkeana. Suojelua ja siunausta pyytävien rukousrunojen rinnalla aapisissa ja lukukirjoissa on kiitosrukouksia, jotka keskittyvät jokapäiväisen elämän tärkeisiin siirtymähetkiin: aamuihin, iltoihin, koulun loppuun, jouluun ja itsenäisyyspäivään. Siunaus- ja kiitosrunoissa lapset kiittävät Jumalaa kaikesta, mitä heillä on ja rukoilevat voimaa tullakseen saamiensa lahjojen arvoisiksi ihmisiksi: *”Minä lapsi pienoinen/ aamuin, illoin rukoilin./ Pienet kädet yhteen liitän./ Taivaan Isää aina kiitän”* (Sommerkivi, Tynell, Airola 1961, 73; Lapsen rukous). Ihmisen elämän voima, kyky ja halu hyvään kiinnittyvät Jumalaan. Ilman yhteyttä Jumalaan sekä yksilö että yhteisö osoitetaan voimattomiksi.

Yksi kristillistä elämää kuvaava perusmetafora on elämän vertaaminen tiehen, jota kuljetaan. Tie ei kuitenkaan ole ennalta määrätty eikä suora, vaan siinä on risteyksiä, joissa ihmisen on tehtävä valintojaan. Tien varrella ja risteyksissä kulkua vaikeuttavat monet ulkoiset vaarat ja houkutukset, jotka lapsen on opittava tunnistamaan pystyäkseen valitsemaan oikein. Oikea elämäntien valinta on se, jossa lähdetään apostolien tavoin seuraamaan Kristuksen jäljillä kaitaa ja ohdakkeista polkua, joka vasta vaikeuksien, koettelemuksien ja tuskien kautta vie perille, kirkkauteen. Lapsen kasvatuksessa tärkeintä on saada lapsi tälle oikealle tielle, ja Jumalalta pyydetään aapisten ja lukukirjojen rukouksissa apua lapsen kulkemisen ohjaamiseen *”Oitulllos turvaksemme, / Sä Isä armias, / ja johda askelemme / Sun käymään polkujas!”* (Laitakari 1928, 11); *”Äidin pieni armabainen / koulutietä tepsuttaa, / silmä sirkkku, mieli virkkku - / oppii työtä uuterraa. / Kulje kera enkelten! / Äiti muistaa hellien.”* (Salo 1934, 36). *”Näin käyköön pienten retki / sun, Isä polkujas, / ja vuoden joka hetki / sun olkoon siunaamas.”* (Salo 1949, 68).

Turvan rukoilemiseen liittyy pyyntö siitä, että lapsi muistaisi aina pysyä nöyränä sen voiman edessä, josta selviytyminen elämässä ja tuonpuoleisessa riippuu: *“Herra, Luoja taivasten, / isä armas ihmisten, / tukemme ja turvamme, / edessäs nyt nöyrrymme.”* (Salo 1949, 15–16). *“Auta mua ainiaan / lapsenasi olemaan, / nöyränä mun olla suo, / mieli puhdas minuun luo!”* (Horma, Huntuvuori, Saari-maa 1953, 200). Oikealta tieltä poikkeaminen uhkaa lasta jatkuvasti, koska väärä tie on sitä ulkoisesti houkuttelevampi, kuten osoitetaan moneen lukukirjaan otetussa Topeliuksen kertomuksessa *“Parempi tie”*, joka on kertomus luutamummon pojasta ja tytöstä, Puttelista ja Tuttelistä. Äiti antaa lapsilleen rahaa ja lähettää heidät kaupunkiin ostamaan leipää. Matkaohjeena lapsia kehoitetaan menemään ensin isoa tietä, ja tien haarautuessa valitsemaan *“parempi tie”*. Tienhaarassa lapset kuitenkin huomaavat olevansa neuvottomia, kunnes toisen tien varressa leppälintu laulaa *“kuivaa leipää”* ja toisen tien varressa varis raakkuu *“rinkilöitä, piparkakkuja.”* Tutteli tulkitsee kivan leivän tien paremmaksi, mutta Putteli kallistuu rinkilätien kannalle. Lapset lähtevät kumpikin omalle tielleen. Topelius kertoo yksityiskohtaisesti Puttelin rinkelitien tapahtumat: poika ostaa makeita rinkeleitä ja piparkakkuja vähitellen koko rahallaan, syö ne matkallaan kotiin, mutta tuntee itsensä jatkuvasti nälkäiseksi. Puttelin tultua kotiin äiti kysyy, missä leipä on, ja Putteli joutuu tunnustamaan, että ei ole leipää, on vain nälkä. Putteli saa vastattavakseen kysymyksen: *“Osaatko nyt sanoa, kumpi tie oli parempi: sekö, joka vei abneuteen, vai sekö, joka vei tottelemaan äidin neuvoa?”* Ja osaa-han Putteli nyt jo virkkoa: *“Se, joka vei tottelemaan äidin neuvoa.”* (Esimerkiksi Laurinen ja Valtasaari 1955, 43–49).

Salon (1934, 277–278) lukukirjassa tien valinnan perusteista on pienen näytelmän muotoon puettu kertomus *“Kumman tien valitset”*. Näytelmässä lapset eksyvät metsään ja tapaavat Vuorenhaltijan, joka tarjoaa omaa tietään: *“ei teidän tarvitse enää koskaan tehdä työtä, ja te saatte aina koreita vaatteita ja pannukakkua, ja teidän ei tarvitse olla raittiita.”* Lapset eivät kuitenkaan usko Vuorenhaltijan lupausta onnesta koreuden, joutilaisuuden, viinan ja pannukakkujen maailmassa, vaan he ryhtyvät itkemään. Paikalle saapuu Metsänhaltija tarjoten lapsille omaa tietään: *“Se on se sama tie, jota pitkin äiti ja isä ja opettajakin ovat teitä käskeneet kulkemaan. Sen tien varrella teillä on työtä ja te elätte raittiina ja onnellisina. (...) Juma-*

lakin teitä, lapset rakastaa, jos te minun tietäni lähдете kulkemaan. Se on puhtauden, ahkeruuden ja siunauksen tie. Se on Jumalan tie.” Ja lapset ajavat Vuorenhaltijan pois todeten Metsänhaltijalle: *“Me tahdomme seurata sinua aina puhtauden ja raittiuden ja hyvyyden tiellä. Niin, ja Jumalan tiellä.”* Väärät tiet kertovat niistä muodoista, joissa synty ilmaisee itsensä: alkoholi, sokeriherkut, työnteon välttäminen ja vaatteilla koreilu maailmallisuutena johtavat yksilön viime kädessä niin maalliseen rappioon kuin iankaikkiseen kadotukseen. Lapsen on opittava erottamaan oikeat tienviitat vääristä.

Oikean tien valinta on lapsen elämän kaikkein ratkaisevin teko. Se täytyy kuitenkin pystyä valitsemaan aina uudestaan, se täytyy tunnistaa uusissakin tilanteissa, lapsen täytyy jatkuvasti pysyä valppaana ja ennen kaikkea oppia rukoilemaan, pyytämään Jumalalta neuvoa valinnoissaan. Rukouksissa lapsi pyytää hengellistä voimaa oikean tien kulkemiseen, hyvän elämän elämiseen, sillä hänen oma voimansa on rajallinen ja riittämätön. Näissä rukouksissa annetaan myös opastusta siitä, minkälainen hyvän lapsen tulee olla: *“Työ bararas pienten lapsien! / Suo meidän hyvää oppia / Ja aina muistaa Sinua, / Oi voimallinen Jumala!”* (Kodin ja koulun 1924); *“Neuvo mua oppimaan, / anna käytös kuuliainen/ mieli nöyrä auttavainen, / kaikki lahjas aikanaan!”* (Salo 1949, 69). *“Ma muistelen kuvaa kallista, / sen äiti selitti mulle / ja silloin ma huomaan murbeella, / miten paljon on minussa puutteita / Ne kerron, Jeesus, sulle. // Ma hyväks’ oppia tahtoisin, / neuvo ja auta sinä! / Tee sellaiseksi minutkin, / kuin olit sä, Jeesus rakkabin, / niin pienenä kuin minä”* (Airila, Kuosmanen, Salola 1952, 71–72).

Siunaus ja sen myötä pyydetävä puhtaan sydämen, nöyrän mielen ja elämän luonnistumisen lahja jättävät kuitenkin ihmiselle kiitollisuusvelan. Lapsille opetetaan, että kaikki mitä meillä on, on Jumalalta saatua, koko elämä itsessään, koko luonto, kaikki. Tämä ihmislapsen on muistettava: *“Taivahan sä tähtineen, / maan ja ilman täytehen/ ihmehiä kaikki loit,/ kaikki lahjat meille soit./ Sult’ on päivän kirkkaus,/ kukkasenkin kauneus,/ sulta ihmisjärki myös;/ kaikki, Herra, on sun työs.// Suo siis, että voisimme/ hyvin käyttää kuntomme;/ työliemmesuo siunaus,/ toivollemme tointumus.”* (Salo 1949, 15–16). *“Joka päivä heille (lapsillensa -LK) / leivän isä antaa,/ yli vaaranpaikan / sylissänsä kantaa. // Kiitä siis sä, lapsi,/ taivaallista isää,/ joka sua suojaa,/ onneasi lisää!”* (Noponen ja Tarkiainen 1949, 74)

Jumalalliseen harmoniaan perustuva sosiaalinen järjestys luodaan kaikilta ulottuvuuksiltaan eheäksi. Kaikki hyvä on Jumalan ja Jumalalta, ja ihmisen suurin ilo on nöyränä osoittaa kiitollisuuttaan siitä, että Jumala antaa armonsa syntiselle. Sosiaalisen järjestyksen kauneus, sen harmonia ja oikeutus kiinnittyvät siihen, että se on jumalallinen lahja. Ihmisen tulee kiittää saamastaan lahjasta pyrkimällä oppimaan, mikä on kulloinkin oikea valinta ja pyrkiä saavuttamaan puhdas, synnitön sydän. Moraali ei kiinnity järkeen, tunteeseen eikä yhteiskunnalliseen rationaliteettiin, vaan henkeen ja uskoon. Hyvyys ei ole sellaista, mikä saavutetaan omin töin, se tulee nöyrään sydämeen Jumalan armosta, lahjana. Turvan pyytäminen perustuu uskoon siitä, että Jumalan suojele ja voima ovat todellisia, että elämä on kaikkineen lopulta Jumalan kädessä.

2.4 PAHAN PAIKKA JA HOUKUTUS: SYNTI

Kosmologisen järjestyksen keskus on transsendentti Jumala, mutta keskus jäsentää myös selkeät marginaalinsa, lian, vaaran ja kaaoksen tilat. Näitä ovat synnit, jotka väijyvät lasta kaikkialla erilaisissa muodoissa ja tilanteissa huolimatta siitä, että lapselle rukoillaan siunausta ja varjelusta ja opetetaan rukouksia, kerrotaan kotona ja koulussa oikeasta ja väärästä tiestä. Synneiksi osoitetaan täsmällisesti ne kategoriat, jotka Luther määrittää: maallisuus, itsekkyyys ja ylpeys. Vain aistillisuuden synnistä lapsia ei aapisten ja lukukirjojen kertomuksissa varoiteta. Synti on luonteeltaan sisäinen teko, jossa sydän luopuu Jumalasta, rikkoo jumalayhteyden. Se on meissä jokaisessa, ja sen vuoksi Jumala on joutunut antamaan ainoan poikansa ristin kuolemaan: siitä velasta kukaan ei voi vapautua, kuten mummo opettaa Hälisen ja Valtasaaren lukukirjassa (1952, 190–191) pääsiäisestä:

“Tupukka kuunteli mummon kertomusta suurin silmin ja kyseli: “Mitä varten ne tekivät pabaa hyvälle Jeesukselle, mummo? Mitä varten?” “Ihmisten syntien vuoksi” mummo vastasi. “Niin”, intiaanipäällikkö Punainen Sulka selitti, “kaikkien ihmisten syntien vuoksi. Sinunkin. Kun kiukuttelet ja narraat ja puhut rumalla äänellä ja vedät kissaa hännästä -”. “Sinun syntiesi vuoksi myös, poikani”, mummo muisuttu varmuuden vuoksi, ja intiaanipäällikkö vastasi nöyrästi: “Niin.”

Perisyntynin olemuksellisuuden lisäksi syntynin tekeminen on ihmisen oman valinnan tulos. Ihmisellä on vapaa tahto valita oikean ja väärän välillä, ja syntynin houkutuksesta kertovat kertomukset asettavat lapsen useimmiten valintatilanteeseen. Niissä kuvataan sellaisia arjen tilanteita, joissa lapsi joutuu houkutukseen tehdä väärin joko itsensä ulkopuolelta tulevasta yllytyksestä tai omasta sisäisestä impulssistaan. Niissä osoitetaan, että lapsen teko on aina aktiivinen, lapsen itsensä valittavissa. Lapsi voi langeta tai pysyä lujana. Langennut lapsi joutuu sekä taisteluun omantuntonsa kanssa että kohtaamaan ulkoisia seurauksia, häpeää ja rangaistuksia. Oikealla tiellä pysynyt lapsi saa kunniaa ja kiitosta.

Kertomukset kiusauksiin ja houkutuksiin lankeavista lapsista osoittavat sekä syntynin monimuotoisuuden että sen seuraukset. Niiden keskeinen opetus on se, että langetessaankin lapsi aina tietää tekevänsä väärin, mutta ei tiedostaan huolimatta pysty noudattamaan saamaansa opetusta. Lapsi on sisäisesti (vielä) heikko, hänen voimansa ja kykynsä tutkistella itseään ovat vajaat. Kertomukset on aina kirjoitettu siten, että niissä on päähenkilönä lapsi, jota joku houkuttelee – itse houkuttelija ei koskaan ole pääosassa eikä hänen moraalista tilaansa pohdita. Salon (1945, 106–107) esittämä kertomus ”Vastoin äidin kieltoa” kuvaa tilannetta, jossa lapsi sortuu toisen lapsen yllytykseen:

Oli heinäkuun kuumimpia päiviä. Lapset leikkivät rannalla, sillä äiti oli kieltänyt heitä menemästä veneellä soutamaan. Leikkiin kylälästyneenä Yrjö sanoi: ”Mennään soutelemaan!” ”Mutta äiti kielsi meitä”, vastusteli Maunu. ”Eihän äiti sitä tiedä”, intti Yrjö.

Vibdoin suostui Maunu. He työnsivät veneen vesille. Toiset jäivät rannalle. He soutivat salmesta pienelle järvelle, tavoittivat siellä perhoja, ja aika kului hupaisasti. Idästä nousi musta pilvi. Ukkonen alkoi jyristä, ja salamoivat kovasti. ”Minä näin leimauksen taivaalla”, sanoi Maunu. ”Lähdetään kotiin!”

Pojat nostivat purjeet ja kääntyivät kotoa kohti. Viburi puhalsi kovasti, ja vene kulki hurjaa vauhtia. ”Airoihin!” komensi Maunu. Yrjö rupesi soutamaan, vene kallistui, ja Yrjö putosi veteen. Maunu tempaisi purjeen pois ja nosti Yrjön veneeseen.

Jos olivat Maunun vaatteet märkinä, niin olivat Yrjön vielä märkemmät. Onnellisesti he saapuivat kotiin, mutta hyvän opetuksen he olivat saaneet tottelemattomuuden seurauksista

Vaikka Maunun moraalinen voima ei riittänyt vastustamaan kiusausta, hänen henkensä ei ollut välittömästi vaarassa. Aapisten ja lukukirjojen maailmassa opetusta ei kytketäkään kovin järkyttäviin tapahtumiin, arkisiin tilantein osoitetaan oikea ja väärä ja niiden seuraukset. Useimmiten väärästä teosta on seurauksena vaatteiden kastumista, repeämistä, myöhästymistä koulusta tai tavaroiden rikkoutumista. Näissä kertomuksissa ei myöskään yleensä mainita Jumalaa, vaan synty kiinnittyy Jumalaan välillisesti, vanhempien auktoriteettia vastaan osoitettuna tottelemattomuutena.

Ulkoinen yllytys on yksi tilanne, jossa lapsi voi langeta. Myös lapsen omasta sisimmästä kuuluva kiusaajan ääni voi johdattaa hänet harhaan. Tällöin lapseen ei yleensä tule mitään ulkoisia merkkejä rikkomuksesta vaan hän alkaa tuntea väärän tekonsa seuraukset sisältään, pahana olona, vatsakipuna, painajaisina. Pahanteko johtaa sisäiseen tuskaan ja häpeään. Kodin ja koulun ensimmäisessä kirjassa (1924, 43–44) on kertomus nimeltä ”Neljä omenaa”, jossa varoitetaan synnin sisäsyntyisyydestä. Kertomuksessa Inga saa tädiltä omenia, kaksi itselleen ja kaksi veljelleen Paavolle. Kotimatalla Inga kuitenkin lankeaa lyhyen sisäisen taistelun jälkeen kiusaukseen ja syö kaksi omenaa. Kotiin tullessaan hän jakaa jäljelle jääneet omenat siten, että Paavo saa yhden ja Inga itse vielä yhden. Paavo, joka ei tiedä mitään menettämästään toisesta omenasta kiittelee iloisesti. Silloin *”Ingan tuli paha olla. Hän ajatteli Paavon omenaa, jonka hän oli syönyt. Ei hän osannut muuta ajatella. Ei hän osannut iltarukoustansakaan.”* Yöllä Inga nukkuu huonosti ja näkee unta pahoista, syötäväksi kelpaamattomista omenista. Aamulla hänen on pakko kertoa äidille, joka tulee murheelliseksi. Äiti käskää Ingaa pyytämään anteeksi Paavolta ja tädiltä: *”Täti luotti sinuun. Mutta sinä olit petollinen. Muista myös, että olet Jumalan lapsi. Nyt olet tehnyt hyvän Jumalan mielen murheelliseksi. Sentähden tulee sinun rukoilla häneltä anteeksi.”* Ihmiset antavat kukin vuorollaan Ingalle anteeksi ja äiti tulkitsee Jumalan tahtoa sanomalla, että *”Jumala on hyvä ja armollinen. Hän antaa anteeksi niille, jotka rikostansa katuvat.”* Ja näin Ingasta tuli jälleen *”iloinen ja onnellinen”*. Ollessaan synnin tilassa Ingan yhteys Jumalaan ja samalla omaan itseensä oli rikkoutunut, edes rukous ei luontunut. Vain tunnustaminen, katumus ja anteeksianto voivat palauttaa yhteyden ja moraalisen järjestyksen.

Pahan teon julkinen tunnustaminen on aina hyveellinen ja moraalisesti oikea teko. Jos pahaa tekoa pyritään peittämään valheella,

tai jos teko pyritään muuten salaamaan, taakka moninkertaistuu. Valhetta seuraa synnin loputon orjuus, tunnustamista sovitus ja anteeksianto, todellinen vapaus: ”Näytä, että olet pieni rohkea poika, josta kasvaa rohkea mies. Mitä sinä teit?”, kysyy opettaja Villeltä, kun Ville ja Pekka tulevat tunnille tappelun ryvettäminä. Ville kertoo pahat tekonsa ja opettaja on tyytyväinen: ”Kas niin, nyt teit oikein, kun tunnustit.” (Airila, Hannula ja Salola 1951, 8). Totuuden voimaa ja tunnustamisen absoluuttista vaatimusta opetetaan samoin runossa ”Isoisän neuvoja” (Laitakari 1928, myös Kodin ja koulun ensimmäinen kirja 1924):

*Vaikka ootkin lapsonen,
totta puhu vaan!
Työssäsi ja leikiten
totta puhu vaan!*

*Kun on nuoruus herttaisin,
totta puhu silloinkin!
Aina vanhuuspäivihin
totta puhu vaan!*

*Määrän päähän totuus vie,
totta puhu vaan!
Onneton on valheen tie,
totta puhu vaan!*

*Valheeseen ken poikkeaa,
murbetta hän montaa saa.
Muista aina Jumalaa!
Totta puhu vaan!*

*Jos teit väärin, tunnusta!
Totta puhu vaan!
Ei sua totuus pahenna,
totta puhu vaan!*

*Valheko sua suojaisi?
–Tuskain yöhön suistaapi.
Siksi, rakas lapseni,
totta puhu vaan!*

Koska valehtelu “suistaa tuskain yöhön”, on valehtelusta aapisissa ja lukukirjoissa paljon erilaisia kertomuksia. Niissä lankeava lapsi joutuu kaksinkertaiseen häpeään toimiessaan ensin väärin ja sen jälkeen petollisesti. Kertomuksessa “Vedenhakijat” Kalle ensin hairahtuu tottelemattomuuteen, sitten valehtelee ja jää lopulta vaille vapautusta:

Einolla ja Kallella oli järjestysviikko koulussa. Maanantaina satui vesi loppumaan sangosta aamiaistunnin aikana, jolloin pojat ja tytöt pesivät syönnin jälkeen kätensä. Järjestäjät lähtivät kaivolle noutamaan uutta.

He viipyivät pitkään. Kello soi ja oppilaat menivät luokkaan.

Vasta kun opettaja tuli huoneestaan ja oli eteisessä luokkaan menossa, tulivat pojat vesisankoineen.

“Kalle, miksi viivyitte näin kauan? Kellohan on jo soinut!” sanoi opettaja.

“Sanko kaatui tullessamme ja meidän täytyi palata kaivolle uudestaan”, vastasi poika.

Opettaja katseli poikia hetken aikaa ääneti. Kallen kasvot olivat sävähtäneet punaisiksi ja hän karttoi opettajan katsetta pannessaan pois lakkinsa ja kastuneet lapasensa.

Opettaja oli odottanut poikia kouluhuoneen ovella. Kun he olivat luokkaan astumassa, kysyi opettaja Einolta: “Mikä oli viipymisenne todellinen syy?”

“Me kisasimme ja tuupimme toisiamme kaivolta tullessamme. Sangosta läikkyy vettä kengillemme ja me koetimme sitä välttää. Silloin kompastuimme ja sanko kaatui.”

“Miehen tavalla kerrottu asia”, sanoi opettaja ja lisäsi: “Menkää paikoillemme!” Samalla hän silmäili totisena Kallea.

Pojat menivät. Mutta Kallella oli paha olla koulussa koko päivän. (Laitakari 1928, 211–212)

Jokainen valhe, myös toisen pelastamiseksi kerrottu, osoitetaan yhtä pahaksi. Hälisen ja Valtasaaren (1952, 62–64) lukukirjassa on kertomus “Koulumuisto”, joka kertoo sekä valehtelusta että koulu-kiusaamisesta. Kertomuksessa luokan pojat pilkkaavat vammaista ja köyhää Ristoa nimittelemällä ilkeästi sekä häntä että hänen äitiään, kunnes Risto kimmastuu ja heittää mustepullolla kiusaajiaan. Pullo

kuitenkin osuu juuri ovesta sisään tulevaan opettajaan, joka haluaa syyllisen selville. Lopulta Heikki -niminen poika sanoo heittäneensä pullon, mutta opettaja ei usko vaan jatkaa kyselyään kunnes Risto itse itkien kertoo miten asia oli. Opettaja jakaa moraaliset tuomionsa, ensin kiusaajille: *"Te olette loukanneet toverianne, joka ei ole koskaan tehnyt teille mitään pahaa. Te olette hyökänneet sellaisen toverinne kimppuun, joka ei voi puolustautua. Te olette pilkanneet toverinne äitiä. Hävetkää!"* Tämän sanottuaan opettaja menee Heikin luo, joka tuijottaa pulpettinsa kanteen. Opettaja tarttuu Heikin leukaan, katsoo häntä silmiin ja sanoo: *"Heikki, sinä olet hyvä toveri ja tarkoitat hyvää. Mutta muista: aina täytyy puhua totta."* Sitten hän taputti Heikkiä olkapäälle ja meni takaisin pöytänsä luo.

Aapisten ja lukukirjojen moraalisisessa kosmologiassa synti vaanii lapsia joka puolelta, ja lapsen ainoa mahdollisuus hyvään on kyky tunnistaa synnin eri muodot, pystyä jatkuvaan itsensä tarkkailuun ja langettuaan tunnustaa, katua ja saada anteeksi. Se on prosessi, jossa lapsesta voi kasvaa hyvä:

Parannus näet sisältää varsinaisesti seuraavat kaksi asiaa. Toinen on katumus eli synnintunnosta johtuva pelästyminen, joka ahdistaa omaatuntoa. Toinen on usko, joka syntyy evankeliumista eli synninpäästöstä ja joka luottaa siihen, että synnit annetaan anteeksi Kristuksen tähden, ja antaa omalletunnolle lohdutuksen ja vapauttaa sen peloista. Tämän jälkeen tulee seurata hyvien tekojen, jotka ovat parannuksen bedelmiä. (Augsburgin tunnustus 1980, 16)

Yksilön on tunnustettava, että hänen halunsa, pyrkimyksensä ja elämänsä koostuvat lankeamisista, katumuksesta ja parannuksesta, ja että hänen tekonsa ovat arvokkaita vain suhteessa totuuteen, toisiin ihmisiin ja johonkin häntä itseään suurempaan. Lapsen täytyy pitää mielessään kirkkaina ne asiat, jotka opetetaan hyvänä ja oikeana käytöksenä, toimintana ja ajatteluna, moraalisisina hyveinä.

2.5 YHTEYS PYHÄÄN: PUHDAS SYDÄN

Moraalisia hyveitä opettaessaan aapiset ja lukukirjat eivät vetoa Jumalaan yhtä usein kuin synnistä varoittaessaan. Hyve kiinnittyy jo valmiiksi suoritettuun todellisuuden luokitukseen puhtaaseen ja likaiseen, pyhään ja maalliseen, jossa Jumala legitimoii sosiaalisen järjestyksen, hyvän yhteisöllisen elämän ideaalin. Sosiaalinen hyvä siirtyy kuitenkin sekä yksilölliseksi hyväksi että kysymykseksi yksilön jumalasuhteesta ”sydämen puhtautena”, joka puolestaan edelleen luo sosiaalista hyvää. Hyvä syntyy itsestään selvänä silloin, kun pyhä on läsnä.

Aapisissa ja lukukirjoissa moraaliksiksi hyveiksi määrittyvät ominaisuudet, joiden avulla ihminen voi osoittaa asemansa toisten palvelijana oman etunsa unohtaen. Tällaisia hyveitä ovat luterilaisesta ihmisen ja Jumalan suhteesta juontuvat ominaisuudet: epäitsekkyys, auttavaisuus, nöyryys, tottelevaisuus, rehellisyys. Moraali perustuu siihen, että jokainen kanssaihminen on Jumalan kuva, Jumala ilmenee jokaisessa ihmisessä, jolloin toisten palvelu on Jumalan palvelua. Oma hyvä saavutetaan vain toisten hyvän kautta. Hyve tiivistyy Lutherin metaforaan puhtaasta sydäimestä, jonka hän määrittelee: ”Millainen sydän meillä tulee olla Jumalan Sanan mukaan? Meillä tulee olla **puhdas** sydän niin, että meillä on vain pelkkä puhdas, pyhä halu ja into kaikkeen siihen, mitä Jumala tahtoo.” (Luther 1990, 113)

Hyveitä opettavat kertomukset ovat usein syntikertomusten käänteisversioita. Niissä lapsi joutuu vastaaviin koettelemuksiin, mutta ei lankea. Kiusauksen voittavasta lapsesta kertovat tarinat ylistävät sisäistä moraalista lujuuutta. Kodin ja koulun ensimmäisessä kirjassa (1924, 42–43) on kertomus ”Rehellinen Pekka”. Siinä äiti on lähettänyt Pekan viemään piparkakkuja. Pekkaa vastaan tulee Kalle, joka alkaa yllyttää Pekkaa syömään yhden ja antamaan Kallellekin, koska käy ilmi, että äiti ei ole ”lukenut” makeiksi muistettuja kakkuja. Pekka kieltäytyy, mutta Kalle ei hevin luovuta: *”Ota vain piparkakku! Äitisi ei sitä näe.” Näin hän sanoo.* Pekka tunnistaa kuitenkin, että Kalle houkuttaa häntä syntiin ja argumentoi kristillisen moraalin perusprinsiipein: *”Mutta Jumala näkee sen. Ja hänkin on siitä pahoillaan. Hyvät lapset eivät ota mitään salaa.” Ja Kalle menee häveten pois.* Salon (1949) aapisessa on vastaava kertomus nimeltään ”Urhoollinen poika”, jossa pikku Väinö aikoo lähteä ulkoa sisälle sa-

teen alkaessa, koska äiti on kieltänyt olemasta ulkona sateella. Muut pojat alkavat pilkata Väinöä: *“Äiti kieltänyt! ...oletko sokerista, pikku vauwa!”*. Väinön urhoollisuus ilmenee hänen vastauksestaan. Hän luo pilkkaajiinsa *“säälivän katseen”* ja sanoo *“tyynesti ja robkeasti: En tabdo olla tottelematon äitiäni kohtaan, vaikka sillä miellyttäisin teitä kaikkia.”* Kertomuksissa osoitetaan, että erityisesti pilkan ja kiusan alla lapsen moraalit koetellaan, ja vasta koeteltuna se voi saada oikean sisältönsä.

Sisäisesti rohkea, moraalinen lapsi nousee henkisesti kiusaajiaan suuremmaksi ja saattaa saavuttaa heidän ihailunsaakin. Tästä esimerkkinä Airilan, Kuosmasen ja Salolan (1951) (myös Somerkivi, Tynell, Airola 1970, 69–70) lukukirjassa Topeliuksen kertomus *“Luistelija”*. Siinä pojat houkuttelevat Mattia heikoille jälle pilkaten: *“Matti pelkää, Matti on raukka.”* Matti käy mielessään taistelua pilkkaajien ja omantuntensa äänen välillä. Rannalla ollut ukko on varoittanut poikia, ja Matti päättää mielessään: *“Ei, en mene. Eihän ubkarohkeudesta ole mitään hyötyä.”* Äkkiä yksi jälle menneistä pojista putoaa veteen, ja häntä seuranneet lähtevät pelästyksissään pakoon ja jättävät toverinsa pulaan. Matti luistelee paikalle ja pelastaa pojan, jolloin *“kaikki pojat riemuitsivat eikä kukaan olisi uskaltanut sanoa Mattia raukaksi.”* Kiusauksissa ja vaaroissa todentuu se turva, jota Jumalalta rukoillaan. Jos lapsi uskaltaa turvata Jumalaan, muistaa käskyt ja varoitukset, hän pysyy synnistä vapaana, pelastuu uhkavista vaaroista ja pystyy auttamaan muita, itseään moraalisesti heikompia lapsia.

Moraalisesti rohkea lapsi saa teoistaan palkintoja, kuten esimerkiksi Horman, Huntuvuoren ja Saarimaan (1953) lukukirjan kertomuksessa *“Hyvä suositus”* osoitetaan. Kertomuksessa kaupan edessä on joukko poikia hakemassa ilmoitettua työpaikkaa. Ohi kulkee pieni tyttö, joka joutuu koirien ahdistamaksi, ja pojat nauravat innostuneina katsellessaan tytön ahdinkoa. Tällöin paikalle tulee poika, joka häätää koirat pois ja auttaa tyttöä tämän tavaroiden kokoamisessa maasta. Muut pojat alkavat pilkata auttavaa poikaa *“Tyttö-Simoksi”* ja *“Koiria-Simoksi”*. Kauppias, joka on etsimässä työntekijää, on nähnyt kaiken ja palkkaa juuri Simon sanoen: *“Näin tässä juuri, että Simo Ketola on hyvä poika. Otan hänet palvelukseeni. Sillä minä uskon, että hänestä kasvaa kunnan mies.”* Muut pojat ensin hämmästyvät, sitten nolostuvat ja lähtevät pois. Kertomus päättyy kysy-

mykseen: *“Mikä tässä tapauksessa oli hyvä suositus?”*. Niin, mikä? Auttavaisuus, epäitsekkyyys ja rohkeus olla itsenäinen suhteessa ryhmään, jonka moraalit ei ole oikea.

Nöyryyden ja anteliaisuuden hyveet esitetään kertomuksissa pääasiassa kahdella tavalla: ylpeyden turmiollisuutena ja omaehtoisen nöyryyden hyvää tuottavana laatuna. Nöyryys ja anteliaisuus liitetään aapisissa ja lukukirjoissa usein köyhyyteen. Köyhän anteliaisuus onkin dramaattisempaa ja myös raamatullisempaa kuin rikkaan, ja köyhyys saa täten hengellisen pyhityksen. Prototyypin kertomus Kemilän ja Kuosmasen (1953, 59–60) lukukirjassa on nimeltään *“Armeliasta on rikas”*:

Järven toisella rannalla oli iso kylä ja toisella rannalla pieni torppa. Torpassa vallitsi köyhyys tuwassa ja rikkaus katolla. Sillä ulkona lentelivät taivaan linnut iloisina ohratyhteen ympärillä. Ja lapset riemuitsivat katsellessaan varpusten pieniä jälkiä luomessa ja kuunnellussa niiden vilkasta viserrystä katonbarjalta.

“Jos olisimme puineet tuon ohratyhteen, jonka annoimme varpuksille, meillä olisi nyt tuore kakku lapsille jouluksi”, huokaili torpparin vaimo.

“Etkö tiedä, että armeliasta on rikas!” sanoi hurskas torpparivanhus, lempeästi silmäillen huolestunutta vaimoansa.

Mutta joulupäivänä, kun he palasivat kirkosta kotiin eivätkä tietäneet kotona olevan muuta ruokaa kuin kuivaa leipää ja vettä saatavissa, he huomasivat ihmeekseen, että pöydällä oli kaksi joulukakkua ja leili täynnä maitoa.

Ja niin oli yhä eteenkinpäin. Niin kauan kuin mökki pysyi pysytyssä ja nuo ihmiset elivät, heillä oli aina sama joululeipä ja maito koskematonna. Mutta varpusten iloinen viserrys houkutteli joka vuosi päivänpaistetta torpan pienelle peltotilkulle, niin että ohra tuotti siinä hyvän sadon, vaikka katovuosi hävitti monen muun pellostakasvun.

Menestys ja siunaus asui torpan matalassa majassa, samalla kun rukous, ahkeruus, armeliaisuus ja tyytyväisyys siinä vallitsi.

Salo (1945, 71–72) on ottanut aapiseensa vastaavan kertomuksen nimeltä *“Tähtiseppele”*, jossa köyhä ja orpo tyttö, joka ei muuta omistanut kuin vaatteet päällensä, näki metsässä vanhan miehen,

joka pyysi häneltä leipää. Tyttö antoi ainoan palasensa. Sen jälkeen hän tapasi kylmissään itkevän lapsen, jolle antoi kaikki vaatteensa. Tytöllä ei siten ollut lämpöä eikä ruokaa, mutta silloin taivas aukeni, ja sieltä sinkosi tähtiseppeleitä. Äkkiä tytöllä oli yllään uudet lämpimät vaatteet, ja takin taskussa eväitä. Ja näin jatkui läpi hänen elämänsä. Köyhän anteliaisuus osoitetaan sellaiseksi hyveeksi, että siitä koituu elinikäinen siunaus.

Omastaan jakaminen on muutenkin aina oikein. Kodin ja koulun ensimmäisessä kirjassa (1924, 73–74) runossa ”Mittasilla” Siiri voittaa kisan: *”Siiri suuren tortun sai, / oliko se oikein, vai? / Eipä yksin sitä vaan / Siiri syödä hennokaan. // Hyväin lasten tavalla / jaetaan se kabtia. / Kenpä toiset puolet saa? / Enpä sano, arvatakaa.”* Sen, jolla on, on jaettava. Yksi kertomus tämän ideaalin opettamisesta on Airilan, Hannulan ja Salolan (1951) lukukirjassa. Kertomuksessa isot pojat ja tytöt kiusaavat pientä Allia, joka itkee kiusaajiensa keskellä. Kaarina, joka tunnistaa tytön luokkatoverikseen käy vetämässä Allin pois pilkkaajien keskeltä. Kaarina kysyy, miksi Allia kiusattiin ja tämä kertoo: *”Ne sanoivat, että minulla on äitini kengät, sai hän viimein sanotuksi. Ja pilkkasivat minua. Ne ovat niin pahoja. Minä lähden pois koulusta. En minä voi täällä olla.”* Kaarina kuitenkin pyytää Allia jäämään luvaten suojella häntä. Tarkemmin katsoessaan Kaarina huomaa, että Alli on todella *”köyhästi puettu, laiha ja kalpea.”* Hänellä on jalassaan sisarensa liian suuret kengät, ja hän asuu torpassa kaukana koulusta. Kaarina vie Allin koulun jälkeen omaan kotiinsa ja sanoo äidilleen: *”Alli on hyvin kiltti ja hyvin köyhä tyttö. Koulussa pilkattiin hänen isoja kenkiään. Äiti, ostetaanko minun säästöraboillani hänelle uudet kengät?”* Äiti ilahtuu tyttärensä ajattelevaisuudesta ja hankkii Allille uudet kengät todeten lopuksi: *”Olen oikein iloinen (...) että olit ystävällinen pienelle köyhälle tytölle. Muista aina olla hyvä köyhille! Joka niin tekee, sitä Jumala siunaa. Mutta joka pilkkaa köyhää hänen köyhyytensä takia, sitä Jumala rankaisee.”* Airila, Hannula ja Salola (1949, 46–49) ovat ottaneet lukukirjaansa vastaavan kertomuksen nimeltä ”Saappaat”. Siinä Antti löytää koulumatkalla orvon Matin tienposkesta itkemästä puhkinaiset saappaat ja risat sukat jaloissaan, hakee kotoaan omat, uudet saappaansa, koska *”minulla on kahdet saappaat ... yksilläkin toimeen tullaan. Toiset joutaa sille, jolla ei ollenkaan ole”*. Kuten Kaarinan äiti, myös Antin äiti on syvästi liikuttunut. Pojat myöhästyvät koulusta ja

Antti joutuu selittämään syyn: *“Liikuttuneena kuunteli opettajata; heltyi, ja kuuma kyynel kirkasti hänen silmänsä, kun hän Antin kertomuksen loputtua sanoi: – Hyväntekijää siunaa Jumala, ja avulias saa palkinnon.”*

Antamisen ja jakamisen kohdalla aapisten ja lukukirjojen moraalilla on ehdoton, se kohdistuu köyhiin ja rikkaisiin samanlaisena. Rikkaan saituus, kieltäytyminen saamansa hyvän jakamisesta köyhälle, tuottaa onnettoman elämän ja lopulta rikkauksien häviön ja turmion. Vain uudelleen nöyrytmällä voi saavuttaa rikkauden takaisin, mutta tällöin sisäisesti muuttuneena. Omaisuus ei ole yksilön ansio, vaan Jumalan lahja, ja jos tätä lahjaa käyttää väärin, se otetaan pois. Tämä kerrotaan esimerkiksi useisiin lukukirjoihin painetussa Topeliuksen kertomuksessa *“Adalmiinan helmi”*. Se on kertomus prinsesasta, joka sai kummilahjaksi haltijattarelta helmen, joka tulee tekemään hänet päivä päivältä kauniimmaksi, rikkaammaksi ja viisaammaksi. Jos Adalmiina kadottaa helmensä, hän menettää kaiken. Toinen haltija antaa tytölle kauneuden menetyksen varalta lupauksen siitä, että tällöin hän saa nöyrän sydämen. Niin Adalmiina kasvaa kuvankauniiksi mutta ylpeäksi: *“ja samalla hänestä tuli ilkeä, ahne ja kateellinen. Kauniin kukan hän polki murskaksi, sillä kaunis ei saanut olla kukaan muu kuin hän”*. Lopulta hän oli niin ilkeä, että *“kukaan ei voinut enää häntä rakastaa”*. Eräänä päivänä Adalmiina kadottaa kruunussaan kantamansa helmen. Samassa hän muuttuu rumaksi, hänen vaatteensa muuttuvat räpsyiksi ja hän pakenee kauhuissaan metsään, jossa yksinäinen mummo ottaa hänet paimentytöksi. Lopulta prinssi löytää helmikruunun ja alkaa etsiä tyttöä, jolle se sopii. Kuten sadussa Tuhkimosta, viimeisenä kruunua koetetaan paimentytölle, jolle se sopii. Adalmiina viedään kuninkaan saliin, ja saatuaan helmensä takaisin hän muuttuu jälleen ihmeellisen kauniiksi. Mutta se, että Adalmiina oli joutunut nöyrytykseen saa hänet ymmärtämään toisen haltijattaren lahjan, nöyrän sydämen arvon. Hän pyytää anteeksi entistä ylpeyttään, ja prinssi sanoo kertomuksen lopuksi: *“Adalmiinan helmi on kaunis, mutta paljon kauniimpi on nöyrä sydän.”* Yhteinen hyvä ei toteudu itsekkyyden ja ahneuden vallitessa yksilön sydämessä, ja yksilön määrityksiä ja haluja tärkeämpiä ovat yhteiset tarpeet, joille yksilön on snellmanilaisenkin ajattelun mukaisesti alistettava omansa.

Lapsen hyvyys voidaan kuvata myös eksplisiittisesti. Salo (1945, 61) on ottanut aapiseensa kertomuksen, jossa opettaja kysyy koulun pihalla juttelevilta tytöiltä, kuka on “paras tyttö koulussa”. Tytöt aloittavat pohdintansa:

“Maiju Helminen”, sanoi muuan heistä.

“Niin, niin, Maiju Helminen!” huusivat kaikki yhteen ääneen.

“Miksi hän teistä on paras?” kysyi opettaja taas.

“Hän osaa aina läksynsä”, sanoi eräs.

“Hän ei koskaan myöhästy koulusta”, tuumasi toinen.

“Hän tunnustaa aina erehdyksensä ja pyytää anteeksi”, kehui kolmas.

“Hän noudattaa aina kaikkia opettajan määräyksiä”, lausui neljäs.

“Hän on aina kiltti leikeissä eikä koskaan suutu” virkkoi viides.

“Hän auttaa aina minua”, sanoi muuan pieni tyttönen.

“Hän rukoilee Jeesusta”, sanoi viimein Maiju Helmisen sisko.

Minkälainen oppilas sinä olet?

Kertomuksessa luetellaan tärkeimmät moraaliset hyveet: kaikinpuolinen kiltteys, tottelevaisuus ja kuuliaisuus, heikompiin kohdistuva auttavaisuus, epäitsekkyys ja julkinen oman syntisyyden tunnustaminen. Osin nämä hyveet ovat sukupuolispesifisti tyttölapselle haluttuja ominaisuuksia. Hyvää poikaa ei määritetä näin voimakkaasti kuuliaiseksi vaan poikaan asettuvat aktiivisemmat hyveet: rohkeus, urhoollisuus ja itsenäisyys (Koski 1999a). Kuitenkin hyvyys voidaan saavuttaa vain kiinnittymällä ainoaan moraalin lähteeseen ja kiinnekohtaan, Jeesukseen. Salon kertomuksen lopussa jokaiselle asetetaan itsetarkkailutehtävä: Minkälainen sinä olet – hyvä vai paha? Täytäkö vaatimukset vai et? Salon tavoin Laitakari (1928, 26–28) kuvaa hyveen yksilöllisten ja sosiaalisten etujen kokonaisvaltaisuutta runossa “Annikki tyttönen”:

*Annikki tyttönen koulubun kulkee,
kirjat ja kannikan laukkubun sulkee.*

Mieli on raitis, posket ne hohtaa.

Rakkahan toverin tiellä hän kohtaa.

Annikki tyttönen läksynsä luki,

aamulla siistiksi tukkansa suki.

Koulussa Annikki vastukset voittaa,

vaikeat laskutkin selviksi koittaa.

*Annikki tyttönen, kilttinä kulje,
puhtaat aatokset syömmehes sulje!
Oppaaksi ottaos enkeli taivaan,
silloin ei joudu sun kulkusi barhaan.*

Puhdas sydän, raitis mieli, kiltteys ja siisteys sekä sosiaalinen ja yksilöllinen hyvä seuraavat elämän kiinnittymisestä moraalin perustaan, pyhitettyyn tilaan. Puhdas sydän on synnitön sydän: *“Oi, jos oisit, sydämeni, / raitis niin kuin uusi oras, / puhdas kuni kehdon lapsi, / kirkas kuni lähteen silmä! / Niin, jos oisit, sydämeni!”* (Salo 1949, 44). Puhtaan sydämen voi saada turvaamalla Jumalaan, kulkemalla oikeaa tietä vanhempia nöyrästi totellen, kiitollisena ja kuuliaisena, ulkoisesti ja sisäisesti siistinä, itsensä hillitseväenä ja kontrolloituna. *“Eläin puree ja raakalainen lyö suutuessaan. Vasta itsensä billitseminen tekee ihmisen ihmiseksi. (...) Ajatelkaa aina kaikista ihmisistä vain hyvää, niin teidän on helpompi vihan hetkellä voittaa vihastumisenne.”* opettaa opettaja Airilan, Hannulan ja Salolan (1951) lukukirjassa.

Lapsi voi kuitenkin erehtyä myös silloin kun hän pyrkii hyvään, kuten edellä kävi Heikille hänen yrittäessään valheella suojella toveriaan. Moraalin kannalta ei ole tärkeää vain teon vaikutin vaan myös sen tekemisen tapa. Toisaalta sosiaalisista vaikutteista, toisaalta sydämen puhtaudesta tehtyjen hyvien tekojen ero osoitetaan esimerkiksi kertomuksessa “Tuomon tuumat”, joka on otettu useisiin aapiisiin ja lukukirjoihin 1920–1950-luvuilla. Se on Teuvo Pakkalan kertomus siitä, miten Tuomo haluaa osoittaa äidilleen olevansa hyvä lapsi. Leikkiessään kaarnahevosellaan Tuomo lupaa vaatteita ompelevalle äidilleen, että suureksi kasvettuaan hän rakentaa vanhemmilleen komean talon, ostaa hevososen, joka vie pyhäisin kirkkoon, tekee kaatamastaan karhusta karhunnahkaturkit ja kaikkea muuta hyvää, mitä Tuomo ei vielä edes osaa ajatella. Äiti kiittää Tuomoa, mutta huomauttaa, että Tuomo on unohtanut sen, että ehkä isä ja äiti kuolevat ennen sitä, tai että Tuomo itse saattaa tulla jo lapsena kutsutuksi pois elämästä. Äiti opettaa surulliseksi käyneelle Tuomolle, että paras lahja, jonka lapsi voi vanhemmilleen antaa on totella ja rakastaa vanhempia juuri nyt: *“Jos sinä lapsena osoitat rakkauttasi vanhemillesi, niin se tuottaa heille enemmän iloa kuin komea talo, jonka rakennat miehenä.”* Ulkoisen menestymisen merkit tai antaminen paljostaan eivät vielä riitä. Vain puhtaan sydämen puhdas rakkaus,

joka osoitetaan epäitsekkyytenä ja nöyryytenä, on todellisen pyrkimisen arvoista.

Ahkeruus, työteliäisyys, nöyryys ja tottelevaisuus ovat yksi kansakoulun lukukirjojen johtoteemoista. Musgrave (1978) osoittaa, että vastaavana ajankohtana Englannin rinnakkaiskoulujärjestelmässä nämä ideaalit asetettiin niille, joista oli tarkoitus tulla johdettuja, johtavaksi luokaksi kasvatettaville ne olivat toisenlaiset. Nämä hyveet kohdistuivat myös erityisesti tyttöjen kasvatukseen (esim. Delamont 1989). Cygnaeus (1863, 47–49) erottaakin selkeästi tyttöjen ja poikien (ja opettajaseminaarissa miesten ja naisten) rangaistavan käytöksen laadun: poikia tulee kurittaa julkisesta tottelemattomuudesta, kiukuttelemisesta, pahanilkisyydestä ja opettajan ylenkatsomisesta, tyttöjä puolestaan säädyttömyydestä, kevytmielisyydestä ja irstaudesta. Kansakoulun lukukirjoissa on sotien välisenä aikana viitteitä ajatukseen poikien sydämen puhtauden ongelman asettumisesta haluttomuuteen noudattaa ulkoisia auktoriteetteja, kun taas tyttöjen puhtauden tuottamisessa keskitytään sisäiseen puhtauteen (Koski 1999a), joka Cygnaeuksen ajatusten valossa liittyy myös seksuaalisen moraalin kontrollointiin.

2.6 LUOJAN LAHJA LAPSELLE: VANHEMMAT JA KOTI

Vanhempien kunnioittaminen ja heidän tahtonsa kyselemätön noudattaminen ja heidän tottelemisensa on yksi luterilaisen kasvatuksen kulmakivistä. Patriarkaattiin perustuvassa luterilaisessa sosiaalisen järjestyksen ideaalissa vanhemmat edustavat lapselle Jumalan auktoriteettia ja tahtoa maan päällä. Velvollisuus kunnioittaa isää ja äitiä asetetaan jo Mooseksen kymmenessä käskyssä. Lutherin Katekismuksessa on ohjelmallinen julistus, jossa isän ja äidin valta lapseen asetetaan kyseenalaistamattomaksi ja ehdottomaksi jumalalliseksi järjestykseksi. Luther (1990, 79) toteaa:

On siis teroitettava nuorille, että heidän tulee pitää vanhempiin Jumalan sijaisina ja ajatella, että vaikka isä ja äiti olisivat halpa-arvoisia, köyhiä, raihnaisia ja äreitä, he ovat kuitenkin Jumalan antamia. Älkööt menetettäkö heille kuuluvaa kunnioitusta elintapojensa tai virheittensä tähden ... Heitä kohtaan on puheessakin käyttäydyttävä nuhteettomasti, ei saa tuiskia

heille, ei uhmata eikä pauhata, vaan mukautua ja vaieta, vaikka he menisivätkin joskus liian pitkälle.

Pedagogisena muotona protestanttisuus korosti vanhempien ja lasten välistä suhdetta jumalasuhteena. Lapsi on Jumalan lahja, jota ei ole annettu vanhempia vaan taivasta varten, ja vanhemmat ovat lapsestaan vastuussa Jumalalle. Lapsi tuli mahdollisimman varhain tehdä tietoiseksi siitä, että hänellä on kuolematon sielu, jonka tilasta hänen elämänsä maan päällä ja tulevassa riippuu. Myös lapsikaste korosti vanhemmuuden merkitystä ja lapsen kristillisen kasvattamisen velvoitetta. Siksi lapsen ja vanhemman suhteeksi asetui ehdoton auktoriteettisuhde (Cunningham 1995, 27). Lapsen tulee totella vanhempiensa tahtoa, koska lapsi on syntinen ja vajaa, ei luonnostaan kyennyt moraalisesti oikeisiin valintoihin. Vain oppimalla alistumaan vanhempien lapselle välittämään Jumalan tahtoon lapsi pystyi vapautumaan omista välittömistä haluistaan ja pyrkimyksistään. Alistuminen tapahtuu lapsen elämässä isän ja äidin tahtoa tottelemalla.

Aapisten ja lukukirjojen ideaalisessa maailmassa vanhemmat eivät ole äreitä, heissä ei ole virheitä, eivätkä he "mene liian pitkälle". Vanhemmat kuuluvat lapsen luonnolliseen ympäristöön ja elämään, ja he ovat aina moraalisen ideaalin kompetentteja kantajia. Vanhemman ja lapsen ihanteellinen suhde, vanhemman ominaisuudet ja lapsen halut ja teot suhteessa vanhempiinsa ovat yksi opetuskertomusten tärkeä teema. Nämä suhteet kuvataan usein samoin kuin Jumalan ominaisuudet kategorisina, julkilausuman tapaisina lukukappaleina. Niissä lapsen tärkein hyve on velvollisuudentuntoinen rakkaus vanhempiaan kohtaan:

Minä olen vielä pieni. Minä olen avuton. Isältä ja äidiltä minä saan kodin. Heiltä saan boidon, ruoan ja vaatteet. He ovat minun vanhempani. Jos minulla ei olisi isää ja äitiä, täytyisi minun nähdä nälkää ja kärsiä vilua. He rakastavat minua suuresti. Monesti on äiti kantanut minua käsivarsillaan. Usein on hän minua kädestä taluttanut. Monesti olen istunut isän polvella. He lohduttavat minua, kun itken. He ohjaavat ja neuvovat minua kaikessa. He puhuvat minulle Jumalasta. He kertovat minulle Jeesuksesta, lasten ystävästä.

Miten voin minä kiittää heitä siitä kaikesta? Tahdonpa olla tottelevainen, nöyrä ja abkera. Tahdon olla hyvä veljiä ja sisaria koh-

taan. Tabdon olla hyvä ja ystävällinen kaikille. Paboja sanoja tabdon aina karttaa. Niin voin olla kiitollinen isälle ja äidille. (Salo 1934, 12–13)

Minä olen vielä pieni ja avuton. En tule toimeen ilman hoitoa maailmassa. Äiti on kanssani joka päivä. Hän ei jätä minua, sillä hän rakastaa minua. Äiti tietää tarkalleen, mitä tarvitsen. Saan häneltä puhtaat, ehjät vaatteet ja ruoan. Vuoteeni on raikas, puhdas ja lämmin. Äiti tuulettaa ja kunnostaa sen joka aamu.

Äiti katselee minua silmiin pubuessaan kanssani. Hän opettaa minulle totuutta ja rebellisyyttä. Äidin ääni on hiljainen hänen neuvossaan tai nuhdellessaan minua. Jos pihalla sattuu joskus jotain ikävää, juoksen kotiin itkien. Äiti ottaa minut syliin, kyselee ja lohduttaa. Mutta hän ei tabdo kuulla ainoatakaan pahaa sanaa toveistani.

Kun sairastun, äitini hoitaa minua huolellisesti. Kuulen äidin tutut askelet. Arvaan, että hän kiiruhtaa luokseni. Tunnen hänen viileän kätensä kuumeisella otsallani. Minun on niin hyvä olla rakkaan äitini kanssa.

Äiti on opettanut minua rukoilemaan aamuin ja illoin. Hän kiittää Taivaan Isää siitä, että minä tabdon olla hyvä lapsi. Sitten äiti pyytää, että Jumala lähettäisi enkelinsä minua suojelemaan. (Kemilä ja Kuosmanen 1953, 66–67)

Minulla on myös hyvä isä. Hän ja minä olemme hyvät ystävät.

Odotan isää kotiin työstä. Kun hän vain joutaa, veistelee ja piirtelee hän kanssani.

Sunnuntaisin isä on kotona. Silloin hän kertoo hauskoja asioita. Arkipäivinä on tapahtunut sellaista, joista hän mielellään puhuu minulle. Toisinaan minä pukun niin paljon, ettei isä saa suun vuoroa.

Joskus isä nuhtelee minua. Silloin en ole ollut kiltti. Epärebellinen en ole. Siitä isä on iloinen.

Rakastan isääni. Tabdon olla hänen oma hyvä lapsensa. Isä sanoi kerran, että koti, äiti ja isä ovat Jumalan lahjoja lapselle.

Kiitos, Luoja, lahjoistasi!

Tabdon olla lapsenasi (Kemilä ja Kuosmanen 1953, 68)

Aapisten ja lukukirjojen opetuksessa erityisesti äiti pyhitetään lapsen fyysisen, henkisen ja hengellisen elämän keskiöksi. Kaarninen (1995, 37) toteaa, että kansakoulun yhteiskuntakuvassa koti oli aina maalaiskoti, jossa vallitsi kaksi erillistä maailmaa: toisessa oli äitiys, koti ja perhe ja toisessa miehet ja pojat sekä kodin ulkopuolinen työ, ja tätä perheihannetta tuotettiin oppilaiden mieliin erityisesti lukukirjoissa. Naisen yhteiskunnallisesti legitiimi paikka nähtiin itsenäisyyden alussa äitiyden toteuttamisena, ja äidin tehtäväksi nähtiin lasten siveellinen ja emotionaalinen kasvatusta. Äiti huolehti lapsen hengellisestä tilasta ja johdatti lapsen Jumalan läheisyyteen, oikealle tielle. Myös Snellman (1929, 43) korosti hegeliläisen ajattelun patriarkaalisista lähtökohdista (ks. Benhabib 1991) naisen äitiystehtävän keskeytyä:

Äitinä naista estävät jo luonnolliset syyt toimimasta perheen ulkopuolella. Perhe-elämän raskaudet ja huolet ovatkin sentähden hänen toimialansa, missä hän löytää viihtymyksensä ja onnensa. (...) Perhe-elämä suo naiselle tuota nykyisyyden tyydytystä, koska sen velvollisuudet ovat rakkauden, ja tämä sekä itsessään on nautintoa että synnyttää vastarakkautta. Naisen tehtävä vaatii siis ennen kaikkea kasvatusta kodin piirissä. Samoin se tekee hänestä perheen kasvattajan ennen miestä, joka voi ainoastaan osan huolenpidostaan omistaa perheelleen ja silloinkin pääasiallisesti huolehtia ulkonaisista asioista ja taloudellisesta toimeentulosta.

Isää ja äitiä koskevat kertomukset opettavat kasvatustehtävät sukupuolistereotypian mukaisina puhtaina kategorioina: äiti rakastaa, huolehtii, murehtii, lohduttaa ja hoivaa, isä tekee työtä äidin ja lastensa hyväksi, rakastaa ja rankaisee, mutta on ehdottoman oikeudenmukainen toimissaan. Keskeisintä kuitenkin on, että he molemmat rukoilevat Jumalaa lastensa kanssa ja heidän puolestaan, ja opettavat heille Herran sanaa. *“He opettavat meitä hyviksi lapsiksi. Rukouksetta ei ole siunausta. Hyvyydettä ei ole oikeata iloa. Mielellämme me siis tottelemme vanhempiamme. Sydämestämme siis heitä rakastamme kaiken elinaikamme.”* (Salo 1949, 73). Vanhempia määritettäessä määritetään myös hyvän lapsen ominaisuuksia ja lapsen velvollisuuksia. Lapsen velvollisuus on antaa vanhemmille (vasta)lahja,

joka koostuu työteliäisyydestä, ahkeruudesta, raittiudesta ja puhdas-sydämisestä rakkaudesta. Lapsesta tulee hyvä, hyödyllinen ja onnellinen kansalainen, siunaus vanhemmilleen, ja tyydytys itselleen onnistumisesta elämässään.

Lapsen mielen puhtaus ja käytöksen nöyryys rakentuvat ennen kaikkea äidin ja isän toimin. Isän, äidin ja kodin kautta Jumalan olemus konkretisoituu lapsen elämään. Heidän välityksellään Jumalan sana ja Jeesuksen rukoileminen voivat kiinnittää lapsen mielen puhtauteen, joka kestää koetukset – tovereiden pilkan, yllytyksen ja huonot ulkoiset olot. Kuten synti- ja hyvekertomuksista käy ilmi, molemmat kiinnitetään vanhempien tahdon kunnioittamiseen tai sen unohtamiseen. Lapsen tehdessä väärin hän toimii vastoin äidin kielltoa, lapsen vastustaessa kiusausta, kiusaajia ja pilkkaa, hän vetoaa äidin opetukseen. Syntiin lankeamisen jälkeen äiti toimii sovittelijana ja tuomarina. Äidin kunniaa puolustaessaan lapsella on oikeus jopa väkivaltaan ilman, että siitä rangaistaan, kuten osoitetaan esimerkiksi kertomuksessa, jossa Risto heitti mustepullon pilkkaajia kohti. Äidin rakastaminen pelastaa lapsen sosiaaliselta häpeältä ja saattaa puolestaan lapsen kiusaajat häpeämään. Äitiin vetoamisen oletetaan myös suojelevan lasta pilkalta, kuten osoitetaan kertomuksessa “Lainan suru”:

Laina palasi kotiin leikkimästä. Hänellä oli kyyneleitä silmissä. Lainalla oli ruma hame. Näin oli Impi sanonut. Ja muut lapset olivat nauraneet.

Lainaseni, sanoitko että sen on oma rakas äitisi tehnyt? kysyi äiti.

Sitä ei Laina ollut sanonut. Vasta lupasi hän sen sanoa. (Kodin ja koulun ensimmäinen kirja 1924, 39)

Moraalisen kosmologian puitteissa Lainan ei ole mahdollista kysyä äidiltä, miksi tämä tekee hänelle rumia eikä kauniita hameita. Tyttölapsille opetetaan kuitenkin, miten äidiksi kasvetaan. Aapisissa ja lukukirjoissa on runsaasti runoja ja kertomuksia, joissa tyttö leikkii nukeilla “pikku-äitiä”: “*Olen pieni nukke äiti. / Minulla on monta lasta. / yksi pikku nukeistani / koulutietä astuu vasta. / Nuket pesen, nuket puen. / Hauskat sadut heille luen. / Joka päivä puuron keitän, / illan tullen hyvin peitän. / Olen pieni nukke-äiti, / kiltti niin kuin oma äiti.*” (Somerkivi, Airola, Tynell 1951, 89; “Nukke-äiti”). Tyttö

opettelee nukkien avulla sitä, miten äitiys asettuu välittämään jumalallista järjestystä lapsen maailmaan. Laitakarin lukukirjassa (1928, 96–97) on runo “Annikki auttamassa”, jossa kiireinen äiti pyytää *“Annikki tyttööän”* auttamaan. Annikki vastaa: *“Kyllä, kyllä, jos sallit sen! / Kuinkahan Annikki auttaa voisi? / Taidanko siistiä huonebet, / taidanko kastella kukkaset? / Pääsenkö leipomaan? / Ehkä astiat pestä saan?”* Äiti iloitsee tyttärensä innosta heittää leikit käydäkseen työhön *“suuri, valkea liina eessä, / kippoiset, kapposet huuhtoo veessä, / jottei pienintä pilkkua näy.”* Annikin tehtävät eivät kuitenkaan lopu tähän. Hän kastelee kukat ja päättää auttaa enkeleitäkin lintujen ruokkimisessa. Kun Annikki on valmis, *“äiti hellästi katsahtaa, / päivänkin pilvistä silmänsä huopi, / Annikin poskelle suukkosen suopi. / Valkeat siivet siunaten varjoo / äidin ja enkelten auttaja.”* Ahkeran, auttavaisen ja työteliään tytön ja naisen kotityöt pyhittyvät hengelliseksi hyvydeksi, siunatuksi ja siunaavaksi tehtäväksi. Pojille ei ole kirjoitettu vastaavia isyyden harjoittelusta kertovia kertomuksia tai runoja (Koski 1999a). Pojan tehtävä agraarisessa maailmassa asettuu suuremmista kohtaloista: isänmaan kasvun ja turvan huolehtimisesta, maan kynnöstä ja kylvöstä: *“Tätä peltoa kynteli taatonni mun / ja kynteli taaton taatto. / Se on ostettu otsin helmeilevin, / ilon, tuskan se tuttua maata. // Tätä astun mä nyt eikä kenkään mua / pois aurani jäljiltä saata. / Taas kypsempi kynnös jälkeeni jää, / tubatmuistojen pyhää maata.”* (Laitakari 1928, 104; Kyntäjän laulu).

Vanhemmat ja lapset asettuvat suhteeseen, jossa rakkaus ja rakastaminen ovat molemminpuolisia pakollisia velvollisuuksia. Suhteen oikeutus perustuu Jumalan rakkauteen ja Hänen antamiinsa lahjoihin: lapsi on Jumalan lahja vanhemmille, ja vanhempien tulee kiittää Jumalaa lahjastaan kasvattamalla lapsensa Jumalalle kelvollisesti. Vanhemmat ovat Jumalan lahjoja lapselle, ja lapsen tulee nöyryydellä ja tottelevaisuudella osoittaa Jumalalle kiitos vanhemmistaan. Lahjat velvoittavat ne saaneet rakastamaan ehdoitta toisiaan niiden antajan vuoksi. Lapsen ne velvoittavat olemaan uuttera ja tottelevainen, auttamaan ja palvelemaan vanhempiaan parhaan kykynsä mukaan. Kun Ilmari Kodin ja koulun ensimmäisessä kirjassa (1924, 30) sanoo aikovansa isoksi tultuaan auttaa isää ja äitiä, isä ojentaa häntä: *“Opetele nyt jo äitiä ja isää auttamaan. Muuten et osaa auttaa isoksi tultuasi. Isä ja äiti tarvitsevat aina lastensa apua. Vanhemmat tulevat aina iloisiksi, kun lapset heitä palvelevat.”*

Kotiin tiivistyy kaikki se hyvä, mikä muodostaa sosiaalisen järjestyksen perustan, ja koti on lähes poikkeuksetta, köyhänä tai rikkaina lapsen onnen edellytys. Ainoa poikkeus ideaalisista kotikuvauksista on Laitakarin lukukirjassa (1928, 212–213) kertomus ”Miksi Aapon läksyt jäivät lukematta?” Kertomuksen päähenkilö on pieni Aapo, joka ei osaa maanantaiaamuna vastata yhteenkään opettajan kysymykseen. Opettajan kysyessä syytä poika *”seisoo hervottomassa asennossa ja katselee suurilla sinisillä silmillään vain rikkinäisiä saappaittensa kärkiä. Likaisilla käsillään hän pyyhkäisee tuon tuostakin silmäkulmaan herabtavan kyyneleen. Kasvoihin ilmestyy vähitellen tubruisia sormien jälkiä.”* Aapo on myös myöhästynyt koulusta ja kun opettaja kysyy sen syytä, Aapo alkaa itkeä yhä enemmän. Tunnin jälkeen opettaja ottaa Aapon puhutteluun ja pyytää häntä kertomaan, miksi hän ei osannut mitään. Aapo *”jupisee hitaasti”*, että hänellä ei ollut kirjaakaan, mutta hänen ei ole helppo vastata opettajan kyselyyn. Hän *”sormii takkinsa nurkkaa. Hän heiluttelee itseään levottomasti katse maahan luotuna eikä saa taaskaan sanaa suustaan.”* Silloin opettaja toteaa, että hänen täytyy tulla koulun jälkeen Aapon kotiin keskustelemaan äidin kanssa. Aapo *”tuijottaa hetken opettajaa silmiin ja purskahtaa sitten rajuun itkuun. Nyyhkytysten lomassa hän sopertaa, ettei hänen kotiinsa nyt voi mennä.”* Jotain on hullusti, ja opettajan *”tiukka katse liehtyy”* hänen kysyessään, mitä on tapahtunut. Aapo kertoo *”nyyhkytysten tuon tuostakin keskeyttäessä”* surullisen ”tositarinan” siitä, kuinka Aapon isäpuoli oli lauantaina tullut kotiin vieraiden miesten kanssa ryyppäämään ja rellestämään. Aapon äiti oli vienyt sekä posliiniastiat että Aapon koulukirjat ullakolle turvaan, ja miehet olivatkin ryhtyneet tappelemaan särkien Aapon kodin ja pakottaen Aapon äiteineen hakeutumaan naapuriin turvaan. Ryyppäämistä kesti maanantaiaamuun asti, jolloin kodin koko hävitys paljastui ja äiti oli epätoivoissaan vain itkenyt unohtaen Aapon kouluunmenonkin. Tämän kuultuaan opettaja katsoi Aapoa vakavasti ja kysyi: *”Lobduttiko kukaan äitiä kotona?”* Kun Aapo ei osaa vastata, opettaja sanoo: *”Sinäkin, Aapo osaat varmaan lobduttaa äitiä, jos tahdot. (...) Kun menet tänään kotiin ja lupaat, ettet maista koskaan väkijuomia, saatpa nähdä kuinka äiti tulee iloiseksi.”*

Kertomuksen moraaliset viestit ovat selkeät huolimatta siitä, että siihen poikkeuksellisesti on otettu koti, jossa ei vallitse harmonia:

silloinkin lapsen tehtävä, ollakseen hyvä lapsi, on osoittaa äidille kiitollisuutensa ja pyrkiä omalla hyvyydellään rakentamaan koti onnelliseksi. Vanhemmat ja koti pyhittyvät Jumalan itseään ilmaisevien tekojen ja jumalallisen järjestyksen tärkeimmäksi paikaksi:

*Kotikulta. Onnelliset minä, Matti, kaikki.
Isän, äidin rakkautta saamme siellä kaikki.
Siellä elää perhepiiri elon sunnuntaina.
Kotikulta. Sana kallis, Luojan lahja, laina.
Pysyköön se pyhimpänä mielissämme aina.*
(Kemilä ja Kuosmanen 1953, 48; Kotikulta)

2.7 LUOJAN LAHJA LAPSELLE: ISÄNMAA

Pyrkiminen kollektiiviseen hyvään oli vuosisadan alun kasvatusajattelun keskeinen lähtökohta: yksilön ei tule etsiä vain omaa etuaan, vaan koko yhteisön parasta, sillä vasta silloin myös yksilön paras voi toteutua. Moraalisen ajattelun kosmologiassa kaikki toimet määrittyvät selkeinä ja kiertyvät saman ytimen ympärille. Vanhempien lisäksi yhteisöllinen hyvä, joka konkretisoituu isänmaaksi. Sen eteen mikään toimi ei ole liian vähäinen. Soininen kirjoittaa esimerkiksi käytännöllisten aineitten opettamisen puolesta maalaiskansakoulussa perustellen niitä siten, että ne auttavat lasta oppimaan taitoja, jotka parantavat hänen elämänsä laatua. Käytännölliset taidot ovat kuitenkin tärkeitä myös ”siveellisen kasvatuksen” muotona:

Eihän ole mahdotonta, että opettaja tässä kaikessa pitäisi oppilaiden silmien edessä vain heidän oman yksityisen hyötynsä ja kannustaisi heitä sitä hakemaan. Mutta paljon luonnollisempaa ja koulun tehtävän mukaisempaa on tietenkin, että kaikessa tässä opetuksessa voimakkaasti painostetaan kodin, perheen ja koko kansan yhteistä hyvää, että herätetään lapsissa tietoisuus siitä, että he ovat velallisia sille kodille ja yhteiskunnalle, joka heidät kasvattaa ja että heidän työnsä kuuluu näillekin. Tuskinpa on peljättävissä, että kukaan Suomen opettaja tämän unhoittaa.” (Soininen 1916, 215–216)

Myös luterilainen perinne kiinnittää ihmisen hyvät teot arjen kautta yhteiseen, sosiaaliseen hyvään. Kristillinen esivalta ja kristillinen yhteisö ovat yhteisöllisissä kysymyksissä ehdottomassa auktoriteettiasemassa yksilöön nähden. Tärkeimmäksi yhteisöksi asetui kansallisen heräämisen ja kansansivistystyön teorianmuodostuksessa isänmaa, joka samalla sai hengellisiä ulottuvuuksia. Aapisten ja lukukirjojen opetuskertomuksissa Suomi isänmaana osoitettiin Jumalan erityiseksi lahjaksi suomalaisille. Isänmaan opetettiin olevan yhden niistä tavoista, joilla Jumala ilmaisee itsensä ja rakkautensa ihmisille.

Aapisissa ja lukukirjoissa on paljon runoja, joissa pyydetään turvaa ja siunausta isänmaalle. Niissä rukoilija anoo ensisijaisesti kollektiivista hyvää, joka vasta välillisesti tuo hyvää myös hänelle itselleen. Nämä runot ovat usein virsiä. Aaro Hellaakosken virsi: *“Oi, Herra, siunaa Suomen kansa / suo sille voimas runsaus / se kaikiss’ että vaiheissansa / ois oma kansas, valittus. / Oi herra, kalliimpänä saamme / sun kädestäsi synnyinmaamme”* on painettu useisiin kirjoihin, samoin Lutherin virsi *“Jumala ompe linnamme”*. Isänmaahan liittyi itsenäisyyden ajan alussa ja vielä 1950-luvulla tärkeänä ulottuvuutena se, että se oli uhattuna ja vaati erityistä suojelua: *“Jobda vieläkin, / obi vaarain saata. / Kaiikoon synnyinmaata / kätes siunaavin. // Kaiikkivaltias, / tänään anelemme. / Kallis vapautemme / sulje suojabas!”* (Airila, Kuosmanen ja Salola 1952, 85). Vaikka isänmaa oli Jumalan lahja, tätäkään lahjaa Jumala ei ollut antanut ilmaiseksi, se oli verellä maksettu ja sen olemassaolosta oli aina oltava valmis maksamaan. Sitä, mikä isänmaata uhkasi, ei aapisten ja lukukirjojen teksteissä koskaan sanota, vaan uhka esitetään yleisenä ja abstraktina⁴. Kuitenkin Jumalan avulla pie-

¹ Haavion 1943 kirjoittamassa Suomalaisessa lukukirjassa, joka on suunnattu sodan aikana Suomeen tulleille inkeriläisille, esitetään kuitenkin sekä veriuhri että Suomea uhkaavat vaarat eksplisiittisesti. Lukukappaleessa *“Mikä on isänmaa”* isä kertoo lapsille: *“Esi-isämme ovat meille jättäneet perinnöksi vapautemme, uskontomme, Suomen lait ja yhteiskuntajärjestyksen. Ullaasti taistellen he ovat hankkineet tälle maalle itsenäisyyden ja verellään sitä puolustaneet vihollisen hyökätessä maahan. Äidinkielemme, sointuva suomen kieli, kuuluu samoin erottamattomasti isänmaahan. Senkin säilyttämiseksi esi-isät ovat taistelleet vihollisen koettaessa pakottaa meitä omaksumaan vieraan kielen. (...) Tätä maata ovat sota ja nälkä paljon ahdistaneet. Vieraat ja muukalaiset ovat polkeneet maahan meidän viljamme, he ovat polttaneet meidän isiemme kodit, ja esi-isämme he ovat surmanneet. Vieras lippu on liehunut näillä mailla, meidän kallista suomen kieltämme on sorrettu. Mutta Jumalan avulla ja urhoollisesti taistellen olemme karkottaneet tästä maasta vihollisen, ja nyt olemme vapaa Suomen kansa.”* (mt., 15–16)

nikin kansa tulee suureksi: *“On meidän kansa vähäinen, / ja vähäinen on voima sen; / vaan mitä mahtavinkaan vois, / jos et sä, Herra, voimaa soisi.”* (Salo 1949, 58). Topeliuksen kertomuksessa “Hädän hetkenä” (Somerkivi ja Rauhamaa 1959, 88–89) lapsi ensin kysyy äidiltä, pitääkö isänmaata kuinka paljon rakastaa. Äiti vastaa että enemmän kuin kotiasi ja jopa omaa henkeäsi. Pian koittaa tilanne, jossa lapsi pelastaa äitinsä hukkumasta oman henkensä uhalla, koska rakastaa äitiä: *“Silloin äitini hymyili kyynleet silmissä ja sanoi: - Lapseni, rakkaudesta äitiäsi kohtaan riensit avukseni. Olit valmis uhraamaan henkesi minun tähteni. Kuulit Jumalan äänen sydämestäsi. Tee, poikani, samoin, jos isänmaasi on vaarassa. Älä silloinkaan epäröi. Ole rohkea ja riennä täyttämään velvollisuutesi.”* Isänmaata tuli rakastaa – enemmän kuin vanhempia, mutta kuitenkin vähemmän kuin Jumalaa. Salo (1949, 36) opettaa rakastamisen hierarkkista imperatiivista runossa “Mitä sinun tulee rakastaa”: *“Yli itses rakasta kotias / ja äidin, isän kunniaa; / mut ennen näitä Suomeas / ja yli kaiken Jumalaa!”*. Eliade (1957, 140) sanoo puhuessaan “maaäiti” -myytistä, että sen nykyinen eurooppalainen ilmentymä on mystinen solidaarisuus ihmisen syntymämaahan: se on kosmisesti järjestetty tunne johonkin paikkaan kuulumisesta ja sen velvoite ylittää myös perhesolidaarisuuden. Se ei kuitenkaan aapisten ja lukukirjojen opetuskertomusten moraalisisessa hierarkiassa voi ylittää Jumalaa, joka on isänmaan lapsilleen antanut.

Isänmaa määritetään aapisten ja lukukirjojen retoriikassa samoin määrein kuin hyvä lapsi ja vanhempien ja lasten välinen suhde. Isänmaa on lapsen laajennettu koti, johon pätevät samat vaatimukset kuin “omaan” kotiin:

Näinhän kyllä tiedän rakastaa tuota pientä kotiani. Mutta en vielä oikein tiedä, miten rakastaa sitä suurta kotia, jota isänmaaksi sanotaan. Olen vielä niin pieni. En tunne sitä. En vielä tiedä, miten sille rakkauttani osoitan. Mutta vähitellen tahdon sen oppia. Ja kun suureksi kasvan, tahdon tehdä työtä isänmaani hyväksi. (Kodin ja koulun ensimmäinen kirja 1924, 114–115).

Suomen lippu on se symboli, jonka määreet asettuvat isänmaan ja lapsen suhteeksi. Salon (1934, 120) aapisessa on vuoroluku “Suomen lipulle”, jossa hyveen metafora, lapsen puhdas sydän rinnastetaan lipun puhtauteen ja lapsen pyrkimyksen kohteeksi tulee kasvaa

lipun arvoiseksi: *“Kaunehimmat, rakkahimmat / aina mulle värit nää, / siksi myös mä tahdon aina / puhtaina ne säilyttää. // Lippu sinivalkoinen, / lippu Suomen lapsien, / auta sinä aina meitä / kulke-
kemahan niitä teitä, / jotka vievät kaikkeen hyvään.// Korkealla salossasi / loistat, liebut hulmuten./ Sua katson, pieni toivo / täyttää pienen sydämen: / Jospa yhtä puhtahana / sydämeni säilyisi, / hyvän, kauniin puolesta vain / iloitsisi mieleni.”* Lipun puhtaus aset-
tuu moraalisen järjestyksen symboliksi, Jumalalta saaduksi ja Juma-
laa edustavaksi. Lapsen tulee olla lipun arvoinen, ja tähän lapsi pää-
see kohdistamalla Jumalalta saamansa voiman isänmaahan: *“Suomen lippu ihana, / puhdas, sinivalkea / liehuu joka salossa / kohti taivasta. // Lapsi! Työsi, toimesi / ubraa isänmaallesi! / Siihen antaa voimia / Suuri Jumala.”* (Somerkivi, Tynell, Airola 1951, 65).

Aapisten ja lukukirjojen kertomukset liittyvät Suomen luonnon, Jumalan ja isänmaan yhteen. Isänmaa on suuri, kaunis ja oma, ja sen ominaisuudet velvoittavat lasta:

Lapset: Me näimme kukkuloita ja laaksoja, metsiä ja järviä, peltoja ja taloja. Silloin sanoimme: Tämä on meidän oma maamme!

Tuuli: Niin on. Mutta maanne on vielä suurempi kuin mitä yhdellä kertaa voitte nähdä.

Poika: Se on tuhansien järvien maa.

Tuuli: Se on tuhansien järvien ja laajojen metsien kaunis maa.

Lapset: Isänmaamme on suuri ja kaunis. Tabdomme tehdä työtä sen hyväksi. Tabdomme olla sen hyviä lapsia. (Somerkivi, Tynell, Airola 1951, 155)

Suomen luonto ja isänmaa ominaisuuksineen ovat Jumalan erityisesti suomalaisille antama lahja ja todistus Hänen rakkaudesta suomalaisia kohtaan. Isänmaa ja maa, jossa vilja ihmisten työstä kasvaa, osoitetaan pyhäksi, aiempien sukupolvien siunatuksi työksi meidän parhaaksemme. Esimerkiksi “Kyntäjän laulussa” (Laitakari 1928, 104–105) maanviljelys pyhittyy: *“Tätä peltoa kynteli taatonni mun/ ja kynteli taaton taatto. / Se on ostettu otsin helmeilevin, / ilon, tuskan se tuttua maata.”* Agraarisen elämän tärkeys ja kansakoulun perusluonne maaseutuväestön lasten kouluna korostuu ajatuksessa maanviljelyn merkityksestä Jumalan luomistyön ja kasvun perusta-

na. Jumala liitetään luontoon kuitenkin yleisemminkin, ja ihminen Jumalaan luontosuhteen kautta: Jumala on luonut luonnon, ja puhuu sen kautta, ja ihmisen on opittava tulkitsemaan tätä puhetta. Laurisen ja Valtasaaren (1952, 189–192) lukukirjassa on kertomus nimeltä ”Kauneinta metsässä”. Kertomuksessa metsän puut joutuvat kiistaan siitä, mihin mikin puu kelpaa, ja mikä puu on kaunein. Kaikki puut kehuskelevat omaa kauneuttaan kunnes tammi paheksuu moista omakehua ja päättää kysyä asiaa peipposelta, joka ei kuitenkaan uskalla ottaa siihen kantaa. Silloin tulee kaksi pientä lasta metsään. He ovat liikkeellä ani varhain aamulla, ja lähtiessään pienestä kotimökistään he sanovat: *”Hyvä Jumala, miten metsäsi on kaunis! Hyvä Jumala, miten maailmasi on ihana! Hyvä Jumala, auta meitä pieniä kasvamaan viisaudessasi, todistamaan voimaasi ja ylistämään armoasi kaikkena elinaikanamme!”* Nyt peipponenkin uskaltautuu visertämään koivun latvassa: *”Kaunis, kaunis on vibreä metsäni! (...) Mitä kaunista ja ihanaa Jumala on antanutkin kasvaa tässä maassa, ei ole mitään niin hyvää kuin nämä kaksi lasta, jotka kiittävät Jumalaa kirkkaana aamubetkenä.”*

Isänmaa on kaikki ja kaikessa. Kun lapsi Somerkiven ja Rauhaan (1959, 87) lukukirjassa kysyy äidiltä mikä isänmaa on, äiti luettelee: *”Kaikki suuri ja ihana, kaikki, mi rakast on sulle, tämän ilman kannen alla. Koti, pihlajat pihalla, lapsuutesi leikkitalanner. Pääskynen veräjän puulla, poutapilvi taivahalla. Sauna, kota, viljapello, sen alla sininen järvi. Kukkaniitty, kaukametsä, loimottavat päivänlaskut. Eikä vain se, vaan enempi, kirkko ja isäsi hauta. Äitisi laulu ja rukous, Isäin mieli, äidin kieli, se kaikki on isänmaata.”* Ja lapsi lupaa, että hän haluaa elää elämänsä juuri tämän isänmaan puolesta. Luettelo on muilta osin tyyppilinen aapisten ja lukukirjojen kuvaus isänmaan rajattomista, luontoon liittyvistä metafysisistä ja mentaalisisista ulottuvuuksista – vain isän hauta on harvinainen maininta isänmaan rakastamisen syiden joukossa. Toisen maailmansodan jälkeen painetuissa aapissa ja lukukirjoissa onkin vain harvoja viitteitä menneeseen sotaan ja (sankari)hautoihin. Haavion, Tynnin ja Hinkkasen (1956, 135) aapissa kertomuksessa ”Lapset kirkossa” todetaan: *”Kirkon vieressä oli monta riviä valkeita ristejä. – Siinä on sankarihauta, sanoi isoisä. Siellä on Matti-sedänkin hauta.”* Toisen maailmansodan jälkeisessä lasten maailmassa isän, veljen tai sedän hauta ei kuitenkaan ollut poikkeus. Isänmaa oli sille pyhästi luvatus uhrinsa ottanut.

2.8 LAHJOJEN LUNNAAT: HYVÄKSI KASVAMISEN VAATIMUKSET

*“Oi Jumalan Karitsa,
piinattu ristin päällä!
Armahda meitä tahdoit,
vaikk’ saitkin pilkkaa täällä.
Syntimme sinä kannoit,
elämän meille annoit.
Armahda meitä, Jeesus!”*

Itsenäisyyden ajan ensimmäisten vuosikymmenien ajan Jumala täyttää sen symbolisen tilan, jossa kasvatuksen moraali argumentoidaan ja legitimoidaan. Jumala on hyvän lähde, hyvän ja pahasta erottava merkki ja sekä yksilön että yhteisön koko olemassaolon perusta ja päämäärä. Jumalasta rajautuvat sisäpuoli ja ulkopuoli, hyve ja synti. Jumala on myös antanut ihmisille suurimman mahdollisen lahjan, uhrannut ainoan poikansa ihmisten pelastamiseksi. Tämä teko jättää ihmiset velkaan, joka on ääretön, mahdoton korvata millään vastalahjalla. Girard (1977) väittääkin, että kristinusko rikkoo perinteisen lahja- ja uhri-instituution sosiaalisen järjestyksen vastavuoroisuuden. Kuitenkin, huolimatta siitä, että ihminen jää aina velkaa tehdessään mitä hyvänsä, ihmisen on yritettävä antaa Jumalalle jotain arvokasta, jotain omastaan. Augsburgin Tunnustuksen puolustuksessa (1990, 222–223) määritetään niitä uhreja, joita Jumalalle voidaan antaa. Nii-tä ovat sovitusuhrin ja kiitosuhri. Sovitusuhrin on

suoritus, joka tapahtuu sovitukseksi syyllisyydestä ja rangaistuksesta ja joka siis sovittaa Jumalan eli lepyttää Jumalan vihan tai joka ansaitsee toisille syntien anteeksiantamuksen. Toinen on kiitosuhri. Sillä ei ansaita syntien anteeksiantamusta eikä sovitusta, vaan sen me suoritamme sovitettuina, kiittääksemme saamastamme syntien anteeksiantamuksesta ja muista osaksemme tulleista hyvistä teoista eli osoittaaksemme niiden johdosta kiitollisuutta.

Se, mitä ihminen voi Jumalalle antaa, liittyy tunne- ja tahtotiloihin, päämääriin ja pyrkimyksiin. Aapisten ja lukukirjojen opetusker-

tomuksissa lapsille osoitetaan antamisen tavat: luopuminen omista itsekkäistä eduista ja (syntisistä) haluista, kiitollisuuteen perustuva nöyryys ja tottelevaisuus ja sen tunnustaminen, että on syntisenä ja pahana arvoton Jumalan lahjojen saajaksi. Kasvatuksessa tulee herättää lapsen omatunto ja saada lapsi haluamaan sekä uhrin antamista että sitä seuraavaa lahjaa. Lapsi tulee opettaa tarkkailemaan itseään, ja tekemään hyviä tekoja: auttamaan, antamaan omastaan, puhumaan totta ja tottelemaan omasta vapaasta tahdostaan. Vapaa tahto, oikea tai väärä valinta, syllisyys, rangaistus, kiitollisuus ja armo kiertyvät luterilaiseen synnin, kuoleman ja uuden elämän mahdollisuuden dialektiikkaan. Uhratessaan omat halunsa löytää oman parhaansa.

Jumalallisen harmonian moraalisisessä järjestyksessä Jumalasta määrittyy hyvä, joka yhteisön ulkopuolelta asettaa moraalialueita koskevat säännöt, koodit ja ajattelun ja toiminnan tavat. Samalla myös paha asettuu tämän järjestyksen sisään tilaksi, joka legitimoii pyhän kategorioiden vaatimuksen olemassaolollaan. Paha ei ole marginaalinen ilmiö, se on yksilön ominaisuus perisyntinä, se on viime kädessä syy koko moraalisen järjestyksen olemassaololle. Hyvän ja pahan tilat ovat selkeitä omia kategorioitaan, ne erottuvat ja erottelevat, ne ovat käsitettäviä ja niitä tulee käsitellä. Kuitenkin vaikka paha on oleellinen osa järjestystä, sen osoitetaan vaanivan ja uhkaavan lasta, se tekee hyökkäyksiään marginaaleista, sekä ihmisen omasta sisimmästä sen irrottautuessa jumalasuhteesta että maallisina vietteläksinä. Synti on kuitenkin aina tunnistettavissa ja torjuttavissa. Siten ideaalinen maailma rakentuu prosessissa, jossa ihmisen maallinen elämä on pysyvästi uhattu, mutta hänen hengellinen tulevaisuutensa turvattu hänen tehdessään oikeita valintoja. Uhattua sydämen puhautta, Jumalaan kiinnittyessään aitona syntyvää minuutta tulee suojella. On opittava olemaan valppaana ja hereillä huomaamaan pieninkin viite synnin houkutteuksesta, oman vapaan tahdon väärän käytön mahdollisuudesta. On turvauduttava voimaan, joka on yksilön ja yhteisön ulkopuolinen hyvyys itsessään. Jumala tulee ottaa sisimpäänsä, osaksi minuutta rukouksin ja siunauksin.

Yksilöiden muodostaman kollektiivin, isänmaan tila on analoginen yksilön tilan kanssa. Isänmaa on puhdas, se on Jumalan lahja, mutta aina uhattuna. Lapsen sisäinen moraalinen puhtaus kiinnittyä isänmaan puhtauteen valmiutena antaa kallein uhrinsa, maallinen

elämänsä sen edestä. Isänmaalle rukoillaan siunausta ja turvaa samalla tavalla kuin yksilölle itselleen sillä yksilön voima on isänmaan voima, molemmat ovat Jumalasta lähtöisin. Yksilö ja kollektiivi – minä, isänmaa, Suomen kansa – ovat yhtä uhkineen ja turvineen.

Yksilön vapaa tahto, oman moraalisen lujouden saavuttaminen ja hyvän ja pahan erottamisen kyky ovat moraalisen kosmologian kasvatuksellinen ydin. Yksilö syntyy silloin, kun hän pystyy osoittamaan moraalista rohkeutta. Lapsen tulee osoittaa moraalista voimaa asettumalla moraalisesti väärin toimivia vastaan. Kertomuksissa opetetaan, että tahto ja voima toimia oikein, rohkeus olla hyvä oli sosiaalinen tilanne millainen hyvänsä, on ainoa tie todelliseen yksilöllisyyteen. Mitkään muut teot tai ominaisuudet eivät tuota yksilöä, koska muissa teoissa ihminen ei ole yhteydessä puhtaaseen sydämeensä, aitoon minuuteensa, Jumalaan. Moraalisesti rohkea lapsi antaa uhrinsa, itsekkäät halunsa ja pyrkimyksensä vapaana ihmisenä, sillä ainoa kahle, joka ihmistä voi orjuuttaa on synty. Yksilö ei siten ole autonominen ja omavaltainen moraalissubjekti. Vain osallisuudessaan yhteiseen hyvään ja transsendenttiin voi elää yksilönä hyvää elämää. Kristillinen Jumala asetetaan sosiaalisen järjestyksen legitimoinnin perustaksi esimodernin ajattelutavan mukaisesti. Maailma on kaikkineen Jumalan säätämä, tahtoma ja ylläpitämä – yksilö, järki ja moraalit, viisautus ja hyvyys tulevat samasta lähteestä ja kiertyvät toisiinsa.

Näiltä perusteilta itsenäisyyden ajan alun aapisista ja lukukirjoista voidaan konstruoida kaksi selkeää lapsityyppiä ja kolmas, taustalle, marginaaliin jäävä lapsi. Ensimmäinen lapsi on hyvä lapsi, jonka kerrotaan toimivan oikein ja toinen on lapsi, joka pyrkii oikeaan, mutta on vielä heikko ja kolmas lapsi on se, joka toimii väärin, tekee pahoja tekoja, mutta johon kertomuksissa ei kiinnitetä sen suurempaa huomiota. Näillä lapsilla ei ole nimeä, eikä heihin kohdistu yksilöllisiä kasvatustoimia. Hyvän ja vielä heikon lapsen erot ilmenevät heidän teoissaan. Hyvä lapsi on tottelevainen, nöyrä, rehellinen ja uhrautuvainen, auttaa ja puolustaa heikompiään ja kiusauksen edessä pysyy lujana. Vielä heikko lapsi tietää ja tunnistaa kiusaukset, mutta lankeaa. Näissä kertomuksissa osoitetaan myös hyvän kasvattajan ominaisuudet: kasvattaja on surullinen lapsen rikkomuksesta, puhuttelee lasta, vetoaa Jumalan tahtoon ja lapsen omantunnon syöllistävään ääneen. Hyvään pyrkivä lapsi katuu, nolostuu ja häpeää, nöyrytyy ja pyytää anteeksi luvaten seuraavalla kerralla muistaa

opetuksen. Tämä kasvatustilanne ei erottele tyttöjä poikalapsista, mutta moraalisesti hyvien ja käytännön toiminnan tasolla tytöt ja pojat saavat eritavoin painottuneita ominaisuuksia. Tässä prosessissa myös toteutuu ihanteellinen kasvatustilanne, jota ympäröivät jatkuvat lapsen omat rukoukset ja vanhempien rukous lapsen puolesta. Kasvattajan tulee kääntyä Jumalan puoleen, sillä vain Jumalan hyvyys jatkuvana anteeksiannona ja voiman lähteenä voi synnyttää hyvän ihmisen.

Marginaaliin aapisissa ja lukukirjoissa asettuu paha lapsi, joka kuvataan yleensä nimettömänä, osana joukkoa. Joukko pilkkaa ja kiusaa heikkoja, toisenlaisia ja köyhiä, nimittelee ja tönii heitä, yllyttää pahantekoon ja tottelemattomuuteen. Tämän joukon ominaisuudet yhtyvät synnin määrittelyyn: vain ylpeä, vilpillinen ja itsekeskeinen voi tieteen tahtoa toimia moraalisesti ihannetta vastaan. Tähän joukkoon, pahaan lapseen aapisten ja lukukirjojen tekijät eivät kuitenkaan kohdistakaan kasvatustaan, sen osoitetaan ainoastaan joutuvan häpeään hyvän ja moraalisesti rohkean lapsen noustessa sitä vastaan. Tämä joukko edustanee sitä synnin ruumiillistunutta läsnäoloa, joka ei ole poistettavissa, mutta josta yksilö voi pyrkiä taistelemaan itsensä erilleen noudattaessaan kosmologiseen järjestykseen sisältyviä ihanteita.

Kasvatustilanteen onnistuessa kosmologisessa järjestyksessä yhteen kietoutuneet, lasta suuremmat ja vahvemmat voimat asettavat myös perustan sille auktoriteetille, johon kasvatustilanne perustuu. Niiden avulla voidaan oikeuttaa ”kuri ja järjestys” niin koulussa kuin kotona, sillä jokainen autoritatiivinen teko johtaa aina korkeampaan auktoriteettiin: vanhemmista (ja opettajasta) isänmaahan ja Jumalaan. Mikä tahansa teko, joka määritetään asettuvaksi tämän kehän sisälle voidaan yksiselitteisesti hyväksyä tai tuomita. Oikein tehneelle luvataan palkkio sosiaalisena onnistumisena ja tulevana autuutena, väärin tehneelle voidaan ojentaa, kurittaa, nöyryyttää ja häpäistä kaikilla muilla keinoilla paitsi fyysistä väkivaltaa käyttämällä. Lapsen tulee alistua ja totella, ja lapsi ainakin ulkoisesti tekee niin: häpeää ja nöyrytyy. Tämä luo perustan sille ”entiselle”, johon koulukeskustelussa toisinaan kaivataan.

Aina 1960-luvulle saakka aapisten ja lukukirjojen moraalin opetus perustuu tähän ajatteluun. 1950-luvulla ajattelu tosin osoittaa jo heikkenemisen merkkejä – moraalisesta opetuksesta sisältävien kertomus-

ten määrä vähenee eikä lapsen synneistä kertovia kertomuksia ole samassa määrin tai yhtä selkeinä ja intensiivisinä. Myös Jumala alkaa olla läsnä ikään kuin “kevyemmällä kädellä” ohjaamassa ihmisten toimintaa. Jumalasta määrittävän tilan rajat alkavat himmetä. Synti ei 1950 -luvulla kirjoitetuissa aapisissa ja lukukirjoissa ole yhtä draamaattista kuin aiemmin huolimatta siitä, että kaikki moraalisen järjestyksen elementit ovat vielä selkeästi olemassa ja niitä käytetään opetustarkoituksessa. Launonen (2000, 219–220) toteaaakin, että vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmassa uskonnon asema ja merkitys kaiken kasvatuksen perustana väheni radikaalisti. Aapisissa ja lukukirjoissa tämä näkyy vasta kun tullaan 1960-luvulle. Jumalaan perustuva moraalinen järjestys opetuksineen loppuu. Jumalaan ei vedota minkään asian yhteydessä ja sananakin Jumala poistuu aapisista ja lukukirjoista lähes kokonaan. Yhtäkkiä Jumala vaikenee, siirtyy yksityiseen hiljaisuuteen.

3 KERTOMUS MORAALISTA 2: SOSIAALINEN HARMONIA

Yleissivistykselle on ominaista laaja-alaisuus ja monipuolisuus sekä kyky tarkastella asioita eri näkökulmista. Sivistyminen edellyttää monipuolista tietojen bankintaa ja niiden kriittistä arviointia. Keskeistä on ajattelun, älyn, sosiaalisten ja viestinnällisen taitojen sekä itseilmaisun kehittäminen. Sivistynyt ihminen kykenee rakentamaan yhteistyöhön, ottaa huomioon oman toimintansa seuraukset ja kantaa niistä vastuun. Hän on huomaavainen toisia ihmisiä kohtaan, omaa hyvät käytöstavat ja osaa huolehtia itsestään ja elinympäristöstään. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11)

3.1 HYVINVOINTIVALTION SOSIAALINEN LAPSI

Se yhteiskunnallinen päämäärä, johon kristinuskoon perustuva moraalinen kosmologia kasvatuksen lähteenä itsenäisyyden ajan alussa kiinnittyi, alkoi täytyä sotien jälkeen kun "vanhan Suomen" (Julkunen 1994, 186) yhteiskuntapoliittinen, taloudellinen ja ideologinen (sekä uskonnollinen) perusta murtui. Jumalan sana ei enää ollut välttämätöntä (eikä haluttua) legitimoimaan moraalialia, jota opetettiin lapsille. Kapinoivasta, yhteiskunnallisesti "syntisestä" kansasta oli tullut se Suomen kansa, johon oli pyritty: kansa, joka oli ollut valmis antamaan uhrinsa isänmaan ja Jumalan edestä, kotiaan, lapsiaan ja van-

hempiaan rakastaessaan. Veli Nurmi (1972, 9) toteaa pohtiessaan Mikael Soinisen ja Uno Cygnaeuksen kasvatustavoitteita, että oppivelvollisuuskoulun saavutuksiin itsenäisyyden kolmen ensimmäisen vuosikymmenen aikana kuuluu nimenomaan kansaa yhdistävän kasvatuksen onnistuminen: ”Tällaisen siveellisesti lujan luonteen omakसनut kansa kesti lujana 1940-luvun alkupuolen kovissa koettelemuksissa. Kasvatus oli, mikäli on lupa yleistää näin rohkeasti, jälleen kerran osunut oikeaan.”

”Oikeaan osunut” kasvatus alkoi kuitenkin olla uusien yhteiskunnallisten, taloudellisten ja kulttuuristen päämäärien kannalta ”väärrää”. Kasvatuksen tärkeimpänä tehtävänä ei enää 1960-luvulla voitu pitää kansan yhdistämistä yhdeksi moraaliseksi tai siveelliseksi toimijaksi, sillä kasvatuksen perspektiivistä tämä tehtävä oli täytetty. Myös nöyrien, tottelevaisten ja puhdassydämisten lasten ja kansalaisten aika oli ohi. Kristillisen siveellisyyden ja Jumalallisen tahdon pyhittämän isänmaallisuuden kanssa sopusoinnussa elävä agraarinen yhteiskunta, joka oli kantanut sisässään sääty-yhteiskunnan hierarkkisia rakenteita ja käytäntöjä ei enää sotien jälkeisen teollistumisen ja modernisaation murroksissa pystynyt kiinnittymään perinteiseen moraaliseen perustaansa. Se yksilö ja kansalainen, jota tarvittiin modernissa teollisuusyhteiskunnassa ymmärrettiin toisenlaiseksi kuin perinteinen alamainen. Allardt (1966, 137) summaa uusia vaatimuksia ja tavoitteita kansakoulun satavuotisjuhlakirjassa:

Lopuksi on tuotava esiin muuan demokraattisen järjestelmän olennainen edellytys: että ihmiset eivät käyttäydy liian alistuvasti, mutta pystyvät suhtautumaan suvaitsevasti ja ymmärtävästi muihin ihmisiin. Demokratian lisääntyminen merkitsee yleensä, että alistuva nöyryys häviää alemmista kansankerrostumista. Tähän tarvitaan koulutusta, ja vaadittavan pohjakoulutuksen on yhteiskunnassamme kansakoululaitos antanut. Demokraattinen järjestelmä edellyttää mielipiteiden vaihtoa ja erimielisyyttäkin.

Peruskoulu-uudistus kytkeytyi muun muassa näihin prosesseihin, ja koulutuksen järjestelmätason muutokset yhdistyivät samanaikaiseen moraalisen kosmologian muutokseen. Jumalallisen harmonian idean luoman moraalisen kosmologian kosketuspinta sosiaalisiin

pyrkimyksiin ja yhteiskunnalliseen todellisuuteen alkoi liudentua. Kirkon ja kansakoulun keskinäisiä suhteita kansakoulun historian ajalta kuvatessaan Tamminen (1966, 179) toteaa, että 1960-luvulla tapahtuivat ne muutokset, joiden seurauksena uskonnonopetus alkaa eristyä pelkästään omaksi, erilliseksi oppiaineekseen. Se ei enää ollut elävänä läsnä koulun koko arjessa ja sen kaikessa kasvatuksen kokonaisuudessa: "Eristymiseen ei vaikuta vain koulun kasvatustyön tavoitteiden hajaantuminen ja etäännyminen uskonnonopetuksen tavoitteista, vaan myös elämän pirstoutuminen ja osittain irtaantuminen kristillisestä perustastaan." Jumalallisen harmonian luomaan järjestykseen perustuvan moraalin tilalle kasvatukseen alkoikin 1960-luvulta kehittyä sellainen käyttäytymistä ohjaava kosmologia, joka perustuu maalliseen järjestykseen, ihmisten välisiin suhteisiin, joista pyhän Jumalan velvoittava läsnäolo on kadonnut.

Lapsen kasvatuksen perusteet kiinnittyivät 1960-luvulta lähtien kulttuuriliberalismiin ja hyvinvointivaltion rakentamisen ideaaleihin, yleisiin ihmisoikeuksiin, tasa-arvoon, solidaarisuuteen ja jokaisen ihmisen yksilöllisten kykyjen ja taipumusten korostamiseen. Peruskoulun pedagoginen ajattelu muotoutui uuden progressiivisen kasvatustajattelun ideoista: lasten elämän tulee olla miellyttävää, lasta ei saa pakottaa eikä nöyryyttää, vaan hänelle tulee antaa erityinen, turvattu ja onnellinen lapsuus. Cunningham (1995) sanookin, että teollistuneissa länsimaissa lapsuusajan fyysiseen turvaamiseen on panostettu aiempaa enemmän samanaikaisesti kun lapsi on määrittynyt mentaalisesti erityiseksi ja lapsuus idealisoitu luovuuden, anarkian ja muiden positiivisiksi määritettyjen voimien vallitsemisen tilaksi. Shipmanin (1972) analysoi länsimaisen lapsikuvan kaksinaisuutta, jossa lapsi on nähty historiallisesti sekä enkelilapsena että pienenä paholaisena, ja tässä lapsikuvassa käännyttiin 1900-luvulla korostamaan viattomuutta ja hyvyyttä lapsen perusolemuksena. Vaikka kaikki nämä määritykset kiinnittyvät perustaltaan kristilliseen ihmiskäsitykseen, ne alkavat saada uusia, moraalista järjestystä rakentavia ja oikeuttavia merkityksiä maallistuvista modernin hyvinvointiyhteiskunnan rakenteista.

Uuden pedagogisen ajattelun ihanteeksi alkoi muodostua lapsi, joka on sosiaalinen, yhteistyökykyinen, aktiivinen ja kriittinen. Sugarman (1973, 12–22) väittää, että koulun moraalisen kasvatuksen perustana modernissa yhteiskunnassa on opettaa nimenomaan omi-

en impulssien kontrolli, halujen “lykätty tyydyttäminen” sekä kyky itsensä hallintaan ja toimintaan vieraiden ihmisten kanssa sellaisissa myönteisissä suhteissa, jotka eivät kuitenkaan perustu toisen ihmisen kohtaamiseen välittömästi, syvällisesti ihmisenä. Sugarmanin analyysi yhtyy niihin sosiaalisen muotojen muutosten analyysihin, joissa modernin yhteiskunnan katsotaan edellyttävän taitoa sellaiseen “keveään” sosiaalisuuteen, jonka esimerkiksi Simmel näki modernisoituvan kaupunkikulttuurin erityiseksi muodoksi.

Kyse on myös uudenlaisen kansalaisen vaatimusten syntyemisestä ja niiden kytkeytymisestä kouluopetuksen sisältöihin. Rinne (1984) nimeää vuosille 1943–70 ajoittamansa “uuden kansakoulun” opetus-suunnitelman “kansalaiskoodiksi”, jossa opetussuunnitelma edusti sosiaalivaltion kehityksen tavoitteita ja pyrkimyksiä. Hunter (1994) katsoo analyysissään modernin koulun ja itserefleksiivisyyden synnystä, että kansalaisen ja yksilön ominaisuuksien kasvattaminen koululaitoksessa on modernin yhteiskunnan käytännöissä sekä ristiriitainen että koherentti projekti. Siinä yhtyvät kristillinen ja byrokraattinen logiikka, jotka tuottavat sellaista uudella tavalla alistuvaa refleksiivisyyttä, jossa sekä hengellisen että valtiollisen vallan pyrkimykset yhtyvät. Tällöin sosiaalisuuteen pyrkiminen ja sosiaalisuuden muotojen ja laatuojen määrittäminen kytkeytyy lasta ja lapsen arkista elämää suurempiin asioihin, hengellisten ja ideologisten pyrkimysten poliittiseen määrittämiseen. Hengellisen vallan heikentyessä kansallisvaltiollinen pyrkimys alkoi sisällöllisesti täyttää koko kasvatusteprojektin ottaen tehtäviinsä, kuten myös Foucault (1980) analysoi, perinteisen pastoraalisen vallan harjoittamisen vaatimuksineen lapsen uskoutumisesta, avautumisesta ja oman itsen määrittämisen alitamisesta pastoraalisen vallan edustajalle. Hyvän lapsen ideaali alkaa määrittyä lapsen kyvystä asettua yhteisöllisiin suhteisiin reflekssiivisesti itseään tarkkaillen.

Sosiaalisuuden ja yksilöllisyyden, yhteiskunnan ja yksilön suhteen uudenlainen määrittäminen tapahtui punnitsemalla lasten keskinäisiä suhteita sekä pedagogisesti että moraalisesti. Esimerkiksi vuonna 1952 Opettaja -lehdessä nimimerkki T.N pohtii:

Voidakseen kehittyä sosiaalisesti tulee oppilaiden olla yhteistyössä tovereidensa kanssa. Sen määrää rajoittaa tarkoituksellisesti järjestetty yksilöllinen työskentely. Oppilaan on kehityt-

tävä omin voimin, kuntoaan terästäen, yritteliäisyyttään ylläpitäen ja saavutuksistaan työniloa kokien. Sanalla sanoen hänen tulee olla aktiivinen. Mutta se ei saa johtaa häntä itsensä yliarvioimiseen ja tovereistaan eristäytymiseen. [...] Mutta liioiteltu sosiaalisuus tuo mukanaan pahoja haittoja. Heikot yksilöt pyrkivät kohtuuttomasti turvautumaan parempien apuun, saamattomuus saa ylliotteen ja onnistumisen vastuu jää kyvykkäämpien kannettavaksi. Väärä sosiaalisuus ennen pitkää johtaa passiivisuuteen. (172)

“Oikea” ja “väärä” sosiaalisuus kuvataan sekä yksilöiden välillä että yhden yksilön sisällä aktiivisuus – passiivisuus -akselilla. Sosiaalisuuteen nähdään sisältyvän myös kielteisiä ominaisuuksia, jotka liittyvät luterilaiseen pelkoon laiskuuden ja saamattomuuden aiheuttamasta turmiosta. Kuitenkin yksilö irrotetaan luterilaisista dikotomioista laiskuus / ahkeruus, nöyryys / ylpeys, jotka aiemmin esitettiin hyvän ja pahan lapsen ominaisuuksien arvioinnin perusteina. Ne osoittivat Jumalan tahdon noudattamista tai sen hylkäämistä sekä moraalisesti että pedagogisesti. Sosiaalisuus alkaa kiinnittää yhteisön ja yksilön toisistaan muotoutuvaan kokonaisuuteen. Yhteisölliseen sopusointuun tähtäävä, yksilölliseksi ominaisuudeksi määrittyvä sosiaalisuus sinänsä alkaa saada ihmisen kelvollisuutta korostavan arvon jokaisen yksilön aktiivisena suhteena itseensä ja toisiin yksilöihin, hyvässä ja pahassa.

Ideaalissa, joka ei perustu moraalien jumalalliseen takuuseen oikea ja väärä alkavat saada sisältönsä yhteiskunnallisista ja yksilöllisistä pyrkimyksistä. Samalla korostuvat sekä yksilön oma sosiaalinen tietoisuus että hänen suhteensa itseensä ja muihin. Lapsen “moraalisen tietoisuuden” kehittyminen olikin yksi kasvatustieteellisen tutkimuksen tärkeistä alueista 1970-luvulla. Esimerkiksi Takala (1976) esittää moraalikasvatuksen ohjelman, joka lähtee pikkulapsen positiivisten tunnesuhteiden ja kommunikatiivisten peruskykyjen luomisesta päätyen peruskoulussa tapahtuvaan oppimisyhteisön kehittämiseen, jossa “painopiste siirtyy toisaalta [sääntöjen] perustelemisen suuntaan, toisaalta lisääntyvät lasten mahdollisuudet laatia sääntöjä yhteisosallistumisen periaatteella.” (mt., 88). Moraalikasvatus ja kasvatusta moraalisesti hyvään toimintaa ja elämään lähtevät siten joka ikinen yksilön sisäisestä ymmärryksestä ja sen sitomisesta yhteisölli-

seen, jaettavaan ja jaettuun hyvään pyrkivään säännöstöön, jota ei enää saada ihmisten sovellettavaksi Jumalalta vaan joka neuvotel- laan pedagogisissa prosesseissa.

Peruskoulu-uudistuksen lähtökohdissa sosiaalisuuden ja yksilö- lisyiden suhde ratkaistiin yhteistoiminnan hyväksi. Kun peruskoulu luotiin, sen keskeisimmäksi yhteiskunnalliseksi, julkilausutuksi ta- voitteeksi asetettiin kaikinpuolisen tasa-arvon edistäminen koulu- tuksen avulla, ja koulutuksen itsensä muuttaminen tasa-arvoisesti saatavaksi. Ensijaisena yhteiskuntamoraalisena ja -poliittisena ta- voitteena nähtiin sellaisten koulutusmahdollisuuksiin liittyvien ero- jen poistaminen, jotka saattoivat johtua sosiaalisesta, alueellisesta tai taloudellisesta eriarvoisuudesta (esim. Oittinen 1973, 12–13). Perus- koulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (1970, 233–234) läh- dettiinkin siitä, että peruskoulun sosiaalisena tavoitteena on ”yhteis- työ sekä ihmisten viihtyvyys ja turvallisuus”. Komitea korosti yksilöi- den ja ryhmien välisen myönteisen yhteistoiminnan kehittymistä. Peruskoulun pyrkimyksenä oli kasvattaa yksilöitä, jotka suuntautu- vat toisiin ihmisiin ystävällisesti ja auttavaisesti ja kunnioittavat tois- ten yksilöiden ja yhteiselämän sääntöjä. Ideaaleina olivat oikeuden- mukaisuus ja totuudellisuus, erilaisuuden suvaitseminen ja ymmär- täminen sekä sisäisen kontrollin vahvistuminen siten, että yksilö as- teittain kasvaa riippumattomaksi ulkoisten auktoriteettien kontrollista. Mietinnössä tähdennettiin yhteistoiminnan tärkeyttä luokan ja kou- lun ilmapiirissä, ja siihen liitettiin vahvasti positiivista merkityksiä. Yhteistoiminta nähtiin mahdollisuutena yhteisen hyvän mahdollisim- man suureen kartuttamiseen kuitenkin siten, että yhteisen hyvän läh- tökohta on yksilöllisessä hyvässä, yksilön tahdossa ja kyvyssä myön- teisinä pidettyihin sosiaalisiin suhteisiin. (Koski ja Nummenmaa 1995). Launonen (2000, 252) katsoo, että peruskoulun eettinen ajattelu oli kaksijakoista: ”kasvatuksellista vaikuttamista määrittävä lähtökohta on hyvin *individualistinen*, mutta samalla eettisen kasvatuksen ar- vosisällöt painottuvat *globaaliin yhteiskuntaetiikkaan*.”

Simola (1995) osoittaa opettajuusdiskurssia analysoidessaan, että peruskoulu merkitsi opettajan työn didaktisointia. Opettajan tehtä- vät alkoivat kiertyä oppilaan sisäisten ominaisuuksien tuntemiseen ja niiden hallintaan pastoraalisen vallan avulla. Myös ne tavat, joilla moraaliala järjestettiin ja oikeutettiin alkoivat enenevästi kiinnittyä pedagogis-psykologisen tutkimuksen tuloksiin, ajatuksiin yksilöstä

persoonallisuutena ja persoonallisuudesta eri ulottuvuuksia sisältävänä kokonaisuutena. Lahdes (1969) tiivistää näitä peruskoulun kasvatuksellisia lähtökohtia persoonallisuuden eri puolten (psikomoto-rinen, affektiivinen, kognitiivinen) ”kokonaisvaltaisen” kehittymisen perustalta. Hän tiivistää ”yleisesti peruskoulutukselle” hyväksytyt tavoitteet ensinnäkin fyysiseksi terveydeksi, jossa liikuntaa ei tarvita niinkään ”fyysisen kunnan säilyttämisen kuin virkistykseen ja motoriikan suotuisan kypsytymisen vuoksi”. Fyysiseen kasvatukseen sisältyy myös tapakasvatus ja terveys- ja raittiuskasvatus. Toiseksi koulun tulee tukea individualisaatioprosessia, joka persoonallisuuden osa-alueena sisältyy tunne-elämän kehitykseen: pelkotilojen välttämiseen, positiivisten tunnetilojen aikaansaamiseen, taitoon eläytyä ja terveeseen itsetuntoon.

Kolmas alue, jolla koulun tulee toimia, on sosialisointiin kuuluva eettinen kasvatus, joka ”luonteenkasvatuksen osalta on varsin lähellä individualisaatiota ja johon liittyy yhteiskunnan normien, ihanteiden ja arvojen omaksumista”. Nämä kiteytyvät ihmisoikeuksien tunnustamisessa, yhteistyössä ja työnjaon ja erilaisten roolien ymmärtämisessä sekä yhteiskunnallisten ristiriitojen ”järkevässä ratkaisemisessä”. Lahdes asettaa perustietojen antamisen viimeiseksi koulun kasvatustavoitteeksi, ja tässä kohden ”äidinkielen välinearvo” on suuri, sillä se antaa kommunikaatiotaidon ja lukutaidon myötä kyvyn ymmärtää lukemansa siten, että ”pystyy olemaan kriittinen ja osaa ilmaista ajatuksensa persoonallisesti ja muodollisesti oikein”. (mt. 38-40).

Yleisen yhteiskunnallisen tasa-arvon moraalisesti velvoittava määrittäminen yhtyneenä hyvinvointivaltion rakentamiseen tuottivat uudenlaiset hyvän ja oikean määritykset kasvatukseen. Moraalisiksi ihanteiksi alkoivat rakentua ideaalit uudenlaisesta hyvästä yhteisöstä, sosiaalisesta lämmöstä, joka syntyy ihmistenvälisestä ystävällisestä ja huomaavaisesta kanssakäymisestä. Idealin toteutumisen ehdoksi asettuu sääntöjen, sopimuksien ja normien sisäistäminen rationaalisen yksilön ja yksilöllisyyden ehtona. Kasvatusajattelussa tämä merkitsi lapsilähtöisten, kunkin lapsen erityislaatuisuutta tähdentävien pedagogisten toimien korostumista. Moraalisena ajatuksena lapsilähtöisyys kiinnitettiin lapsen mahdollisuuksiin yhteisöllisissä tilanteissa. Koskeniemi ja Hälinen (1974, 58) tiivistävät peruskoulun synnyn ideaalit pyrkimykseksi persoonallisuuden eri puolien kehittämiseksi si-

ten, että “vaikka tavoitteiksi asetetaan yhteiskunnassamme tarvittavien tietojen ja taitojen omaksuminen sekä sosiaalinen sopeutuminen, kuitenkin samalla korostetaan ohjaamista luovaan toimintaan sekä oppilaiden yksilöllisten ominaisuuksien kehittämistä.”

Edellä kuvattu kulttuurinen ja pedagoginen murros näkyvät aapisissa ja lukukirjoissa selkeinä. Kirjat, jotka on painettu 1960-luvulta lähtien perustuvat sellaiseen kosmologiaan, jossa pyhä ei erottele moraalisia kategorioita, vaan ero suoritetaan arvottamalla eri tavoin sosiaalisia suhteita. Kosmologian keskus hajoaa arkeen sidottuihin sosiaaliin suhteisiin, sopuisuuteen, tasa-arvoisuuteen ja vastuullisuuteen, jotka yhdessä alkavat asettaa moraalisen legitimaation perustaksi. Tämä kosmologian muutos on aapisissa ja lukukirjoissa kattava: Jumalasta puhuva kristillinen opetus katoaa niiden kertomuksista lähes täysin. Näyttää siltä kuin Jumala ja kristinusko olisivat kadottaneet merkityksensä ihmisten elämäntoimintojen ja moraalin osana yhtäkkiesti, kerralla¹. Esimerkiksi rukouksia, joissa pyydetään voimaa, siunausta ja suojelua elämän polkujen oikeaan valintaan ei enää 1960-luvulla ole kuin aivan poikkeustapauksissa, tällöinkin useimmiten kirjojen erillisissä runo-, perinne- tai juhlaosastoissa. Lasten moraalisen kasvatuksen perustassa alkaa uusi aika, sosiaaliseen harmoniaan perustuvan moraalisen kosmologian muotoutuminen.

3.2 TYHJENTYNYT TILA?

Kun Jumala ei esiinny opetuskertomuksissa eivätkä Hänen tahtonsa seuraamisesta määrity hyvän ja pahan lapsen ominaisuudet, aapisten ja lukukirjojen opetuskertomusten moraaliset sisällöt muuttuvat. Ne kertovat edelleen lapsen arjesta, mutta arki on maallistunut: Jumalan arkea pyhittävä kosketus on poistunut. Se tila, jossa kasvatustoimii, tyhjenee transsendenteista ominaisuuksista. Se ei kuitenkaan jää tyhjäksi vaan alkaa täyttyä osin uusilla, osin uudesti tulkituilla moraalisisällöillä.

¹ On joitakin kirjantekijöitä, kuten esimerkiksi Urho Somerkivi, joka on kirjoittanut aapisia ja lukukirjoja 1950-luvulta 1970-luvulle. Myös näissä kirjoissa moraalisen kosmologian ja arvomaailman vaihtuminen on niin täydellinen, että kirjoja ei ole helppo uskoa saman tekijän tekemiksi.

Moraalisen tilan muutoksia voidaan tarkastella aluksi katsomalla, mitä muutoksen jälkeen tapahtuu jumalallisen harmonian tärkeimmille symbolisille sisällöille, Jumalalle, isänmaalle ja vanhemmille. Jumala, Jeesus ja enkelit jäävät 1960-luvulta alkaen pelkästään joulutarinoihin. Knuuttilan, Kääriäisen, Turusen ja Voutilaisen (1967, 62–63) aapisessa on joulukertomus, joka osoittaa selkeästi sen, mikä muutos aapisten ja lukukirjojen moraalisisissa kertomuksissa tapahtui. Sen nimi on ”Koulu alkaa”. Kertomuksen alussa ”*oppilaat menevät jonossa aamuhartauteen*”, jossa lauletaan virsi ”*Tule kanssani Herra Jeesus*”. Virren kaksi ensimmäistä säkeistöä on painettu tekstiin: ”*Tule kanssani Herra Jeesus. / Tule siunaa päivän työ. / Tule illoin ja aamuin varhain, / tule vielä, kun joutuu yö. // Tule askele askeleelta / minun kanssani kulkemaan. / Sua ilman en saata olla. / Pysy luonani ainiaan.*” Maininta aamuhartaudesta sekä virsi kiinnittyvät sisällöllisesti ja sanomaltaan aapisten ja lukukirjojen moraaliseen traditioon, ajatukseen siitä, että lapsen tulee hakea turvaa ja suojaa Jumalalta. Virren jälkeen kertomus jatkuu: ”*Ensimmäisellä tunnilla on lukemista. Läksy kertoo työstä, joka ekysi metsään. Laila esittää tyttöä. Jussi on peikko ja Mikko on koulupoika. Jussi vangitsee Lailan. Mikko pelastaa hänet.*” Verrattuna vielä vajaan kymmenen vuotta aiemmin painettujen aapisten kertomuksiin muutos on ilmeinen. Kertomuksessa ei viitata aamuhartauteen, sen merkitykseen tai sisältöön eikä laulettuun virteen. Virren sisällöstä ei seuraa opetusta Jumalan hyvydestä lasta kohtaan, ei lapsen kiitollisuutta siitä, että Jumala siunaa häntä, ei lupausta pyrkiä olemaan Jumalan rakkauden arvoinen. Lapset alkavat esittää peikonäytelmää, jolla ei ole moraalisia sisältöjä eikä suhteita. Kertomus päättyy lakonisesti: ”*Kello soi. Tunti on päättynyt. Välitunti alkaa.*”

”Koulu alkaa” -kertomus poikkeaa sikäli kuitenkin aapisten ja lukukirjojen uudesta kertomistavasta, että siihen ylipäätään sisältyy viittaus jumalanpalvelukseen. Yleisin tapa käsitellä Jumalaa on Jumalan muuttaminen nimeksi, joka mainitaan joulun yhteydessä, mutta ei aina silloinkaan. Tyypillinen joulutarina, jossa viitataan kristinuskoon, mutta jossa ei kuitenkaan ole kristillistä sisältöä tai sanomaa, on Miettisen, Sauvon, Karpin, Töllisen, Mattilan ja Raatikaisen (1984, 80) aapisessa kertomus ”Joulu”: ”*Koulussa on joulujuhla. Annin ja Esan luokka esittää joulukuvaelman. Koko luokka on mukana esityksessä. Esa ja Pasi ovat paimenia. Anni ja Niina ovat enkeleitä. Kuvaelman jälkeen lauletaan: Enkeli taivaan.*”

Useimmiten joulu kuitenkin kerrotaan perhejuhlanä, jossa joulun valmistelu yhteisenä toimintana leipomisineen ja kodin koristeluneen edeltää joulupukin käyntiä, minkä jälkeiseen iloon kertomus päättyy. Vastaavia kertomuksia on toki aiemmissakin aapisissa ja lukukirjoissa, mutta niissä kertomus aina päättyy kristilliseen julistukseen. Esimerkiksi Salo (1945, 76–80) kuvaa jouluvalmistelut syömiseen, joulupukkeineen ja lahjoineen kaksiosaisessa kertomuksessa ”Joulu”. Kertomuksen ensimmäisen osan nimi on ”Joulupukin käynti” ja siinä kuvataan lahjojen saamista ja iloisia leikkejä. Toinen osa on ”Oikea jouluilo”, jossa kerrotaan, että lasten leikittyä tarpeekseen isä *”otti Raamatun ja luki sieltä Jeesuksen, lasten ystävän syntymästä ja enkeleistä ja paimenista. Kaikki kuuntelivat hartaalla mielellä.”* Lopuksi koko perhe lauloi Jouluvirren ja vasta joulu-evankeliumi ja virsi toivat kotiin oikean jouluilon.

Silloinkin kun joulutarina kerrotaan 1960-luvun jälkeisissä aapisissa ja lukukirjoissa tarinana Jeesuksen syntymästä, se on vailla moraalista tai emotionaalista sisältöä: *”Joulu on Jeesuksen syntymäjuhla. Hän on syntynyt Beetlehemissä. Silloin Jeesuksen vanhemmat olivat käymässä Beetlehemissä. Heidän piti asua tallissa, koska muualla ei ollut tilaa. He panivat pienen poikansa seimeen. Tallin yläpuolella loisti kirkas tähti. Se kertoi, että maailman Vapahtaja oli syntynyt. Enkelit lauloivat kiitosta ja kunniaa Jumalalle.”* (Knuuttilla, Kääriäinen, Turunen ja Voutilainen 1967, 80). Tätä tyypillisemmässä joulukuvauksessa ei kuitenkaan lainkaan mainita kristillistä traditiota tai symboleja. Muikun ja Ruhasen (1990, 8–9) aapisen kertomuksessa ”Lomalta kouluun” lapset muistelevat joululomaa ja esittelevät toisilleen saamiaan lahjoja. Maija kirjoittaa joululomastaan: *”Meillä kävi joulupukki. Söin paljon kinkkua. Minä kävin mummilassa. Mummi vei meidät teatteriin. Meillä oli vieraita.”* Kristinuskon keskeisin juhla on maallistunut rituaaliksi, joka merkitsee lomaa ja lahjoja, on osa itsestään selvää kulttuurista traditiota vailla erityistä moraalista sanomaa.

Aapisten ja lukukirjojen maailma muuttuu myös isänmaata kuvaavissa kertomuksissa. Isänmaalle käy samoin kuin Jumalalle. Kun isänmaa ei enää ole Jumalan lahja, jota on siksi rakastettava, se menettää sekä pyhyytensä että moraalisesti velvoittavan voimansa. Isänmaan avulla ei myöskään sodanjälkeisessä uudessa poliittisessä tilanteessa voi korostaa ehdotonta, itsensä uhraavan rakkauden vaati-

musta. Haavion, Tynnin ja Mäkelän vuonna 1962 painetussa lukukirjassa esitetään kuitenkin vielä edellisten vuosikymmenten jäänteenä itsenäisyyspäivästä kerrottaessa Topeliuksen kirjoittama vuoroluku "Isiemme maa", jossa isänmaa kiinnitetään esi-isien työhön ja uhuriin: *"Sitä maata, jota he ovat niin hellästi rakastaneet ja kuolemaan asti puolustaneet, tulee meidän rakastaa ja puolustaa heidän tavallansa"* (mt.. 104). Kirjassa on myös ote J.K. Paasikiven puheesta "Suomen tie" sekä "nuorten vala muinaisessa Kreikassa".

Vähitellen isänmaalle annettavan (veri)uhrin velvoittavuus heikenee ja isänmaan luonne muuttuu: *"On Pohjolassa kaunis maa / jota tahdon rakastaa. / Isät äidit kerran sen / löysivät kaukaa samoillen"* (Harjola, Linna, Mäkipää, Vuorensola 1988, 71). Isänmaasta tulee maa, jossa asutaan, ja joka suhteutetaan muihin samanlaisiin (isän)maihin: *"On monia maita. Ne ovat eri nimisiä. Sinun maasi on Suomi. Sinä olet suomalainen. Kaikki kansat rakastavat omaa maataan. He toivovat sille hyvää. He toivovat sille onnea ja rauhaa. Mitkä maat ovat naapureitamme? Mitä muita maita tiedät?"* (Knuutila, Kääriäinen, Turunen ja Voutilainen 1967, 88). Minun kotini on Suomessa, toisten lasten koti toisissa maissa: *"Minä asun Suomessa. Olen suomalainen. Suomi on kotimaani. Suomen lippu on siniristilippu. Ingan koti on Ruotsissa. Alekseini kotimaa on Neuvostoliitto. Kaikilla maailman lapsilla on oma kotimaa. Jokaisella maalla on oma lippu"* (Somerkivi, Tynell, Lehtonen 1972, 31). *"Asumme Suomessa. Suomi on meidän kotimaamme. Sanomme Suomea myös isänmaaksi (...) Itsenäisyys on tärkeä ja arvokas asia meille kaikille."* (Ruhanen 1996, 38). Suomen laatu erityisenä, pyhitettynä isänmaana on jäänyt pois isänmaan määrittymisestä.

Samalla isänmaan ja luonnon, isänmaan ja Jumalan toisiaan pyhittävä yhteenliittymä murtuu. Jumala ei liity luontoon, maan kynnöön tai viljan kasvuun eikä kansan elämänehtojen turvaamiseen. Isänmaa muuttuu itsestäänselvyydeksi, kieleksi ja maantiedoksi, kuten Helakisan, Merenkylän, Ahasen ja Palmun (1975, 146) lukukirjassa lukukappale "Suomalaisia ajatuksia" osoittaa: *"Sinä olet suomalainen. Meitä suomalaisia on monenlaisia. Asumme erilaisissa oloissa joko maaseudulla tai kaupungeissa ja muissa asutuskeskuksissa ja työskentelemme erilaisissa ammateissa. Mutta on meillä kaksi tärkeää asiaa, joista olemme yhtä mieltä: - vapaa ISÄNMAA ja kaunis ÄIDINKIELI."* Viittaus isänmaan vapauteen on abstrakti ja eril-

linen, osoitus yksimielisyydestä, joka ei aseta moraalisia velvoitteita. 1960-luvulta alkaen isänmaa merkitsee samaa kuin tuttu luonto, tutut elintavat: *“Minä kuulun suomalaisten joukkoon”* (Heiskanen, Julkunen ja Piippo 1981, 184). Itsenäisyyspäivä kerrotaan yleisesti saman kaavan mukaisesti kuin Muikun ja Ruhasen (1990, 120) aapissa: *“Suomen liput liehuvat. Suomi on kotimaani. Olen suomalainen. Pubun suomea.”* Somerkiven, Tynellin ja Lehtosen lukukirjassa (1982, 82) isänmaata kuvataan siniristilipuun, tuhansin järvin, kouluin ja tehtain. Suomalaiset puhuvat suomea ja meillä on oma raha. Laki suojelee pelkäämästä: *“Minun mielestäni Suomi on paras maa, mutta varmasti muiden maiden lapset ajattelevat omastaan samalla tavalla”*. Isänmaa, Suomi, ei enää ole erityinen eikä aseta moraalialia: yhdessä vuosikymmenessä isänmaa moraalin perustelijana hävisi aapisista.

Moraalin opettajina ja välittäjinä isä ja äiti kuitenkin säilyvät edelleen aapisten ja lukukirjojen kertomuksissa. Isän ja äidin määreet, tehtävät, ja lapsen ja vanhempien suhteet kuitenkin muuttuvat. Kun Jumala menettää paikkansa moraalisen kosmologian keskuksena, myös isän ja äidin pyhitetty asema Jumalan tahdon välittäjinä luonnollisesti loppuu. Isät ja äidit eivät enää rukoile siunausta lapsilleen, eivät toimi sovittelijoina lapsen ja Jumalan välillä, eikä aapisissa ja lukukirjoissa ole kertomuksia, joissa lapset vannovat rakkauttaan ja kiittolisuuttaan vanhemmilleen tai miettivät tapoja maksaa heille heidän rakkaudestaan syntynyt velka. Isä ja äiti muuttuvat lastensa kaltaisiksi ihmisiksi, joiden teot ovat samanlaisia kuin lasten teot, ja joita siten myös tarkastellaan samoin kriteerein:

Kun Tommi kiukuttelee, hän pubisee kuin veturi. Kun Mika kiukuttelee, hän ulvoo kuin paloauto. Silloin isä sanoo äidille: “Antaa lapsen äksyillä, kyllä se siitä ohii menee.” Kun isä kiukuttelee, hän mörisee kuin karhu. Kun äiti kiukuttelee, hän huitoo käsiään kuin tuuimylly, ja äidin kengän korot kopisevat kuin hevosen kaviot. Silloin minä sanon Tomille ja Mikalle: “Antaa lapsen kiukuttella, kyllä se siitä ohii menee.” Silloin äiti ja isä rupeavat hymyilemään, ja kiukuttelu muuttuu nauruksi ja suukoiksi. Kiukuttelevat ihmiset ovat bassun näköisiä, mutta joskus ei millään voi olla kiukuttelematta. Minäkin kiukuttelen joskus. (Knuutila, Kääriäinen, Larmola, Voutilainen, Huttunen 1974, 82; “Voi äkäpusseja”).

Vanhempien ja lapsen suhteeseen asetetaan kuitenkin myös 1960-luvulla ja sen jälkeen kirjoitetuissa aapisissa ja lukukirjoissa moraalisen järjestyksen kannalta tärkeitä kysymyksiä, joita käsittelen myöhemmin.

Moraalisen opetuksen traditionaalinen ydin, hyvän lapsen ja hyvän yhteisön ominaisuuksia oikeuttava ja perusteleva pyhä tila on tyhjentynyt. Perinteinen luterilais-isänmaallinen tarinavaranto on siirretty syrjään ja ainakin julkisesta tilasta sen sanoma on vaiennettu. Sitä, onko se lopullisesti haudattu tai hautautunut, on kuitenkin mahdotonta sanoa (vrt. Lincoln 1989).

3.3 MORAALISEN KOSMOLOGIAN UUSI KESKUS: YSTÄVYYS

Yleisen humanismin ja yhteiskunnan demokratisoimiseen pyrkivien uudistusten myötä alkavat sosiaalinen sopuisuus, ystävällisyys ja auttavaisuus määrittyä uusiksi yksilön ihanteellisiksi ominaisuuksiksi (hyveiksi). Simola (1997, 53) toteaa ”nuoren peruskoulun” mallikansalaisuuden ideaalin perustuneen ”tasa-arvoiselle yksilöllisyydelle”. Ideaaliiin kuuluvien ominaisuuksien kasvattamiseen ja havaitsemiseen etsittiin jatkuvasti pedagogisia ja didaktisia keinoja. Aapisten ja lukukirjojen maailma pysyi edelleen ideaalisena, mutta ideaalisuuden sisällöksi syntyi hyveitä, joilla on puhtaasti sosiaalinen perustelu ja kiinnitys.

Sosiaalisuuden, yhteisten pyrkimysten ja yhteistoiminnan sekä erilaisuuden problematiikka alkoikin 1960-luvulta eteenpäin saada aapisissa ja lukukirjoissa ulottuvuuksia, jotka eivät kytkeydy vain tekemiseen ja toimimiseen, vaan sekä ihmisyydelle modernissa yhteiskunnassa määrittyviin ominaisuuksiin että yleensä ihmisenä olemiseen. Se arkinen muoto, jonka avulla ja johon perustuen sosiaalista harmoniaa opetettiin lapsille kiinnittyi ihmistenvälisiin suhteisiin, ennen kaikkea ystävyyteen. Ystävyys ilmaantui aapisiin ja lukukirjoihin⁶ ideaalina ja opetettavana toiminnan ja ajattelun tapana, kei-

⁶ Aapisissa ja lukukirjoissa on runsaasti erilaisia kertomuksia, joiden nimetkin sisältävät usein sanan ”ystävyyttä” tai ”ystävä”. Kirjoissa on myös kertomus- ja asiakokonaisuuksia, joiden otsikko on ystävyys, ja joiden alla on enimmäkseen kertomuksia eri kansojen elämästä sekä katkelmia lastenkirjailijoiden ystävyyyteen, erilaisuuteen tai maailman yleiseen kauneuteen liittyvistä teksteistä.

nona, muotona ja päämääränä. Sen avulla voidaan systemaattisesti saavuttaa hyvä ja haluttu tila yhteisössä. Aiemmin ystävydestä ei omana erityisenä ilmiönään aapisissa ja lukurajoissa puhuta lainkaan. Lapsilla on kertomuksissa toki ystäviä, mutta ystävyydellä ei ole moraalista sisältöä tai perustaa, se on luonnollinen seuraus puhtaasta sydäimestä (vrt. esimerkiksi runo ”Annikki tyttönen” s. 50). 1960-luvulta lähtien ystävyteen aletaan kiinnittää hyvää elämää perustelevia attribuutteja analogisesti niistä poistuvan kristillisen argumentaation kanssa. Ystävydestä alkaa muodostua sekä yhteisyyden että moraalisen järjestyksen ydin.

Se, miten ystävyys liittyy hyvään ja pahaan, moraaliseen järjestykseen ja ihmisten välisiin suhteisiin esitetään yhtenä selkeänä kokonaisuutena Muikun ja Ruhasen (1990, 72–75) aapisen sadussa nimeltä ”Noita ja prinsessa”. Kertomuksen alussa prinsessa ja hovineito ovat kävelyllä kuninkaanlinnan puutarhassa ihaillen sen kauneutta. Hovineitoa alkaa nukuttaa, ja prinsessa jatkaa matkaansa ruusupensaiden luo. Pensaassa kurkkii noita, joka ryöstää prinsessan. Tästä seuraa hätää ja surua hovissa. Kuninkaan neuvonantaja kehottaa kuningasta lähettämään jonkun kysymään noidalta, mitä hän haluaa siitä hyvästä, että vapauttaa prinsessan. Kuningas ja kuningatar ovat murheissaan valmiita antamaan jalokivensä ja korunsa, jos vain saavat tyttärensä takaisin. Lopulta palvelija tulee ja kertoo, että noita *”haluaa päästä asumaan tänne toisten joukkoon ...Noita tuntee itsensä yksinäiseksi. Hän eläisi miehellään meidän kanssamme.”* Kuningatar empii peläten, että noita saattaisi tehdä taikojaan heille. Kuningas kuitenkin päättää, että noidan tulee antaa yrittää. Niinpä prinsessa, noita ja palvelija tulevat, ja noita huudahtaa: *”Terve, kuningas! Olet loistoukko, kun otat minut kämppäsi asumaan. On ollut niin yksinäistä ja kurjaa tuolla pimeässä metsässä.”* Kuningas korostaa, että *”ikävyöksiä ei sitten suvaita”*, johon noita vastaa: *”Selvä on! Eihän minun nyt tarvitse keljuilla, kun on kavereita ja parempaakin tekemistä. Eikö pidetä heti pienet juhlat?”*

Kertomuksessa tuotetaan uusi moraalinen järjestys selkeästi: hyvä syntyy yhteisyydestä, jonka ydin on ystävyys, paha yhteisyyden puutteesta, yksinäisyydestä. Ystävyys mahdollistaa olemassaolon ja aktiivisena toimintana se synnyttää lisää yhteisyyttä, juhlia ja hauskaa, välitöntä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kun ystävyteen perustuva sosiaalinen suhde on luotu, noita muuttuu pahuuden ilmentymästä

hauskuuden lähteeksi. Yksin on paha, yhdessä hyvä, kuten Linnan, Mäkipään, Olinin, Vuorensolan ja Arjatsalon lukukirjaan (1988, 141) otetussa Hannu Mäkelän runossa ”Runo”, todetaan: *”On usein yksin paha olla kai / ja belpompaa kun ystävän jo kohta sai. / Ja ystävän kun kanssa elää sovussa, / se kohtalo ei ole lainkaan kauhea.”*. Ystävyydellä on sekä moraalinen että metafyyssinen ulottuvuus. Ystävyys kestää ja kantaa läpi elämän: *”Ystävyys on kallein aarre, / se ei sammu milloinkaan, / toivon, että mekin saamme / pitää sen myös aini-aan.”* (Ruhanen 1996, 52; ”Ystävälle”).

Ajatus siitä, että ystävyys on ensisijaista ja välttämätöntä, jotta yksilö voisi elää hyvää elämää toistetaan useina erilaisina kertomus-versioina. Yksi tapa kertoo lapsesta, joka etsii uutta ystävää menettetyään entisen:

Merja muutti pois, ja Leena oli ihan yksin. Ei ole hauskaa, kun paras ystävä muuttaa muualle. Leena päätti löytää uuden ystävän. Hän juoksi ulos ja kysyi tuulelta: -Oletko sinä ystäväni? Mutta tuuli subisi vain omia menojaan ja mutisi: -Ei minulla ole aikaa olla kenenkään ystävä, kun täytyy subista koko ajan.

Leena juoksi ison kiven taakse. Se olisi ainakin hänen ystävänsä. Samassa kuului aivan Leenan korvan juuresta: -Onpas sinulla ystävä, minä, Mika. -Mitä sinä haluat? kysyi Leena epäillen. -Eihän ystävältä mitään haluta, ollaan vain ystäviä.

Nyt Leenalla oli taas oma ystävä. Yhdessä he kuuntelivat kallion kolossa tuulen subinaa ja kuiskivat toisilleen salaisuuksia. (Miettinen, Koivu & Hakulinen 1987, 132)

Muutot osoittavat, että sosiaaliset suhteet eivät ole pysyviä vaan ne voivat rikkoutua. Aapisissa ja lukukirjoissa lapset muuttavat jou-tuen luopumaan ystävistään, mutta luopuminen osoitetaan aina myös uudeksi aluksi, mahdollisuudeksi löytää uusia ystäviä entisten rinnalle. Somerkiven, Tynellin ja Lehtosen lukukirjassa (1972, 44-45) perhe muuttaa ja lapset surevat: *”Voi, kaikki ystävät jäivät tänne”*. Uudessa talossa uudet lapset tulevat kuitenkin heti tervehtimään: *”Kyllä te pian opitte meidät tuntemaan”*, ja kaikki ryhtyvät yhdessä leikkimään. Muuttamista käsitellään myös Kallioniemen ja Raikusen lukukirjassa (1996, 136-137) kertomuksessa nimeltä ”Ystävä”, jossa Tupsu -niminen lapanen keskustelelee Hapsu -nimisen lapsen kans-

sa. Hapsun elämä on kurjaa, koska hänen ystävänsä on muuttanut pois:

Tupsu: Sinua itkettää. Hapsu: Ihan hurjasti. Ja sydäntäni puristaa ikävä. Tupsu: Sitten ei auta muu kuin itkeä, kunnes itku loppuu. Hapsu: Entäs jos se ei lopu? Entäs jos en voi enää koskaan tehdä mitään muuta kuin itkeä? Tupsu: Kyllä sinä voit. Tässä sinulle nenniina. Hapsu: Maailmassa ei ole yhtään iloa enää. Tupsu: Millainen ystäväsi oli? Hapsu: Hän oli joskus iloinen ja joskus vakava, mutta meillä oli aina mukavaa yhdessä. Tupsu: Mitä te teitte yhdessä? Hapsu: Me juttelimme, olimme hiljaa ja retkeilimme. Minä pidin hänestä niin kovasti. Tupsu: Ystäväsi piti varmasti myös sinusta. Hapsu: Niin hän ainakin sanoi, mutta silti hän lähti pois. Ei se hänen vikansa ole. Hänen oli pakko muuttaa. Tupsu: Voinko minä olla uusi ystäväsi? Hapsu: Haluaisitko sinä olla, vaikka minä suren koko ajan. Tupsu: Haluaisin. Tietysti minä olen erilainen kuin entinen ystäväsi, sillä minä en ole hän. Voimme kuitenkin retkeillä yhdessä tai vain istua hiljaa. Hapsu: Ei, sinä et ole hän. Sinä olet uusi ystäväni. Olen iloinen, että sinä olet olemassa. Jos sinuakin joskus surettaa, kerro minulle. Kuuntelen sinua ja istun kanssasi niin kauan kuin tahdot.

Ystävän löytäminen ja olemassaolo merkitsevät sitä, että yksilö kuuluu yhteisöön, on turvassa pystyen iloitsemaan olemassaolostaan. Iloisuus ja hauskuus tuovat elämään sen hyvän, johon kasvatus perustaa moraalisen ihanteensa. Maailmaan positiivisesti suhtautuva lapsi voi antautua sosiaalisiin suhteisiin jakaen kaiken, antaen ja saaden. *“Kun teen toiset iloisiksi, olen itsekin iloinen”* (Tynell, Somerkivi, Lehtonen 1972, 35). Ystävyys antaa sekä psyykkisen että sosiaalisen mahdollisuuden yksilön olemassaololle: *“Hyvät ystävät jakavat sekä ilot että surut. Näin mieli pysyy tasa-painossa ja keskinäiset välit hyvinä.”* (Kansalaistaito I 1989, 51). Ystävyys pitää yksinäisyyden ja syrjäytyneisyyden, pahan loitolla. Ystävyys olemassaolo ei kuitenkaan ole itsestään selvä, apriorinen tila, vaan se voi todentua ihmisten aktiivisena toimintana. Ystävyys voi loppua tai häiriintyä: *“Joskus joutuu, tahtoen tai tahtomattaan eroamaan hyvistäkin ystäväistä”* (Avain kansalaistaitoon 1986, 74), mutta uusi ystävyys syntyy ystävyyttä hakevan lapsen oman aktiviteetin seurauksena, kuten Leenalle kävi.

Ystävyys voi myös syntyä yhteisön kutsusta, johon lapsen on osattava vastata. Tällöin yksinäisyyden ja ulkopuolisuuden loppuminen eivät ole yksinäisen yksilön, vaan jo yhteisöön kuuluvien ratkaistavissa. Yhteisyyteen ottamista kuvaavat kertomukset muistuttavat aiempien aapisten kertomuksia siitä, miten hyväosainen lapsi antaa vähäosaisemmalle omastaan siten vahvistaen moraalista hyvää. Sosiaalisen siteen luominen yksinäiseen on moraalisesti vastaava teko kuin saappaiden antaminen köyhälle. Esimerkiksi Helakisan, Merenkylän, Ahasen ja Palmun lukukirjassa (1975, 93–94) on kertomus nimeltään ”Ystävyys”, jossa kerrotaan pienestä pojasta, joka oli jo monta päivää seisonut yksinään katsellen muiden lasten leikkiä pulkkamäessä. Lapset eivät jutelleet hänelle, vain kerran *”Tero oli vähällä laskettaa pulkallaan pojan päälle ja huusi mennessään: - Anteeksi, luulin sua vanteeksi. Sitten ei taas pitkään aikaan kukaan sanonut pojalle sanakaan.”* Poika näytti pelokkaalta, ja kertoja oli saanut selville, että poika *”asui pohjakerroksessa pihan puolella ja että hänen nimensä oli Samppa.”* Eräänä päivänä kertoja päätti tervehtiä poikaa ja pyysi häntä mäkeen. Samppa ei lähtenyt ja näytti olevan hämillään: *”Minä ajattelin, että hänellä ei ehkä olekaan pulkkaa. Minun tuli poikaa sääli. -Hän on kamalan pieni, minä ajattelin. Varmaan vasta viiden vanha.”* Äkkiä poika kuiskasi kertojan korvaan antavansa tälle lakritsaa pulkan lainaamisesta. Lakritsa oli taskussa liiskaantunutta ja likaantunutta, ja pojan kädet olivat tahmeat ja nenäkin vuoti. Kertoja niisti pojan nenän ja otti yhden lakritsan: *”En raaskinut enempiä, kun Samppa oli niin pieni.”* Kertoja lupasi Sampalle pulkan lainaksi, ja *”Sampan naama levisi hymyyn. Silmät kurtistuivat viiruiksi. Ensimmäistä kertaa näin sen nauravan.”* Kertoja lupaa, että Samppa saa käyttää hänen pulkkaansa aina kun haluaa, ja Samppa juoksi nopeasti pulkkamäkeen. Kertomus päättyy: *”Katselin kun Samppa hinasi sinistä pulkkaa mäkeä ylös. Tuoksui kivasti lumelta ja pakkaselta. Ajattelin, että talvi on oikeastaan aika mukavaa aikaa. Puissa on sokerikuorrutusta, ja lumesta voi tehdä vaikka mitä. Taivaskin on usein nätti, vaaleanpunainen kuin mansikkajäätelö.”*

Yhteisyyteen ottaminen, toisen yksinäisyyden poistaminen on teko, joka tuottaa hyvää mieltä niin tekijälleen kuin yhteisyyteen otetulle toiselle. Ystävyys merkitsee epäitsekästä jakamista, yhteisyydentun-

netta ja henkilökohtaista turvallisuutta⁷. *“Se, jolla on ystävä, ei ole yksin”*, todetaan Kunnaksen (1969, 46) aapisessa. *“Murjotus on eksymistä / leikeistä ja ystäväistä”*, mutta ystävyys kuitenkin voittaa ja auttaa kulkemaan *“yhdessä eteenpäin”* (Huovi, Wäre, Töllinen, Lemmetty 1991, 154). Vaikka ystävän löytäminen voi joskus olla vaikeaa monesta syystä (*“joku voi olla niin ujo, ettei uskalla ryhtyä keskustelemaan oudon ihmisen kanssa”*), niin tutussa ympäristössä on helpompi ystävyystyö kuin oudossa (Avain kansalaistaitoon 1986, 75). Ystävyys on yhteisyyttä ja sopusointua, kaikkinaista yksilöllistä ja yhteisöllistä voimaa. Ystävyys moninkertaistaa hyvän ja poistaa pahan: *“Ei saa toiset nauraa, kun hyppään ystävän kaulaan. Tekee mieli halata, kun on hyvällä tuulella (...) Mutta silloin vasta pitäisikin halata, kun on huonolla tuulella. Ystävän halaus lämmittää, pois huonon tuulen lennättää.”* (Linna, Mäkipää, Olin, Vuorensola, Arjatsalo 1988, 46; “Halaukset”). Myös silloin, *“jos on surullinen, on hyvä olla yhdessä”* (Karjalainen 1991, 17). Kunnaksen aapisessa y-kirjainta opetetaan kertomuksessa “Ystävyys”, jossa syntyvä yhteisyys kuvataan:

Ullalla on monta ystävää. Mutta Anni on Ullan paras ystävä. Ulla on antanut Annille toisen Hyrrin pennuista. Sen nimi on Typykkä. - Annin oma Typykkä, nuku, nuku Typykkä, laulaa Anni.

Ullan kissan pennun nimi on Nypykkä: - Ullan oma Nypykkä, nuku, nuku Nypykkä, laulaa Ulla. Ja ne laulut sointuvat hyvin yhteen. Seläistä on ystävyys.

Ilman ystävää elämässä ei ole sisällöllistä merkitystä, kiinnekehottaa, lämpöä eikä iloa. Kertomuksessa “Leiki kanssani” (Kallio & Merenkylä 1972, 90) Heikki pyytää eri ihmisiä leikkimään. Isä lukee väsyneenä lehteä, äiti on kiireinen ja ompelee, sisar Tuula laittautuu uloslähtöä varten, veli Pasi on vauva eikä osaa leikkiä. Lopulta Heikki pyytää Samia, ja *“Sami tulee heti. Sami on Heikin ystävä.”* Ystävä

⁷ Ystävyyttä määritetään samoin käsittein myös uskontokirjoissa, mutta samalla se kytetään Jumalan tahtoon ja siunaukseen. Esimerkiksi Nisosen, Pyysiäisen ja Töllisen (1999, 56-57) kirjan kertomuksessa “Ystävä” todetaan: *“Ystävä viihtyy yhdessä. Ystävän kanssa on hyvä olla. Ystävän kanssa voi puhua kaikenlaisista asioista. Ystävään voi luottaa, ystävä auttaa kun on vaikeaa. (...) Taivaan Isä, tahtoisin oman ystävän, jonkun jolle kertoisin kaiken tärkeän, jonkun joka tahtoisin olla kaveri, jonkun joka leikkisi minun kanssani.”*

on luotettava. Ystävälle voi uskoa salaisuudet, ystävä ei hylkää, ystävään voi turvata: *“Miten onkaan suurenmoista olla ystävä ja auttaa toista. Meidän luokkamme mottona on: olen kaverina voittamaton!”* (Kansalaistaito 3, 1989, 33). Mutta vaikka ystävyys on jakamista, se myös kunnioittaa yksityisyyttä. Huovin, Wäreen, Töllisen ja Lemmetyn aapisessa (1991, 120) Enni-karhu kysyy Lasse Laivakoiralta, miten tämä on saanut puujalan. Lasse ei kerro, vaan vastaa: *“Jokaisella on omat ilot ja murbeet. Kaikkea ei tarvitse kertoa edes parhaalle ystävälleen, jos ei tabdo. Minä en tabdo. Se on liian murbeellinen muisto. -Anteeksi. Minä ymmärrän, Enni kuiskasi. Ja Enni silitti helästi Lasse Laivakoiran takkuista häntää.”* Kuitenkin pelkkä ystävän kyselemätön läsnäolo voi auttaa: *“Jos tiedät, että ystävällä / on sydän surusykytyrällä, / lobdun lämpöisen / voisit tuoda hymyillen.”* (Vuori, Wäre, Töllinen, Louhi 2001, 72).

Ihmisyystävät ovat tärkeitä, mutta myös koko maailma sulkeutuu moraalisen järjestyksenä ystävyuteen. Jos ihmisyystävää ei ole, ystävän voi silti löytää, sillä elämä ja arki, esineet, eläimet, kulttuurin tuotteet ja luonnonilmiöt ovat moraalisen kosmologiaan määrittäisiin sisältyviä mahdollisia ystäviä:

Onko sinulla ystävä? Ystävä voi olla poika, tyttö kissa tai koira. Ystävä voi olla vaikka pieni hiiri. Myös puu on ystävä. Keinusi voi olla puun oksassa. Siinä sinulla on hauska keinua. Satukin on ystävä. Se vie sinut kauas, kauas satujen maahan. Kuka on sinun ystäväsi? (Somerkivi, Tynell, Lehtonen 1972, 10; “Kuka on ystäväsi?”).

Miettisen, Sauvon, Karpin, Töllisen, Raatikaisen ja Mattilan (1986, 43) lukukirjassa eläinhahmot Ossi ja Simo leikkivät leikkiä “Mitä tiedät ystävästäni”. Ystävä voi olla *“ihminen, eläin, kasvi tai jokin esine”*, ja mallileikissä ystävä osoittautuu kirjaksi. Sama ystävyuden kosmologinen laajuus kerrotaan Huovin, Wäreen, Töllisen ja Lemmetyn lukukirjan (1992, 108–110) kertomuksessa nimeltä “Ystäviä”. Siinä kirjassa toimivat eläinhahmot opettavat ystävyuden ulottuvuuksia Ketulle, joka oli pahalla päällä eikä halunnut mennä hoitamaan tehtäviään postiin. Kettu koki itsensä hylätyksi ja ajatteli, että hän itse *“ei kuitenkaan saisi ainuttakaan”* korttia tai kirjettä. Synkällä mielellä oleva Kettu päätti jäädä kotiin ja jatkaa uniaan, mutta kohta karhut Enni ja Onni tulivat ovelle ihmettelemään, mikä Kettua vaiva-

si. Kettu pysyi kiukkuisena, ja karhut analysoivat: *“Sinä olet liian paljon yksin”*. He kehottivat Kettua toimimaan kuten he itse: *“Me etsimme joka päivä yhden uuden ystävän, sanoi Enni. - Tule mukaan niin näet, sanoi Onni.”* Uteliaisuuttaan Kettu päätti lähteä karhujen matkaan. *“Tuo on loistava ystävä, sanoi Enni kun he astuivat ovesta ulos. Hän osoitti taivaalle. Aurinko paistoi heleästi. - Sehän on aurinko eikä mikään ystävä, sanoi Kettu. - Vai ei aurinko ole ystävä, tulistui Enni. - Katso nyt, miten se hymyilee, sanoi Onni. Ja se joka hymyilee minulle, on minun ystäväni, sanoi Enni. - No jaa, sanoi Kettu.”* Eläimet jatkoivat matkaansa ja löysivät ystävikseen pakkasen, joka koristelee polut timantein, tuulen, jään. Lopulta kaikki väsyivät ja lähtivät Ketun luo mehulle. Yhtäkkiä Enni muisti: *“Me teimme tämän sinulle, sanoi Onni ja veti taskustaan sydämenmuotoisen kortin. Hän ojensi sen Ketulle. Kettu hymyili hämillään. Kortti oli vähän rypistynyt taskussa, mutta muuten se oli hieno.”*

Kettu otetaan sosiaalisen ystävyuden piiriin, mutta ystävyys asuu lopulta kuitenkin jokaisen omassa mielessä etsintänä, joka tuottaa tuloksen, jos etsijän mieli on avoin: *“Et sinä aina tiedä, missä sinulla on ystävä”*, todetaan Somerkiven, Tynellin ja Lehtosen (1982, 55) lukukirjaan otetussa Anglundin runossa *“Ystäviä”*. Ystävää etsitään kiireettä, kuten Leena aiemmassa kertomuksessa, ystävä voidaan löytää ihmisen iloisesta hymystä, häntää heiluttavasta koirasta. Se voi olla puu *“johon on helppo kiivetä”*, se voi olla puro, *“jonka reunalla voit istua rauhassa, jos sinun ei tee mieli puhua kenellekään yhtään mitään”*. Kuitenkin ihmisystävä on voittamaton. Kun Satu Savisella ei ole ihmisystävää hän yrittää tehdä niitä savesta, mutta vasta antaessaan savinuken lahjaksi, hän löytää ihmisyhteisön, jossa juodaan kaakaota ja kerrotaan tarinoita. Satu Savinen, joka on yleensäkin iloinen, on tällöin *“erityisen onnellinen”* saatuaan *“oikean ystävän”* (Harjola, Mäkipää, Olin 1996, 122–123). Ystävä voi olla myös mielikuvitusolento, kuten Mikon näkymätön ystävä Kunnaksen (1969, 59) aapisessa: *“Kuka on Heikki? Ystäväni paras. Heikki on mikä vaan. Suuri kuin muuri, pieni kuin sieni, ihan mikä vaan”*. Heikki on myös missä vaan ja tekee mitä vaan. Ystävä löytyy omalla mielentilalla, omalla avoimuutena kaikkialta ympäröivästä todellisuudesta. Näin ystävä asettuu kaikkien tavoitettavaksi ja kaikkialta löytyväksi, aina läsnäolevaksi, sillä ilman ystävän takaamista jokaiselle moraalinen kosmologia ei voisi perustella omaa ideaaliaan.

Vaikka ystävyys määrittyy aapisissa ja lukukirjoissa inhimilliseksi ja sosiaalseksi suhteeksi, hyvää toimintaa ohjaavaksi tunteeksi, sen liittäminen luontoon, ja luonnon ominaisuuksien ulottaminen ystävyuden piiriin asettaa ystävyyttä symbolisesti osin sille paikalle, jossa Jumala aiemmin oli ihmisen ja luonnon sieluna, ja jossa koko kosmos opetettiin Jumalan itseilmaisun tapana. Luonto ei näin ole Jumalan lähdön jälkeenkään yhdentekevä. Sitä tulee suojella, sille tulee olla ystävällinen, sillä se voi osoittautua yksinäisen ystäväksi. Luonto puhuu edelleen aapisissa ja lukukirjoissa. Se ei puhu Jumalan äänellä, vaan ihmisen äänellä, ystävänsä ystäväälle. Siksi luonto tulee sulkea saman sosiaalisen harmonian piiriin kuin kaikki ihmisetkin.

Ystävyys asetetaan aapisten ja lukukirjojen moraalisisessa kosmologiassa merkiksi kaikkien ilmiöiden fundamentaalisesta samanlaisuudesta, jossa ei ole toisenlaisuutta, toiseutta eikä vierasta. Se tarkoittaa sitä, että kaikki ovat olemuksellisesti samanlaisia, sillä ystävänsä ollessa mikä tahansa, kaikki positiivinen synnyttää ystävyyttä ja kaikki hyvät ominaisuudet syntyvät ystävyydestä.

Kuitenkin jokainen lapsi on myös erityislaatuinen, samoin kuin jokaisella luonnonilmiöllä ja -oliolla on omat erityispiirteensä. Samanlaisuuden ja erilaisuuden problematiikkaa käsitellään erityisesti tarkasteltavan ajanjakson kansalaistaidon oppikirjoissa, joissa se on yksi kantava kasvatuksen teema. Kansalaistaidon oppikirjojen kertomuksissa luetellaan ihmisten ulkoisiin ominaisuuksiin liittyviä eroavaisuuksia (pituus, ikä, hiusten väri, vammaisuus jne.) ja eroja luonteenpiirteissä (ujous, reippaus jne.). Kertomusten viesti on, että erilaisuus on ymmärrettävä ja hyväksyttävä, sillä: *“Sinun tulee kuitenkin aina muistaa, että kaikki ihmiset tuntevat ja ajattelevat samanikäisinä suunnilleen samalla tavoin. Siksi sinun tulee käyttäytyä toisia kohtaan, niin kuin toivot toisten käyttäytyvän itseäsi kohtaan. Silloin sinulla on oikea asenne muihin ihmisiin.”* (Kansalaistaito I, 1967, 11–12). “Oikea asenne” sisältää yhden moraalisen kasvatuksen tärkeimmistä kiinnityksistä: oikean asenteen omaava lapsi toimii luonnostaan hyvin, kuten aiemmin lapsi, jolla oli puhdas sydän. Kun lapsella on oikea asenne, hän on iloinen ja suvaitsevainen eikä halveksi ja väheksy toisia. Oikean asenteen luomiseen tarvitaan asennekasvatusta, johon erityisesti kansalaistaidon oppikirjat ovat keskittyneet.

Moraalisessa opetuksessa korostetaan kuitenkin myös ihmisen vaivaisuutta. Kukaan ei ole täydellinen, joten kenenkään erilaisuus ei voi olla halveksittavaa: *“Puutteista huolimatta ei pidä masentua ja vetäytyä syrjään, sillä meitä jokaista tarvitaan. Kasvamme ja kehitymme omalla tavallamme. Meidän tulee hyväksyä omat yksilölliset taipumuksemme ja luonteenpiirteemme sekä kunnioittaa toisten yksilöllisyyttä.”* (Kansalaistaito 1, 1969, 76-81). Jokaiselle yksilölle, jolla on oikea asenne, taataan paikka yhteisyydessä. Ideaalina opetetaan lapsille myös julistuksenomaisesti, kuten ennen Jumalan ominaisuuksia: *“Me elämme yhdessä toisten kanssa. Olemme suuren joukon tasaveroisia jäseniä. Ihmiset ovat erilaisia. Silti suurikin joukko voi olla yksimielinen. Sopu on parempi kuin epäsopu. Kiistat kannattaa rauhassa ratkaista ja auttaa avun tarpeessa olevia.”* (Kansalaistaito 1, 1989, 21). Kaikkien kyvyt ja taidot ovat yhteisölle tarpeellisia, maailma määrittyy funktionaalisenä kokonaisuutena. Esimerkiksi Huovin, Wäreen, Töllisen ja Lemmetyn (1993, 94-95) lukukirjassa on kertomus “häviämisyhdistykset”, jotka vietetään sen jälkeen kun Sirkku on tullut hiihtokilpailussa viimeisenä maaliin. Onni-karhu luettelee jokaisen tärkeyttä: joku osaa yskiä, toinen tehdä töitä, yksi ajatella, runoilla, veistellä, keittää, *“seitsemäs sylissä istuu, kahdeksas katselee kuvia. Yhdeksäs on ystävä, kymmenes osaa kysellä. - Jokainen osaa jotain toisille tarpeellista”*. Sosiaalinen harmonia järjestää maailman funktionaalisesti, vaikkakin hullutellen ominaisuuksilla, jotka tekevät lapsesta varsinaisesti koulukyvykkään. Jokaisessa on kuitenkin jotain erilaista kuin muissa⁴, mutta jokainen erilaisuus on yhteisöllisesti jaettavissa ja hyödynnettävissä lisäämään sosiaalisen harmonian mahdollisuutta.

⁴ Ala-asteen uskontokirjoissa uskonnollisen kasvatuksen sisältö, arkeen sidottujen opetuskertomusten maailma noudattaa samoja ideaaleja vain sillä poikkeuksella, että kertomuksissa ne ominaisuudet tai tilanteet, jotka sosiaalisen harmonian ideaalissa opetetaan hyväksi sinänsä, esitetään edelleen Jumalan luomiksi tai tahtomiksi. Esimerkiksi Kuitusen, Tammion, Peltolan ja Laurion (1986) uskontokirjassa kerrotaan ystävydestä: *“Jeesus antaa iloa, ystävyyttä ja sopua. Paha mieli katoaa, hymy kasvot kirkastaa.”* (14). Myös erilaisuuden ja samanlaisuuden problematiikka saa Jumalan määrittäjäkseen kertomuksessa “Jokainen on erilainen”. Siinä Akia pelottaa tulla kouluun, koska hänellä on ensimmäistä kertaa silmälasit. Pojat alkavatkin nimitellä Akia, mutta opettaja toteaa, että nyt meitä on kaksi samanlaista, jolloin Aki huomaa hämmästyksekseen, että opettajallakin on lasit. Silloin *“Aki alkoi katsella luokassa ympärilleen. Hän huomasi, että jokaisessa oli jotain erilaista kuin muissa.”* Kertomuksen perään on painettu keltainen laatikko, jossa on teksti: *“Jumala on luonut meidät erilaisiksi.”* (13).

Sosiaalisen harmonian toimivuuteen, samanlaisuuden ja erilaisuuden problematiikkaan yhdistyy samalla kysymys ihmisten erilaisuuden hallinnan tekniikoista. Rose (1988, 187) näkee yksilöllisyyden korostamisen käytännöllisenä ja moraalisena diskurssina, jonka avulla ihmiset yksilöllistetään luokittelemalla heidät, arvottamalla ja tutkimalla heidän kykynsä ja mahdollisuutensa. Ihmisten ominaisuudet ja poikkeavuudet kuvataan, jotta heitä voidaan johtaa ja hyödyntää muuttuvina yksilöllisyyksinä. Siten sosiaalisen harmonian ideaalissa tuotetaan yksilöllisyys samanlaisuuden ja sallitun erilaisuuden kokonaisuutena, normalisoituine ja hyväksytyine yksilöllisine poikkeavuuksineen. Mikä tahansa erilaisuus ei kuitenkaan muunnu samanlaisuudeksi ja vain normin mukainen, auktorisoitu erilaisuus on hyväksyttävää. Tätä aapisissa ja lukukirjoissa opetetaan lukuisin kertomuksin, joissa määritetään niitä erilaisuuksia, jotka erostaan huolimatta mahtuvat ykseyteen.

Aiemmin esitetyssä kertomuksessa sosiaaliseen yhteyteen ottamisesta kerrottiin pulkkamäen Sampasta, joka oli yksinäinen, selvästi sosiaalisesti huono-osainen, pihanpuolella asuva lapsi. Sen sijaan seuraavien kertomusten lapset, Laila, Roope ja Helena ovat fyysisesti toisenlaisia:

Esan luokalle tuli uusi oppilas. Hänen nimensä on Laila. Lailaa varten luokkaan tuotiin uusi pulpetti. Laila on näkövammaisen. Hänen täytyy aina käyttää vahvoja silmälaseja.

Esa ihailee Lailaa. Esan mielestä hänellä on kauniit letit. Laila on saanut Esalta lahjan. Se on pieni sydän. Laila antoi Esalle muistoksi kynän. Esa auttaa mielellään Lailaa. He tekevät usein läksyt yhdessä. (Miettinen & Sauvo & Karppi & Töllinen & Mattila & Raatikainen 1984, 82–83: “Esan uusi ystävä”)

Eräänä aamuna Sinin opettaja sanoo: - Minulla on teille tärkeätä asiaa. Meidän luokkaamme tulee huomenna uusi oppilas. Juha kysyy: - Onko hän tyttö vai poika.

Opettaja sanoo: - Hän on poika. Hän ei kuule yhtä hyvin kuin te muut. Sini ihmettelee: - Miten hän sitten tietää, mitä täällä luokassa puhutaan? Opettaja selittää: - Hänellä on kuulolaite. Hän osaa lukea puhetta suun liikkeistä. Toivon, että otatte hänet ystävällisesti vastaan.

Seuraavana aamuna oppilaat odottavat jännittyneinä uutta oppilasta. Opettajan mukana luokkaan tulee poika äitinsä kanssa. Opettaja kertoo: - Tässä on uusi luokkatoverinne. Hänen nimensä on Roope. Eilen minä kerroin teille, että Roope tarvitsee kuulolaitteen. Nyt Roopen äiti kertoo, millainen kuulolaite on. Jokainen saa kokeilla, millaisilta äänet laitteen avulla kuulostavat. Seuraavalla välitunnilla luokan pojat hyörivät Roopen ympärillä. Tunnin alkaessa he kertovat opettajalle: - Taitaa tulla kiva kaveri meidän luokalle. (Kajarto & Parviainen 1981, 112–113: “Erilainen ystävä”)

Meidän taloon muutti Helena. Koskaan Helena ei ole sanonut, ettei leiki toisten kanssa.

Eilenkin hypähtiin narua, ja Helena pääsi ainakin sataan asti. Hän osaa laskea hurjan vaikeita laskuja, vaikka on vasta seitsenvuotias.

Joskus Helena hakee minua ulos kotoakin. Ajattele, vaikka Helena ei näe ollenkaan, hän osaa melkein mitä vain. Hän lupasi opettaa minulle sokeiden aakkosia, jos haluan. Joskus me kuuntelemme yhdessä Helenan äänikirjoja. Kaikki pitävät Helenasta. (Miettinen & Koivu & Hakulinen 1981, 116: “Helena”)

“Erilainen ystävä” osoittautuu samanlaiseksi, ellei vielä muita ystäviä paremminkin ideaalin mukaiseksi “kivaksi kaveriksi”. Fyysinen vajavuus ikään kuin korvautuu suurempana sosiaalisena täydellisyytenä. Erilaisuus on funktionaalista luodessaan moninaisuutta, jolloin erilaisuus ei oikeuta erilaiseen suhtautumiseen. Tämä ideaali ulotetaan maailmanlaajuiseksi: *“Maailmassa on kaikenvärisiä ihmisiä, ja meidän tulee elää sopuisasti yhdessä ... rinnakkain. Kaikki värit ovat hauskoja ja ne näyttävät kauniilta. Muista tämä kuitenkin: Hyvä ajatus ja rakastava teko ovat kaikkein kauneinta.”* (Somerkiivi, Tyne, Lehtonen 1982, 115–116; “Minkä värinen on rakkaus”). Eroavuudet rikastavat yhteisöä lisäten sen hauskuutta. Tällaisina ne vahvistavat sosiaalisen harmonian ideaalia: kaikki hauskaksi ja iloiseksi määrittyvä on moraalin ytimessä. Erilaisuuden yhteisöllistä funktionaalisuutta opetetaan myös Ruhasen⁵ (1996, 17) kertomuksessa pie-

⁵ Ruhasen lukukirja on tarkoitettu hitaasti lukemaan oppineille lapsille, siten itsekin “erilaisille”.

nestä vasikasta nimeltä Vaapukka. Siinä Vaapukkaa pilkataan, koska se ei ole lehmän näköinen vaan punainen kuin vadelma: *“Vaapukka häpesi outoa väriään. Se meni aina pois laitumelta.”* Vaapukka kuljeskeli yksikseen syöden ruohoa ja juoden vettä. Se kasvoi isoksi lypsettäväksi lehmäksi, jolloin kävi ilmi, että Vaapukka *“oli erilainen kuin muut lehmät. Se ei antanutkaan maitoa. Se lypsi ibanaa vadelman makuista limonadia!”*. Siitä tuli kuuluisa ja kaikki halusivat sen limonadia, sitä ihailtiin ja taputeltiin: *“Enää ei Vaapukka hävennytt ulkonäköään. Se ymmärsi, ettei kaikkien tarvitse olla samanlaisia. Myös erilaiset lehmät ovat tarpeellisia.”* Vaikka jokainen on erilainen, “erilaisesti” erilainen edellyttää muilta jotain ylimääräistä, sopeutumista ja ymmärrystä. Lapsi joka haluaa ymmärtää, saa palkkiookseen lahjan, erityisen hyvän, uskollisen ja erityislaatuisen, mutta erilaisuudessaan kuitenkin ystävänä “samanlaisen” ystävän.

3.4 AUTTAMINEN LISÄÄ SOSIAALISTA HYVÄÄ

Ystävyys määritetään aapisissa ja lukukirjoissa tunteiden jakamiseksi, yhteiseksi toiminnaksi ja tavaroiden antamiseksi. Ystävä on luotettava ja ystävykset auttavat toinen toistaan. Auttamisen ajatus ystävyuden yhtenä tärkeänä ulottuvuutena laajentaa ystävyuden myös yksilön välitöntä ympäristöä ja yhteisöä kauemmas. Auttaminen tulee kohdistaa sekä välittömiin ystäviin että kaikkiin muihin, keneen tahansa. Auttamista opetetaan monissa kertomuksissa sekä välittömän että välillisen ystävyuden muotona, sosiaalisen harmonian toteuttamisen ja lisäämisen tapana.

Toisen auttaminen on moraalisen kosmologian muutoksen yhteydessä muuttumattomana pysyvä kasvatuspyrkimys, joskin myös se on irrotettu kristillisistä kiinnityksistään.. Jumalallisen harmonian ideaalissa itseä huonommassa taloudellisessa ja sosiaalisessa asemassa olevan ihmisen auttaminen perusteltiin ehdottomana hyveenä, joka kiinnittyi ylpeyden ja nöyryyden dialektiikkaan ja sitä kautta synnitömään, puhtaaseen sydämeen. Auttavainen osoitti nöyryä mieltä ja epäitsekkyyttä, hän toteutti ja edisti Jumalan rakkautta ja luomistyötä omalla elämällään. Antaessaan (mieluiten vähäisestä) omastaan hän sai palkkiona itselleen puhtaan sydämen ja Jumalan siunauksen, ja kuten usein osoitettiin, aivan erityislaatuista rikkautta.

Aapisissa ja lukukirjoissa, jotka on painettu 1960-luvulta lähtien, auttaminen määritty toisin. Se on osoitus sosiaalisesta mielenlaadusta, "oikeasta asenteesta". Auttamalla toisia lisätään sosiaalista hyvää yleensä. Auttamisen olemusta opetetaan aapisissa ja lukukirjoissa tekoina, jotka kiinnittyvät toisaalta lasten arkeen, jokapäiväisiin toimintoihin, toisaalta abstraktiin ja kaukaiseen. Auttamisen perusta liittyy ystävyyteen, myötätuntoon ja yhteisen hyvän jakamiseen. Ihmiset ovat erilaisia, joku on vahva jossain, joku toinen jossain toisessa, ja kulloinkin vahvemman on autettava heikompaa. Sen jolla on, on annettava sille, jolla ei ole. Auttaminen on taakan jakamista. Mietti- sen, Koivun ja Hakulisen (1984, 86) aapisessa lapset keskustelevat auttamisen merkityksiä kertomuksessa "Auttaminen":

Anne kysyi toisilta lapsilta, mitä auttaminen on.

-Meidän äiti pyytää isää joskus auttamaan ja ravistamaan matot, kertoi Leena.

-Auttaminen on sitä, kun tekee jotain toisen puolesta, Riitta selitti.

-Niin kuin se, että vie vaatteensa naulakkoon äidin puolesta, keksi Mika.

-Ei se mitään auttamista ole, jos huolehtii omista tavaroistaan, Riitta sanoi.

-Kyllä äiti on tyytyväinen, jos huolehdit edes omista tavaroistasi, Sari vakuutti.

Auttaminen on toisen puolesta tekemistä, oman aikansa ja voimiensa antamista toisille. "Mietihän, miten voisit auttaa toisia ihmisiä. Mitä osaat tehdä?" kysytään Heiskasen, Julkusen ja Piipon (1981, 116) lukukirjassa. Jokainen voi auttaa toista, jokaisella on yhteisöllisesti funktionaalisia ominaisuuksia. Kun Huovin, Wäreén, Töllisen ja Louhen (2001, 110) aapisessa on tapahtunut niin kauhea tapaus, että Kukka-Ukin kauppaan on murtauduttu, aapisen eläin- ja lapsihahmot päättävät järjestää keräyksen ja kirjoittavat kirjeen rappukäytävän seinälle: "Ukin kaunis kukkakauppa on rikottu ja sotkettu. Ukki on vanha. Hän ei enää jaksa kunnostaa kauppaan. Pyydämme kaikkia auttamaan. Jokainen osaa jotakin." Auttaminen tuo iloa sekä antajalle että saajalle ja vahvistaa sosiaalista sidettä. Se ei vaadi suuria tekoja, vaan toisen ihmisen hyvänolon jokahetkistä ajattelemista:

Äiti tuli töistä. Kahvin tuoksu tuli eteiseen.

-Kuka on keittänyt kahvia? Onpa ihanaa saada kahvia! Minua ei enää väsytä. Kiitos, Mari kulta!

Mari sytytti kynttilän. Se tuikki iloisesti. (Laurio, Tuononen ja Viljamaa-Rissanen 1978, 66: "Marin yllätys")

Auttaminen tuo iloa. *"Kun teen toiset iloisiksi, olen itsekin iloinen."* (Somerkivi, Tynell, Lehtonen 1972, 35). *"Auttaminen on yhteinen ilo"* todetaan Harjolan, Linnan, Mäkipään ja Vuorensolan (1988, 94-95) aapisen kertomuksessa "Auttamisen ilo". Siinä lapset kuulevat Aapeli-tontulta, että metsän eläimillä on vaikeuksia selvitä talvesta. Tällöin *"lapset tahtovat auttaa"* ja vievät linnuille jyviä ja jäniksille porkkanoita. Miettisen, Sauvon, Karpin, Töllisen, Raatikaisen ja Mattilan lukukirjassa (1986, 6-7) toisella luokalla oleva Anni auttaa naapurin Marjaa koulun alkuun pitämällä hänestä *"hyvää huolta"* niin koulumatkalla kuin välitunneilla. Auttaminen kohdistetaan heikompiin ja pienempiin ja sellaisena se tuottaa hyvää mieltä kaikille. Heikommista huolen pitäminen on hyvinvointivaltion kulmakivi, sen luterilainen perusta. Auttaminen moraalisesti hyvänä tekona säilyy historiallisena jatkumona, mutta sen kiinnitys vaihtuu: sen perusteluksi tulee ilon, hyvän mielen ja yleisen sopusoinnun lisääminen.

Toisen auttaminen ei ole aapisissa ja lukukirjoissa asetu itsestään selväksi ihmisyyteen kuuluva ominaisuudeksi. Sitä tulee opettaa ja se kerrotaan prosessina, jossa lapsi tulee tietoisesti itsestään ja toisista, kasvaa pois "varjoista" yhteisölliseen yhteyteen ja ystävällisiin tekoihin. Tämä osoitetaan esimerkiksi kertomuksessa "Pasi", jossa Pasiin varjo toteuttaa auttamisen ja jakamisen ideaalia siihen saakka, kunnes Pasi itse on siihen tietoisesti kykenevä:

Pasilla oli kummallinen varjo. Se teki aina muita asioita kuin Pasi. -Tuolla pojalla ei varmaan ole tovereita, Pasi ajatteli. Samassa hänen varjonsa juoksi pojan luo ja pyysi häntä mukaan.

-Minulla taitaa olla liikaa leikkiautoja, Pasi mietti kerran. Varjo keräsi heti autoja kassiin ja vei ne lapsille, joilla ei ollut autoja.

Vaikka Pasi kuinka uhkaili, varjo ei muuttanut tapojaan. Se teki aina niin kuin Pasi ajatteli. Silloin Pasi keksi: Minä teenkin itse sen, mitä ajattelen. Varjo saa tehdä perässä.

Olisi hauska viedä äidille kukkia, Pasi tuumi ja alkoi kerätä niitä. Varjo joutui keräämään hänen takanaan ihan niin kuin kunnan varjo. Kukista tuli hieno kimppu. Kotimatalla Pasi hyppäsi väkällä ilmaan ja kokeili, oliko varjo perässä. Oliban se. (Miettinen, Koivu ja Hakulinen 1984, 128–129)

Auttamiselle annetaan aapisissa ja lukukirjoissa edelleen epäitsekkeitä sisältöjä. Se on hyve lapsen luopuessa jostain itselleen tärkeästä ja tavoitellusta. Aiemmin esitetyssä jumalallisen harmonian ideaaliin kuuluvassa kertomuksessa ”Tähtiseppelä” tyttö antoi ainomat vaatteensa paleleville. Kallioniemen, Katajamäen ja Raikusen (1994, 104–105) aapisen kertomuksessa ”Muistelua” poika osallistuu yösuunnistuskilpailuun unelmoiden todennäköisestä voitostaan. Ollessaan kisan johdossa ja jo lähellä maalia hän kuitenkin kuulee jostain vaikerrusta, ja löytää tytön, joka on loukannut polvensa: *”Poika ajatteli salamavalvoja ja palkintoja. Sitten hän katsoi itkevää tyttöä ja pysähtyi. Kaikki muut ohittivat heidät. Poika auttoi ontuvan tytön maaliin. Perillä tyttö sanoi: - Kiitos, että autoit. Minun nimeni on Liinu. - Ilmo oli kokonaan minun puolellani, sanoi poika. - Minun nimeni on Santtu”*. Santtu luopui voitonhaaveestaan, ja sai todennäköisesti palkkiokseen hyvän mielen ja ainakin uuden ystävän Liinusta, kuten aapisen muissa kertomuksissa käy ilmi.

Auttaminen jakamisena, omastaan antamisena kiinnittyy ystävyysden kosmologiaan ja pahan mielen, yksinäisyyden ja erilaisuuden torjumiseen. Hyvällä lapsella on oikea asenne ja hyvä mieli, ja tällainen lapsi synnyttää ympärilleen lisääntyvästi näitä ominaisuuksia. Hyvä mieli generoi hyvyttä samoin kuin puhdas sydän aiemmin. Muikun ja Ruhasen (1990, 67) aapisessa perjantaina on *”hauska päivä”* kun kouluun saa tuoda leluja. Lapset leikkivät innoissaan, vain Ruusa *”istuu surullisena luokan perällä”* koska hän on unohtanut lelun kotiin. Kun *”Marja huomaa, ettei Ruusalla ole mitään, hän lainaa Ruusalle omaa kissaansa. Myös Maija antaa Ruusan leikkiä mukellaan”*. Kertomuksen jälkeisissä tehtävissä kysytään *”Kenelle tuli hyvä mieli?”*. Oikea vastaus lienee, että kaikille. Maija ja Marja saivat kokea auttamisen iloa, ja Ruusa pääsi mukaan yhteiseen hauskaan.

Auttaminen voi kohdistua myös kaukaiseen toiseen solidaarisuutena. Vaikka köyhyys ja nälkä ovat lähteneet Suomesta, ne ovat edelleen tosiasioita muualla. Ystävyiden ja auttamisen piiri sulkee sisäänsä sen toisen, joka ei asu Suomessa, ja jonka elinolot ovat huomattavat kuin meillä. Kertomuksessa ”Kehitysmaat” (Miettinen, Koivu ja Hakulinen 1984, 124) lapset auttavat myös toistaan osallistumaan auttamisen iloon:

Lapset olivat kuulleet kehitysmaista. He halusivat auttaa. He keräsivät rahaa purkkiin. Pasi antoi kaksi rahaa, kun Mikalla ei ollut yhtään. Jaana antoi Leenan puolesta. Lapset veivät rahat kouluun ja antoivat opettajalle. Opettaja tiesi, minne ne piti lähettää.

Solidaarisuuteen, kaukaisen auttamiseen liittyvää opetusta annetaan myös kerrottaessa Yhdistyneistä kansakunnista, Unicefista tai muista avustusjärjestöistä:

Unicef auttaa köyhiä ja turvattomia lapsia kaikkialla maailmassa. Näin voitaisiin koko maailman ympäri piiri muodostaa, jos kaikki ihmiset antaisivat käden toinen toisilleen. (Kajarto & Parviainen 1981, 156–157)

Yhdistyneet kansakunnat toimii rauhan puolesta.

Unicef auttaa maailman lapsia. Unicef tahtoo antaa maailman lapsille ruokaa, terveyttä, suojaa ja koulutusta. (Pikkanen, Louhi, Niskanen, Totro 1975, 112–113)

Kaikkien ihmisten käden antaminen toinen toisilleen, sosiaalisen harmonian, ystävyiden auttavaisuuden, lämmön ja ilon ulottuminen jokaiseen maailman kolkkaan, jokaiseen ihmiseen, eläimeen ja muuhun luontoon muodostuu moraalisen järjestyksen symboliseksi ytimeksi. Tällä järjestyksellä on yhteyksiä kristilliseen moraalijärjestykseen, mutta sen perusta ja pyrkimykset ovat muuttuneet. Ystävyys on kuitenkin sosiaalinen suhde, ei yksilön ominaisuus, ja ystävyiden ominaisuuksien hallinta edellyttää erityisiä taitoja, joita lapsille pyritään opettamaan. Ystävyiden ja ystävällisyyden katsotaan mahdollistavan, oikeuttavan ja perustelevan ihmisen olemassaolon. Ystävyys ei kuitenkaan näytä asettuvan sosiaalisessa kosmologiassa

transsendentiksi ominaisuudeksi, vaan se on yhteisöllinen ja maallinen, sen pyrkimykset sitoutuvat vain sosiaaliseen elämään yhteisöllisenä ja maallisena sovittavissa olevana ja neuvoteltavana suhteena.

Ystävyyden tärkeys yksilön hyvinvoinnille on saanut myös tieteellisen legitimaation ja sen (moraalinen) tärkeys esitetään esimerkiksi Hopearuoho-Saajalan ja Keskinen (1998) tutkimuksessa, jossa he toteavat erilaisiin, lähinnä psykologisiin tutkimuksiin perustuen, että ystävät ovat tärkeitä lapsen tunne-elämän, sosiaalisten taitojen ja koko persoonallisuuden kehittämisessä. Ystävyyssuhteiden ja sosiaalisen suosion hyvää tuottava vaikutus liittyy yksilön sosiaaliin ja emotionaalisiin taitoihin, jolloin niiden opettaminen tulee yhtä tärkeäksi kuin aiemmassa moraalisisessa kosmologiassa synnin erilaisten ilmenemismuotojen opetus. Sosiaalisen kosmologian perusta asettuu tieteellisesti legitimoiduksi hyvän elämän edellytykseksi, ihmisen merkityksellisen olemisen perustaksi.

3.5 PAHAN TILAT: PAHA MIELI JA VÄÄRÄ ASENNE

Sosiaalisen harmonian ideaalin ytimeen asettuneet yksilön määreet, ystävyys, auttavaisuus ja iloisuus sekä yhteinen hyvä, hauskuus ovat kuitenkin jatkuvasti uhattuina samoin kuin aiemman kosmologian ideaalit. Moraalinen järjestys, joka kiinnittyy ystävyyteen ja sosiaaliseen lämpöön vaarantuu silloin kun se odotus, että kaikki ihmiset jatkuvasti toimivat ystävällisesti ja sopuisasti rikkoutuu. Douglas (1996, 32–37) toteaa, että ihmisryhmien harmoninen yhteiselämä on äärimmäisen vaikeata, ja vaatii aina onnistuakseen sekä pakkoa että taivutusta. Solidaarisuus tarvitsee selityksen, riittävän voimakkaan legitimaation, koska ”konflikti on aina todennäköisempi kuin harmonia”. Kasvatuksesta ja koulusta käytävässä julkisessa keskustelussa harmonian rikkoutuminen on aktualisoitunut kysymyksenä koulu-kiusaamisesta, lasten väkivallasta toisiaan kohtaan. Koskenniemi (1982, 80–81) kirjoittaa koulujen 1970-luvulla häiriintyneestä työrauhasta, että ”tovereihin kohdistuvaa fyysistä ja psyykkistä sortoa on esiintynyt enemmän kuin aikaisemmin. Väli- ja ruokatuntien aikana, koulumatkoilla ja kotipiirissä joitakuita oppilaita hakataan ja potkitaan, heitä halvennetaan sanoin ja heidän tavaroitaan tarvelleen.” Sosiaalisen harmonian ideaali on aina todellisuuden kohda-

tessaan kriisissä. Aapisten ja lukukirjojen ideaalisessa maailmassa ei kuitenkaan tapahdu sellaista raakaa väkivaltaa, mistä Koskenniemi puhuu, ja johon koulukiusaamista analysoitaessa viitataan, mutta myös niihin on sisällytetty kertomuksia, joissa käsitellään harmonian rikkoutumista.

Sosiaalisen harmonian rikkovia tekoja on aapisissa ja lukukirjoissa kahdenlaisia: sellaisia, joissa lapsi joutuu syyttään ulkopuoliseksi sosiaalisesta lämmöstä ja sellaisia, joissa lapsen omat teot johtavat harmonian rikkoutumiseen. Uhkien suunnat ovat siten analogisia kristillisen kasvatustradition kanssa siten, että toiset voivat toimia lapsen hyvää uhkaavalla tavalla tai lapsi itse voi saattaa itsensä vaikeuksiin. Näiden tilanteiden luonteet ovat kuitenkin erilaisia kuin aiemmin, sillä enää ei ole kysymys sisäiseen kiusaukseen lankeamisesta sisäisenä syntinä eikä moraalista heikkoudesta yllytyksen edessä, vaan sosiaaliseen yhteisöön sisäänpääsyn, sisällä pysymisen ja ulossulkemisen ongelmista, yhteisöllisten sääntöjen noudattamisesta tai rikkomisesta. Hyvän ja pahan seuraukset ilmenevät aina pelkästään tässä ja nyt, ne tuottavat välittömiä sosiaalisia seurauksia, jotka eivät ulotu iäisen olemisen luonteeseen. Ne kiusaamisesta kertovat kertomukset, joita aapisissa ja lukukirjoissa oli jo ennen 1960-lukua kohdistivat moraalisen katseensa kiusaamisen niihin ulottuvuuksiin, jotka vastasivat Lutherin määrittämiä synnin laatuja käsitellen lapsen sielun ja Jumalan välistä suhdetta. Edellisessä luvussa (s. 43) esimerkiksi valehtelun kiellon ehdottomuuden esimerkkinä esitetyn kertomuksen alkuasetelmassa oli kysymys koulukiusaamisesta: pojat pilkkasivat Ristoa tämän oman vamman ja äidin sosiaalisen aseman takia. Kertomuksessa tilanne ratkaistiin opettajan esittäessä voimakkaan moraalisen paheksuntansa heikompaan kohdistetun pilkan johdosta. Pilkka oli osoitus kiusaajien pyrkimyksestä ylentää itsensä, heidän ylpeydestään ja välinpitämättömyydestään toista kohtaan ja kohdistuessaan Riston äitiin se suuntautui suoraan järjestyksen ytimeen, vanhemmuuden ja Jumalan välittömään auktoriteettisuhteeseen. Kiusaamista sinänsä ei käsitelty vakavana syntinä, vaan kysymys oli siitä, mistä se oli merkinä ja mihin se kohdistui.

Sosiaalisen harmonian ideaalissa väärät teot eivät muodostu ongelmaksi edustamansa synnin vuoksi vaan siksi, että niiden välitön seuraus, ystävyys ja harmonian murtuminen on sinänsä vaarallista. Ideaali perustuu sille ajatukselle, että kaikki ovat erilaisessa sa-

manlaisuudessaan samanarvoisia. Kaikki ovat lähtökohtaisesti hyviä, ja jokaisella on oikeus yhteisölliseen hyvään, ystävyyyteen ja yhteenkuuluvuuteen. Kenenkään ei tarvitse lunastaa paikkaansa erikseen kilvoitellen hyvydessä – perisyynnin ajatus kasvatuksellisine ja yhteisöllisine seurauksineen on poistettu. Siksi, kun sosiaalinen harmonia rikkoutuu lapsen joutuessa syyttään yhteisyyden ulkopuolelle, kyse on lapsen ihmiseksi syntymisen myötä saaman perusoikeuden loukkaamisesta tai kieltämisestä. Aapisissa ja lukukirjoissa ei kuitenkaan ole paljon kiusaamisesta kertovia kertomuksia. Ehdoton enemmistö kertomuksista käsittelee hauskoja ja iloisia asioita, tai tilanteita, joita ei ole arvotettu ollenkaan, vaikka ne koskisivat ikäviäkin asioita. Yksi tällainen kertomus on Miettisen, Koivun ja Hakulisen (1984, 92) aapisessa nimeltään “Koululeikki”, jossa moraalisesti epäsuotuisa ja väärä toiminta vain todetaan olemassa olevaksi tosiasiaksi:

Päätettiin leikkiä koulua. Kukaan ei halunnut leikkiä välituntia. Mika oli kertonut, että välitunnilla usein kiusataan pienempiä. Isommat vievät lakkeja tai härnäävät muuten. Lapset eivät halunneet, että leikistä tulisi tappelu. Siksi he leikkivät satutuntia.

Silloin kun kiusaamisesta kerrotaan, sen seuraus on yleensä kiusatun paha mieli. Sosiaalisen harmonian rikkoutuminen uhkaa yksilön yhteisöllisen olemassaolon ja mentaalisen hyvinvoinnin mahdollisuutta. Fyysisiä seurauksia, kuten ruumiillisia vammoja, kiusaamiselle ei aapisten ja lukukirjojen kertomuksissa anneta. Kertomuksissa, joissa puhutaan kiusaamisesta yhteisön olemassaolon ominaisuuksia tai perusteita ei kyseenalaisteta sinänsä. Sosiaalisen harmonian ideaalissa lapsen paha mieli on yhden lapsen ja tämän yhteisösuhteen toimintahäiriö, joka voidaan ratkaista ideaaliseen järjestykseen sisältyvin periaattein, keskusteluin ja neuvotteluin.

Yksi kertomus yksilön ja yhteisön välisen harmonian vaarantumisesta kerrotaan Somerkiven, Tynellin ja Lehtosen (1972, 64) lukukirjassa. Se on nimeltään “Keskustelua”. Kertomuksen alussa esitetään kysymys “*Miksi Jarilla on paha mieli?*”. Kysymyksen jälkeen Riitta sanoo opettajalle, että Jari itkee. Opettaja ryhtyy selvittämään syytä, ja Tomi selittää, että Jari itkee siksi, “*kun kaikki sanovat Jarin autoa romukasaksi.*” Toinen poika selventää, että kyse on Jarin piirtämästä

autosta. Jari itkee edelleen opettajan tarkastellessa piirustusta, jolloin Laila ehdottaa, että autoa voisi korjata. Lasten käymässä keskustelussa päädytään siihen, että jos työssä on jotain moitittavaa, se tulee vain tehdä entistä paremmin. Opettaja toteaa: *“Niin, kyllä meitä kaikkia on joskus moitittu.”* Lapset päättävät, että kunhan Jari maalaa autonsa uudestaan ja lisää painetta pyöriin, siitä tulee hyvä. Jari ei myönnä eikä kiellä, eikä kertomuksessa kerrota, paraniko Jarin paha mieli ja loppuiko itku. Siinä osoitetaan, että lapsen on toisaalta kestettävä arvostelua mutta toisaalta pahan mielen aiheuttanut tilanne tulee ratkaista positiivisesti. Niihin lapsiin, jotka olivat alunperin saaneet Jarin itkemään, ei kertomuksessa kiinnitetä mitään huomiota. Paha mieli on Jarin ongelma. Yhteisö kuitenkin auttaa Jaria palaamaan takaisin siihen harmoniaan, josta hän on joutunut ulos siksi, että hänellä on väärä asenne. Hyvän lapsen tulee kestää ryhmän arvio itsestään, vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Yhteisö on se, joka viime kädessä ratkaisee lapsen erityislaatuisten arvon.

“Paha mieli” on nimenä Heiskasen, Julkusen ja Piipon (1982, 40–41) lukukirjan kertomuksessa. Se alkaa: *“Valde on surullinen. Hänellä on paha mieli.”* Valde haluaa päästä kotiin mahdollisimman pian. *“Mustalainen, mustalainen!” soi vieläkin hänen korvissaan. Näin iso yläluokkalainen oli huutanut hänen jälkeensä ja nauranut ilkeällä äänellä. Syksyinen sade kastelee Valden. “Taivaskin itkee kanssani. Saakin itkeä!” Valde ajattelee.*” Valde kulkee eteenpäin, ja häntä vastaan tulee tyttö, jolla on liian isot sadevaatteet, mutta joka siitä huolimatta polskuttelee iloisesti lätäköissä. Tyttö tekee tuttavuutta Valden kanssa, jolloin *“hänestä ei tunnukaan enää yhtä pahlalta.”* Sitten Valde näkee iloisia koiria ja jatkaa matkaa ajatellen, että *“muutama satametrinen vielä, sitten pääsen kotiin itkemään kunnolla”*. Kuitenkin Valdea on oudosti lakannut itkettämästä, sade loppuu ja Valde alkaa uittaa korkkeja puroissa. *“Kiire kotiin on kaihkonnut.”*

Kertomuksessa sosiaalinen harmonia on rikkoutunut ytimestään: erilaisuus on osoittautunut toisenlaisuudeksi, jota ei muuteta samanlaisuudeksi yhteisellä päätöksellä. Se on kertomuksessa yksilön ongelma huolimatta siitä, että muissa kyseisen aapisen kertomuksissa Valde on oman luokkayhteisönsä hyväksytty jäsen. Kertomus Valdesta opettaa kuitenkin, että vaikka jotkut ovat pahoja ja levittävät

pahuuttaan toisiin, maailma sinänsä on paikka, jossa on enemmän ilon kuin pahan mielen aiheita. Vaikka huutelua, joka on saanut Valden itkun partaalle ei kertomuksessa ratkaista eikä käsitellä, siinä osoitetaan lämpöä sädehtivän aina jostakin. Luonto antaa lohtua ja toimintamahdollisuuksia, se tarjoaa ystävyttään huolimatta joidenkin ihmisten ilkeydestä. Ystävyttä on kaikkialla, ystävä on mikä vain, jos pitää mielensä avoimena sen löytämiseksi.

Huovin, Wäreén, Töllisen ja Lemmetyn (1991, 124–125) aapisen kertomuksessa ”Hienot vaatteet” Aulis-jänikselle ei käy yhtä hyvin kuin Valdelle, joka saavutti tasapainon ja laadullisesti toisenlaisen hyvän mielen maailman yleisestä miellyttävyydestä. Kertomuksessa hienoista vaatteista Aulis-jänis on päässyt yöksi Sirkku-tytön kotiin ja Sirkku oli pitänyt Aulista kuin pientä elävää nukkeaan:

Seuraavana päivänä Aulis pomppi koululle hymyssä suin. Sirkku oli pukenut hänet hienoksi. Sirkun nuken vaatteet sopivat Aulikselle täsmälleen. Auliksella oli punaiset samettihousut, sininen silkkiliivi, valkoinen paita ja uusi, leveä silkkirusetti.

Hu-huu, täältä tullaan! huuteli Aulis. Eläimet katsoivat häntä. Kukaan ei sanonut mitään. Enkö olekin hieno? Aulis kysyi tyytyväisenä. Mutta kukaan ei vastannut.

Miksi he ovat niin vihaisia? Aulis ihmetteli itsekseen. Miksi he eivät halua edes puhua minulle? Onko väärin olla erilainen? Aulis tunsu itsensä yksinäiseksi. Hän lähti ulos.

Aulis käveli aikansa ja pohti asiaa. Sitten hän vei punaiset samettihousut peltohiirelle pesän pehmikkeeksi. Silkkiliivin hän antoi varikselle ja valkoisen paidan harakalle. Mutta hienon silkkirusetin Aulis piti kaulassaan. Sitten hän pomppi taas koululle päin. Eläimet tervehtivät häntä jo kaukaa.

Illalla Aulis silitteli silkkirusettiaan ja mietti: Me kaikki olemme erilaisia. Miksi meillä pitäisi olla samanlaiset vaatteet?

Erilaisuuden ja samanlaisuuden vaikea dilemma saa uuden ulottuvuuden: aiemmissa saman aapisen kertomuksissa kaikkien hyväksymä Aulis muuttuu yhtäkkiä hyväksytystä yksilöllisyydestään hylätyksi, erilaiseksi. Auliksen erilaisuus, hänen ulkoinen hienoutensa rikkoo harmonian. Se on jonkinlaista ”valuuttamatonta erilaisuutta”, josta Bauman (1996, 34) puhuu modernin yhteiskunnan järjestyksen

uhkana. Auliksella ei ole auktoriteettia määrittämässä hankittua erilaisuuttansa hyväksyttäväksi toisin kuin kertomuksissa fyysisesti vammaisista lapsista, joissa sekä opettaja että lasten vanhemmat auktorisoivat erilaisuuden samanlaisuudeksi ja hyväksyttäväksi. Auliksen itsensä täytyy palauttaa järjestys luopumalla hankkimastaan erilaisuudesta, luopumalla omasta, uuden identiteetin kokemuksestaan. Hienoilla vaatteilla koreilu on luterilainen synti, ja luterilaisessa moraalikasvatuksessa se sekä rikkoi jumalallista järjestystä vastaan että saattoi koreilijan sielun vaaraan. Luterilaisen ideaalin jälkeisessä maailmassa vaatteilla hienostelu tuottaa myös sen, mikä hajottaa moraalisen hyvän yksilöllistä ja yhteisöllistä perustaa: ystävät kaikoavat ja yksinäisyys uhkaa. Vaikka Aulis jää ihmettelemään tapahtunutta, sille ei anneta moraalista selitystä – ei oikeutusta eikä tuomiota. Kukin yksilö oli toiminut saavuttaakseen harmonian, oikeanlaatuiseen erilaisuuteen perustuvan yhteisyyden. Aulis jäi yksinkertaisesti yllättäen yksin hankitussa erilaisuudessaan.

Sosiaalisesta yhteisyydestä syrjäytyminen, joka johtuu yksilön jonkin teon tai ominaisuuden torjunnasta osoitetaan olemassa olevaksi tosiasiaksi, jonka edessä yksilö on melko yksinään. Vaikka opettaja tulee itkevän Jarin avuksi, joutuvat syrjään asetetut lapset viime kädessä yksin kamppailemaan yksinäisyyden uhan edessä. Niin käy myös Ruhasen lukukirjan (1996, 32–33) kertomuksessa Janille, joka ei halunnut pelata jääkiekkoa eikä jalkapalloa, joita muut pojat aina pelasivat koulun jälkeen. Pojat naureskelivat Janille, joka alkoi karttaa toisten seuraa ja juosta lenkkipoluilla Turre-koiransa kanssa. Turre piti juoksemisesta ja oli *“Janin paras kaveri”*. Myöhään syksyllä koulussa pidettiin maastajuoksukilpailut. Janin pahin pilkkaaja, Antti, osoitteli Jania ja kuiskasi: *“Lähteekö tuokin?”* Jani lähti heti Antin perään, ohitti tämän ja matkan kuluessa kaikki muutkin edellään lähteneet. Kun Jani tuli ensimmäisenä maaliin, muut olivat hämmästyneitä ja Anttikin ihaili Janin suoritusta. *“Iloisena Jani juoksi koulusta kotiin”*, jossa hän antoi Turrelle tuoreita luita kiitokseksi valmennuksesta ja kavereudesta. Vaikka Jani oli ihmisyhteisössä asetettu yksinäisyyteen, eläinystävän olemassaolo takasi kuitenkin mahdollisuuden merkitykselliseen elämään ja iloiseen mieleen.

Ne lapset, jotka omalla toiminnallaan aiheuttavat sosiaalisen harmonian rikkoutumisen joutuvat sen sijaan useimmiten myös itse korjaamaan aiheuttamansa vahingon:

*Oli ympäristöoppia. Luokassa oli sijaisopettaja. Oma opettaja oli sairastunut. Puhuttiin syksystä. Opettaja kertoi: "Muuttolinnut ke-
räntyvät yhteisen etelänmatkaa varten. Ne sanovat meille hyvästi."
"Me vilkutamme niille: tervetuloa takaisin!" sanoi iikka. Tunti jatkui
mukavasti, kunnes...*

*Tuomo villiintyi tunnilla. Syytä hän ei ymmärtänyt itsekään. Ehkä
hän ajatteli: "Luokassa on sijainen. Ei nyt tarvitse kuunnella. Uusi
opettaja ei tunne minua." Tuomo alkoi juoksennella ympäri luok-
kaa. Toisia oppilaita harmitti. Tuomo pilasi hyvän tunnin.*

*Kotona Tuomo miettii: "Osasinpa olla typerä! Sijainen oli ystäväl-
linen. Mutta minä en ollut. Minun täytyy pyytää anteeksi. Mahtaako
sijainen olla huomenna! Minäpä kirjoitan kirjeen. Se on anteeksi-
pyyntökirje."*

*Ota huomioon toinen! / Opi kaunis tapa moinen. / Mitä et halua
itsellesi, / älä tee sitä tovereillesi. (Heiskanen, Julkunen, Piippo, 1981,
122–123: Työrauha)*

Tuomon väärä teko, harmonian häirintä, syntyy Tuomon sisim-
mästä yllättäen, käsittämättömällä tavalla, Kyse ei ole siitä, että paha
olisi syntinä lapsen sisällä odotellen irtipääsyään, vaan se tulee lap-
seen kuin salama kirkkaalta taivaalta. Sen täytyy kuitenkin tulla jos-
takin, ja ainoa paikka pahalle on se tila edelleen lapsen sisäisyydes-
sä, siinä paikassa, joka ei vielä ole tullut tietoisuuden hallittavaksi,
itsen kontrolliin. Tästä kerrotaan toisessa kontekstissa myös Miettis-
sen, Sauvon, Karppisen ja Töllisen (1984, 88–89) aapisessa, jossa
Simoa ei huvita mikään, vaan hän haluaa olla vain *"buonolla tuulel-
la"* ja ajatella, että kaikki muut jotka nauravat ja pitävät hauskaa,
tekevät sen hänen kustannuksellaan. Silloin Heikki juoksee Simon
luo ja pyytää tätä mukaan. Kun Simo ei edelleenkaan tule, *"Heikki ei
tabdo että Simo mököttää"*, vaan kertoo hauskan jutun, jolloin Simo
purskahtaa nauruun eikä *"ole enää buonolla tuulella"*. Simo siirtyy
omaan mieleensä tulleesta "huonosta tuulesta" sopuisuuteen, iloi-
suuteen ja yhteisyyteen Tilapäisistä häiriöistä huolimatta maailma ja
elämä ovat hyviä sosiaalisen harmonian takaamassa järjestyksessä.

Yhteisesti sovittujen sääntöjen ja yhteisen mukavuuden rikkomi-
nen saa Tuomon heräämään tietoiseksi itsestään, omista teoistaan ja
niiden seurauksista. Pahan mielen aiheuttaminen toisille on "synti",
jonka tehtyään lapsen on reflektoitava itseään. Lapsen on löydettävä

tie takaisin yhteisyyteen, sitouduttava (uudelleen) omalla päätöksellään yhteisiin sääntöihin. Tätä tietä kulkien lapsi voi tulla sisäisesti ja yhteisöllisesti hyväksi. Vaatimus kasvamisesta itsensä tarkkailuun moraalien tärkeimpänä välineenä on protestanttisen kasvatuserin-teen pysyvä elementti, kuten Hunter (1994, 35) toteaa. Itsekehittyvä kollektiivinen persoona on kristillisen ihmiskäsityksen maallistettu versio, jossa huolen kantaminen omasta tilasta eettisenä itseproble- matisointina tapahtuu uudenaikaisessa kontekstissa.

Oman itsensä tilan ja toiminnan tiedostamiseen lapsi voi tarvita ulkopuolista apua. Tätä problematiikkaa käsitellään yksityiskohtai- sesti kansalaistaidon oppikirjoissa. Esimerkiksi kirjassa *Kansalaistai- to 3* (1989, 37–39) on kertomus nimeltä ”Oma luokkani” (vastaava kertomus on oppikirjassa *Kansalaistaito I* 1989, 24–25). Kati muistelee aikaa, jolloin kaksi poikaa, Samu ja Teemu usein häiritsivät oppi- tunnilla, eikä opettajan ”kieltämisestä ollut apua”. Lopulta asia oteti- tiin koko luokan yhteiseen käsittelyyn opettajan kysyessä ”*hyvin vakavasti*” lapsilta, mitä kaikki voisivat tehdä, ”*jotta Samu ja Teemu lopettaisivat tuntien häiritsemisen*”. Opettajan johdolla ryhdyttiin et- simään häiritsemisen syitä ja päädyttiin siihen, että Samu ja Teemu menevät nukkumaan aivan liian myöhään. Opettaja totesi: ”*Tässä voi hyvinkin olla yksi syy poikien häälisemiseen. Väsynyt oppilas ei jaksakaan seurata opetusta.*” Kun häiriön syy oli selvitetty, opettaja vaihto- i kasvatuksen suuntaa ja kysyi muilta, missä Samu ja Teemu ovat ”*parhaita oppilaita*”. Oppilaat huomasivat yllättäen, että Teemu on luokan paras urheilija ja Samu ”*osaa tehdä käsillään vaikka mitä*”. Opettaja käski lapsia olemaan ”*ylpeitä näin hyvistä pojista.*” Tämän jälkeen pojat muuttuivat, ja luokan keskusteluissa selvisi, että samat pojat olivat myös kiusanneet Liisaa, joka siksi oli paljon poissa kou- lusta. ”*Kun asia selvisi, pojat lopettivat kiusaamisen. Liisa uskalsi tulla kouluun. Näin luokka yhdessä selvitti poikien ja Liisan ongel- mat.*” Kertomus päättyy tummennettuun laatikkoon: ”*Luokkatoverit voivat auttaa niitä, joilla on ongelmia. Ongelmat näkyvät usein häi- riöinä.*” Yhteistoiminta ja yhteisesti sovittavat säännöt sekä jokaises- sa lapsessa olevan yksilöllisen, hyvän ominaisuuden löytyminen palauttavat harmonian: ystävyys ja auttaminen osoittavat moraalisen voimansa.

Pahat impulssit ja kiusaaminen eivät johdu lapsen perusolemuk- sesta. Ne voivat johtua hairahtamisesta väriin tapoihin ja tottumuk-

siin kuten kerrotaan myös Heiskasen, Julkusen ja Piipon (1981, 109–110) aapisessa, jossa Iikan aamu on pilalla, vaatteet ovat sikin sokin ja Iikka *“paiskii, suuttuu. Mieli mustaksi muuttuu”*. Silloin äiti toteaa: *“TV on vikana Iikan oloon, valvotti illalla aikaan noloon”* ja Ulla jatkaa: *“mene aikanaan nukkumaan. Ota malliksi Ulla. Parempi olo on sitten sulla”*. Pahan alkusyyyn poistaminen generoi hyvää ympäristöön laajasti, hyvä levittäytyy nopeasti pahan jättämään tyhjiin tilaan. Tässä kohden luterilainen moraali on käännetty päinvastaisekseen. Paha ei ole läsnä järjestyksen ytimessä, se on ulkoinen ja se on poistettavissa sääntöjä noudattamalla.

Vaikka pahalle osoitetaan ulkoisia lähteitä, nämä lähteet ovat lapselle itselleen tuntemattomia ja hallitsemattomia, niitä on mahdotonta selvittää yksin. Opetus kohdistuu oman itsen ja yhteisöllisten suhteiden hallinnan keinojen tunnistamiseen, ilon ja hauskuuden merkitysten ymmärtämiseen. Kun Olli kiusaa Esaa pihalla Arjatsalon (1990, 8–9) lukemiston kertomuksessa *“Aapeli ja taika-avain”*, Tiina pyytää Aapelia tekemään Ollin kiltiksi, mutta Aapeli vastaa: *“Taika-avaimellakaan ei voi tehdä ketään kiltiksi tai tubmaksi. (...) Jospa Olli vain onkin huonolla tuulella? Ulkonakin on niin sateinen ja harmaa ilma.”* Niin Aapeli taikoo luokkaan satuauringon, valkean ankan ja auton. Lapset ovat innoissaan, ja kun Aapeli on taikonut kaiken ennalleen Olli sanoo: *“Esa, tehdään sovinto. En enää kiusaa ketään, vaikka olisinkin huonolla tuulella.”*

Lapselle itselleen käsittämätöntä lankeamista pahaan tapahtuu kuitenkin aivan liian helposti. Se on itselle selittämätöntä, sisäistä *“ilkeiden ajattelua”*:

Pökö-Pää oli huonolla tuulella. Se tallusteli metsässä koulun takana ja ajatteli ilkeitä. Silloin Kettu vilahdi puiden välissä. Pökö alkoi mäkättää: - Kettu lettu takkubäntä, kuono niin kuin pyörän mäntä!

Kettu ei siitä riemastunut. Se nousi kahdelle jalalle ja alkoi ulvoa niin että metsä raikui: - Pökö-Päällä sorkat kapsii, suuhun piikkilankaa napsii, maklattaja Pökö-Pää!

Pökö-Pää pillahdi itkuun ja juoksi Lasse Laivakoiran luo. - Mikä Pököä vaivaa? Lasse kyseli ja rapsutti Pökö-Päätä sarvien juuresta. - Kettu kiusaa, Pökö valitti.- Kettu väittää, että minä syön piikkilankaa. - Mutta ehkä sinä sanoit jotain ensin Ketulle, Lasse Laivakoira

jutteli hiljaa. - En minä sanonut mitään muuta kuin, että Ketulla on takkuhäntä ja ... Sitten Pökö-Pää meni aivan hiljaiseksi. (Huovi, Wäre, Töllinen, Lemmetty 1991, 126-127: Kettu ja Pökö-Pää)

“Huono tuuli”, “ilkeiden ajattelu”, mökötyks ja äkillinen kontrollin menetys tulevat lapseen salakavalasti, ja nämä pahan ilmaantumisen tavat edellyttävät systemaattista ja rehellistä oman toiminnan tarkkailua vaikkakin luterilainen vaatimus oman syntisyyden tunnustamisesta onkin hylätty. Itsekontrolli ja itsereflektio ovat edellytyksiä yksilön syntymiselle täydessä sosiaalisessa merkityksessään. Väärin toiminutta lasta ei vaadita tunnustamaan, katumaan eikä häpeämään julkisesti, ei pyytämään anteeksi Jumalalta. Vaatimus itsen tarkkailusta saa sosiaalisen perustelun ja asettuu osaksi pedagogista ohjelmaa, joka pyrkii kasvattamaan lasta sosiaalisuuteen:

Opettaja tulee välitunnin jälkeen luokkaan. Hän katselee totisia oppilaitaan. “Ovatko asiat huonosti?” hän hämmästelee. Kukaan ei puhu mitään. Lopulta Tuomo avaa suunsa: “Minä suutuin. Ne eivät antaneet minun aloittaa peliä. Koko pelistä ei sitten tullut mitään.”

Toisetkin alkavat puhua: “Tuomo tahtoo aina määrätä. Se sekoittaa pelin, jos ei saa alkaa.” Opettaja kysyy: “Mitä mieltä itse olet, Tuomo? Onko asia noin?” “Taitaa olla”, Tuomo vastaa, “Onko se sinusta oikein?” opettaja kysyy edelleen. “Ei kai.” Tuomo on nolo. “Suututko sinä helposti?” kyselee opettaja vielä lempeästi. “Joskus”, Tuomo vastaa hiljaa.

Opettaja puhuu koko luokalle: “On totta, että meillä on erilaisia virheitä. Mutta voimme korjata niitä. Voisimme pitää kokouksen ja mieltä omia vikojamme. Voisimme keksiä keinoja, joilla kasvatamme itseämme. Sopiiko?” “Sopi”, luokka vastaa. “Minä voisin nipistää itseäni, kun alan suuttua”, innostuu Tuomo. “Tai Tiina voisi muisuttua, jos en heti huomaa nipistää.” “Se on mainio alku”, opettaja sanoo, “Me kaikki voimme auttaa toisiamme itsemme kasvatuksessa, vai mitä?” hän kysyy vielä. “Niin voimme”, kuuluu iloinen ääni luokasta. Ikävä tunnelma on tipotiessään. (Heiskanen, Julkunen, Piippo, 1981, 156-157: Itsensä kasvattaminen)

Tuomon rikkomuksen ratkaisu on yhteisöllinen – Tuomo sitoutuu uudelleen yhteisiin sääntöihin ja palautuu yhteisön jäseneksi ti-

lapäisen hairahduksen jälkeen. Yhteisöstä sulkeminen ratkaisuna ei ole mahdollinen, koska siten lapselle ei jäisi sovituksen mahdollisuutta. Jumalallisen harmonian ideaalissa lapsen sulkeminen yhteisön ulkopuolelle ei ollut varsinainen rangaistus, se saatettiin tehdä ja jättää vaille ratkaisua¹⁰, koska rikkomuksen kohde oli aina viime kädessä lapsen ja Jumalan välinen suhde. Kun se suhde oli kunnossa, lapsi toimi automaattisesti yhteisöllisesti oikein. Myös uskontokirjoissa moraalisen opetuksen perusta on konflikteja käsiteltäessä siirtynyt sosiaalisen harmonian ideaaleihin, yhteisesti sovittuihin sääntöihin ja niiden voiman korostamiseen. Raikusen ja Perkiön (1998, 71–72) uskonnon kirjassa on kertomus nimeltä “Loukkaavat sanat”. Siinä Pekka ja Kalle tappelevat nimitellen toisiaan ilkeästi. Opettaja pyysi pojat luokkaan selvittämään riitaa. Pekka kertoi opettajalle, että Kalle oli aloittanut, Kalle väitti *“oman nabhkansa pelastamiseksi”* että aloittaja oli ollut Pekka. Opettaja kysyi Kallelta: *“Mitä minä olen neuwonut tekemään, kun joku pilkkaa?”* johon Kalle vastasi, että olemaan kuin ei olisi kuullutkaan. Pekalta opettaja kysyi: *“No Pekka, kerrohan sinä puolestasi, mitä me olemme yhdessä päättäneet pilkkaamisesta?”*. Pekka muisti sovituksen, että kukaan ei ilku toistaan. Pilkkaaminenhan ei ole vaikeata, Pekka jatkoi: *“Paljon enemmän taitoa ja robkeutta tarvitsemme siihen, että osaamme sanoa toisistamme hyviä asioita.”* Opettaja käski poikia kirjoittamaan toisistaan taululle ainakin kaksi hyvää asiaa, minkä pojat tekivätkin. Opettaja hyväksyi kirjoitukset, koulupäivä päättyi ja opettaja *“toivotti kaveruksille hyvää yhteistä koulumatkaa.”*

Sosiaalisen harmonian rikkoutuminen kiinnittyy myös siihen hyvinvointivaltion funktionalistiseen peruslähtökohtaan, että jokaiselle yksilölle on tämän oman erityislaadun ja taitojen johdosta olemassa optimaalinen paikka yhteisössä. Tällöin kasvatuksen tehtävänä on löytää ne kyvyt ja taidot, jotka kussakin yksilössä on ja edistää niitä. Tätä ideaa pyritään myös sellaisenaan opettamaan lapsille ideaalin todentumiseksi. Esimerkiksi oppikirjan Kansalaistaito 1 (1967, 13)

¹⁰ Esimerkiksi Kodin ja koulun ensimmäisessä kirjassa (1924, 35) on kertomus “Riitainen Risto”, jossa yhteisöllinen ulossulkeminen osoitetaan oikeutetuksi: *“Risto leikki toisten lasten kanssa. Mutta hän torui Maijaa. Annia hän tyrkkäsi. Kallen ei hän sallinut lähellä olla. Riitaisina erosivat lapset. Kaikilla oli ollut kovin ikävää. Toisena päivänä lapset taas leikkivät. Ristonkin olisi seuraan tullut. Mutta ei Ristoa seuraan otettu. Risto sai seisoa syrjässä. Hänestä oli kovin ikävää.”*

kertomuksessa ”Sinun osasi” todetaan, että meillä kaikilla on ihmissyytemme perusteella oma yhteisöllinen paikkamme niin fyysisesti kuin symbolisesti: on istumajärjestystä ja asemaa hyvänä lukijana, voimistelijana ja niin edelleen. Jokainen on jossakin toisia huonompi ja jossain toisessa muita parempi, joten: *”On hyvä tuntea omat hyvät ja huonot puolensa. Mutta sinun tulee myös muistaa, että voit itse kehitellä itseäsi. (...) Se tosin vaatii sisua (...) mutta kovalla yrittämisellä ja ahkeruudella voi puutteellisuuksistaan huolimatta saada aikaan.”* Oman paikan löytäminen ja sen täyttäminen kiinnittyvät omiin yhteisöllisen ohjauksen rinnalla ponnistuksiin, kykyyn kasvattaa itseään itsekin. Itsekasvatus on yksi itsestään tietoisesti tulemiseen tähtäävän kasvatuksen traditionaalisista muodoista, jonka Harva (1965, 89–90) määrittä siten, että ”vieraskasvatuksen tehtävänä on siirtää kasvatus kasvatin omiin käsiin”. Itsekasvattajaksi ihminen tulee, kun hän ottaa kasvattajakseen ”itse elämän” ja ”herää huomaamaan tämän vaikutuksen ja tulee tietoiseksi siitä, että se muovaa häntä sekä hyvään että pahaan suuntaan.” Itsekasvatus edellyttää aktiiviteettia, ”pyrkimystä antautua alttiiksi hyvälle vaikutuksille ja pahojen väistämistä.” Vaikka itsekasvatus on kasvatusteoreettisena käsitteenä menettänyt merkitystään refleksiivisyyden vaatimukselle, aapisten ja lukukirjojen sisältämässä pedagogisessa ajattelussa moraalit nähdään kaksisuuntaisena prosessina Harvan tavoin: moraalien kysymykset annetaan kasvattajalta kasvatettavalle, mutta kasvatettavan vastuulle jää niiden reflektiivinen omaksuminen.

Vaikka suurin osa aapisissa ja lukukirjoissa kuvatuista konfliktin rikkoutumista käsittelevistä kertomuksista liittyy yksilön yhteisösuhteen rikkoutumiseen, kaikkia lasten rikkeitä ei suoraan kiinnitetä sosiaalisen harmonian järjestämiin sosiaalisiin tiloihin. Lapsi voi tehdä monenlaisia tekoja, joita ei pidetä hyvinä:

Sini ja Anu istuvat luokassa vierekkäin.

Sini: Minä osaan jo lukea.

Anu on hiljaa.

Sini: Mitä sinä osaat?

Anu: Osaan istua tunnilla hiljaa.

(Kajarto ja Parviainen 1981, 76: Sini on nolo)

Esitetyssä katkelmassa Sini sortuu sekä itsekehuun että rikkoo samalla koulun yleistä käyttäytymissäännöstöä vastaan. Vaikka lapselta ei enää vaadita alistuvaa tottelevaisuutta, piilo-opetussuunnitelman sisältönä se ilmaistaan myös aapisten ja lukukirjojen moraalisisessa koodistossa. Piilo-opetussuunnitelma pitää yllä sosiaalisiin asemiin perustuvaa valikointia, joka sellaisenaan rikkoo opetetun moraalisen ideaalin perusteita. Piilo-opetussuunnitelmaan näyttää siirtyneen myös joitakin aiemman moraalisen kosmologian tärkeimpiä julkisia ideaaleja, kuten kuuliaisuus, nöyryys ja kurille alistuminen, joita ei enää sosiaalisen harmonian ideaalissa aseteta moraalisesti hyvin toimivan lapsen ominaisuuksiksi. Niitä toteutetaan kuitenkin vaatimuksina oman ruumiin ja mielen hallinnasta koulun ajan ja tilan käyttöön kuuluvina ehtoina, kärsivällisyyden ja odottamisen oppimisena, kontrollina. (esim. Broady 1994, Kivinen, Rinne ja Kivirauma 1985). Kuuliaisuutta ja tottelevaisuutta perustellaan yhteisillä säännöillä ja sopuisuudella aiemman nöyryyden vaatijan, Jumalan sijaan. Piilo-opetussuunnitelman ideaalit näyttävät kuitenkin yhtyvän lastenkasvatuksessaan siihen modernisaation prosessiin, josta Foucault (1980) puhuu ”ruumiin kuuliaisuuksena”, modernina biovalinnan keinona, joka asetetaan jokaisen yksilön sisäiseksi haluiksi ja moraaliseksi ominaisuudeksi. Lapsen ulkoinen itsekontrolli on yhtä tärkeä kuin sisäinen omien impulssien hallinta, ja kuten Tuomon villiintymisestä kertovassa kertomuksessa osoitetaan, ulkoinen kontrolloimattomuus syntyy sisäisen itsehallinnan puutteesta. Somerkinen, Tynellin ja Lehtosen (1972, 41–42) lukukirjan kertomuksessa ”Uuden vuoden päätöksiä” Katri toteaa olevansa ”villi”, ja päättää parantaa tapansa. Parannetut tapansa Katri kuvaa: *”En kulkenut enää ympäri luokkaa, en jutellut turhia, en käännellyt kirjan lehtiä edestakaisin, en leikkinyt kynillä, en keinunut tuolilla, en edes nauraa kikattanut.”* Asetelma on analoginen luterilaiseen traditioon perustuvan ”puhtaan sydämen” luoman järjestyksen kanssa. Sydämetään puhdas lapsi on sisäisesti järjestyksessä ja hänen sisäinen tilansa tuottaa myös sosiaalista menestystä ja päinvastoin. Itseään refleктоimaan ja kontrolloimaan pystyvä lapsi saavuttaa sisäisellä hallinnalla ulkoisen kurin vaatimukset, oikean asenteen.

Käytösnormien noudattaminen kuvataan aapisissa ja lukukirjoissa yhtenä lapsen kasvamisen vaikeista kohdista. Omien halujen hallinnan puute ei kuitenkaan aina johda siihen, että lasta ohjattaisiin

uudelleen sääntöjen ymmärtämiseen ja niihin sitoutumiseen. Knuutilan, Kääriäisen, Larmolan, Voutilaisen ja Huttusen (1974, 86–87) aapisen kertomuksessa “Mikon syntymäpäivä” Mikko puolestaan hairahtuu perinteiseen, aiemmissa aapisissa yleisesti kuvattuun vakavaan syntiin, luvatta ottamiseen. Kertomuksessa äiti on kattanut pöydän valmiiksi syntymäpäivävieraita odoteltaessa. Mikko katseli herkkuja ajatellen: *“Jos otan kakusta yhden suklaanapin sitä ei kukaan huomaa.”* Otettuaan yhden, hänen teki mieli lisää ja lopulta kaikki suklaanapit oli syöty ja kakku pilalla. Vieraita alkoi tulla, jolloin Mikko *“meni takkien taakse ja oli hiljaa.”* Vieraat löysivät Mikon ja antoivat lahjan, pussin suklaanappeja. Tällöin Mikko sanoi: *“Mistä te arvasitte? Minä söin äsken kakusta kaikki koristeet.”* Äiti lähti koristamaan kakkua uudestaan lahjaksi saaduilla suklaanapeilla, ja *“Mikolla oli hyvä mieli.”*⁷

Kun Inga Kodin ja koulun ensimmäisessä kirjassa (ks. s. 41) sai omenoita itselleen ja veljelleen vietäväksi, mutta söi veljen osan salaa, hän joutui tunnontuskiin, jotka paranivat vasta kun Inga pyysi anteeksi tädiltä, joka oli omenat antanut, veljeltään ja Jumalalta. Mikon lankeaminen samanlaiseen tekoon ei kuitenkaan tuota hänelle sosiaalisia tai henkisiä (ja vielä vähemmän hengellisiä) seuraamuksia: salaa otettu on korvattavissa samanlaisella ja hyvä mieli palautuu kuin itsestään. Kertomuksen moraalinen sisältö on, että pahan mielen välttäminen yleisen ilon turvaamiseksi on tärkeämpää kuin luvatta ottamisen tuomitseminen. Vaikka Mikko tietää tehneensä väärin, pienen epämukavuuden tunteen jälkeen teko voidaan ohittaa. Teon ollessa vailla arvoitettua merkitystä myös lapsi teon tekijänä näyttää jäävän vaille arvoa, vain pahan mielen muuttaminen hyväksi on arvokasta. Luvatta ottamista tarkastellaan myös Huovin, Wäreän, Töllisen ja Lemmetyn aapisen (1991, 138–139) kertomuksessa nimeltä “Missä kettu on?” Siinä Kettu on kadonnut, häntä ei löydy edes ruokakomerosta *“makkaroita napsimasta”* eikä Aulijänistä härnäämästä. Kaikki eläimet etsivät hädissään ja lopulta Kettu

⁷ Aiemmassa lähes saman työryhmän aapisessa (Knuutila, Kääriäinen, Turunen ja Voutilainen 1967) on sama kertomus, mutta päähenkilö on Sirkka, ja kertomuksen lopussa, kun Leena-serkku antaa lahjaksi tuomansa suklaanapit Sirkka *“alkoi itkeä ja kertoi äidille, että hän oli syönyt kakusta kaikki suklaanapit.”* Vaikka Sirkka tunnustaa tekonsa itkien, seuraus on sama: äiti lähtee koristamaan kakun uusilla suklaanapeilla ja Sirkka tulee *“hyvin iloiseksi”*.

löytyy kasvimaalta kylvästä porkkanoita. Kettu on pukeutunut puutarhuriksi, mutta katselee Onni-karhua kulmiensa alta todeten, että porkkana on yllättäen alkanut maistua maistamisviikon aikana. Onni kysyy: *“Sinäkö varastit ne porkkanat ruokakomerosta?”* Kettu punastuu. *“Kettu oli ruvennut punastumaan. Porkkanansyönti hermistää, Onni ajatteli, mutta ei sanonut mitään.”* Porkkanoiden ja sitä ennen makkaroiden luvaton ottaminen ei ole kertomuksessa kysymys, joka vaatisi moraalisen järjestyksen palauttamista, koska se ei ole sitä rikkonut. Pikemminkin opetuksesi annetaan moraalisestikin oikean ruuan syömisen sosiaalista ja yksilöllistä hyvää lisäävät moraaliset vaikutukset (tästä tarkemmin seuraavassa luvussa).

Sosiaalisen harmonian rikkoutumista pyritään estämään aapisiin ja lukukirjoihin otetuilla hyvää lasta ja hyvää käytöstä määrittävillä säännöstöillä siitä, mitä saa ja mitä ei saa tehdä: lapsen kyky tunnistaa säännöt ja sitoutua niihin on moraalisen kasvatuksen tärkein keino, kuten pedagogisissa ohjelmissakin todetaan. Aiemmin esitetty kertomus työrauhan rikkoutumisesta päättyy käytösohjeita antavaan runoon, jossa opetuksena on toisten huomioon ottaminen, moraalin “kultainen sääntö”. Myös itse neuvottelutaidon merkitystä sosiaalisen harmonian edellytyksenä on alettu opettaa: *Kerro minulle, mitä sinä tuumaat. Nyt on sana vapaa. Minä olen tätä mieltä. Sinä olet sitä mieltä. Etsitään yhdessä uutta tapaa.*” (Huovi, Wäre, Töllinen, Louhi 2001, 107). Usein sääntöjen olemassaolo kerrotaan myös kertomusten osana, kuten Linnan, Mäkipään, Olinin, Vuorensolan ja Arjatsalon (1988, 7) lukukirjassa, jossa peikot Aapeli ja Lalli menevät kouluun. Lalli ei ole koskaan käynyt koulussa, ja kysyy kokeneemalta Aapelilta: *“Miksi kaikilla lapsilla on toinen käsi pystyssä?”* Aapeli opastaa: *“Koulussa pitää pyytää puheenpuoroa kättä nostamalla. Ei saa puhua yhteen ääneen. Muuten kukaan ei saa mistään selvää. - Kun on paljon lapsia yhdessä, ei selvitä ilman sääntöjä.”* Joissakin aapisissa ja lukukirjoissa on lisää ohjeita; esimerkiksi Arnulf Överlandin “Lasten lait” esitetään niissä erilaisina versioina. Kajarto ja Parviainen (1989, 93) ovat poimineet lasten laeista seuraavat kohdat:

*Vabva ei aloita tappeluita, / hän on heikkojen turva ja auttaa muita.
Mutta jos joku lurjus on kimpussasi, / saat kylläkin pitää puoliiasi.
Ei jokainen rauhoitu sovinnolla, / mutta hävinneen anna rauhassa olla.*

Vain pelkuri kurittaa voimainsa takaa, / sitä raukkaa, joka jo maassa makaa.

*Sinä et ole oikeassa aina, / sillä virheitä sattuu: se mieleesi paina.
Näet jokainen meistä on erehtyväinen. / Ei kannata olla itsepäinen.
Ole kaikille hyvä, myös eläimille, / sillä henki on kallis hengittäville.*

Haavio, Tynni ja Mäkelä (1962, 198–200) esittävät lasten lait kokonaisuudessaan. Tässä eri moraalikoodien siirtymäaikaan sijoituvassa lukukirjassa ovat myös ne selkeät luterilaiseen moraaliseen järjestykseen liittyvät säännöt, jotka Karjarto ja Parviainen ovat jättäneet lukukirjastaan pois. Niihin kuuluvat valehtelun kieltäminen ja totuuden puhumisen kunnioittaminen, kerskailun ja hienoilla vaatteilla koreilun tuomitseminen sekä varoitus siitä, että väärin tekojen seurauksia joutuu katumaan. Myös lain viimeinen pykälä, jossa kehoitetaan tottelemaan tätä lakia on jätetty pois Kajarton ja Parviaisen lukukirjasta.

Nämä erot osoittavat joitakin sellaisia kohtia, joissa aapisten ja lukukirjojen opetukseen sisältynyt moraalinen järjestys on yleensäkin muuttunut. Valehtelun ehdoton kieltäminen on murtunut. Se ei sellaisenaan sovi lapsen mielikuvituksen kehittämistä painottavaan pedagogiseen ajatteluun, mitä korostavat lukuisat aapisiin ja lukukirjoihin otetut fantasiakertomukset, joissa toden ja valheen erottelun kysymystä ei voida edes asettaa. Sosiaalisen harmonian ideaali ilmeisesti pitää varmana oletuksena toden puhumista – tai sitten sillä ei ole merkitystä. Ylpeily on kuitenkin myös sosiaalisen harmonian ideaaliin sidotussa moraalisisessa koodissa sopimatonta. Kerskuva lapsi tuottaa vääränlaisen erilaisuuden itsensä ja muiden väliin, erottaa itsensä muita paremmaksi ilman muiden antamaa oikeutusta. Kuten kansalaistaidon oppikirjojen kertomuksissa osoitetaan, vain yhteisö voi päättää, kuka on missäkin muita parempi. Ylpeilyä koskeva lasten lain pykälä on jätetty pois ehkä oudoiksi, muuhun opetukseen sopimattomiksi käyneiden kiinnitystensä vuoksi: *“Älä kerskailuun suutasi avaa: ne kerskuvat, joilla on salattavaa. / Älä hienoilla vaatteilla liiksi loista, ole hieno itse: se on toista. / Puku miestä ei tee, älä usko vainkaan, olet se, mikä olet, et muutu lainkaan.”*

Yleisesti lasten lait toistavat kuitenkin niitä moraalisia hyveitä, joita myös opetuskertomuksissa kerrotaan. Ihmisen (lapsen) tulee olla itsenäinen, vahva, rohkea, sopeutuvainen, joustava ja tahtoa hyvää

itseään heikommassa asemassa oleville ihmisille ja luonnolle. Hyvä lapsi syntyy koherenteista moraalien komponenteista. Hän on ystävällinen, sopeutuvainen, iloinen, oma-aloitteinen, sisäisesti kontrolloitu, ja valmis yhteistoimintaan hyvien asioiden puolesta, sosiaalisen harmonian saavuttamiseksi. Tottelevaisuus, nöyryys ja rehellisyys, vanhempien kunnioittamisen ja Jumalan rakastamisen velvollisuus ovat väistyneet moraalisen järjestyksen julkilausutuista vaatimuksista.

Vanhemmat eivät kuitenkaan ole kokonaan poistuneet aapisten ja lukukirjojen ideaalisesta maailmasta. Heidän asemansa moraalisessa järjestyksessä on muuttunut, mutta heillä on edelleen tehtäviä, jotka kiinnittävät ideaalin todentumisen keskeisiin mahdollisuuksiin.

3.6 ÄITI JA ISÄ, LAPSEN PARHAAT KAVERIT

Sosiaalinen harmonia syntyy, kun kaikki haluavat toisilleen hyvää mieltä, kun kaikki yrittävät välttää pahaa mieltä aiheuttavia tekoja tai sanoja. Kaikilla on oikeus yhteisyyteen, kaikki kuuluvat välittömästi moraalisen hyvän piiriin. Ihmisten ideaaliset tunteet toisiaan kohtaan ovat vastavuoroisia, ymmärtäväisiä ja iloisia. Ilkeiden ajattelu, joka johtaa ilkeiden tekemiseen on tunnetilana uhka sosiaalisen harmonian olemassaololle, ja se täytyy käsitellä ja poistaa ystävällisesti ja yhteisesti.

Ystävällisten, iloisten ja ymmärtäväisten suhteiden tärkeimpänä psykologisena, sosialisaatioteoreettisena ja pedagogisena ajatuksena pidetään yleisesti lapsen ja vanhempien välisen suhteen merkityksellisyyttä, kotikasvatusta ja kodin ilmapiiriä. Vanhemmilla on "avaimet" niihin arvoihin, jotka lapset tulevat sisäistämään, ja pedagogisessa kirjallisuudessa ja koulujen opetussuunnitelmissa vanhempien oikeus lapsen maailmankuvaan esitetään kiistämättömänä. Heillä on myös ensisijainen tunnemonomopoli lapsiin. Yksi moraalisen kasvatuksen tehtävistä on opettaa vanhempien ja lasten hyviä keskinäisiä suhteita ja niiden asemaa ja merkitystä sosiaalisen harmonian ideallissa. Aapisissa ja lukukirjoissa lapsille opetetaan tunnenormistoa ja sosiaalisen toiminnan sisältöä, jotka säätelevät lapsen ja vanhemman suhdetta.

Kuten aiemmin jumalallisen harmonian ideaalissa, vanhemmat asetetaan edelleen sekä vallitsevan moraalin kompetenteiksi osajiksi että normatiivisesti määritettyjen tunteiden kohteeksi. Normin sisältö on kuitenkin muuttunut. Kun Jumala on jättänyt paikkansa moraalisessa kosmologiassa ja kun vanhempia ei ole pakko nöyrytyen rakastaa, vanhemmat alkavat edustaa harmonisten sosiaalisten (ystävyyssuhteiden mallia lapselle. Aapisissa ja lukukirjoissa ei enää käytetä sanaa ”rakastan”, kun lapsi kuvaa suhdettaan vanhempiinsa – ei myöskään kerrota vanhempien rakastavan lapsiaan. Vanhemmista ”tykätään”, he ovat lapsen kavereita, heidän kanssaan on, ja tulee olla kivaa.

Isää, äitiä ja perhettä määritetään aapisissa ja lukukirjoissa useimmiten pienten kertomusten sisässä. Koti ja perhe on lapsen turvapaikka kuten ennenkin, mutta ei paikka, jossa vanhemman välitön läsnäolo on selviö tai edes välttämättömyys. Äitiä ei kuvata lapsilleen uhrautuvana, vaan hän on isän tavoin töissä ja toimissa, jotka erottavat hänet lapsistaan ajallisesti ja paikallisesti, mutta eivät henkisesti. Naisten työssäkäynti tulee aapisiin ja lukukirjoihin kuvauksina kotiapulaisista (tosin vain 1960-luvulla painetuissa aapisissa, ei enää sen jälkeen), lasten käynneistä vanhempien työpaikoilla ja fyysisesti yksinäisistä mutta aina emotionaalisesti turvatuista iltopäivistä kotona. Samalla koti on muuttunut paikaksi, johon ei liitetä pyhyiden ajatusta. Koti on itsestäänselvyys, sillä ei ole ulkopuolisesta moraali-lähteestä kumpuavaa velvoittavaa voimaa. Koti on tunneyhteisö:

*Pieni taikka suuri joukko,
jos yhteinen on sillä loukko,
jonne surut, ilot tuodaan,
jossa yhteishenki luodaan,
niin joukko tuo perhe on
ja loukko koti verraton.*

(Heiskanen, Julkunen, Piippo 1981, 139; ”Mikä on koti”)

Perhe merkitsee aapisissa ja lukukirjoissa arjen organisoitumisen muotoa. Perhe toimii yhdessä monimutkaisten järjestelyjen ja sääntöjen pitäessä sitä yllä. ”Perhe on kuin joukkue, joka pelaa yhteispelejä. Jos joku on liian itsekäs, peli sujuu huonosti.” (Kansalaistaito I 1989, 55). Harinen (1997) osoittaa 1990-luvun nuorten ”perhepuheen” perustuvassa analyysissään, että monimuotoistuneelta perheeltä

odotetaan nimenomaan tunneyhteisyyttä, kuulumista yhteen henkisel­lä tasolla. Perhe on yhteinen yritys, jossa vanhemmat ja lapset organisoituvat:

Minä olen Mikko Abola. Anu on minun siskoni. Aamulla isä ja minä lähdemme yhdessä kotoa. Isä menee työhön. Minä menen kouluun. Äiti jää Anun kanssa kotiin. Anun koulu alkaa myöhemmin. (Knuuttila, Kääriäinen, Turunen, Voutilainen 1967, 41; "Meidän perhe")

Jaanan äiti käy työssä. Sillä aikaa apulainen hoitaa Jaanaa. Apulaisen nimi on Liisa. Jaanan äiti kirjoittaa Liisalle joka aamu työlis­tan. Jaana sanoo, että se on Liisan työjärjestys.

Liisa!

Vie Jaana kouluun kello 9.00.

Siivoa ja pese pyykki.

Hae Jaana koulusta kello 13.00.

Tee päivällinen kello 16.00.

Työpäiväsi päättyy kello 16.30.

Mikan äiti on kotona. Hän hoitaa lapsia koko päivän. Häneltä ei työt lopu koskaan. (Miettinen, Koivu, Hakulinen 1984, 24; "Apulainen")

Sinin koulupäivä on lyhyt. Toisinaan Anssi pääsee koulusta samaan aikaan kuin Sini. Mutta tiistaina ja perjantaina Sini tulee ensimmäisenä kotiin. Tessu on ovella vastassa.

Äiti on aamulla tehnyt voileipiä valmiiksi. Sini kaataa maitoa lasiin. Tessulle hän antaa raikasta vettä. Sini soittaa äidille. Nyt äiti tietää, että Sini on päässyt turvallisesti kotiin. Sini menee ulos, jos on kaunis päivä. Sadesäällä hän jää mielellään sisään ja piirtää tai maalaa. Joskus hän keksii runoja ja kirjoittaa niitä sinikantiseen vibkoon. (Kajarto ja Parviainen 1987, 124; "Sini yksin kotona")

Iltapäivisin Sasu on yksin kotona. Usein hän tekee läksyt heti kou­lusta tultuaan. Sitten voi puuhail­la muuta mukavaa. Isän huonees­sa on tietokone, jota Sasukin on oppinut käyttämään. Sasu on kiin­nostunut tietokoneohjelmista.

Isä tulee kotiin toimistosta vasta kello viideltä. Ilta on isän ja Sasun yhteistä aikaa. Isä kattaa pöytään lautaset ja juomalasit. Sasu aset­telee paikoilleen veitset ja haarukat. Tänään herkutellaan makaroni-

laatikolla. (Linna, Mäkipää, Olin, Vuorensola, Arjatsalo 1988, 22–23; “Miten Sasu asuu”)

Vanhemmat kuvataan aapisissa ja lukukirjoissa osallistumassa lastensa elämän erilaisiin tapahtumiin. Vanhemmat luovat lapsille yhteisöllisen toiminnan puitteita, tapahtumia, jotka poikkeavat arjen rutiineista ja johdattavat lasta iloiseen ja hauskaan yhteistoimintaan:

Mikan isä oli yhdessä talonmiehen kanssa jäädyttänyt luistinradan. Tytöt harjoittelivat kahdeksikkoja. Pojat pelasivat jääkiekkoa kentän laidassa.

Äidit keittivät suuren padallisen hernekeittoa ja veivät sen radan reunaan. Keitto maistui, ja pata tyhjjeni pian. He toivat pihalle radion ja pitivät jääjuhlat. (Miettinen, Koivu, Hakulinen 1973, 20; “Jääjuhlat”)

Isät ja äidit pystyttävät rantaan pöytiä. Niiltä tarjoillaan kuumaa mehua ja munkkeja. Soitto kajahtaa. Jubla alkaa.

Sasun isä jakaa luistelijoille rusetit. Ollin punainen rusetti viiletää pipon jatkeena. Tytti solmii vihreän rusetin tukan tupsuun. Missä on oma pari? Kuka sai samanvärisen rusetin?

Äidit liitävät, isät kiitävät ja lapset kieppuvat jäällä. Matti pyllähtää kesken kiittoa istualleen. Samaan rytäkkään kaatuu Assikin. Molemmilla lapsilla on keltainen rusetti kauluksessa.

- Minä sain sinut!

- Minäpä löysin sinut!

Tiinan vaari vie Anun äidin valssiin. Anua naurattaa, kun äiti ei ole koskaan ennen luistellut! (Harjola, Linna, Merenkylä, Vuorensola 1988, 100–101; “Rusettiluistelu”)

Sinin luokalla on koko viikon tehty naamareita ja bassuja battuja. On päätetty järjestää naamiaiset.

Vapunaatonna kaikki tulevat kouluun bassuissa vaatteissa. Sini on pukeutunut prinsessaksi. Hänellä on vaaleansininen puku ja päässä kultapaperista tehty kruunu. Kädessään Sini heiluttelee mummlta lainattua viuhkaa.

Vanhemmat on kutsuttu naamiaisiin mukaan. He leikkivät ja laulavat lasten kanssa.

(...) *Naamiaiset ovat hauskat. Tänään kukaan ei malttaisi lähteä kotiin.* (Kajarto ja Parviainen 1987, 136–137; “Vapunaaton naamiaiset”)

Yhteinen toiminta ja sosiaalinen aktiviteetti kuuluvat aapisten ja lukukirjojen sosiaalisesti hyvän maailman sisältöihin. Lapset keskenään luokkana, pihapiirit tai muut yhteisöt järjestävät juhlia ja kilpailuja, joihin kaikki osallistuvat ja kaikilla on hauskaa. Heiskasen, Julkusen ja Piipon lukukirjan (1981, 71–74) kertomuksessa “Yhteispeleillä se sujuu” lapset alkavat rakentaa talonsa pihaan lumilinnua ja lumiukkoja, ja vähitellen kaikki talon pienet ja isot lapset sekä aikuiset ovat lumilinnatoimissa. Ihmiset malttavat hädin tuskin käydä syö-mässä. Lopulta talonmies päättää jäädyttää lumityöt, jotta ne säilyisivät pidempään ja isännöitsijä lausuu: *“Voisimme jäädyttää myös luis-tinradan. Yhteispelellähän sekin sujuisi. Silloin koko talon väellä olisi useamminkin yhtä hauskaa kuin tänään.”* Harjolan, Julkusen, Mäkipään ja Olinin (1993, 144–145) aapisessa, jossa elää aakkosperhe, jonka lapset ovat nimeltään a, b, c, d, aina ö:hön asti, järjestetään kyläjuhlia. Juhlissa on vanhojen tavaroiden kierrätystä, kilpailuja ja muuta hauskaa ohjelmaa. Avajaisissa rouva Aapinen lausuu *“kirjava kukkaseppelä hiuksillaan: - Tule mukaan, tule mukaan, / piiloon ei saa jäädä kukaan! / Nosta tassua tai jalkaa, / Kotilaakson juhla alkaa!”*

Aapisissa ja lukukirjoissa opetetaan, että lähiyhteisö on sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja yhteistoiminnan perusta, mukavan, hauskan ja hyödyllisen toiminnan materialisoituma ja siten moraalisen järjestyksen oleellinen elementti. Lasten ja vanhempien yhteiselämän iloisuus ja sopusointuisuus laajenee lähipiireihin yleisenä sosiaalisena hyvänä. Lapselle tärkein lähiyhteisö on luonnollisesti perhe, omat vanhemmat, joiden merkitys moraalisen kosmologian ihanteiden toteuttamisessa, sosiaalisen harmonian tuottamisessa on keskeinen.

Vanhemmat esitetään kahdessa kontekstissa: toisaalta organisoi-massa kodin elämää ja osallistumassa lasten elämän tapahtumiin, ja toisaalta töissä joko kotona tai kodin ulkopuolella. Aiempien aapisten ja lukukirjojen agraarisen maailman kuvauksissa yhdessä tehtävä maataloustyö ja kodin piirissä suoritettavat toimet yhdistivät lapset ja vanhemmat toisiinsa huolimatta siitä, että isä usein kuvattiin poissa-olevaksi. Vanhempia ja lapsia voivat kuitenkin erottaa ja yhdistää

muutkin asiat kuin vanhemman työ. Muikun ja Ruhasen (1990, 28–29) lukukirjassa on kertomus “Veroilmoitus”, jossa Maijan *“isä on huonolla tuulella”*, koska hänen täytyy tehdä veroilmoitus. Kertomus on jaettu kolmeen osaan, joiden välillä on keskustelutehtäviä. Ensimmäisessä osassa lähtötilanteen kuvauksen jälkeen lapsia kehoitetaan pohtimaan: *“Mitä ovat tulot ja menot? Mitä tuloja minulla on? Mistä suutun ja miten lepyän? Miten autan vanhempia silloin, kun heillä on tärkeää tekemistä?”* Seuraavassa kappaleessa kerrotaan, että isä istuu koko päivän huoneessaan, ja äiti varoittaa Maijaa häiritsemästä isää, vaikka Maijalla on kovin ikävä isän seuraa. Tämän jälkeen pohditaan: *“Milloin minua ei saa häiritä?”* Illalla Maija kaipaa isää jo niin, että yrittää oven takana kuuntelemalla saada selville, milloin isän luo voisi mennä. Lopulta isä kuuluu avaavan ikkunan, jolloin Maija avaa oven ja kaikki paperit lentävät ympäri huonetta. *“Ei, ei, ei! huutaa isä”*. Maija lupaa auttaa isää, mutta isä *“beittää nipun papereita ilmaan uudelleen. -Katso, sataa lunta! isä kuiskaa. Ja sitten hän ottaa Maijan syliinsä.”* Isän työn tärkeys ja jo tehdyn työn tärvääntyminen sulavat siihen, että lapselle ei tule ideaalisissa suhteissa tuottaa pahaa mieltä edes siksi, että lapsi on ollut itse huolimaton. Lapsen teko on, kuten kertomuksessa Mikon syntymäpäivästä ja suklaanapeista, vailla muuta seurausta kuin pelästys ja sitä välittömästi seuraava hyvän mielen palautus.

Lapsen ja vanhemman välille ei aapisissa ja lukukirjoissa synny riitaa tai pahaa mieltä, ei tarvita anteeksipyyntöä tai anteeksiantoa. Lapsen ja vanhempien suhde on harmoninen, ystävällinen ja se suvaitsee vahingot ja epäonnistumiset:

Kun Anni tuli koulusta, kotona ei ollut ketään. Annin teki mieli kaakaota. Hän päätti keittää sitä itse.

Anni kaatoi kattilaan maitoa ja alkoi lämmittää sitä liedellä. Äkkiä maito alkoi nousta kattilassa. Anni säikähti. Hän ei tiennyt, että maito kiehuu toisella tavalla kuin vesi. Anni veti nopeasti kattilan liedeltä, mutta se oli myöbäistä. Maito kiehui bellalle.

Illalla Anni kertoi äidille vahingosta. Äiti ei ollut vihainen. Hän neuvoi Annia sekoittamaan kaakaon kylmään maitoon. (Miettinen, Sauvo, Karppi, Töllinen, Mattila, Raatikainen 1984, 117; Vahinko)

Ennen 1960-lukua painetuissa aapisissa ja lukukirjoissa, joissa koti ja vanhemmat pyhitettiin Jumalan lahjoiksi, ei ollut mahdollista ajatella, että äiti tai isä olisivat voineet olla jostain vihaisia. Vanhempien tunne lapsen tehdessä jotain huonosti tai väärin oli lempeä surullisuus, pettymys siihen, että lapsi ei ollut onnistunut kilvoittelussaan. 1960-luvun jälkeisissäkään aapisissa ja lukukirjoissa vanhemmat eivät koskaan ole vihaisia. Vihaisuus on kuitenkin mahdollista vanhemmille, jotka saattavat kiukutellakin möristen kuin karhut tai heilutellen käsiään tuulimyllyn lailla (ks. s. 80).

Aapisten ja lukukirjojen maailmassa vanhemmat ovat 1960-luvulta lähtien menettäneet asemaansa lapsen elämän auktoriteetteina ja lapsen moraalien ohjaajina ja valvojina. Ojakangas (1997, 18–19) toteaa, että auktoriteettien katoaminen lapsen elämästä on seuraus prosessista, jossa lapsi on ”ikänsä kuin yhteiskunnallisesti pyhitetty” koskemattomuuteensa ”elämän häiritsemättömyyden” pedagogisena periaatteena: ”Pyhään koskemattomuuteen hylätyn lapsen edessä ei yksikään auktoriteetti seiso vanhempien ollessa välttämättä enemmän hänen tasaveroisia ystäviään tai mieliteleviä palvelijoitaan kuin todellisia kasvattajia.” Aapisten ja lukukirjojen ihannemaailmassa vanhemmilla ei ole mitään erityistä positiota, josta lähtien he voisivat toimia lapsen moraalina kasvattajina, mutta toisaalta niissä ei sille ole mitään syytäkään. Kun ystävyys on moraalinen ydin, ainoa positio vanhemmillekin on ystävyys ja ystävällisyys sekä tasavertaisuus tehtävänänsä hauskuuttaa ja monipuolistaa lapsen elämää.

Vaikka kotia ja vanhempia ei aseteta välittäjiksi lapsen ja transendentin suhteeseen, äiti esitetään edelleen erityislaatuisena sosiaalisten suhteitten muotona ja kantajana. Kansalaistaidon oppikirjassa Kansalaistaitoa 1 (1969, 62) äiti määritetään ”*kodin sieluksi*”, jonka ”*tehtävät ovat niin moninaiset, ettei niitä kaikkia osaa luetella-kaan.*” Sen lisäksi, että äiti käy töissä, äiti laittaa ruokaa, pesee astioita ja pyykin, siivoaa, hoitaa lapsia, kunnostaa vaatteita. Vastaavasti työssä käyvä isä, ”perheen pää” ”*buolehtii rahan ansaitsemisesta*” ja rahalla maksetaan asumiskustannukset ja tehdään muut hankinnat. Työpäivänsä jälkeen isä ei tiskaa ja siivoa, vaan ”*osallistuu lastenkin puuhailuun, auttaa, neuvoa ja opettaa lapsiaan.*” (mt., 61). Vaikka äidillä ei näyttäisikään olevan aikaa lapsilleen, hän on kodin ja lasten elämän keskiössä, jolla ”sieluna” on myös henkinen tehtävä sen lisäksi, että hän vastaa kodin organisoinnista. Huolimatta selkeästä

pyrkimyksestä myös sukupuolten väliseen tasa-arvoon, aapisten ja lukukirjojen maailmassa sukupuolet asettuvat erilaisin tavoin. Palmu (1993) osoittaaakin yksityiskohtaisessa analyysissään 1980-luvun käytetyimmistä aapisista, että sukupuolirakenteet tytöille ja pojille kuuluvine stereotyyppisine ominaisuuksineen eivät ole kirjoista poistuneet (ks. myös Gordon ja Lahelma 1993; Koski 1999a).

Äitiä ja äitiyden henkistä tärkeyttä korostetaan äitienpäivän viettoon liittyvissä runoissa ja kertomuksissa. Äitienpäivä on vakiintunut aapisten ja lukukirjojen vuoden kiertoon liittyviin rituaalikertomuksiin yhdessä joulun, uuden vuoden, Runebergin, Topeliuksen, Aleksis Kiven ja Kalevalan päivien sekä itsenäisyyspäivän kanssa. Äitienpäivänä äitiä määritetään lasten tekojen ja äidille omistettujen runojen avulla:

Äitienpäivä on jublapäivä. Se on koko perheen juhla. Pekka muovailee savesta äidille pienen kissan. Jaana on vasta 4-vuotias. Hän piirtää oman kuvansa äidille. Minä piirrän kukkakortin. Kirjoitan siihen näin:

ILOISTA PÄIVÄÄ ÄIDILLE! TIINA

(Somerkivi, Tynell, Lehtonen. 1972, 101; "Äitienpäivä")

Kajarton ja Parviaisen lukukirjassa (1987, 142) on kertomus "Äitienpäivän kukka", jossa lapset istuttavat hyvissä ajoin pieniä taimia ruukkuihin ja ruukut ikkunalle. Hyvin kasvavista taimista *"tulee äideille äitienpäivän kukka. Kukan nimi on abkeraliisa."* Knuuttilan, Kääriäisen, Turusen ja Voutilaisen lukukirjassa (1967, 145–146) Leena heräsi äitienpäivän aamuna aikaisemmin kuin koskaan ennen mennäkseen poimimaan leskenlehtiä äidille. Kotona isä *"keitti kahvia. Leena pani kukat ja oksat maljakkoon. Äidille vietiin kahvi vuoteeseen ja hänelle laulettiin äitienpäivälaulu."*

Äiti on äideistä parhain, äiti on lapsen ilon lähde ja kohde ja kiitoksensa lapsensa suusta ansainnut. Vaikka äiti ei ole Jumalan lahja eikä uhraa elämänsä lapselle, äitiä kiitetään: *"Päivänsäde lennä, / maata lämmitä. / Kasvaa kaunis kukkanen, / äidilleni poimin sen. / Äidille nyt kiitos. / Äidille nyt kiitos."* (Knuuttila, Kääriäinen, Larmola, Voutilainen 1974, 108; "Laulu äidille", myös Miettinen, Sauvo, Karppi, Töllinen, Raatikainen, Mattila 1986, 143; Äidille). *"Kukkaset poimin / ja äidille taitan. / Äitini pöydän / mä sieväksi laitan."*

Äidille kiitokset / kaikesta kannan./ Äidille kauneimman lauluni annan.” (Harjola, Linna, Mäkipää, Vuorensola 1988, 159; “Äidille”) Äidin kiittäminen voidaan pukea myös humoristiseen muotoon, jossa äiti osin arkistuu, mutta pysyy silti erityiskiitoksen kohteena: *“Terve, äiti kulta! / Nyt saat suukon multa! / Olet hurjan hyvä juoksija. / Osaat laittaa lettuja / sekä ajaa autoa, / mut sul ei ole kettuja. // Olet reilu sentään, vaikket osaa lentää. / Olet hyvä kaverini ja yhtä nätti kuin kukka, / kun olet kova nauramaan ja sulla on kibara tukka.”* (Helakisa, Merenkylä, Ahanen. Palmu 1975, 163: “Antin äitienpäiväruno). Äidin hyviin ominaisuuksiin kuuluvat myös ymmärtäväisyys ja lempeys: *“Meidän äidillä on älyä / välttää turhaa hälyä. / Äiti meille laulelee, / on äidin ääni hellä. / Hyvä on juttu / kun sellainen äiti / on pienellä ihmisellä.”* (Karjalainen, Dieckmann 1992, 39).

Äitiä ei kiitetä mistään erityisestä, mutta äitiä on kuitenkin kiitettävä. Äidin uhri lapsensa eteen ei enää toteudu puhtaana äidin ollessa päivät työssä, joten totaalista itsensä unohtamisesta äitiä ei voi kiittää. Äidin tärkein ominaisuus näyttääkin olevan se, että äiti luo kodista sen ideaalisen tunneyhteisön, jossa lapsi kasvaa moraalisen hyvän suuntaan, ystävälliseksi ja auttavaiseksi. Äiti on sosiaalisen lämmön symboli, sen lähde: *“Äiti. Olet kuin aurinko, valoisa ja lämpöinen”* (Kallioniemi ja Raikunen 1996, 177). Äidistä ei kuitenkaan seuraa moraalista vaatimusta. Äidin ei tarvitse toimia millään erityisellä tavalla, hänellä ei ole mitään erityiseksi määrittyvää tehtävää eikä äidin tahdolla ja äidin sanoilla voi perustella omia tekojaan tai vaatia toisten hyväksyntää. Lapsi kiittää äitiä ja antaa lahjoja siksi, että äiti on äiti. Myytti itsensä pyhittävästä ja palkitsevasta äitiydestä elää edelleen aapisten ja lukukirjojen äitienpäivärunoissa ja -kertomuksissa, mutta irrottuaan jumalallisesta hierarkiasta äiti menettää merkityksensä moraalin lähteenä ja auktoriteettina. Äiti tarjoaa mahdollisuuden hyvään olemalla lapsen viisas ystävä; äiti on hyvä, koska maailma ylipäättään on hyvä.

3.7 YSTÄVIEN YHTEISÖSSÄ

Sosiaalisen harmonian ideaalissa moraalin perustaksi asettuu yhteisö, joka mahdollistaa yksilölle positiivisen, yhteistoiminnallisen maailman. Yhteisö koostuu yksilöistä, joiden pyrkimyksenä on luoda positiivinen yhteisö. Todellisuus koostuu miellyttävistä tunne-elämyksistä, ristiriidat ratkaistaan järjellä ja yhteisesti laaditut säännöt sitovat yksilön moraaliseen hyvään, joka todellisuus yhteisön jäsenyytenä. Sosiaalinen harmonia syntyy ihmisten yhteistoiminnan tuloksena, ja pysyäkseen osallisena osalliseksi harmoniasta, lapsella tulee olla oikea asenne, hänen tulee etsiä itselleen ystäviä ja toisille hyvää mieltä, elää säännöllistä elämä, tunnistaa pahan ilmenemismuodot ja noudattaa yhteisiä sopimuksia. “Minun” ja “sinun” hyvä yhtyvät, sillä “me” määritymme samanlaisiksi vaikkakin aivan erilaisiksi. Lapsille ei tarjota moraalisesti valmiin yksilön ominaisuuksia vaan hänet pyritään sitomaan niiden yhteisen luomisen kautta yhteisöllisesti (vaihtelevasti?) syntyviin hyvän ihmisen sopimukseen. Aapisten ja lukukirjojen maailmassa moraalit on yhteinen ja yhtenäistä, vaikka yksilöiden ominaisuudet ovat erillisiä ja erilaisia. Lapsi yksilöityy ominaisuuksiensa, ei moraalinsa suhteen toisin kuin esimerkiksi Bauman (1995, 1996) ja Beck ja Beck Gernsheim (1996) analysoivat (post)modernia yhteiskuntaa.

Aapisissa ja lukukirjoissa järjestyminen yhtenäisen moraalisen kosmologia, jonka puitteissa lapsi voi elää hyvin, toimia menestyksellisesti ja ajatella oikeita ajatuksia. Hyvä lapsi on ystävällinen, auttavainen, suvaitsevainen, hän pystyy kontrolloimaan itseään kaikissa tilanteissa, hillitsemään sisäiset impulssinsa, hallitsemaan elämäntapansa. (vrt. Launonen 2000, 261). Moraalisessa kosmologiassa käsitellään samoja yhteiselämän kriittisiä kohtia kuin aiemmin, mutta pahan nimet ja syyt ovat muuttuneet. Maailmassa ei ole syntiä, mutta on väärää, harmonian rikkovia tekoja ja asenteita, ei ole myöskään puhdasta sydäntä, vaan ystävyteen pyrkiviä lapsia, joilla on oikea, iloinen ja ystävällinen asenne toisia ihmisiä kohtaan. Lankeamista synnin houkutuksiin ei tapahdu, mutta lapsen päähän saattaa kuitenkin jostain tulla ilkeitä ajatuksia, ja lapsen itsekontrolli saattaa yllättäen pettää. Väärät teot, kiusaaminen ja häiriköinti syntyvät väärästä elämäntavoista, väärästä asenteesta joka on muutettava oikeaksi, yhteisyyden ja ystävyden harmonian itsellekin käsittämättömästä rikkomisesta,

jonka syyt voidaan yhdessä reflektoida. Väärä teko kohdistuu yhteisöön, ja yhteisö, ei Jumala, ratkaisee rangaistuksen ja sovituksen. Tämä tapahtuu siten, että yksilö saatetaan yhteisvoimin tietoiseksi käytöksestään, jolloin hän muuttaa itseään toisten avustuksella ja palaa takaisin hyvään yhteisöön itsekkin hyvänä.

Sosiaaliseen harmoniaan perustuva moraalinen kosmologia voidaan kiteyttää kahteen asiaan: toisaalta yhteisö ei voi sulkea ketään ulos, koska niin tehdessään se toimisi itsensä vastaisesti eikä voisi olla moraalinsa perusta ja moraalinen hyvä itsessään. Tällöin paha asettuu järjestyksen ulkopuolelle. Se ei ole väärä valinta, kuten ennen, vaan se on jotain, joka syntyy yllättäen, lapsen pystymättä vaikuttamaan siihen kuin jälkepäin. Jokainen lapsi on kuitenkin sekä ainutlaatuinen että samanlainen kuin muut, jokaisella on jotain erityistä annettavaa: ystävien yhteisön tulee löytää ja viljellä se hyvä, joka jokaisessa jo on.

MORAALIN JATKUMO: PUHDAS, HUOLELLINEN JA TERVE LAPSI

*Tämmöinen on Jörö-Jukka,
koikkakynsi, pörrötukka.
Tahtoo kynsiänsä säästää,
muttei kamppaa päähän päästä.
Nyt on pää kuin vanha lato,
kynsi niin kuin onkimato.
Hyi sitä Jörö-Jukkaa!
Hyi sitä pörrötukkaa!*

4.1 PUHTAUS, SIISTEYS JA MORAALISUUS

Teema, joka koko itsenäisyyden ajan läpäisee aapisten ja lukukirjojen moraalisen opetuksen on hyvän ja oikean elämän ja toiminnan sidos lapsen kykyyn tarkkailla itseään ja hallita sisäiset mielenliikkeensä. Jumalalliseen harmoniaan perustuvassa moraalissa tämän kyvyn nähtiin seuraavan siitä, että lapsi oppii alistamaan omat halunsa itseään suuremmille voimille saaden käyttöönsä moraalisen hyvän lähteen, Jumalan suojelun ja siunauksen. Sosiaaliseen harmoniaan perustuvassa moraalissa lapsi voi oppia hallitsemaan itseään osallisena yhteisöön, jonka kanssa hän neuvottelee niin käytöksensä säännöistä kuin halujensa ja kykyjensä suuntaamisesta. Nämä kerto-

mukset kertovat lapsen sosiaalisista ja psykologisista suhteista itseensä, toisiin ihmisiin ja transsendenttiin. Kummassakin moraalissa on kuitenkin myös ruumiilliset ja fyysiset ulottuvuudet kysymyksinä sekä terveydestä että oman ruumiin ja välittömän ympäristön siisteystestä. Mielen hallintaan kytkeytyy myös ruumiin hallinta. Ne edellyttävät ja seuraavat toisiaan – niille osoitetaan sama selkeä dialoginen yhteys kuin muidenkin hyvien ominaisuuksien synnylle. Puhtaus, siisteys, huolellisuus, terveys ja ahkeruus kietoutuvat toisiinsa aapisten ja lukukirjojen opetuspyrkimyksissä koko tutkitun jakson ajan. Vaikka niiden opettamisen perustelut osin muuttuvat, niiden pyrkimykset ja kiinnitykset pysyvät pääpiirteittäin samoina.

Terveys, puhtaus, siisteys ja ahkeruus ovat alueita, joilla lasta kasvatetaan moraaliseen itsetietoisuuteen. Ne kiinnittyvät moraaliseen hyvään yksilön oman elämän hallinnan välineinä ja henkilökohtaisesti hyvän elämän elämisen osoittimina ja ehtoina. Terveys ja siisteys myös normittavat moraalisesti hyvän ihmisen ulkoisia ja sisäisiä ominaisuuksia. Ne toimivat pintoina, joissa moraalit tulee yksilössä näkyviin. Ruumiiseen kiinnittyvä moraalit ei muutu tutkittavana aikana yhtä selkeästi kuin sosiaaliseen, henkiseen ja hengelliseen hyvään kiinnittyvä moraalit. Terveysteen liittyvän kasvatuksen teemoissa tosin näkyy selvästi yhteiskunnan taloudellinen vaurastuminen, jonka myötä ajatus puhtaasta, siististä ja terveestä ruumiista terveen itsen ja sosiaalisen menestyksen ehtona korostuu. Pyrkimys oman ympäristön siisteyteen ja puhtauteen oman elämän hallinnan, yksilöllisen ja yhteisöllisen hyvän osoittimena ja välineenä asettuu osaksi sitä sivilisaatioprosessia, jonka Elias (1978) analysoi ruoka- ja tapakulttuurien muutoksista. Samalla kristillisen ajattelun ideaalit puhtaasta sydäimestä kaikkea hyvää luovana yksilön ytimenä sulautuu itseään kontrolloivan ja itsestään tietoisin, siistin ja puhtaan yksilökansalaisen ideaaliin länsimaisen modernisaatioprosessin ja valistuksen ”suuressa kertomuksessa”.

Puhtaus ja likaisuus ovat moraalisen järjestyksen perustavia kategorioita sekä fyysiseen likaan viittaavina että symbolisina ajattelumotojen jäsentämisen tapoina. Douglas (1989) toteaa liian järjestyksistä vastaan ja sen poistaminen edustaa positiivista yhteiskunnan järjestymistä. Douglas korostaa, että likat ei koskaan ole absoluuttista vaan kulttuurisidonnaista – likat on yhteiskunnan järjestymisen sivutuote ja samalla sen yksi ehto. Modernissa länsimaisessa yhteiskun-

nassa se on kiinnitetty ensisijaisesti kysymykseksi hygieniasta, esteetikasta ja etiketistä, ja se tulee vakavaksi kysymykseksi vain aiheuttaessaan hämmennystä. Douglas katsoo myös, että lian ja moraalien suhde ei ole suoraviivainen. Suomalaisissa kasvatuskertomuksissa puhtaus ja hyveellisyys kuitenkin liittyvät selkeästi yhteen.

Terveyden, moraalien ja ”terveyskasvatuksen” perusta Suomessa on kristillisen tradition lähtökohdissa ihmisen olemuksesta ja luonteesta. Terveyden moraalisuus yhtyy jumalallisen harmonian yleisiin perusteisiin vastauksena siihen, miksi ihmisen tulee olla puhdas ja terve ja mitä ne tarkoittavat. Joutsivuo (1995) toteaa, että historiallisesti kristillisessä traditiossa sairaus on saanut erilaisia tulkintoja suhteessa siihen, missä määrin se on nähty ihmisen synnin seurauksena ja missä määrin osoituksena Jumalan erityisestä rakkaudesta, kuten Jobin kirjassa. Kristillisessä ajattelussa sielun terveys nähtiin perinteisesti ensisijaisena ruumiin terveyteen nähden. Protestantismi irrotti kuitenkin terveyttä hengellisistä kiinnityksistään nojautuessaan yhteiskunnallisesta asemastaan taistelllessaan katolisuutta selkeämmin luonnontieteelliseen ajatteluun yleensäkin.

Uskonpuhdistuksen yhteydessä alettiinkin anatomiseen tietämykseen kiinnittää entistä enemmän huomiota. Tämä perustui tulkitaan, jossa anatomian harrastuksen nähtiin ”edistävän moraaliala yhtä lailla kuin terveyttä: ihmisen ruumiillisen rakenteen tuntemisella nähtiin välitön yhteys moraalisesti oikeina pidettyjen periaatteiden, kuten lähimmäisenrakkauden vaalimiseen.” (Joutsivuo 1995, 77). Ikonen (1997) osoittaa 1700-1800-lukujen taitteen kasvatuksellisesta keskustelusta, että terveyden ja hyveiden yhteenliittymä nähtiin ihmisruumiin tasapainoisen tilan saavuttamisen kannalta välttämättömänä. Ihmisen terveyteen katsottiin vaikuttavan paitsi hänen ruokattumuksiensa, myös riittävän levon, liikunnan ja velvollisuuksiensa täyttämisen: ”Ihmisen hyveet vaikuttavat suotuisasti hänen terveyteensä.” (mt., 167). Lehtonen (1995a ja 1995b) korostaa 1800-luvun lopun terveydenhoitolehdistä tekemässään analyysissä sitä, että terveysvalistuksen alkamiseen Suomessa liittyi vahva moraalinen pyrkimys. Terveyskasvatus nähtiin sekä yksilön oman elämän laadun, ahkeruuden ja työteliäisyyden että sielun tilan kannalta edullisena. Myös hygienia alettiin nähdä kokonaisvaltaisena yhteiskunnan järjestämisen kysymyksenä, ei pelkästään ihmisen yksityisenä asiana. Sen tavoitteena oli koko kansan henkinen ja ruumiillinen suojeleminen, ja

terveyden vaalimisesta tuli yksityisen ja yleisen hyödyn yhteenliittymä. Terveys nähtiin taloudellisen vaurauden kaltaisena omaisuuden lajina: “Koska valtion terveys koostuu yksityisistä terveysominaisuuksista, nämä ovat myös valtion arvokkainta omaisuutta.” (Lehtonen 1995b, 219). Tähtinen (1992, 144–164) osoittaa, että 1920-luvulla kehittyi erityinen “lääketieteellinen kasvatusmoraliteetti”, jonka periaatteena oli se, että vanhempien tuli pitää erityistä huolta lastensa fyysisestä puolesta ja terveydestä. Tämä moraliteetti sai myöhemmin myös psykologisia painotuksia, mutta tällaiset nyanssien muutokset eivät ole näkyvissä aapisten ja lukukirjojen kertomuksissa.

Terveys ja siisteys sidottiin paitsi lääketieteellisiin perusteluihin, myös kansakunnan luomisen siveellisiin tavoitteisiin ihmisruumiin normaalistamispyrkimyksenä (vrt. Helen 1997). Puhtautta, siisteyttä ja terveyttä alettiin vuosisadan vaihteessa virinneessä kansanvalistustoiminnassa korostaa laajalla rintamalla, joka läpäisi kaikki yhteiskunnallisen toiminnan alueet. Terveys ja siisteys ilmenivät niin lääketieteellisinä kysymyksinä kuin raittiusaatteena aina Martta-yhdistysten toimintaan kotien siisteystason kohottamiseksi. Terveyteen ja siisteysteeseen liittyvä valistustoiminta kohdistettiin erityisesti naisiin. Ollila (1993, 37–42) osoittaa Martta-liikettä käsittelevässä analyysissaan, kuinka “sivilisoitumisen” vaatimus konkretisoitiin perheenemännille suunnatussa sivistystoiminnassa. Ihmisen tuli oppia hallitsemaan omaa ruumistaan, tunteitaan ja viettejään, minkä jälkeen ympäristön hallinta toteutettiin puhtauden ja järjestyksen avulla.

Vaatimus puhtaudesta keskittyi ennen kaikkea kodin siivoukseen ja työvälaineitten puhdistamiseen ehdottomana “järjestyksen ja järjelmällisyyden” vaatimuksena. Saarikangas (1993) puolestaan analysoi, kuinka kotitalous ja kodinhoito sekä asuintalojen arkkitehtuuri tulivat julkisen kontrollin ja sääntelyn kohteiksi. Tämäkin sääntely kohdistui erityisesti naisen aseman luomiseen ja naiselle määritettyyn identiteettiin, jonka yksi erityinen vaatimus oli kotien hygieniatason ylläpitäminen. Terveyskasvatuksen ja -valistuksen lähtökohtana hygieniasta tuli yksi ihmisen elämän ja ruumiin kontrollin sekä sivistyneitten tapojen muoto. Sinnemäki (1991) analysoi vuosisadan alun käytösoppaita todeten, että ne käytössäännöt, joita oppailla yritettiin vuosisadan vaihteessa juurruttaa ihmisiin, sisälsivät pyrkimyksen “suomalaisen kansallistunteen kehittämiseen ja vaalimiseen sekä kotikulttuurin luomiseen. Säännöllinen perhe-elämä puhtaassa ja tar-

koituksenmukaisesti sisustetussa kodissa on arvo ylitse muiden.” (ma. 179). Kotielämän ja arjen kultivoiminen olivat kansanvalistuksen keskiössä, ja kansakoulun tehtäväksi tuli kasvattaa lapset täyttämään tämä ideaali sekä hengellisinä yksilöinä että (valtion)kansalaisina.

Kasvatus- ja kansanvalistustyössä rahvaan elintapojen ja hygieniatottumusten muuttaminen oli ensisijainen tehtävä. Kansakoulu kiinnittyi siveellisen kansakunnan luomisen prosessiin, ja sen tehtäviin sisältyivät kaikki siveellisyyteen liittyvät moraalisen järjestyksen ulottuvuudet, henkiset, hengelliset, kulttuuriset ja ruumiilliset. Kansakoulu toimi yhdessä samaan aikaan syntyneiden muiden kansansivistysliikkeiden (nuorisoseura, kansanopistoliike, työväenopistot, kansankirjastot) kanssa perinnäisten tapojen ja tottumusten muuttamiseksi. Kyse oli sivistyneistön pyrkimyksestä luoda sivistynyt kansakunta, kultvoida rahvas kansaksi, joka täyttää kansallisromanttisen ideaalin. Vaikka vuoden 1918 kansalaissota kriisiytti uskoa kansansivistystyöhön johtaen esimerkiksi keskusteluun eugeniikasta ”kelvottomien” ominaisuuksien kantajien, likaisten, rikollisten, juopojen ja kapinallisten poistamiseksi, aktuaalinen toiminta suunnattiin kuitenkin kansakouluun ja kansan valistamiseen.

Kansakoulun periaatteena oli kasvattaa lapsista siveellisiä, hyödyllisiä ja käytännöllisiä kansalaisia. Vuoden 1925 maalaiskansakoulun uudistamista käsitellyt komitea korosti hyödyllisyyden (käytännöllisyyden) ja siveellisyyden yhteenliittymää. Käytännölliset harrastukset tuli kansakoulussa asettaa henkisten ja siveellisten tarkoitusten palvelukseen, sillä

käytännölliset aineet ja niiden käytännöllinen opettaminen avaa-
vat juuri siveelliselle kasvatukselle uudet mahdollisuudet ja
voivat antaa niille uuden ponnin. Sillä ne koskevat elävää
elämää, oppilaiden omaa jokapäiväistä elämää, heidän suhteita
kotiin ja ympäristöön, isään, äitiin ja talonväkeen. Ne
ovat omiaan osoittamaan, mitä lapset voivat tehdä ja mitä heidän
tulisi tehdä kotinsa hyväksi ja kasvaaksensa hyödyllisiksi
ihmisiksi. (Soininen 1916, 215.)

Käytännön toimien ja siveellisesti ylevöittävän arjen korostus kiinnittyi luterilaisuuden perusajatuksiin. Kaikki toimet, joita ihminen tekee, asettuvat moraaliseen järjestykseen, sillä arkisten askareiden

huolellinen hoitaminen nähtiin yhtenä Jumalan palvelun muotona. Ne kehittivät niitä ominaisuuksia, jotka mahdollistivat sydämen pyymisen puhtaana. Sivistyksellinen ja moraalinen sisältö liitettiin kaikkeen toimintaan. Parsimisen ja paikkauksen opettaminen tyttöjen käsitöissä perusteltiin: ”Paikkaus- ja parsimistyöt kehittävät kekseliäisyyttä ja neuvokkaisuutta, huolellisuutta ja säästäväisyyttä. Niillä on siis huomattava yleiskasvatuksellinen merkitys.” (Komiteamietintö 1912, 154). Samoin kilvoittelu rinnan ympäröityä kasvusta terveysopin yhteydessä kiinnitettiin monipuolisesti lapsen moraaliseen kasvatukseen: ”Kokemus on osoittanut, että lapset innostuvat koettamaan parhaansa, jotta hartia in leveys, rintakehän laajuus, ruumiin paino j.n.e. kasvaisi mittauksesta mittaukseen. Kun heille tulee selväksi, että ruumiin harjoitus, raitis ilma, ruoan kunnollinen pureskeleminen, uni ja puhtaus kehitystä edistävät, niin siirtyy harrastus näihinkin asioihin.” (Maalaiskansakoulun 1925, 179–180) Yksilön kasvattaminen sellaisena moraalisenä yksikkönä, jota voitiin ohjata sille Rosen (1988, 196) sanoin ”tuotettujen halujen ja pyrkimysten suuntaan” sisältyy kansakoulun käsitykseen siveellisestä, hyödyllisestä ja terveestä lapsesta ja kansakunnasta.

Ruumiillisten toimintojen perusta opetettiin kansakoulussa luonnonopin yhteydessä (Halila 1950). Ruumiillisen hyvinvoinnin saavuttaminen ja sen ylläpitäminen sekä osin myös terveyskasvatus asetui puolestaan liikuntakasvatuksen opetussuunnitelmaan. Ruumiilliseen hyvinvointiin sisältyi myös fyysinen puhtaus. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1925 luetellaan terveysopin opetussuunnitelman yhteydessä (aiempiin mietintöihin ja opetussuunnitelmiin viitaten) joitakin tärkeimpiä ruumiillisen puhdistautumisen opettamisen kohteita:

Jo alaluokilla on katsottava tarpeelliseksi opettaa terveysoppia ja ennen kaikkea totuttaa lapsia muutamia sen alkeellisia vaatimuksia noudattamaan. Olisi sentähden usein ja eri tilaisuuksissa otettava puheeksi seuraavat seikat: käsien, kasvojen, korvien, kaulan ja jalkojen peseminen; hiuksien, kynsien ja hampaiden hoito; nenäliinojen käyttö; raitis ilma ja auringonvalo; leikki, työ ja lepo; hyvä istuma- ja seisoma-asento; nukkuminen; terveydenmukainen syöminen ja juominen sekä vuodenajanmukainen vaatetus ynnä sen puhtaana ja kunnossa pitä-

minen. Tähän pieneen ohjelmaan voidaan paikallisten y.m. olojen mukaan lisätä esim. liiallisten makeisten syönnin epä-terveellisyys, tupakan polton ja eritoten alkoholin nautinnon vahingollisuus ja vaarallisuus y.m. mikäli aihetta on. (mt., 179)

Koululääkärikomitean mietinnössä (1915, 62) koulutalojen sijainnin suunnittelu ja niiden valaistuksen, lämmityksen ja tuuletuksen järjestäminen nähdään tärkeänä kasvatuksellisena ja terveydellisenä tekijänä samoin kuin koulujen siivoaminen ja muu puhtaanapito, jotka vaativat "asianymmärtävää" valvontaa. Likaisuuden mahdollisuuteen viitataan yleensä lähinnä kysymyksenä köyhydestä. Maalaiskansa-koulun opetussuunnitelmassa (1925, 240–241) pohditaan voimistelun-opetuksen kehittämistä ja voimistelukenkien yleistä hyödyllisyyttä:

On ilmeistä, että ainakin voimistelukengät olisivat erittäin tarpeellisia, koska siroja liikkeitä on vaikea tehdä ja hyvää ryhtiä vaikea säilyttää raskaissa saappaissa, jommoiset likaisilla ja huonoilla teillä liikkuvilla koululapsilla enimmäkseen on. Voimistelukengistä olisi sekin suuri hyöty, että niitä voitaisiin määrällä säällä pitää muillakin tunneilla ja siten välttää moni vilustuminen, puhumatta lattioiden pahasta siivosta.

Pahimpana esteenä voimistelukengille nähtiin kuitenkin niin koulujen kuin oppilaitten vanhempien köyhyys. Köyhyys ja likaisuus liitetäänkin yhteen sekä tilastollisesti, sosiaalipoliittisesti, lääketieteellisesti että moraalisesti. Sekä symbolinen että fyysinen lika osoittavat siten järjestyksen ulkopuoliseen paikkaan, sellaiseen järjestyksen uhkaan, joka oli jo realisoitunut kansalaissodassa: köyhyyteen. Köyhyys, likaisuus ja sairaus yhdistyvät vielä esimerkiksi vuoden 1946 kansakoulukomitean (Kom.miet. 2, 1946, 18) mietinnössä perusteltaessa kesäsiirtoloiden hyötyä: "Köyhien kotien heikot ja sairalliset lapset virkistyvät kesäsiirtolan terveellisissä oloissa huomattavasti, tottuvat puhtauteen ja raittiiseen ilmaan sekä muutenkin hoitamaan terveyttään."

Terveen, ahkeran, siistin ja huolellisen kansalaisen kasvattamisen prosessi ei täyttynyt jumalallisen harmonian ideaaliin kiinnittyneen moraalisen projektin yhteiskunnallisen merkityksen vähentyessä. Päinvastoin, ne vaatimukset, joita kansalaiselle puhtauden ja terveyden

alueilla asetetaan ovat lisääntyneet ja saaneet uudenlaisia moraalisia kytkentöjä. Terveys liitetään yhä kiinteämmin kokonaisvaltaiseen elämönhallinnan ihanteeseen, jossa hyvän elämän mahdollisuus määrittyy oman terveyden ja elämäntapojen terveellisyyden lisäämisestä. Terveys nähdään sekä yksilön ja yhteiskunnan yhteisenä voimavarana että yksilön henkilökohtaisen kehittymisen ja hyvän elämän perustana. Terveys on piste, jossa yksilön ja yhteiskunnan edun, yhteisen hyvän, katsotaan leikkaavan toisensa ristiriidatta. Terveys on määritetty jokaisen yksilön perusoikeudeksi (ks. esim. Nupponen et.al.) ja sellaisena se asettuu moraalisen järjestyksen keskiöön.

4.2 PUHTAAT KÄDET JA KASVOT

Terveyden lähtökohdaksi aapisissa ja lukukirjoissa asettuu puhtaus, peseytyminen. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925) luetellaan terveyden ”alkeellisimmat” edellytykset: ”käsien, kasvojen, korvien, kaulan ja jalkojen peseminen; hiuksien, kynsien ja hampaiden hoito; nenäliinojen käyttö”. Aapiset sisältävätkin koko itsenäisyyden ajan opetuskertomuksia, joissa lapsia opetetaan huolehtimaan juuri näiden ruumiinosien puhtaudesta. Puhtaudesta, siisteydestä ja terveydestä kertovissa opetuskertomuksissa ei ole edes tapahtunut kovin suuria muutoksia. Vaikka moraalisen hyvän keskus ja lähde muuttuvat radikaalisti 1960-luvulla, puhtauden määritykset pysyvät kertomuksissa samanlaisina. Ne kiinnittyvät ensisijaisesti yksilön ruumiiseen ja vasta yksilön kautta yhteisöön. Se, mikä jumalallisen harmonian järjestyksen murtuessa katoaa, on ajatus symbolisesta puhtaudesta, ”puhtaasta sydäimestä”. Siihen ei ole yhtään viittausta 1960-luvun jälkeen, eikä sen tilalle synny muutakaan kristillisen ajattelun uudelleen tulkittua sisältöä ellei tällaiseksi katsota pyrkimystä ”oikeaan asenteeseen”.¹²

Kasvatuksellisissa kertomuksissa likaa ei mainita nimeltä ihmisen ruumiin eritteinä, ulosteina tai jätteinä. Niissä puhutaan lähinnä sottaisuudesta, huolimattomuudesta ja laiskuudesta silloin, kun lapsia pyri-

¹² Puhtaan sydämen tyhjäksi jättämään tilaan näyttää kuitenkin olevan asettumassa 1990-luvun pedagogisessa keskustelussa korostunut ”terve itsetunto”, joka määrittyy moraalisen hyvän lähteeksi ja ehdoksi esimerkiksi koulujen opetussuunnitelmassa ja Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994).

tään ohjaamaan asetettuun puhtausideaaliin. Likaisuus ja huolimattomuus edustavat vastakohtaa moraalisesti hyväksi määritetyille lapsen ja yhteisön ominaisuuksille. Lika viittaa järjestyksen ja kontrollin puutteen niin yksilön elämässä kuin yhteisössä. Koulun tehtävä on tuottaa järjestystä, johon sisältyvät puhtaus ja siisteys, ja kaikkien ideaalien ja niiden toteuttamisen tapojen ajatellaan leviävän koulusta ympäröivään yhteisöön. Kansakoulun yleisestä puhtauden ja järjestyksen levittämiseen liittyväksi toivotusta vaikutuksesta kertoo Laitakari (1928, 28–30) kertomuksessa “Mitä Josu oppi ensimmäisenä päivänä koulussa”:

Pikku Josu tuli syyslukukauden alkaessa kouluun. Hän ei ollut milloinkaan oppinut pesemään itseään eikä pitänyt pesemisestä. Sen vuoksi hän oli kouluun tullessaan likainen kuin rapakossa rypenyt porsas. Mutta koulussapa hänet vietiin vesijohdolle ja pestiin saippualla ja harjalla. Josu parkui mutta puhdasta tuli.

Kun hän tuli koulusta kotiin ja naapurit näkivät hänet, sanoivat he ihmeissään: “Tuo poikapa on ihmeesti Josun näköinen. Josu se ei kuitenkaan voi olla, sillä hänen kasvonsa ovat noin puhtaat”.

Kun Josun äiti työstä tullessaan näki poikansa kotona kasvot puhtaana tuumi hän: “Varmaankin ovat kasvoni pesemisen tarpeessa.” Ja niin hän ensi töikseen kotiin tultuaan peseytyi.

Vähän myöhemmin saapui isä kotiin työmaaltaan. Kun hän näki vaimonsa ja lapsensa kasvot ja kädet puhtaana, tarttui hän leuka-partaansa katsahti peiliin ja sanoi: “Kasvoni taitavat olla likaiset!” Niinpä hänkin otti vettä pesuwateriin ja pesi kasvonsa ja kätensä.

Kun äiti näki isän ja Josun puhtaana, näytti likainen huone hänestä vieläkin likaisemmalta. Hänen täytyi ryhtyä sitä siistimään. Josu auttoi äitiään lattian pesussa. Hupaista se työ olikin. Isän katse kiintyi oveen, jonka lukko oli kauan ollut rikki. Hän haki ruuvitaltan, päästi lukon irti ja korjaili sitä eteisen portaalla. Parin tunnin perästä oli huone siistinä ja lukkokin kunnossa.

Kun viereisessä kamarissa asuva köyhä leski illalla saapui kotiin ja näki naapurien tuvan ja eteisen siistinä tuumi hän: “Kylläpä naapurit ovatkin tehneet puhdasta!”

Sinä iltana siisti hänkin pienen huoneensa puhtaammaksi kuin se oli ollut vuosikausiin. Lopuksi hän pesi itsensäkin huolellisesti.

Kaikki tämä oli seurauksena siitä, että Josun ei annettu olla likaisena koulussa.

Koulun vaikutuksesta puhtaus leviää ympäristöön, likaisuus tulee näkyväksi ja huutaa poistamistaan. Ideaalien hyvästä elämästä ja ihmisestä kuului, että koti on “perhe-elämälle pyhitetty paikka” (Ollila 1994, 64), eikä likainen paikka ole pyhitettävissä. Kertomuksessa Josun pesemisen yhteisöllisistä kerrannaisvaikutuksista on lukukirjoille yleensä harvinainen viite siihen, että on olemassa todellisuus, jossa ideaalit eivät välttämättä ole (vielä) toteutuneet: Josun äiti käy kodin ulkopuolella työssä, ei pelkää isää. Äiti ei ole se agraarinen kodin hengenhenki, joka yleensä elää aapisten ja lukukirjojen maailmoissa hoitamassa ja valvomassa kotiaan ja lapsiaan. Kuitenkin ruumiin likaisuus kiinnitetään työläisiin ominaisuuksiin, joka voidaan valistuksella poistaa – kodin likaisuus selittyy äidin valistumattomuudella ja velttoudella. Juuri Josun äidin kaltaisia äitejä varten tarvittiin Maratta-liittoa ja kansanvalistusta.

Aapisten ja lukukirjojen kertomuksissa osoitetaan moraalisen järjestyksen sisällön yhtymisen ruumiillisiin ominaisuuksiin lapselle soveltuvassa, kasvattavassa muodossa. Oma puhtaus on oman aktiivisuuden tulos, se on yhteydessä itsekontrolliin ja voimaan valita moraalisesti oikein. Peseytyminen irrottaa lian ja antaa psyykkistä, hengellistä ja sosiaalista voimaa. Peseytymisestä on etenkin vanhemmissa aapisissa ja lukukirjoissa paljon kertomuksia – päivittäinen peseytyminen ei ole ollut selviö. Laitakarin (1928, 8–11) lukukirjassa on kertomus nimeltä “Aamulla”, jossa peseytyminen opetetaan kohta kohdalta, ja jossa osoitetaan sen sisältävän muitakin kuin ruumiin puhtauteen liittyviä ulottuvuuksia. Kertomuksessa Liisa herää aamulla reippaana “*silmät kirkkaina*”, näkee pesupöydällä pesuvadain ja vesikannun, ja ryhtyy aamupesulle. Pesupöydän esineet alkavat kuiskata keskenään. Saippua toteaa, että “*ellen hiero ja bankaa kaikin voimin, ei Liisa tule puhtaana kouluun.*” Pyyheliina ajattelee samoin ja kuiskaa toisen korvan jo olevan puhtaana, ja toisen vuorossa. Myös kampa ja hiusharja tekevät reippaasti työnsä, ja Liisa siirtyy iloisten ja puhtaiden sukkiensa pariin. “*Vikkelät ja sirot jalat tarvitsevat kauriit kengät*”, *jutusti kenkäpari, kun Liisa veti ne jalkaansa*. Liisa harjaa kenkensä kiiltäviksi, huuhtelee kätensä pesuvadissa ja kuivaa ne pyyhkeellä, mutta vielä huomauttaa “*nenäkäs nenäliina*”: “*Pikku neidin nenä kaipaa minun apuani.*” Lopulta kaikki tarvikkeet huutavat yhteen ääneen: “*Valmis ja siisti, valmis ja siisti!*”. Liisa kiiruhtaa auttamaan äitiä, mutta Liisan sisarukset ovat edelleen vuoteissaan,

laiskoina nousemaan. Äidin täytyy käydä herättämässä heidät, ja he alkavat *“häpeissään nopeasti”* pestä ja pukeutua. Kertomus päättyy siihen, että *“vetelehtijöiden paidan kaulukset kastuivat ja vettä valui kiirehtiessä pitkin selkää.”* Kertomuksen opetus on kahtalainen, kuten useimpien muidenkin: ole ahkera, aamuvirkku, huolellinen ja auttavainen, ja olet puhdas, siisti ja hyvä. On häpeä olla laiska, ja laiskuudesta seuraa likaisuus. Kertomuksessa toistetaan myös huomattava osa koululääkärikomitean pestävien ruumiinosien luetteloa: kädet, kasvot, kaula, korvat, hiukset, nenä ja jalat. Huomattavaa on, että ne kaikki ovat ruumiinosia, jotka voivat olla näkyvissä ja joista voidaan puhua (seksuaali)moraalisen säädylisyyden puitteissa.

Samana luettelon osa esitetään Somerkiven, Tynellin ja Airolan luku-kirjassa (1961, 48; “Siisti lapsi”): *“Muistatko sinä? / Minä muistan kyllä / pestä kasvoni, / korvat ja kaulan. / Sitteen kun vaatteet / on sievästi yllä, / lähden kouluun. / Jo matkalla laulan!”* Kouluun lähtö puhtaana, siistinä ja hyväntuulisena on yksi lasten arkisen elämän pieniä, jatkuvia kriisikohtia. Myös 1960-luvulla kiire aamulla aiheuttaa hutilointia:

On aamu. Äiti herättelee lapsia. -Huomenta lapset. Nyt ylös ja pukemaan. Ruoka odottaa. Anu ja Mikko peseytyvät ja pukeutuvat kilpaa. Anu ehtii ensiksi pöytään. Mikko huutaa: Sinulla ei ole kenkiä jalassa! Anu vastaa: Simulta puuttuu villapaita! Isä sanoo: Hiljaa pöydässä. Syötyään Mikon pitää lähteä kouluun. Hän kerää kirjat ja vihkot kiireesti laukkuunsa. -Missä minun battuni on? hän huutaa. -Päässäsi, vastaa Anu. (Knuuttinen, Kääriäinen, Turunen, Voutilainen 1967, 61; “Aamupuuhat”)

Vaikka aamukiireessä tapahtuvaan hutilointiin ei liitykään moraalista paheksuntaa, puhtaus ja siisteys saavat lapsen aina iloiseksi ja onnelliseksi. Salon (1934, 106) aapisessa äiti ja Anneli kulkevat saunatiellä *“iloisella miellä”*. Anneli ei pelkää saippuaa, vihtoo reippaasti, pukeutuu puhtaisiin vaatteisiin ja ryhtyy odottamaan sunnuntaita. Saunomisesta puhdistautumisen muotona kerrotaan kuitenkin vain harvoin. Miettisen, Sauvo, Karpin, Töllisen, Mattilan ja Raatikaisen (1984, 78–79) aapisessa saunotaan suurin ja pienin kirjaimin:

MINÄ OLII EILEN SAUNASSA. Minäkin olin eilen saunassa. MINÄ ISTUIN IHAN YLHÄÄLLÄ.

Minäkin istuin ihan ylhäällä. MINÄ HEITIN KAKSI KERTAA LÖYLYÄ. Minä heitin monta kertaa löylyä. MINÄ PESIN ITSE TUKKANI. Minäkin pesin itse tukkani. MINÄ SAUNOIN ARIN KANSSA. Minä saunoin Esan kanssa. Harjaa hampaat aamuin illoin. / Pese kätesi myös silloin. / Kampaa hiukset useammin. / Leikkaa kynnet abkerammin.

Tukka, hampaat, kädet ja kynnet ovat toistuvia puhdistautumisen kohteita. Niiden siisteyden merkitystä voidaan opettaa myös käänteisesti, kuten Salon (1949, 132) runossa ”Kärpänen”, joka päättyy kärpäsen likaisuuden osoittamiseen: *”Pysy, kärpänen, pöydältä poissa! / Älä kiertele kermassa, voissa. / Ei kynttesi puhtaus kebua kestä, / et viitsi varpaitas pestä!”* Kynsien puhtautta korostetaan myös Kajartan ja Parviaisen (1981, 107) aapisen on kertomuksessa ”Lahja”, jossa Tanja on saanut lahjaksi pienen kotelon:

Kotelossa on sakset, viila ja puikko. Tanja kysyy: - Mihin minä näitä tarvitsen? Äiti sanoo: - Katso käsiäsi. Millaiset ovat kyntesi? Tanja huomaa, että kynnet ovat pitkät ja kynsien alla on jotakin mustaa. Tanja vertaa käsiään äidin käsiin. Nyt hän ymmärtää mitä kotelossa olevilla esineillä tehdään. Aluksi äiti auttaa Tanjaa kynsien puhdistamisessa.

Myös Kertulla on huoli kynsistään, käsiensä ja hampaidensa puhtaudesta Hälisen ja Valtasaaren (1951, 182–183) lukukirjan kertomuksessa ”Kerttu kertoo äidille kouluhoitajan tunnista”:

Kädet minä pesen heti. Kun tulee ulkoa sisälle, voi käsissään tuoda pahoja bakteereja. Ne on heti pestävä pois. (...) Hampaatkin muistan harjata joka ilta. Mutta vielä on kova työ ennen kuin Erkki oppii nämä asiat. On meitä nyt sentään kolme yhtä vastaan, kun minä olen äidin ja isän puolella. - Leikkaa äiti kiltti minun kynteni heti, kun ennätät (...) voi kuinka tiukassa tuo lika on kynsien alla! Minua hävetti niin, kun kouluhoitaja tarkasti kädet.

Äiti: Onneksi muistin aamulla panna puhtaan nenäliinan sinun esiliinasi taskuun.

Kerttu: Jos sinä, äiti, joskus unohdat, niin minä muistutan. Näenhän minä toki itsekin, milloin nenäliina on likainen.

Kun peseytyminen ja puhtaus saavat aikaan iloa, hyvää mieltä ja onnistumista, likaisuus saa aikaan hyljeksintää, häpeää ja yksinäisyyttä. Mieltisen, Koivun ja Hakulisen (1984, 86–87) aapisessa on kertomus ”Elefantti”, jossa likaisuudesta seuraa sosiaalinen eristyminen – likaisuus on vääranlaista, valtuuttamatonta erilaisuutta myös sosiaalisen harmonian kosmologiassa, johon kertomus likaisesta elefantti Antista sijoittuu:

Oli kerran elefantti. Sen nimi oli Antti. Se oli onneton. Kukaan ei halunnut olla sen lähellä. Se oli aina yksin.

Lopulta Tantti sanoi sille syyn. -Sinä olet niin sottainen ja haiset aina pähkinöiltä. Anttipa osti deodoranttia ja haisi hyvältä. Mutta Tantti vain ravisti kärsää. -Ei kelpaa, Antti.

Harjaa hampaat aamuin illoin. / Pese kädet myös sä silloin. / Kampaa hiukset useammin. / Leikkaa kynnet abkerammin. / Näin opetti Tantti, / kun petti deodorantti.

Vaikka Tantin neuvot eivät näyttäisi suoraan poistavan pahan hajun lähdeä Antti-parasta, pesemisestä ja puhdistamisesta seuraa kuitenkin aina sosiaalinen hyvä. Puhdas lapsi, joka ei hajuillaan, mustin kynnenalusin, ruskettunein hampain ja tahmaisoin käsin häiritse ympäristöään on tasapainoinen, iloinen ja menestyvä yhteisönsä jäsen. Haiseva lapsi joutuu pahimpaan mahdolliseen tilaan, yksinäisyyteen.

4.3 VAATTEET JA KOTI HYVÄSSÄ SIIVOSSA

Oman ruumiin puhtaudesta huolehtiminen liittää lapsen itsekontrollin lisääntymisen avulla hengelliseen ja sosiaaliseen hyvään. Ruumiillinen puhtaus ei kuitenkaan ole riittävä sisäisen hallinnan ulkoinen osoitus. Hallinnan vaatimus ulotetaan myös lapsen välittömään ympäristöön, omien vaatteiden, tavaroiden, kodin ja aivan viime aikoina myös lähiympäristön siistimiseen. Suurin osa siivoamista ja siisteyttä kuvaavista kertomuksista sisältyy aapiisiin ja lukukirjoihin, jotka on painettu 1950-luvun jälkeen. Sitä ennen lasten osallistuminen siivoamiseen ja muihin kotitöihin on nähty itsestään selvyydeksi, mihin viittaa esimerkiksi Saari (1992, 261) toteamalla, että kansakoulun levitessä maaseudulle 1930-luvulla lasten työksi alkoi työ-

säkäynnin ja kotitöiden sijasta määrittyä leikkiminen ja koulunkäynti. Siisteys ja huolellisuus kuuluvat kuitenkin ominaisuuksiin, joiden kasvattamiseen suomalaisessa koululaitoksessa on kiinnitetty paljon huomiota. Ne oletetaan aapisissa ja lukukirjoissa tehtäviksi, jotka ovat lapsille vaikeita tai jopa vastenmielisiä. Siksi lapset tulee saada huomaamaan, että siivoaminen on hauskaa ja että sotkuisuus on epämiellyttävää. Herätykseen pyritään usein humoristisin keinoin. Näin lapselle osoitetaan, että ulkoinen siisteys on tärkeä moraalisen hyvän alue, ominaisuus joka lisää hauskuutta, ei ikävyyttä. Huolimattomuus ja sottaisuus aiheuttavat yleistä pahaa mieltä ja järjestyksen puutetta saattaen lapsen pahimmillaan naurun alaiseksi, tai ainakin ne aiheuttavat pettymyksen tunteita lähiympäristössä. Näin käy esimerkiksi Somerkiven, Tynellin ja Airolan (1961, 110) aapisen kertomuksessa “Olipa kerran”:

Olipa kerran tyttö, jonka vaatteet olivat illalla huiskin haiskin ja aamulla sikin sokin. Kun Nukku-Matti kulki niiden ohitse, huokaisi hän ja sanoi: - Siinä ne taas ovat, Mekko Mykkyrä, Paita Pakkura, Pöksy Pökkyrät, Liivi Lituskat, Kengät Kolin-Kolin ja Myssy Missä-Milloinkin!

Ovatko sinun vaatteesi järjestyksessä?

Jos vaatteet eivät ole järjestyksessä silloin, kun ne eivät ole päällä, lapsen tulee sisällään tietää tehneensä huonosti. Jos vaatteet ovat sotkuisesti lapsen yllä, häpeä on julkinen. Siitä kertoo samassa aapisessa (mt., 111) oleva runo “Pikku Malla”. Siinä Mallan sukat olivat “aina makkaralla”, jolloin veli pystyi asettamaan Mallan pilkkansa kohteeksi: “- *Hab, hab, haa! Katsokaa! / Mallan kahta makkaraa! / naureskeli veli.*” Tästä Malla otti opikseen ja teki sen, mitä vaadittiin: “*Malla meni kangaskauppaan, / sukkanauhut osti. / Niillä pikku Malla sukat / aivan ylös nosti. / - Hab, hab, haa! Katsokaa! Sirosääri prinsessaa! / ihmetteli veli.*” Malla muuttuu pojan katseen vaatimuksesta makkarasukasta sirosääreksi prinsessaksi, pojan ihailun ja ihmettelyn kohteeksi. Kun vaatteet ovat sievästi yllä, tyttö on sosiaalisesti kelvollinen. Huolimaton Huppeli (Knuuttila, Kääriäinen, Turunen, Voutilainen 1967, 99) on kuvan perusteella myös tyttö, joka joutuu julkisen moitteen kohteeksi:

*Huolimaton Huppeli myöhään heräsi,
sängyn alta hän kirjansa keräsi.
Kouluun hän juoksi ilman lakkia,
kadulla vasta napitti takkia,
tukka oli pörrössä, naamassa likaa.
Huppeli, paljon on sinussa vikaa.*

Myös Homssulan Hemssun (Miettinen, Sauvo, Karppi, Töllinen, Raatikainen, Mattila 1986, 106) elämä on likaista ja sotkuista, mutta niin liioitellusti, että moitetta ei tarvita osoittamaan Hemssun elämäntavan mahdottomuutta:

*Homssulan Hemssulla,
rimpsut ja rampsut,
kaikenkarvaiset kimpsut ja kampsut.
Pesua pelkää, kampa kaihtaa,
kerran vuodessa vaatteita vaihtaa.*

Sen sijaan Salon aapisessa (1949, 22) Yrjön sotkuisuus tuomitaan sekä tuhuudeksi että yleiseksi typeryydeksi:

Yrjö on tuhma poika. Hän ei anna leikata tukkaansa. Hän istuu mököttää nurkassa. Siellä hän höpöttää. Yrjö on mörökölli. Niin sanovat lapset.

Heikin tavarat ovat sikin sokin Kallion ja Merenkylän (1972, 51) aapisen kertomuksessa "Missä ovat Heikin tavarat". Heikin vaatteet ovat samat kuin Nukku-Matin päivittelemien sekaisin olevien vaatteiden valikoima. Heikin lakki on lampun päällä, takki tuolilla kasassa, tossut kirjojen välissä, paita peiton alla, housut läjässä ja sukat solmussa. Heikkiä ei kuitenkaan kovin tuomita, vaan lapsilta kysytään: "Miten Heikki järjestää huoneen? Miten sinä siivoat kotona?" Kunnollinen lapsi osaa varmastikin vastata: lakki hyllylle, takki naulaan, tossut sängyn alle, paita ja housut vaatekaappiin. Vaikka Heikin vaatteiden sekaisuuteen ei kertomuksen yhteydessä oteta moraalista kantaa tai esitetä tuomiota, viesti on kuitenkin selvä: tällaisenaan Heikki ei kelpaa. Ei myöskään Rauno, jonka tuolin

alle viskattu *“reppu ei naura”* toisin kuin Riston uusi reppu, joka on iloinen, koska Risto nostaa sen naulaan (Kallio ja Merenkylä 1972, 29; *“Reput”*).

Pakkuraisten paitojen, epämaisellisten makkarasukkien ja tavaransa sikin sokin heitelleiden Heikkien ja Raunojen sekä yleensä likaisten mörökölliin lisäksi siivoamattomuutta käsitellään vedoten lasten mielikuvitukseen. Kertomuksissa asetetaan esimerkiksi sotkun aiheuttajaksi *“joku”* tai tavaroiden oma-aloitteinen liikehtiminen lasten huomaamatta:

Annin ja Esa luokassa vierailee joka päivä sama vieras. Kukaan ei ole vielä nähnyt sitä. Kukaan ei ole edes kuullut sen tulevan. Se käy naulakolla ja pulpeteissa. Naulakolla se vaihtaa saappaiden paikkoja. Silloin lapset sanovat: -Joku on vaihtanut saappaiden paikkoja. Tutkiessaan pulpetteja se piilottelee kumeja, kyniä ja kirjoitusvihkoja. Silloin lapset sanovat: -Joku on lainannut kynääni.

Joku on ottanut kumini. Joku on vienyt kirjoitusvihkoni. (Miettinen, Koivu, Hakulinen 1973, 119; *“Salaperäinen vieras”*)

-Joku on taas vienyt minun sukkani, valitti Mika äidilleen. -Miksi joku aina ottaa minun paitani? hän jatkoi. -Tämä joku on tosiaan aika harmillinen olento. Hän taitaa kiusata sinua usein. Eipä silti, joskus tuntuu, että hän härnäää minuakin. Ainakin silloin, kun määrät saappaat ovat keskellä lattiaa. Olen muuten kuullut, että tämä joku käy myös Pasin ja Leenan kotona sekoittamassa, kertoi äiti. -Älä viitsi, äiti. Kyllä me tiedämme, kuka se meidän joku on. Onko teilläkin joku? (Miettinen, Sauvo, Karppi, Töllinen, Mattila, Raatikainen 1984, 62; *“Salaperäinen joku”*)

Ulla osaa jo sijata vuoteensa ja käydä kaupassa äidin asioilla ja omilla asioillaan. Ulla osaa pestä kasvonsa mutta laatikkoa Ulla ei osaa pitää järjestyksessä. Laatikossa on aina kaikki hujan hajan. Ensin värikynät ja muut kynät juoksevat pitkin lattiaa. Kun Ulla saa ne kiinni, hän heittää ne laatikkoon. Mutta silloin kynät juoksevat laatikossa. Sitten ne ryntäävät taas lattialle.

Laatikon pitäisi auttaa Ullaa, ja Ullan pitäisi auttaa laatikkoa pysymään järjestyksessä. Mutta aina on niin KIIRETTÄ, että laatikko

Ei kerta kaikkiaan pysy järjestyksessä. (Kunnas 1968, 50–51; “Ullan järjestys”)¹³

Siivousta kuvataan myös aktuaalisena tekona, jossa lapset siivoavat ja siistivät kotiaan ja huoneitaan. Siivous suoritetaan yhdessä ja sen tarkoituksena on ennen kaikkea ilahduttaa äitiä:

Pam pam paukkuu. Anu ja Mikko siivoavat. He ravistavat mattoa. Pöly lentää. Anu aivastaa. Anu lakaisee lattiaa. Mikko pyyhkii pölyjä. Sitten on siistiä. Anu ja Mikko menevät hakemaan äitiä.

Äiti tulee. Mutta lattialla on isot kuralätäköt. Ne jatkuvat yli lattian sohvan alle. Mitä sohvan alla on? Mikko hiipii ja kurkistaa. Sohvan alla pimeässä hehkuu kaksi silmää. -Naapurin koira, sanoo Mikko. (Knuuttila, Kääriäinen, Turunen, Voutilainen 1967, 37; Siivouspäivä)

Sade ropisee ikkunaan. Jussi odottaa äitiä. On ikävä olla yksin. Mutta sitten Jussi keksii! Hän siivoaa huoneensa.

Äiti tulee työstä kotiin. Hän on hyvin väsynyt. Äiti riisuu märän takkinsa. Hän huomaa Jussin huoneen. Hän aivan hämmästyttää! Tyytyväisenä hän sanoo: Siisti täytyy aina olla! Sanoi kissa hietikolla. Raapii päälle tarpeenteon pienen, sievän santakeon. (Muikku ja Ruhanen 1990, 24–25; Kotona)

Olli vie matot ulos. Minna lakaisee. Yhdessä he ravistavat mattoja. Kun he tulevat takaisin, on lattialla kuraa. Kuka on tullut sisälle? (Knuuttila, Kääriäinen, Larmola, Voutilainen, Huttunen 1974, 77; Siivouspäivä)

¹³ Kunnaksen aapisen toisessa painoksessa (1969) sama kertomus kerrotaan laajempina. Siinä isä järjestää joka perjantaina tupatarkastuksen lastenhuoneessa. Isä kertoo: “Kun minä olin pieni poika, lakaisin joskus roskat maton alle ja sain siitä tukkapölyä. Minun isäni antoi tukkapölyä ja opetti, että lasten kunnia-asia oli pitää paikat järjestyksessä. Pitäkää tekin paikat järjestyksessä. Sillä tavalla me autamme äitiä”. Ullasta kerrotaan, että hän osaa monenlaista, mutta ei pitää laatikointaan järjestyksessä. Matin laatikosta isä toteaa: “Hyväksytyt”, mutta ei avaa Ullan laatikkoa ollenkaan. “Hän kai arvaa, miltä siellä näyttää. Kaikki bujan hajan! Ulla parka.” Kertomuksen loppu on suunnilleen sama kuin ensimmäisessä painoksessa, mutta lopussa Ulla päättää, että ensi kerralla hänen kaikki tavaranse ovat järjestyksessä.

Kallioniemen, Katajamäen ja Raikusen aapisessa (1994, 91) sika siivoaa kahdessa eri kuvassa. Ensimmäisessä sika siivoaa niin että rapa roiskuu ja lika irtoaa, toisessa Sohvi Sika siivoaa siten, että hän ensin siirtelee kuraa nurkasta nurkkaan ja *“loppupäivän laiskana kabvia kittasi, mussutti purkkaa”*. Mutta tämäpä siivoaja olikin sika, epäsiisteyden ja sottaisuuden symboli. Kunnolla siivoavat lapset pudistelevat matot, lakaisevat lattiat, pyyhkivät pölyt, laittavat tavarat paikoilleen. Siivoaminen lisää kaikkia moraalisien hyvän ulottuvuuksia: se on yhteistoimintaa, auttamista, ystävällisyyttä – ahkeruutta, tottelevaisuutta ja rehellisyyttä. Sisäisen ja ulkoisen järjestyksen yhteydet tulevat selkeinä näkyviin siivouksessa. Laurion, Tuonosen ja Viljamaa-Rissasen aapisessa (1978, 3) on runo “Järjestäjä”, jossa siisteyttä edistävä lapsi saa myös moraaliset attribuutit: *“Olen kelpo järjestäjä, // siisteyden edistäjä. / Nostan tavaroita maasta, / huomaan lattiaakin laasta. // Luokan taulun puhdistan, / avaan, suljen ikkunan. // Olen reipas koululainen, / kohtelias, auttavainen, // opettajan apu oiva / enkä tubrus butiloiva”*.

4.4 EIJÄT HAMPAAAT JA TERVEELLINEN RUOKA

Puhdas, peseytynyt, vaatteistaan ja tavaroistaan huolehtiva lapsi on kelpoinen. Huolimattomat, homssut, hutilukset ja tuhrukset saavat osakseen pilkkaa ja moitetta, ja aiheuttavat surua äideilleen. Hyvän lapsen tulee oppia kuitenkin myös huolehtimaan puhtautensa ja siisteytensä lisäksi terveydestään: syömään oikein ja elämään terveellisesti. Terveellinen elämä kytkeytyy aapisten ja lukukirjojen kertomuksissa kiinteästi hampaiden huoltoon. Hampaiden pesemiseen ja hoitamiseen liittyy aapisissa ja lukukirjoissa runsaasti kertomuksia. Peseytymiskoodi, joka liittyy hampaisiin muuttuu vähiten tarkasteltavana ajanjaksona.

Hampaiden puhdistamiseen ja terveyteen tähtäävä kasvatus alkaa jo itsenäisyyden ajan alussa ja siihen kannustavat runot ja kertomukset pysyvät sisällöltään ja kiinnityksiltään samanlaisina kautta vuosikymmenten, ero syntyy lähinnä siitä, että vasta 1950-luvulta lähtien hampaiden terveyden yhteydessä on alettu luetella myös oikeita ja vääriä ruoka-aineita. Ennen sotia painetuissa aapisissa hampaiden hyvinvointi liittyy yleiseen tyytyväisyyteen. Hampaita uhkaa-

va pesemättömyys ja likaisuus ovat indikaattoreita yleensä holtittomasta elämästä.

*Hoida pienet valkohanpaat,
harjaa aamuin, illoin!
Ehjinä ja voimakkaina
säilyvät ne silloin.*

*Ruoka hyvin pureksi, niin
siitä ruumis varttuu!
Iloa ja tyydytystä
elämälle karttuu.* (Salo 1934, 73; "Tehtäväsi aamuin ja illoin")

*Aamulla kun lapset havaa,
käy he pesuvedin luo,
tehdä työtä puhdistavaa
hammasharjojen he suo.*

*Samat temput myöskin illoin
kunpa uudistetaan vaan,
raikasta on käydä silloin
vuotehelle nukkumaan.* (Salo 1949, 107; "Hampulaiset harjataan")

Hampaitten kunto ja hoitaminen osoittavat lapsen yleistä moraalista tilaa. Pestyt hampaat kertovat yleisestä puhtaudesta, iloisuudesta ja hyvästä elämästä. Niiden vastakohtana esimerkiksi runossa "Karamelli-Kalle" (Haavio, Tynni, Hinkkanen 1956, 101) Kalle kuvataan moraalisesti heikoksi, rahansa tuhlaavaksi pojaksi, joka ahmii ja kahmii makeaa ja hyvää kaapeista ja kaupoista. Kalle nukkuukin nekkusuussa, kunnes holtiton elämä kostautuu dramaattisesti ja Kallen hampaisiin tulee reikiä:

*Katsokaa pas, tässä on
Karamelli-Kalle.
Kuinka ahne olikaan
Kalle makealle.*

*Eipä paljon helissyt
Kallen säästöpankki.
Kalle markankin jos sai,
namuja hän pankki.*

*Kalle jäätelöä söi,
lakritsia ahmi,
Aina äidin kaapista
sokeria kahmi.*

*Tokko edes hampaitaan
illoin pestä muisti?
Nekku suussa, luulisin,
peiton alle luisti.
Mutta nähkääs, nytpäs on
Kallen naama nolo,
Sillä poskihampaassa
kipeä on kolo.*

*Tässä lääkäritä hän
apua nyt anoo.
Nöyränä hän kuuntelee,
lääkäri kun sanoo:*

*“Jäätelö ja lakritsi,
nekku, karamelli,
niillä älä hyvä mies
itseäsi lelli.*

*Vihamiestä ilkeää
hampailla on monta.
Suussasi ne tekevät
pahaa mahdotonta.
Katso Pekkaa, Mattia,
Kirstiä ja Marjaa.
Ahkerasti käyttävät
kaikki hammasharjaa.*

*Enpä heiltä hampaita
paikkaa enkä poista.
Eikös niin kuin helmet vain
koko rivi loista.*

Hampaiden hoito liitetään yleiseen itsekurin ja -kontrollin kasvatamiseen. Karamellien ja makeiden syönti on hillittömyyttä, hyvä ja makea ovat pahasta korkeammille pyrkimyksille, jotka saavutetaan vain kieltäymyksin. Siten lapsi voi oppia ja osoittaa omien sisäisten yllikkeidensä hallintaa, järjen ja moraalin voittoa ruumiin haluista. Haluilleen antautuminen merkitsee lapsen ahneeksi, tuhlailevaiseksi, elämänhallinnan menettäneeksi olioksi, joka ei paljon sääliä ansaitse. Sellainen lapsi voi vain hävetä.

Hampaista puhuminen kiinnittyy luonnollisesti osin siihen, että kouluuntuloiän ympärillä lasten hampaisto alkaa vaihtua. Esimerkiksi Kallio ja Merenkylä (1972, 65) kertovat Heikistä, jolta irtosi hammas ja hänestä tuli Heikki Harvahammas. Heikin pieni ja mitätön hiirenhammas korvautuu uudella ja suurella, joka on *”oikea miehen hammas”*. Kertomuksen perään painettuihin laatikoihin pyydetään piirtämään ehjä ja risa hammas. Hammaskasvatuksessa näkyy samalla myös selkeänä elintason ja -tapojen muutos: vähitellen aapissa aletaan luetella sellaisia ruokalajeja, jotka ovat hammasystävällisiä ja toisaalta sellaisia syötäviä, jotka tuhoavat hampaita. Vanhemmissa aapisissa ja lukukirjoissa, joissa omena, piparkakku ja vehnäleipä edustavat makeaa (ja synnillistä) elämää ei uhkana hampaiden puhtaudelle ole sokeri vaan pelkkä yleinen pesemättömyys. Viimeisten 20 vuoden aikana hampaisiin liittyvä puhtauskasvatus on kiinnittynyt porkkanaan ja näkkileipään, hyvän ja hallitun elämän symboleihin. Niitä ja hammasharjaa pelkäävät likaisiin ja reikäisiin hampaisiin asutetut erilaiset pahat oliot, noidat, peikot tai muut ilkiöt – lika samoin kuin käytöksen häiriöt pahan ilmentymänä ulkoistetaan lapsen muualta tulevaksi vaikutteeksi. Knuutilan, Kääriäisen, Larmolan, Voutilaisen, Huttusen lukukirjan (1974, 76) kertomuksessa *”Heiluva hammas”* Minna joutuu hammashoitolaan, jossa heiluva hammas irrotetaan *”Hups, tässä se nyt on.”* Samalla Minna lukee seinältä tarinan:

Hammasperikko: Ha haa! Tässä hampaassa on likaa. Teen tänne linnani.

Hammasharja: Pois alta!

Hammasperikko: Hui, pian karkuun.

Hammasharja pitää hampaat ehjinä.

Lopuksi lapsen tehtävänä on annetusta luettelosta viivata yli ne ruoat, joista tulee helposti reikiä: *näkkileipä, limonadi, pulla, keksit, porkkana, juusto, purukumi, hillo, omena, pastillit*. Hammaskasvatuksessa lapsen suussa käydäänkin päättymätöntä hyvän ja pahan välistä taistelua, ja lapsen tehtävänä on valita, kumpien voimien puolelle hän asettuu, näkkileivän ja hammasharjan vai karamellin ja hammaspeikon:

*Noitien kamala kaulanauba
on pelkkiä karhujen hampaita.
Minä en hampaita noidalle anna,
hoitelen hammaslampaita.*

*Harjaan näin ja harjaan noin,
pesen ja putsaan
aina kun voin,
syön näkkileipää
ja porkkanoita.
Ähäkuti, hammasnoita!*

(Huovi, Wäre, Töllinen, Lemmetty 1992, 53; "Hammaslampaat")

Kunnaksen lukukirjassa (1973, 98–100) Matin hammasta särkee niin että Matti huutaa kuin paloauto. Äiti vie Matin hammaslääkärille, jossa kipu lakkaa melkein kokonaan heti kun Matti istuu hammaslääkärin tuoliin. Hammaslääkäri vetää hampaan pois ja opastaa Mattia: *"Hoida hyvin hampaasi, ettei niistä tule rikkinäisiä hampaita, jotka särkevät ja pakottavat sinut huutamaan. Sovitaanko niin?"* Kertomukseen liittyvien kuvien puhekuplissa Matti kysyy hammaslääkäriltä: *"Mikä se hammaspeikko on? Onko se mato?"* Lääkäri toteaa sen olevan bakteerin, ja Matti kysyy istuen hammaslääkärin tuolissa: *"Pelkääkö se bakteeri tätä tuolia?"* johon lääkäri vastaa: *"Se pelkää hammasharjaa"*. Hammaslääkärillä käynti edellyttää uskallusta ja osoittaa sekä yleistä rohkeutta että vastuun kantamista omista laiminlyönneistään.

Hyvän ja pahan vaikea suhde on läsnä myös hammaskasvatuksessa. Lapsella itsellään on viime kädessä vastuu sitoutumisestaan puhtaussääntöihin ja siihen, mitä hänen teoistaan seuraa, minkä tien hän valitsee, kuten osoitetaan Muikun ja Ruhasen (1990, 97–98) aa-

pisen kertomuksessa “Aapiskukko ja hammaspeikko”. Siinä Maija opettelee lukemaan ja saa aapiskukolta aina jotain hyvää oppiesaan lisää. Maija on iloinen, mutta *“myös pieni hammaspeikko on iloinen. Se saa syödä joka päivä makeaa. Hammaspeikosta kasvaa pian iso ja vahva. Se rupeaa rakentamaan”*. Peikon ahkeroidessa talojaan Maijan suuhun Maijan olo tulee kurjaksi, hammasta särkee eikä lukeminen huvita. Lopulta aapiskukko ymmärtää, miksi Maija ei enää edisty, ja Maijan aapisen välistä alkaa löytyä omenoita, kiiltokuvia ja muuta mukavaa, ja *“onneksi Maijan rikkinäisen poskihampaan tilalle kasvaa uusi terve hammas”*. Tekstin jälkeisessä tehtävässä muistutetaan siitä, että hammaskipu ja peikon tihutyöt Maijan hampaistossa ovat kuitenkin hänen omien laiminlyöntiensä tulos kysymällä: *“Mitä Maijan olisi pitänyt muistaa tehdä?”*

Hampaiden kunto edellyttää oikeita ruokailutottumuksia, ja terveellinen ruoka liitetään psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin laajemminkin. Terveellisen ruokailun monipuolinen sosiaalinen merkityksellisyys on kuitenkin alkanut tulla aapisiin ja lukikirjoihin vasta 1950-luvulta lähtien. Sitä ennen ruuasta ei ole erityisiä mainintoja äidin kotoisten ruuanlaitto- ja leipomisaskareiden kuvausten lisäksi. Ruuasta ei kuitenkaan vanhoissa kirjoissa puhuta pelkkänä ravintona vaan sillä viitataan johonkin suurempaan, itse järjestyksen keskiöön. Ruualle annetaan erityinen pyhä sosiaalinen luonne (vrt. Douglas 1984). Se mainitaan kertomuksissa leipänä, jonka eteen isä tekee töitä, ja jonka saamisesta pitää kiittää Jumalaa. Leipä kaiken ruuan symbolina osoittaa Jumalan armoa ja hyvyyttä. Leipään äiti leipoo rakkautensa ja rukouksensa lapsen elämän onnistumisesta:

Äiti leipoo hymyellen. - / Kelle leivot, äiti, kellen? // Vielä kysyt, kelles muille: / pienoisille piimäsuille. // Tää on kakku pikku Annin, / Tuo on Heikin, tää on Hannin. // Tämän saa pi pikku Asta, / joll' on yksi hammas vasta. // Tehdään muita murakampi, / hiukan muita makeampi. // Oisko onneks joka muru! / Siit' on äidin ainut suru. // Leivät nousee, hiipuu uuni - / miss' on pienet piimäsuuni? // Kätken kakkuun kaipausta, / sirottelen siunausta. // Rakkautta rabdun veran / toinen teille leipoo kerran. // Äidin kakku makeaisin; / sitä, ah, jos aina saisin! (Salo 1934, 24–25; Äiti leipoo)

Toisaalta lasta myös koeteltiin ruuan avulla siten, että harvinaisen makea hyvä houkutteli lasta useissa kertomuksissa lankeamaan syntiin: luvatta ottamiseen, valehteluun, väärän tien valitsemiseen. Aapisissa ja lukukirjoissa tällaisina makeina ja synnillisinä houkutuksina mainitaan esimerkiksi vehnäset, piparkakut, omenat, pannukakut ja rinkelit. Näihin ruokiin ei sinänsä liitetä moraalisia tai terveydellisiä ongelmia, ne toimivat vain houkutuksen välikappaleina. Niiden syömättä jättäminen, makean säästäminen jaettavaksi kaikkien kesken tai sen antaminen sille, jolle se kuuluu, tai sille, jolta se puuttuu, oli osoitus lapsen moraalisesta voimasta. Epäterveellisten ruokien ongelmaa eivät itsenäisyyden ajan alun aapiset ja lukukirjat tunne. Pikemminkin niissä viitataan siihen, että ei ole mitään syötävää, kuten kertomuksissa, joissa köyhä antaa viimeisen leipäpalansa vielä köyhemmälle.

1950-luvun jälkeen yhä useammat ruoka-aineet alkavat saada moraalisia merkityksiä: ne viestivät joko itsen hallinnasta tai hallinnan puutteesta asettuen edustamaan sitä oikeaa ja väärää, joka ilmenee fyysisenä terveytenä. Aapisiin ja lukukirjoihin tulee kaksi ruokakategoriaa: terveellinen ravinto ja epäterveelliset makeiset. Terveellisen ravinnon syömisen seurauksena lapsi menestyy, on reipas ja jaksaa opiskella. Runossa "Käy terveenä koulua" (Heiskanen, Julkunen, Piippo, 1982, 37) luetellaan terveelliset ruoat ja elämäntavat sekä tiivistetään niistä seuraava yksilöllinen hyvä:

*Päiväsi alkaa oikein päin,
jos aamulla tämän muistat näin:
syöt leipää, jossa on kokojyvää,
popsit aamu puuroa hyvää,
juot maitoa, puret porkkanan päälle.
Saat puhtia joka säälle.*

*Raitista ilmaa itselles suo.
Ulkoilu sitä sinulle tuo. Kas happea sinun saada pitää,
vain selkeissä aivoissa tiedot itää.
Unohda älä koskaan tätä:
univelkaa älä taaksesi jätä.*

*Siis syö, ulkoile ja nuku,
luistaa silloin läksyn luku.*

*Silloin ei ole järki jäässä,
koskaan et kulje säkki päässä.
Ovat tietosi ajateltu ja, omia,
eivät papukaijan sanoja somia.*

Väärät elintavat, syömistottumukset ja ruoat, joista seuraa fyysistä huonoa oloa ja siten sosiaaliskin epätasapainoa kirjataan myös usein. Kallio ja Merenkylä (1972, 80–81) luettelevat satumaan ruokina hyvän ja halutun, joka on torjuttava itsekurilla: *“Maanantaina makeisia. / Tiistaina tikkareita. / Keskiviikkona kermavaahtoa. / Torstaina torttuja. / Perjantaina purukumia. / Lauantaina lakritsia. / Sunnuntaina suklaamunia.”* Ettei satumaa kaikkineen tuntuisi houkuttelevalta, runon lopuksi kysytään *“Millainen olisit, jos söisit aina satumaan ruokia?”* ja luetellaan terveelliset ruoat, joita tulisi neuvoa satumaan asukkaitakin syömään *“maitoa, bedelmiä, munia, juustoa, kalaa, libaa, vihanneksia.”* Miettinen, Koivu ja Hakulinen (1973, 34) kertovat kertomuksessa nimeltä *“Tomaatti ja lakritsa”* Leenasta, jonka äiti aamulla aikaisin tehtaaseen töihin lähtiessään jätti pöydälle valmiiksi maitoa, juustovoileivän, kananmunan ja tomaatin. Mutta Leena löysi taskusta lakritsan eikä viitsinytkään syödä äidin jättämää aamupalaa: *“Koulumatkalla Leenan vatsa alkoi murista. Vielä koulussakin vatsa naukui ja kurisi. Leenasta tuntui, että se huusi: -Ei lakritsa riitä, minä tahdon ruokaa.”* Terveelliset ruoat luetellaan Heiskasen, Julkusen ja Piipon lukukirjassa (1981, 49) kertomuksessa, jossa koulun keittäjä kertoo työstään:

Kauhat, kattilat tuttuja mulle, niissä laitan ruokaa sulle. Saat puuroa, perunaa, libaa, kalaa, saatpa vielä välipalaa. Muuten et jaksa käydä koulua, uuvut jo ennen joulua. Haluan simut terveenä nähdä. Et läksyjäkään säikähdä.

Terveellinen ruoka on vähärasvaista ja vähäsokerista. Ei ole kuviteltavissa, että Salon (1949, 109–110) aapisen kertomus *“Täti Massisen talo”* sopisi ruuasta ja syömisestä kertoviin uusiin aapisiin. Kertomuksessa pikku Matti kiukuttelee eikä huoli perunaa, jolloin äiti *“survoi perunan, pani lujasti voita joukkoon ja pyöritteli siitä pöperöstä pieniä palloja.”* Matti houkuteltiin syömään kertomalla satua perunapojista kunnes koko lautanen oli tyhjä. Lapsille voidaan edel-

leen kertoa syömissatuja, mutta "lujasti voita" lapsensa ruokaan lisäävä äiti osoittautuisi moraalisesti vastuuttomaksi.

Heiskasen, Julkusen ja Piipon aapisessa (1984, 136–137) puolestaan luetellaan runomuodossa hyvien ominaisuuksien ruokametaforia: pirteä (kuin pinaatti), tomera (kuin tomaatti), lahjakas, kaunis, reipas, ponteva, siisti ja naurava. Ruoka edustaa aapisissa Mäkelän (1990, 73) määrittämää "pakollista välttämättömyyttä", ruoka on elimistön polttoainetta. Asettuessaan mahdollistamaan hyvän toiminnan terveellinen ruoka kuitenkin rinnastuu myös hyvän ihmisen luonteen ominaisuuksiin kaksisuuntaisesti. Se edustaa hyvää ja tuottaa sitä.

Ruuan lisäksi aapiset ja lukukirjat kertovat myös liikunnan merkityksestä. Reipas hiihtäjä, jonka suksi suihkii talvisin metsissä kasvat- taen kuntoa ja kuntoisuutta isänmaan tarpeisiin on yksi vanhempien aapisten ja lukukirjojen liikunnasta kertovien runojen ja kertomusten perusteemoista. Niiden lisäksi lapset järjestävät erityisiä ulkoilu- tapahtumia, esimerkiksi olympialaisia, mutta muuten järjestettyä urheilua tai liikuntaa ei juurikaan erikseen korosteta. Liikunnan harjoittaminen liittyy lähinnä isänmaan rakastamiseen, sillä hyväkuntonen poika kasvaa voimakkaaksi mieheksi, joka voi tarpeen tullen käyttää voimiaan isänmaan kunniaksi joko urheilusankarina tai mahdollisena sankarivainajana. Kertomuksia ja runoja, joissa tytöt erityisesti harrastaisivat liikuntaa ei vanhemmissa aapisissa ja lukukirjoissa ole. Niissä kerrotaan lasten liikunnallisista toimista, mutta niitä ei nimetä liikunnaksi. Lapset vain soutelevat, käyvät uimassa, hiihtelevät, laskevat mäkeä ja pelaavat erilaisia pelejä³. Liikuntaa, johon liittyy jokin erillinen (kilpailullinen) merkitys, oli vain jonkin verran poikalasten maailmassa.

Moraalisen ja yhteiskunnallisen murroksen jälkeen liikunta alkaa tulla aapisiin ja lukukirjoihin erillisenä teemana. Liikunta liittyy sekä terveyteen että miellyttävään yhdessäoloon, kuten edellisessä luvussa esitetyt vanhempien ja lasten suhteesta kertovat kertomukset osoittavat. Vanhemmat järjestävät liikuntatapahtumia, usein rusettiluistelu- ja jassu- ja jääkiekkoturnauksia, joihin osallistuu useita lapsia, joi-
 jossa yhdistyvät sekä kaikkien keskinäinen ja keiden tahansa

³. Lasten iloisista leikeistä on paljon kertomuksia, joista esimerkkinä "Lumisota": *"Voi kun nyt on lumi nuoskaa! Joutukaa jo, lapset, juoskaa! Kalle, Pekka, Heikki, Ville, tulkaa lumisille! Minä jo viskaan aika pallon Riston niskaan. Kas nyt, Heikki, tätä elämätä! Tämähän vasta on leikki! Siinä kinnas buiskaa, ettei kertoa voi sanat. Lumipallot tuiskaa, valkeat kuin metsäkanat."* (Pakkala 1984, 75).

väläinen ystävyys että reipas liikunta. Liikunta saa kuitenkin myös omia, yksilön henkilökohtaisia merkityksiä, ja uusimmissa kirjoissa se saatetaan liittää myös lihavuuteen. Ruhasen (1996, 28-29) luku-kirjassa on kertomus "Pulmu Pullukka": *"Pulmu Pullukka oli iloinen ihminen. Hän nautti monista asioista elämässään. Erityisen paljon hän piti syömisestä."* Pulmu söikin jatkuvasti. Hän ei kuitenkaan viitsinyt laittaa ruokaa, vaan *"mutusteli joka välissä"* makkaraleipää, kinkkuleipää ja juustoleipää. Kahvin kanssa piti olla munkkeja, viinereitä ja leivoksia, välipalaksi suklaata ja perunalastuja. Mukavaa ja leppoisaa elämää viettäessään Pulmu havahtui syksyn tuloon ja alkoi etsiä lämpimiä vaatteitaan. Iloisen syöpöttelyn seurauksena ne olivat kuitenkin käyneet pieniksi: *"Minun on pakko ruweta laibdutamaan, Pulmu päätti."* Pulmu aloittaa *"birmuisen rääkin"* kuntosalilla ja vaikka hiki valui ja nälkä oli, Pulmu vain räökkäsi itseään: *"Lopen uupuneena hän boippui iltamyöhällä kotiin. Siellä hän suorastaan kaatui vuoteeseensa."* Pulmu oli muuttunut kärtytyiseksi ja kiukkuiseksi, mutta samalla *"hän oli muuttunut myös boikemmaksi!"*. Vaatteet mahtuivat jälleen päälle ja kertomus päättyy onnellisesti: *"Hän tunsi olonsa kevyeksi ja pirteäksi. Pian hän oli jälleen entinen iloinen Pulmu. Mutta hänestä oli tullut paljon järkevämpi. Nyt Pulmu mielti tarkkaan, mitä suuhunsa pisti."*

Vääristä elämäntavoista johtuva epäsuotuisa olotila voidaan poistaa liikunnalla ja siten saavuttaa suotuisa olotila, iloisuus, reippaus, hyväntuulisuus ja virkeys:

Eräänä maanantaina Liinu tunsi itsensä kovin uupuneeksi, vaikka hän oli vain istunut sisällä ja loikoillut koko viikonlopun. Kun Liinua ei piristänyt jäätelö eikä mehu, hän kaivoi esiin vanhan voimisteluasunsa. Kuntoilu ainakin virkistäisi!

Liinu ryhtyi tarmokkaasti hölkkäämään peilin edessä. Liinu polki ja pubisi: Ylämäki, alamäki. Haara, perus, haara, perus, Liinu hyp-peli musiikin tahtiin. Liinu punnersi ja äbisi: Ylös, alas. Ylös, alas. Liinu askelsi pallille: nilkat, pobkeet, polvet, reidet.

Kylläpä kuntoilu virkisti! (Kallioniemi, Katajamäki, Raikunen 1994, 116-117; "Kuntoilua")

Samassa aapisessa Liinu innostaa koko Nupukaisten perheen liikuntaan ja järjestämään olympialaiset. Hauska yhdessäolo yhdistet-

tynä terveyttä edistävään toimintaan täyttää sosiaalisen harmonian moraalisen kosmologian keskeisimmät ideaalit.

Kaikinpuolinen hyvä olo ja mieli seuraavat oikeista elintavoista. Huovisen, Wäreen, Töllisen ja Lemmetyn (1991, 68–69) aapisessa pöllö käy saunassa. Pöllöllä on *“hyvä olo”*. Hän pukee höyhenpaidan ja -pöksyt päällensä ja oikoo höyhenensä. *“Pöllö on hyvin tyytyväinen. Hän ajattelee elämäänsä. Kaikki on hyvin. Hän on terve.”* Pöllön näkö-, kuulo-, haju- ja makuaistit ovat kunnossa ja sydän on vahva. Pöllö myhäilee: *“Minulla on hyvä sauna. Minulla on terveet elämäntavat. Ja minulla on aikaa köllötellä. Sillä lailla minä pysyn terveenä.”* Hyvä olo ei perustu salaisuuteen vaan sen sisältö on näkyvä, tuntuva ja saavutettavissa.

4.5 ENKELILAPSET JA LINNUT KUOLEVAT

Sairastuminen uhkaa sekä yksilön henkilökohtaista hyvinvointia että koko yhteisöä aapisten moraalisisessa maailmassa. Sairas ei ole hyödyllinen yhteisölleen, ei pysty täyttämään paikkaansa ja tekemään osaansa yhteisen hyvän eteen eikä myöskään pysty olemaan iloinen omassa yksilöllisessä olemisessaan. Kuitenkin sairaudet ovat osa lasten arjen elämää ja ne saavat myös aapisten ja lukukirjojen ideaalisesta maailmasta kertovissa kertomuksissa selityksiä. Niihin liitetään moraalista kasvatusta sekä annetaan toimintaohjeita sairauden kohdattua.

Lasten sairauksien selittäminen muuttuu aapisissa ja lukukirjoissa moraalisen kosmologian muuttuessa. Vanhemmissa aapisissa ja lukukirjoissa sairauksille ei juurikaan esitetä syitä, ne vain ovat kohdanneet lasta osana hänen elämänkohtaloaan. Mitä uudempiin aapiisiin tullaan, sitä selkeämmin sairaudet johtuvat bakteereista, vääristä elintavoista tai onnettomuuksista. Kuitenkin esimerkiksi Salo (1949, 107) opettaa nuhan tarttuvana tautina, joka seuraa lapsen omasta väärästä toiminnasta: *“Nenä vuotaa. Sait jo nuhan. / Ulos lähtenyt liet uhan. / Nenäliinoin limat poista, / ettet tartuttaisi toista!”* Nuha ja muut tavalliset sairaudet esitetään myös olioituneina samoin kuin hampaiden terveyttä uhkaavat vaarat. Somerkiven, Tynellin ja Airoilan (1961, 113) aapisessa kerrotaan Nuha-Nunnusta, joka istuu katon räystäällä ja tulee sateella hyppimään lätäköissä. Jos lapset tekevät samoin, Nunu hyppii heidän eteensä aivastamaan ja tartuttaa

lapsiin nuhan, jonka seurauksena *“heidän täytyy pysytellä sisällä monta päivää”*. Opetus on, että lasten on paras leikkiä kuivilla pajoilla, tai jos Nunu pujahtaa sinnekin, juosta kovasti, sillä *“ei Nuba-Nunnu reippaita lapsia kiinni saa.”*

Heiskasen, Julkusen ja Piipon (1981, 92–94) lukukirjassa Saara on sairastunut angiinaan, joka hänellä on usein. Saara käy terveystieteiden keskuksessa jo rutiinilla lääkäriä jännittämättä ja saa viikon loman koulusta. Kotimatalla Saara kävi kirjakaupassa, sillä hän sai aina kirjan ollessaan sairaana. Taudin pahimman vaiheen jälkeen *“sairastaminen oli Saarasta aika mukavaa”*, koska hän vain luki uutta kirjaansa, nukkui ja sai sänkyyn lempiruokiaan. Vaikka Saara arveli elävänsä kuin prinsessat, viikko alkoi tulla pitkäksi ja lopulta Saara jo kaipasi kouluun. Sairaus asettaa lapsen yksinäisyyteen ja tylsyyteen lapsen joutuessa sosiaalisen ulkopuolelle, yksinäisyyteen. Miettisen, Sauvon, Karpin, Töllisen, Raatikaisen ja Mattilan (1986, 42) lukukirjassa jänis Heikki on satuttanut käpälänsä ja joutunut kolmen päivän lepoon. *“Heikki olisi tietenkin paljon mieluummin ollut koulussa. Yksin oleminen oli pitkästyttävää.”* Iltapäivällä Heikin ystävät tulivat katsomaan häntä, koska opettaja oli kertonut, että tauti *“ei ole tarttuvaa”*. Ystävät neuvoivat läksyt niin että Heikki ei jää muista jälkeen, ja sitten leikittiin.

Mika sairastuu tuhkarokkoon Miettisen, Koivun ja Hakulisen (1973, 44) aapisessa. Mika määrätään pysymään sängyssä ja juomaan paljon mehua.

Mebu oli Mikan mielestä hyvä asia, mutta sängyssä oleminen ei. Siinä maatessa Mikan mieleen tuli Mirja, joka on joutunut makamaan sairaalassa melkein koko vuoden. Auto oli ajanut hänet kuumoon. Nyt Mirja on jo koulussa. Mutta hän ei pysty juoksemaan, sillä jaloissa on tukiraudat. -Tuhkarokosta ei kehtaa edes marista, kun muistaa Mirjan, Mika ajatteli.

Sairaus aiheuttaa helposti eristymistä ja eristäytymistä sekä itsekyyttä (itsesääliä). Lapsen kyky suhteuttaa itsensä ja kärsimyksensä toisiin pitää lapsen sairauden aikanakin moraalisesti järjestyksessä. Sairaus ja kärsimys kuuluvat kuitenkin vain marginaalisesti aapisten ja lukukirjojen kertomusvalikoimaan. Ihanteena on fyysisesti ja psyykkisesti terve, puhdas ja reipas lapsi. Vaikka lapsi olisi fyysisesti vam-

mainen, hän kuitenkin kvalifioituu ihanteen sisään jos hänellä on vaaditut psyykkiset ominaisuudet.

Vielä sairautta vähemmän aapisissa ja lukukirjoissa käsitellään kuolemaa. Kuolema on kristillisessä ajattelussa vapautus maallisista vaivoista, astuminen elämään Jumalan läheisyydessä, todempana itsenään kuin mihin on mahdollista maan päällä (esim. Russell 1997). Vaikka kuolema on ihmisen maallisen vaelluksen odotettu täytyminen, sitä ei kovin paljoa käsitellä edes ennen 1960-lukua painetuissa aapisissa, ja sen jälkeen vielä vähemmän. Kuitenkin vanhemmissa aapisissa ja lukukirjoissa opetetaan lapsille ajatus siitä, että kärsimys, kuoleman läheisyys ja itse kuolema ylentävät lasta hänen viimeisinä elinaikoinaan tehden hänet jo maan päällä hyvydessä täydelliseksi. Kertomuksissa, joissa lapsi on kuollut tai kuolemassa, hän on jo ennen kuolemaansa pyhittänyt Lutherin (1991, 124) sanoin ”kirkkauden toivon” ja ymmärrykseen kärsimyksensä arvosta itselleen ja muille. Airilan, Hannulan ja Huntuvuoren (1949, 10–13) lukukirjassa on kertomus, jossa kertojan veli, Väinö, on kuollut. Väinö sairasti pitkään jouduttuaan pienenä ollessaan tapaturmaan, ja joutui kulkemaan kainalosauvoilla loppuaikanaan. Väinö kuvataan erityisen kiltiksi. Hän ei koskaan valittanut vaan oli iloinen ja tyytyväinen, piirteli vain kuvia sisarustensa huviksi tavattoman taitavasti. Koulunkäynti oli Väinöstä hauskaa, ja vaikka hänen oli vaikea liikkuu, hän kävi koulua lähes kuolemaansa saakka. Kuolinvuoteellaankaan Väinö ei muuta halunnut kuin ilahduttaa sisaruksiaan ja vanhempiaan. Väinön kuoltua kertomus jatkuu:

Minusta on aina tuntunut, että vaikka Väinö on poissa, on hän kuitenkin vielä läbellä meitä. Puhuin siitä kerran äidille. Äiti sanoi: “Olet oikeassa, Heikki. Väinö seuraa sieltä, missä hän nyt on, meidän elämäämme joka päivä. Hän iloitsee aina, kun me olemme hyviä ja ystävällisiä. Hän suree, kun olemme tyyjy ja tyytymättömiä. Hän kehoittaa meitä olemaan kiitollisia Jumalalle terveyden kalliista labjasta. Hän kehoittaa meitä aina muistamaan, että tätä elämää seuraa toinen elämä, johon hän on mennyt meidän edellämme.”

Laitakari (1928, 249–250) esittää saman ajatuksen runossa “Pikku Verna”. Siinäkin kuoleva lapsi on jo elinaikanaan enkelilapsi, oike-

astaan liian hyvä elämään tässä raadollisessa maailmassa. Jumala kutsuu omansa luokseen:

*Hän oli kukka hieno
maailman tarhan tään;
niin silmä oli vieno
ja hobde poskipään.
Kun vaiti, hiljaa hiipi
hän piiriin siskojen,
niin olkapäiltä siipi
vain puuttui pienoisen.*

*Kun päivän säde hellä
käy yli kukkamaan,
niin hän vain hymyellä
tääll' osas aikoinaan.
Vain rauhaa katsein kainoin
hän ympärilleen loi,
ol' armas hymy ainoin
tuon lyhyt elo, oi!*

*Näet taimen otti varhain
pois Herra taltehen.
Hän mailla taivaantarhain
on lilja valkoinen.
Ei siellä myrskyt pauhaa,
ei tuskaa siellä näy,
ei siellä puutu rauhaa,
ei silmä itkuun käy.*

*Mut taivahalla illoin
kun loistaa tähdet nuo,
niin siskoihinsa silloin
hän kirkkaat silmät luo.
Nyt onni taivahinen
on hällä ihanin.
Nyt saanut hän on vainen
jo hohtosiivetkin*

Laurisen ja Valtasaaren lukukirjassa (1955, 121) kuolemaa käsitellään H.C. Andersenin tarinassa ”Pieni tulitikkutyttö”. Tarinassa kuolema kiinnitetään kristilliseen uskoon, paremman elämän toivoon – köyhä, orpo, hylätty lapsi näkee kuolinhetkellään jo aiemmin kuolleen isoäitinsä, joka *”nosti pienen tytön käsivarsilleen. He lensivät ilossa ja loistossa korkealle, eikä siellä ollut kylmää eikä nälkää eikä tuskaa. He olivat Jumalan luona.”* Kertomuksen jälkeen esitettävissä tehtävissä ei kuitenkaan viitata kuolemaan tai ylösnousemukseen, vaan kysytään muun muassa: *”Olivatko tytön kengät kotona? Mistä niin päättelet?”* ja *”Mistä huomasit, että työllä ei olisi enää paljon elinaikaa jäljellä?”* Jo 1950-luvulla kuolema aletaan rationalisoida ja etäännyttää lapsen maailmasta: kuolema kuuluu jonnekin menneeseen, siihen aikaan josta Pieni tulitikkutyttö kertoo. Kertomusta seuraa kuitenkin runo ”Kuollut lapsi”, jossa lumisella tiellä makaa pienenä mytynä kuollut lapsi, joka lohduttaa äitiä: *”Oli niin kylmä, mut enkeli saapui / ihana enkeli / jäätyneen ruumiin yltäni riisui. / Ja usko, äiti, niin hyvä on olla / enkelten kanssa / leikkiä taivaan vaimiolla.”* Tehtäväksi annetaan lausua runoa *”ilmeikkäästi kuorossa”* ja kirjoittaa oma pieni runo, *”jossa myös on surullinen tunnelma.”* Esimerkkiaiheeksi annetaan pikkulintu pakkasessa.

Kun Jumala jättää kasvatusta maailman, lapsen kuolema muuttuu asiaksi, josta ei enää puhuta juuri lainkaan. Kuolemasta puhutaan nimenomaan nimettömän ja yksilönä tuntemattoman luontokappaleen, pikkulinnun kuolemana¹⁵. Knuutilan, Kääriäisen, Larmolan, Voutilaisen ja Huttusen (1974, 41) aapisessa on kertomus ”Kuollut lintu”:

Lumessa makasi pieni lintu. Oli otti sen käsiinsä. Hän lämmitti sitä, mutta se ei herännyt. Se oli kuollut. Olli ja Minna pitivät linnulle hautajaiset. He lauloivat:

¹⁵ Uskontokirjoissa kuitenkin puhutaan edelleen ihmisten kuolemasta. Kuitusen, Tamminen, Peltolan ja Laurion (1986, 37) kirjassa on kertomus nimeltä ”Taivaan koti”, jossa mummi ja Jari ovat tulossa vaarin haudalta. Mummi puhuu Jarille: *”Niin me jokainen kerran kuolemme. Jeesus opetti, ettei kuolemaa tarvitse pelätä. Elämä jatkuu Jumalan luona taivaan kodissa.”* Jarin mielessä on kysymyksiä kuolemasta ja siitä, minkälaista taivaan kodissa on. Näihin sivun alalaidassa olevan ruudun teksti vastaa: *”Taivaan kodissa ollaan lähellä Jumalaa.”* Ihmisen kuolemasta puhuminen on mahdollista vain, mikäli voidaan riidattomasti puhua myös tuonpuoleisesta, taivaasta. Koska tätä ei voida tehdä muussa opetuksessa, kuolema etäännytetään lapsen elinpiiristä.

*Tähtöset loistaa, / tietäni valaisevat. / Tähtöset toista / eloa ilmaisevat.
Minnalle ja Ollille tuli kyyneleet silmiin. Miksi lintu oli kuollut?*

Kertomuksen jälkeen lapsille annetaan tehtävä: *“Kirjoita vibkoosi lintujen nimiä.”* Lintu oli kuollut, kuolema aiheuttanut kysymyksen, joka voidaan ohittaa opettamalla lintulajeja. Karjalaisen (1991, 16–17) lukukirjassa haltija Aapeli kuitenkin antaa vastauksen kysymykseen kertomuksessa “Suru”. Asetelma on sama kuin kuolleessa linnussa: pieni lintu on menehtynyt ankaran talven kourissa ja lepää hengetönnä hangella. Metsän eläimet kokoontuvat pohtimaan kuolemaa, ja Aapeli kertoo:

Se on sellainen asia, joka tapahtuu kaikille elollisille olennoille. Se on yhtiä tärkeä tapahtuma kuin syntymä. Pieni lintu ei laula meille enää, mutta se on laulanut. Vaikka emme enää koskaan näe sitä, sen laulu on jäännyt meidän sydämiimme. Emme me ole ystäväämme menettäneet, meillä on tallella muisto. Tavoittaaksemme pienen linnun meidän on osattava kuunnella sydämen ääntä. Siellä lintu laulaa jatkuvasti pientä iloista lauluaan.

Aapisten ja lukukirjojen maailmassa 1960-luvun jälkeen ihmiset eivät enää kuole, eivätkä linnut muutu enkeleiksi, sillä myös sekularisoituneessa maailmassa kuoleman jälkeisen elämän idea koskee vain itsestään tietoisia olioita. Kuitenkin linnunkin kuolema kerrotaan olotilan laadulliseksi muutokseksi. Kuollut jää elämään sydämissä, “toisessa elossa”. Se ei enää ole taivas, mutta edelleen se on muualla, lapsen sydämessä, tähtien takana. Elämä ja kuolema kohtaavat itse elämän ylläpitämisessä, kuten pikkulinnun kuolemasta kertovassa tarinassa edelleen todetaan: *“Jos auttaa pikkulintuja selviytymään talven yli, niin silloinkin kuulee kuolleen linnun laulun.”* Knuutilan, Kääriäisen ja Voutilaisen (1981, 41–47) lukukirjassa Kaisa ja vaari keskustelevat kuolemasta. Kaisan hamsteri on unohtunut ulos, ja löytyy illalla viluisena ja märkänä. Kaisa alkaa pelätä, että hamsteri kuolee, ja hänen pelkonsa laajenee vaarin kuoleman ajatteluun. Vaari lohduttaa Kaisaa: *“Ei kuolemaa tarvitse pelätä. Eikä surra. Ei näin vanhana.”* Kaisa protestoi vaarin vanhuutta vastaan, ja vaari selittää Kaisalle elämän kiertokulkua syntymästä kuolemaan esimerkkinään lokit, joita he olivat päivällä katselleet: *“Lokki syntyy,*

opettelee lentämään, alkaa bankkia ruokansa itse, tekee pesän ja saa omia poikasia. Niin se elää monta vuotta, ja me katsomme miten se lentää merten yllä aurinko siipipeileissään. Ja ajan mittaan lokki vanhenee ja kuolee.” Kaisa tulee lohdutetuksi ja jatkaa keskustelua vaarin kanssa vanhenemisesta, yksinäisyydestä ja ystävyyydestä. Vaikka Kaisa on pelännyt vaarin kuolemaa, hän saa lohdun lintujen elämänsä järjestyksestä.

Sosiaalisen harmonian ideaalissa kuolema ei aseta moraalista ihanetta tai vaatimusta, kuolemaa ajatellen ei tarvitse elää moraalisesti oikein. Jos kuolema määritetään esimerkiksi Heikkilän ja Jokivuoren (1994, 9) tavoin siten, että se on ”totaalista luopumista sekä omasta minuudesta että siitä sosiaalisesta ympäristöstä, jossa ihminen on elänyt”, kuoleman käsitteleminen tulee mahdolliseksi sosiaaliseen harmoniaan perustuvassa järjestyksessä: luopuminen sosiaalisesta ympäristöstä asettaa kuoleman täydellisesti moraalisen järjestyksen ulkopuolelle.

Kuolema tapahtuukin systemaattisesti joillekin muille, linnuille tai jollekin, joka on kaukana, maailmassa, jossa kaikki ei ole täydellistä. Siinä maailmassa väkivalta voi merkitä kuolemaa, eikä se ole satua:

-Kuinka myöhään katsot televisiota? kysyi Jaana Mikalta. -Lastenohjelmat, en muuta. -Ai, sanoi Jaana. -Minä katson joka ilta yhdeksältä jatkojännäriä sodasta. On vain kurjaa, kun se filmi on niin lyhyt ja loppuu aina kesken. -Ei se mikään filmi ole, vaan uutiset. Uutisissa kerrotaan oikeista sodista, selitti Mika. -Kuoleeko siinä sodassa sitten oikeasti? hämmästeli Jaana. -Kuolee tietysti. (Miettinen, Koivu, Hakulinen 1984, 116; Televisio)

Kuolema voidaan sijoittaa tiedotusvälineiden kautta välittyvään maailmaan, niihin sotiin ja onnettomuuksiin, jotka eivät tule meidän olohuoneisiimme. Ruhasen (1996, 59–59) lukukirjassa opettaja tuo sanomalehtiä luokkaan, ja kukin lapsi saa lukea yhden uutisen. Janin valitsema uutinen kertoo siitä, kuinka lumiukkoa tekemässä ollut poika kuoli kun suuri lumimöhkäle putosi pojan päälle ja tukehduitti hänet: *”Järkyttyneet vanhemmat löysivät pojan kodin lähellä olevalta pellolta. Poika kuljetettiin heti sairaalaan, missä hänet todettiin kuolleeksi.”*

Kuolema on totta, tapaturmia sattuu, väkivalta johtaa kuolemaan, mutta väkivalta ja kuolema eivät ole haluttuja, eikä niitä satu meille. Niistä puhuminen ei kuulu aapisten ja lukukirjojen maailmaan, sillä ne rikkovat järjestyksen liian räikeästi. Ariès (1994) väittää, että kuoleman ajattelu ja kuolemasta puhuminen eivät ole sallittuja, koska ihmisen moraalinen velvoite ja pakollinen yhteisöllinen tehtävä on onnellisuus, jolloin “on vältettävä jokaista seikkaa, josta seuraa surullisuutta tai pitkästymistä.” (mt., 94). Ihmisen on näytettävä onnelliselta vaikka olisi epätoivon syövereissä. Ariès katsoo, että kuolemasta on tullut länsimaiden kielletty asia, ja sen kohtaamiselta suojellaan erityisesti lapsia. Myös suomalaisissa aapisissa ja lukukirjoissa kuolema ja väkivalta nähdään ilmeisesti alakouluikäisen lapsen psyykkisen kehityksen kannalta liian ahdistavana ja pelottavana. Etenkin luterilaisen eetoksen murruttua kuolemaan, tuskaan ja suruun ei ole selitystä, lohtua, eikä toivoa, eikä etenkään lapsen kuolemalle voi olla mitään oikeutusta (ks. Koski 1998). Tällöin läheisten ihmisten tai lasten on parempi antaa olla kuolematta. Linnut kuolevat, televisiosodissa kuollaan, ja tuhmat lapset saattavat joskus kohdella väkivaltaisesti eläimiä, mutta ainoassa tällaisestakin tapauksesta kertovassa kertomuksessa eläin on matelija, sammakko:

Pojat olivat leikkimässä pienen lammikon luona. Kun he huomaisivat lammikossa sammakoita, he alkoivat beitelä niitä kivillä. Monet sammakot kuolivat, mutta viimein yksi sammakko sai huudetuksi: - Lopettakaa, pojat! Se mikä teille on vain leikkiä, on meille kuolema. (Kunnas 1974, 125; “Pojat ja sammakot”)

Sosiaalisen harmonian ideaalissa koko luonto sulkeutuu ystävyteen, ystävä voi olla ja on mikä tai kuka tahansa, ja siten sammakon kivittäminen on potentiaalisen ystävän murha. Tässäkään kertomuksessa kysymystä ei kuitenkaan käsitellä sen laajemmin.

4.6 HÄPEÄ LIKAISELLE!

Puhtaus, siisteys, terveys ja hyväntahtoisuus asettuvat aapisiin ja lukukirjoihin itsestään selvinä ihanteina, jotka eivät muutu moraalisen legitimaatioperustan myötä. Näyttää siltä, että sekularisoituminen, valistus ja modernisaatioprosessi ovat kohdanneet moraalisen kasvatuksen ensimmäiseksi kysymyksinä puhtaudesta, terveydestä ja siisteydestä. Lehtosen (1995 a) analyysin perusteella voi ajatella, että valistuksen aikakauteen yhdistyvä ”Jumalan kuolema” tapahtui kasvatuskäytännöissä ensimmäisenä puhtaus- ja terveyskasvatuksessa, joka kiinnitettiin ”ihmisen tietoon” aiemmin kuin muuhun moraaliseen sääntelyyn liittyvät tehtävät. Lehtonen toteaaakin, että vuosisadan vaihteen terveysvalistuksessa käskyjä ”ei anna transsendenti epäinhimillinen tahto vaan ihminen tieteen” (mt., 98). Moderni ja valistus tarttuivat lasten kasvatukseen ensimmäiseksi ruumiillisen puhdistautumisen opettamisena, ja vasta huomattavasti myöhemmin sen ajatukset syrjäyttivät jumalallisen ilmoituksen yksilön ja transsendentin hengellisestä suhteesta. Oman ruumiin ja välittömän ympäristön hallinta on kristinuskon sisällä saanut sellaisia vakiintuneita perusteluja, että niitä ei ole ollut tarpeen legitimoida Jumalan tahdolla vaan niissä on siirrytty rationaaliseen järkeen muita moraaliin liittyviä kysymyksiä aiemmin. Ruumiin kontrolliin ja ympäristön puhtauteen liittyvien ominaisuuksien kasvattamisen kulttuurisesti itseltään selvä järkevyyden sulkee kaiken vaihtoehdoisen maailman hahmottamisen ja määrittämisen ulkopuolelleen. Aapiset ja lukukirjat antavat ymmärtää, että ”luonnostaan” lapsi ei kuitenkaan ole taipuvainen näihin hyveisiin. Lapsi täytyy ohjata puhtauskysymyksissä ennen kaikkea Järjen, ei niinkään Jumalan valtakuntaan.

Puhtautta ja siisteyttä opetettaessa käytetään sekä humoristista ironiaa että myös sellaisia kasvatukseen keinoja, jotka muuten ovat aapisen ja lukukirjojen kertomuksissa harvinaisia: pilkkaa ja häpäisyä. Likainen, huolimaton ja epäterveellisesti syövä lapsi voidaan syyllistää, häntä on oikeus julkisesti nauraa ja nimitellä. Kertomukset tarjoavat ”hyitä” ja häpeää toistuvasti, vaikka etenkin 1960-luvun jälkeisissä aapisissa ja lukukirjoissa kaikki muu lapsen häpeään saattaminen on lopetettu. Vanhemmissa aapisissa ja lukukirjoissa opettaja saattoi käskä vääriin tehnyttä lasta häpeämään, mutta ei silloinkaan alkanut pilkata ja nimitellä vaan osoitti syvää pettymystään lapsen

pahantapaisuudesta. Sottaista, haisevaa ja makealle persoa lasta saa kuitenkin pilkata myös ideaalissa, joka perustuu sosiaaliseen harmoniaan, kaikkien erilaisuuksien hyväksymiseen samanlaisuuksina.

Likaisuus rikkoo yhteisyyden maagisella tavalla. Se on julkinen stigma, joka merkitsee lapsen erilaiseksi väärällä tavalla. Kukaan ei halua olla vain deodorantilla itseään hoitavan, haisevan olion ystävä. Vaikka ystävä voikin olla mikä ja kuka tahansa, vaikka ystävä hyväksytään sellaisenaan, voiko ystävä kuitenkaan löyhkätä hieltä likaiset vaatteet sotkuisesti päällään? Voiko ystävyys tällöin tuottaa mielihyvää, iloa ja hauskuutta? Bauman (1995, 54) väittää, että säädyllisyydessä on kysymys negatiivisesta, ei positiivisesta oppimisesta. Säädyllisyys viittaa siihen, mikä pitää salata, mistä ei ole hyvä puhua, mitä tulee hävetä. Erityisesti spontaanisuus on tuhoisaa säädylliselle järjestykselle, ja se julistetaan rappioksi ja noloudeksi ja opetetaan tuntemaan sellaisena. Aapisissa ja lukukirjoissa spontaanisuus ilmenee välinpitämättömyytenä, kiireessä tekemisenä, impulssien hallinnan puutteena, josta seuraa ikäviä ja hankalia tilanteita. Likainen ja sotkuinen lapsi on se, joka aapisten ja lukukirjojen moraalisessa kosmologiassa määrittyy historiallisesti pysyvästi yhteisyyden ulkopuolelle, toiseuteen.

Toiseudesta on kuitenkin varsin helppo tie takaisin yhteyteen: itsensä peseminen ja oman välittömän ympäristönsä siistiminen. Sosiaalisesti hyväksyttävällä, "meihin" kuuluvalla lapsella tulee olla puhtaat ja sileät vaatteet, ehjät ja harjatut hampaat, kammatut hiukset, puhtaat kynnenaluset ja kädet, hänen huoneensa tulee olla järjestyksessä laatikoiden viimeistä sopukkaa myöten. Lapsen tulee syödä porkkanoita, näkkileipiä ja puuroa, ei ahmata makeita karamelleja, lakritsaa ja limonadia. Kieltäytyessään makeasta suussaan saa lapsi itselleen kaiken tarjolla olevan symbolisen ja sosiaalisen hyvän. Kyse on moraalista itsekurina ja ympäristön huomioon ottamisena, sosiaalisena mielenlaatuna, ystävällisyytenä ja täyden yhteisöllisen funktionaalisuuden saavuttamisena. Lika ja sotku ovat syvästi moraalisia, yksilön kelvollisuutta sääteleviä kysymyksiä.

5 KASVATTAMISEN MORAALISET KOSMOLOGIAT

*Yli itses rakasta kotias
ja äidin, isän kunniaa;
mut ennen näitä Suomeas
ja yli kaiken Jumalaa!*

*Tee työtä, sitä rakastain,
ja vaipumatta laiskuuteen;
rakasta vapautta vain,
äl' ylhäisyyttä kableineen.*

*Kun kasvat aina muistaen
työt' rakkauden oikean,
oot silloin iloks ihmisten
ja iloks taivaan Jumalan.
(Salo 1949, 136,
Mitä sinun tulee rakastaa)*

*Ei saa toiset nauraa,
kun hyppään ystävän kaulaan.
Tekee mieli halata,
kun on hyvällä tuulella.
(...)*

*Mutta silloin vasta pitäisikin halata,
kun on huonolla tuulella.
Ystävän halaus lämmittää,
pois huonon tuulen lennättää.*

*Se vasta olisi mukavaa,
kun vanhemmat halaisivat lapsiaan,
opettajat halaisivat oppilaitaan,
lääkärit halaisivat potilaitaan
ja kansat halaisivat toisiaan.
(Linna, Mäkipää, Olin, Vuorensola,
Arjatsalo 1988, 46, Halaus)*

5.1 MUUTOS

Lasten kasvatuksessa ollaan aina ihmisen yhteisöllisyyden peruskysymysten äärellä. Lapsi pyritään aina saattamaan oman yhteisönsä jäseneksi, lapselle pyritään antamaan paikka tai paikkoja, joihin hän voi kuulua ja tavat ja välineet, joilla hän voi niissä toimia – tästä prosessista kertovat myös aapisten ja lukukirjojen kertomukset. Vanhemmat aapiset sijoittuvat aikaan, jolloin yhteisöjä pidettiin vakaina ja niiden nähtiin tarjoavan yksilölle pysyvän tilan, paikan maailmassa. Myöhäismodernista yhteiskunnasta tehtyjen analyysien perusteella (esim. Maffesoli 1996) tämä sidos on murtunut. Ihmisten nähdään liittyvän ja kuuluvan yhtäaikaaisesti moniin yhteisöihin, joiden tehtävänä ei ole tarjota paikkaa maailmassa vaan elämyksellistä sisältöä arkeen. Näihin yhteisöihin ihmiset kuuluvat väljin sidoksin ja niissä olemisen kesto on riippuvainen elämyksen viehätysoiman suuruudesta. Jokaisessa yhteisössä elämisen tai vierailemisen tavat on kuitenkin opetettava lapsille. Lyhytkestoisissakin yhteisöllisissä kohtaamisissa joudutaan ratkaisemaan yhteisiä toimintatapoja, eikä ratkaisumahdollisuuksia ole rajattomasti. Lapsen pääsy toisaalta yhteisön / yhteisöjen jäsenyyteen ja toisaalta lapsen tietoisuus itsestään erityislaatuisena yksilönä edellyttävät häneltä sitä, että hän ymmärtää ja jakaa jokaisen yhteisön symbolit, symboliset järjestykset ja niiden perustelut sekä pystyy käyttämään ja muokkaamaan niitä oman ihmisyytensä mahdollisuuksina.

Aapisten ja lukukirjojen opetus kertomuksissa näkyvä kasvatuksen moraalisen legitimaatioperustan muutos jumalallisesta harmoniasta sosiaaliseen harmoniaan perustuvaksi järjestykseksi noudattee, joskin melko viivästyneenä, sitä länsimaisten yhteiskuntien historiallisen muutoksen ”suureksi kertomukseksi” analysoitua kehitystä, joka koskee maallistumista ja yksilöllistymistä. Se on aktualisoitunut niin sosiologisessa keskustelussa postmodernista yhteiskunnasta kuin yksilöiden ja yhteisöjen arkipäiväisessä elämässä kysymyksenä moraalien perustasta ja mahdollisuudesta Jumalan paikan tyhjenemisen jälkeen. Bauman (1996, 27) kuvaa murroksen merkitystä modernin yhteiskunnan järjestyksen tapana: ”Yhteiskunta, jota alettiin jälkiviisaasti kutsua moderniksi, sai alkunsa havainnosta, että ihmisten aikaansaama järjestys on haavoittuvaa ja kontingenttia,

eikä sillä ole luotettavia perustuksia. Havainto oli järkyttävä. Järkytykseen vastattiin unelmalla: yrittämällä tehdä järjestyksestä pysyvä, pakollinen ja perustuksiltaan luotettava.” Tähän “järkytykseen” pyrkivät lasten kasvattamisen kysymyksissä vastaamaan myös 1960-luvun jälkeen painettujen aapisten ja lukukirjojen kertomukset – ne kertovat uuden luotettavan, perustuksiltaan pysyvän sosiaalisen järjestyksen luomisen tavoitteesta ja sisällöstä. Niiden pyrkimyksenä on löytää uusia tapoja, joilla yksilön sisin olemus ja hänen suhteensa toisiin pyritään opettamaan ja legitimoimaan moraalisesti sitoviksi ajattelun ja toiminnan tavoiksi.

Kasvatuksen yksilölliset ja yhteiskunnalliset tavoitteet asettuvat monin tavoin yhteiskunnallisesti ja sisäisesti ristiriitaisesti. Kasvatuksen ja koulutuksen tehtävänä on sekä yhteiskunnallisen ja valtiollisen kansalaisuuden että persoonallisen yksilöllisyyden ominaisuuksien tasapainoinen kehitys. Niiden tehtävänä on samanaikaisesti sekä olemassaolevan kulttuurin säilyttäminen, välittäminen ja muokkaaminen että sen muuttaminen; sekä lasten kontrollointi että heidän emansipoimisensa; sekä sosiaalisen liikkuvuuden parantaminen että sosiaalisten erottelujen suorittaminen. Jokaisesta lapsesta pitää kasvattaa sekä ainutlaatuinen yksilö, jonka erityisyyttä kunnioitetaan että opettaa kaikki noudattamaan yhteisöllisiä sääntöjä, normeja ja moraalisia arvoja. Nämä ristiriidat ovat nähtävissä myös niissä kahdessa moraalisessa kosmologiassa, joita olen analysoinut. Niiden ideaalit tarjoavat kuitenkin erilaiset perustat näiden pyrkimysten samanaikaiselle toteuttamiselle ja yksilön, yksilön ja yhteisön suhteen sekä yhteisön luonteen ymmärtämiselle. Ne järjestävät erilaiset symboliset tilat vaihtuvina kasvattamisen vaikeuksina suhteessa modernin ideaaleihin yksilön yhteiskuntasuhteen luonteesta.

Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kulloisenkin luonteen ymmärtämisen problematiikka kiinnittyy myös lapsen omien impulssien ja pyrkimysten toteuttamisen tai yhteisöllisten toiveiden ja vaatimusten noudattamisen, kieltämisen ja yhteen sovittamisen sekä henkilökoh-taisen moraalisin sitoumuksen perustan opettamiseen ja oppimiseen. Moraaliset sitoumukset asettuvat kasvatuksellisten periaatteiden, ihan-teiden ja konfliktien lähtökohdiksi kertoen myös niistä väkivallan muodoista, jotka yhteisössä kulloinkin nähdään toisaalta uhkaavimpina ja toisaalta sallittuina. Aapiset ja lukukirjat eivät maailman ide-

aalisina esityksinä kuitenkin juurikaan käsittele väkivaltaan liittyviä kysymyksiä. Lasten keskinäistä fyysistä väkivaltaa sivutaan joissakin vanhempien aapisten kiusaamiskertomuksissa, joissa pahat lapset tönivät ja tuuppivat jollain tavalla poikkeavaa, heikompa toveriaan. Tällöinkään itse väkivalta ei ole se, mikä on kertomuksen ydin. Uudemmissa aapisissa fyysisestä väkivallasta ei kerrota, paha tapahtuu lähes pelkästään sanallisesti, joskin niissä on joitakin viitteitä fyysisen väkivallan olemassaoloon. Sen sijaan fyysistä tai henkistä väkivaltaa, jota aikuiset (lapsen vanhemmat) suuntaisivat lapseen aapisissa ja lukukirjoissa ei mainita koskaan.

Vaikka aapisten ja lukukirjojen kertomukset eivät sisällä kuvauksia raa'asta väkivallasta, moraalii on aina myös suhde sekä symboliseen, rakenteelliseen että fyysiseen väkivaltaan. Väkivalta on yhteisöllisen olemisen sivuuttamaton tapa. Rajanti (1999, 10) toteaa, että lähtökohtaisesti yhteisöön ja yhteisöllisyyteen liittyvää rakenteellista väkivaltaa ei voi sulkea ulos kategorisesti häiriönä, vaan "häiriöt ja murtumat on rakenteellisesti sisällytetty yhteisön itsensä perusteisiin." Kasvatusprosessissa rakenteellinen ja symbolinen väkivalta asettuvat osaksi itse prosessin muotoa ja sisältöä, jotka aktualisoituvat kohdatessaan lapsen pahaksi tai vääräksi määritetyn teon. Lasten keskinäinen tai aikuisen lapseen kohdistama fyysinen ja symbolinen väkivalta asettuvat kasvatuksen moraalista käytävän keskustelun kriittiseksi kysymykseksi. Jos lapsen pyrkimykset tai teot asettuvat toisin kuin yhteisöllinen ideaali ja ymmärrys moraalista hyvästä, seurauksena on konflikti. Konfliktien syntymistä, niiden ratkaisutapoja ja välttämisen keinoja käsitellään aapisissa ja lukukirjoissa paljon, mutta niiden luonne muuttuu siirryttäessä kosmologiasta toiseen.

Syvimmillään moraalisten kosmologioiden muutos koskee kasvatuksen symbolisen keskuksen maallistumista. Maallistumisprosessista määrittäytyy uuden moraalii legitimaatioperusta, sen sitovuuden luonne ja mahdolliset kasvatuskeinot, hyvän ja pahan tunnistamisen, opettamisen ja niihin suhtautumisen menettelyt. Moraaliset kosmologiat sisältävät toisistaan poikkeavia vastauksia, mutta molemmat perustelevat sekä moraalisen ideaalin että tarjoavat keinovalikoiman sen saavuttamiseksi. Molemmat kosmologiat synnyttävät selkeän moraalii, joka opetetaan lapsille tutkituissa aapisten ja lukukirjojen kertomuksissa koherentisti. Tarkastelen lopuksi sitä, mitä kaksi ana-

lysoitua kosmologiaa merkitsevät lapsen kasvattamisen perustana. Miten kahdessa historiallisesti perättäisessä ja osin myös limittäisessä järjestyksessä asettuvat moraalien kriittiset kysymykset: pahan lapsen määrittäminen ja kasvatuksen suhde pahaan, lapsen sisäisyyden luonne sekä lapsen yhteiskuntasuhteen kysymykset. Miten kosmologiat vastaavat kasvattamisen vaikeuksiin?

5.2 PAHAN PAIKAT JA NIIDEN KÄSITTELY

1 JUMALALLINEN HARMONIA

Symbolisen järjestyksen perustuessa pyhitettyyn keskukseen hyvän ja pahan kategoriat asettuvat selkeästi toisistaan erilleen saaden määrityksensä pyhän ominaisuuksista ja siitä tahdosta, joka Jumalan katsotaan ilmaisevan ja ilmaisevan. Tällöin Jumala ja Jumalan pyhitämä isänmaa yhdessä legitimoivat maalliset hierarkkiset suhteet ja niihin kiinnittyvät kasvattamisen ongelmien kohtaamisen ja käsitteilyn tavat. Pahaa tehnyttä lasta voi rangaista koska se on Jumalan tahto ja siten lapsen parhaaksi, eikä siitä voi neuvotella. Lapsen, Jumalan, maallisen esivallan ja lapsen sekä hänen vanhempiansa suhteet asettuvat selkeinä vaatimuksina, joiden perusteella lapsen on toteltava, alistuttava auktoriteettien aina jo oikeutettuun ratkaisuun kiitollisena siitä, että häntä rakastetaan ja ohjataan oikeaan. Hyvä lapsi tottelee halukkaasti, ilman ulkoista pakkoa ja kuria, sillä hän on sisäistänyt henkilökohtaisen jumalasuhteen ja oppinut kuulemaan Jumalan äänen sydäimestään ja isän, äidin, luonnon ja isänmaan ääninä. Näitä kuunnellessaan lapsi toimii väistämättä oikein, nojaa olemassaolossaan symbolisen tilan pyhään keskukseen.

Lapsen tottelevaisuus asettuu symbolisen tilan keskuksesta ja kohdistuu viime kädessä siihen. Kuitenkin myös lapsi, jolla ei (ainakaan vielä) ole elävää suhdetta Jumalaa määrittänyt pyhän kautta: hän on kasvatuksen ja opetuksen puutteesta (ja siten perisyntisenä pahuudestaan) johtuen valinnut synnin, vierauden Jumalasta ja siten itsestään, ja vaikka jumalasuhdetta ei voida lapselle pakottaa, synnin tietä kulkevaa lasta on oikeutettua kurittaa ja rangaista sekä maallisesti että hengellisin pakkokeinoin toimimaan oikein edes maallisissa suhteissa. Aapisten ja lukukirjojen kertomusten lapset kuitenkin pa-

lautuvat järjestykseen yleensä lyhyen ajan sisällä, saatuaan muistutuksen oikeasta tiestä.

Bernstein (1990, 82–83) analysoi hierarkkisiin sääntöihin perustuvaa pedagogiikkaa todeten, että “jos lapsi ei tottele, etuoikeudet poistetaan ja hänelle artikuloidaan selkeät säännöt. Äärimmillään voidaan käyttää ulossulkemista tai fyysistä rangaistusta.” Bernstein pitää tätä “näkyväksi pedagogiikaksi” nimeämäänsä kasvatustoimintaa kuitenkin avoimena järjestelmänä, jossa lapsen on mahdollista joka hetki tietää, mitä häneltä odotetaan. Aapisten ja lukukirjojen lapset myös ymmärtävät. Kun he jäävät kiinni pahasta teostaan tai pyrkimyksestään he lähtevät yleensä häveten ja nolostuneina pois osoittaen näin kognitiivisesti tietävänsä järjestyksen vaatimukset vaikka ovatkin olleet kyvyttömiä niitä vieraantuneessa tilassaan noudattamaan. Bernstein toteaa, että näkyvässä pedagogiikassa lapsen kontrollointi toimii “selkeyttääkseen, pitääkseen yllä, korjatakseen rajoja.”

Aapisten ja lukukirjojen ideaalisen maailman esityksessä kontrollin ja toiminnan rajat asettuvat sekä lapsen elämään että symbolisen tilan olemukseen. Yhteisön keskellä mutta samalla sen ulottumattomissa on pyhä tila, josta juontuvat sosiaaliset suhteet kasvatustilanteeseen. Rajojen kertominen ja ylläpitäminen on vanhempien tehtävä, mutta rajojen paikat ja niiden sisällä tapahtuvan hyväksyttävän ja torjuttavan käytöksen luonne eivät ole valittavissa. Hyvä ja paha määrittävät pyhästä, ja rajoja tarvitsee vain pitää yllä tai korjata. Tällöin kysymys tottelemisesta asettuu transsendenttiseksi. Totellessaan lapsi tottelee sellaista rajojen asettajaa, jonka kanssa ei voi neuvotella eikä käydä kauppaa. Vaadittaessa voi vain antaa uhrinsa toivoen sen kelpaavan.

Jumalalliseen harmoniaan rakentuvassa kosmologiassa Jumala on siten samanaikaisesti maallisen ja hengellisen tottelemisen imperatiivin perusta, samanaikaisesti hyvän lähde ja pakon ja väkivallan syy. Girard (1977) väittää, että Jumalan asettuessa väkivallan lähteeksi yhteisö ikään kuin puhdistuu omasta väkivaltaisuudestaan. Yhteisön sisäisen väkivallan uhka on yhteisöllisen elämän vakavin kriisi, ja juuri se tuottaa yhteisön uskonnollisen ja seremoniaalisen järjestyksen, jonka takeeksi on asetettava jotain yksilöä ja yhteisöä suurempaa ja voimakkaampaa, jotain, johon ei voida koskea. Tämä

koskematon jumala ja uskonto ovat ne tavat, joilla ihminen pyrkii puolustamaan itseään joko parantavin tai ehkäisevin menetelmin omaa väkivaltaisuuttaan vastaan: "Uskonto suojaa meitä väkivallalta aivan samoin kuin väkivalta etsii suojaa uskonnosta." (mt., 23). Kristillisessä kasvatustraditiossa väkivalta asettuu tottelemiseen toisaalta nöyryyden ja alistumisen yleisenä vaatimuksena, toisaalta pelkona rangaistuksesta, joka on luonteeltaan Jumalan säätämä, oikeutettu ja kiistämätön – viime kädessä ikuinen. Ihminen tai yhteisö, joka vaatii tottelemista ei ole vaatimuksen lähde eikä syy, vaikka pakon toimeenpano asetettiin yhteiskunnallisesti legitimiin hierarkkisiin kategorioihin, vanhempiin, kouluun ja isänmaahan. Tottelemista ei tarvinnut perustella sosiaalisilla syillä, sillä tottelemattomuus oli yksinkertaisesti paha. Yhteisö tulkitsi itsensä ulkopuolista tahtoa, joka osoitettiin symbolisin teoin tai merkein ja vain tämän tahdon kulloinenkin, tilannekohtainen mutta perustaltaan ennalta tiedetty tulkinna oli yhteisön ja yksilön tehtävissä.

2 SOSIAALINEN HARMONIA

1960-luvulle tultaessa tapahtunut aapisten ja lukukirjojen opetuskeromusten sisällön tärkein muutos on entisen moraalin legitimaatio-perustan murtuminen siten, että pyhä tila häviää symbolisen järjestyksen keskuksesta – Jumala kuolee kasvatuksesta. Se merkitsee sosiaalisten kategorioiden järjestymistä ja merkityksellistymistä uudelleen. Kasvatus tapahtuu symbolisessa tilassa, jossa ei ole transsendenttia, mutta joka ei myöskään itsessään näytä muodostuvan pyhäksi. Moraali järjestyy keskuksesta, joka on määräyksiltään maallinen – sosiaalinen, yhteiskunnallinen ja inhimillinen. Maalliseen järjestykseen perustuva moraalit ei ole koskematon, vaan sellaisten suhteiden kokonaisuus, jota jokainen yksilö voi periaatteessa määrittellä. Moraaliset kategoriat eivät kuitenkaan ole tyhjiä, vaan ne kiertyvät uuden symbolin, ystävyuden ympärille. Suhde ystävyyteen – sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen tai siitä ulos joutumiseen – on se keskiö, jonka suhteen oikea ja väärä arvioidaan. Ystävyys on kuitenkin, toisin kuin Jumalan tahto, neuvoteltavissa, sen kohteet ja ominaisuudet ovat lapsenkin määritettävissä. Lapsi voi edelleen valita tai olla valitsematta henkilökohtaisen positiivisen suhteen järjestyk-

sen keskukseen, lapsi voi päättää nimitä maailman ystäväksi tai jättäytyä nimeämisen ulkopuolelle, yksinäisyyteen, mutta yhteisöllä ei ole transsendenttisesti asettuvaa perustaa, josta ystävyys valitsematta jättänyt lapsi voidaan pakottaa toimimaan ystävyysasettamisperiaattein. Siten yksilöön kohdistuvaa tottelemisen vaatimusta tai toivetta ei voida asettaa lainkaan. "Tottelu" kohdistuu itse tilaan, jonka tulee noudattaa oman asettumisensa tapaa, todellisuuden järjestyksistä sopimuksille, yhteistoiminnalle ja yhteisymmärrykselle. Lapsi asettuu tähän tilaan sisäistämällä kulloinkin oikeat, historiallisesti ja kontekstuaalisesti mahdollisesti vaihtuvat asenteet.

Moraalin opettaminen on siten ratkaisevasti vaativampi ja vaikeampi tehtävä kuin aiemmin. Jumalan auktoriteetin tyhjentyessä ei voida puhua hyvästä ja pahasta vaan oikeasta ja väärästä (oikeudenmukaisuudesta yhtäläisyytenä), ja niiden määrittäminen mahdollistuu periaatteessa jokaiselle yksilölle, myös lapselle, yhteisöllisen jäsenyyden perusteella. Jäsenyyteen pääsyn ja siinä pysymisen tavat ja jäsenyyden velvoitteet tulevat yhteiskunnallisesti kriittisiksi prosesseiksi, ja niiden takuuta etsitään ystävyysasettamisesta moraalisuuden toiminnan keskiöön. Ystävyys asettuu hyvän elämän turvaksi, mutta sitä ei saavuteta tottelemalla vaan antautumalla avoimena suhteeseen toisten ihmisten ja koko maailman kanssa. Vaikka ystävyys ihmisten välisenä suhteena sisältää riskin, että lapsi voi jäädä yllättäen yksin huolimatta siitä, että on täyttänyt kaikki ystävyysvaatimukset noudattamalla ystävyysasettamisen jatkuvasti uusiutuvaa, kehenevää toiseen yksittäiseen yksilöön sitomatonta kutsua, lapsi voi turvata yhteisöllisen jäsenyytensä ja moraalisuuden toimintansa perusteet. Ystävyys ei ole yksilön ominaisuus vaan maailmaan suuntautumisen suhde, joka määrittää ystäväksi minkä tahansa olion tai entiteetin, joka antaa turvan, suojan ja mielen.

Sosiaalisen harmonian ideaalissa pakolle, tottelemiselle ja väkivallalle ei ole paikkaa. Väkivalta pakottamisena merkitsisi sitä, että sosiaalinen itse asettuisi omia perusteitaan vastaan, itsensä ulkopuolelle. Moraalinen kosmologia ja siihen kiinnittynyt kasvatusteoriat perustuvat siihen, että yhteisö on hyvä, ja hyvä yhteisö tuottaa hyviä lapsia. Kun yhteisön hyvyys on asetettu kosmologian perustaksi yhteisö voi ainoastaan sitoutua omiin sääntöihinsä, jotka estävät rangaistukset ja edellyttävät neuvottelua. Neuvottelussa jokaisella lap-

sella on periaatteessa mahdollisuus määrittää haluttua toimintaa ja käyttäytymistä. Se rangaistus, joka yhteisöä vastaan rikkonutta lasta voi kohdata on joutuminen yhteisön ulkopuolelle, eristyksiin, ulos ainoasta merkityksellisestä olemassaolonsa tilasta ja suhteesta. Symbolinen tila, jossa kasvatus tapahtuu täyttyy sopusoinnusta ja jättää sekä häiriöt että konfliktit irrallisiksi. Tilanteissa, joissa lapsi joutuu konfliktiin tai hänelle tulee ”paha mieli” ratkaisu on joko tilanteen kiertäminen, hyvän etsiminen jostain muualta tai uusi neuvottelu sopuisuuden ja jäsenyyden palauttamiseksi. Itse paha jätetään käsittelemättä, koska sen käsittelylle ei ole tapaa, sille ei ole paikkaa siinä moraalien ytimessä, joka koostuu yhteisön ja yksilöiden hyvyydestä toisiaan kohtaan.

Pahaa, väärää ja konflikteja ei kuitenkaan sosiaalisen harmonian ideaalista kerrottaessa voida täysin sivuuttaa. Niiden osoitetaan tekevän käsittämättömiä hyökkäyksiään marginaalista, yksilön mielen pimeistä loukoista, järjestyneen tilan ulkopuolelta. Ne kumpuavat pahantekijälle ja myös teon mahdolliselle kohteelle alunperin käsittelemättömästä lähteestä ja syystä, jota pyritään etsimään jälkepäin, mutta joka myös tunnistetaan psykologisin ja sosiaalisin perustein. Lastenkulttuurissa pahan ilmaantuminen lapsen käytökseen usein olioidaan. Yksi mahdollisuus nimetä paha ovat erilaiset känkkäränkät -noidat, jotka tulevat ja iskevät lapseen yllättäen. Tällöin lapsi itse ei ole vastuullinen teoistaan vaan olio saa lapsen kiukuttelemaan aivan samoin kuin hammaspeikko saa lapsen hampaan särkemään. Pahaa aikaansaava olio poistuu lapsesta kun lapsi on riittävän väsynyt kiukuttelustaan ja siten valmis palautumaan uudelleen yhteisön sopimukseen – tai kun yhteisö katsoo, että riittävä määrä ”kiukkua” on purkautunut lapsesta. Paha ei paikannu sosiaalisen harmonian symboliseen tilaan vaan yksilön itsensä sisällään kantamaan marginaaliseen tilaan. Tämän tiedostamattoman ilmaukset poistetaan selityksin ja uusin sopimuksin. Tottelemaan pakottamisen kaikki muodot ja instituutioihin – vanhempiin, kouluun ja valtioon – kiinnittyneet keinot olisi perusteltava tavoilla, joihin turvautuessaan yhteisö rikkoo oman moraalisen järjestyksensä ytimen, ystävällisen sopuisuuden, joka tuotetaan, uusinnetaan ja kontrolloidaan ystävällisellä sopuisuudella. Samalla yhteisö kuitenkin etsii ja vaatii väärin toimineelta lapselta selityksen, joka ei ole anteeksipyyntö vaan oman

psyko-fyysisen tilan esitys: olen toiminut väärin, ajatellut ilkeitä ajatuksia, koska olen katsonut liikaa televisiota, valvonut liian myöhään, syönyt liikaa karkkeja, ollut näkemättä maailmaa ystävänäni. Lapsen ei tarvitse tunnustaa ja katua vaan hänen tulee oppia analysoimaan käyttäytymistään.

Sosiaalisen harmonian ideaali jättää yksilön sisällä sijaitsevan (vielä toistaiseksi) koskemattoman minuuden tai tietoisuuden ainoaksi tilaksi, josta väkivalta voi ilmaantua. Tämän tilan olemassaolo tulee määritellä lapselle itselleen, jotta lapsi voi ymmärtää sen psykologisen hallinnan tarpeen ja keinot, yhteisöllisen vuorovaikutuksen. Pahan täytyy tulla jostain, mutta aapisten ja lukukirjojen ideaalisessa maailmassa se ei voi tulla huonoista yhteisöllisistä malleista, sillä ihanteelliset yhteisöt (koti, koulu ja ystäväpiiri) ovat välttämättä hyviä. Yhteisöön sisältyy kuitenkin joitakin elementtejä, jotka eivät ole pelkästään hyviä, kuten televisio, joka aapisten ja lukukirjojen maailmassa voi toimia houkuttimena väriin elintapoihin sekoittaen lapsen sisäisen harmonian ja yhteisön hyvän vaikutuksen¹⁶.

Lapsen sisäisyydestä noustessaan väkivalta häiriönä voi saada oikeutuksen vain tulemalla määritetyksi jollain tavalla lapselle "luonnolliseksi" sillä perusteella, että lapsi ei vielä ole sisäistänyt kaikkia tilan sisältämiä sopimuksia ja niiden edellyttämää impulssien hallintaa. Kun paha purkautuu lapsen sisästä, lapsi ja yhteisö kiertyvät toisiinsa vahvistamaan sekä sääntöjen että ystävyiden ideaalin sitovuutta lapsen sisäisen ja koko yhteisön hallinnan voimaksi. Pyrkimyksestä tehdä tämä moraalinen ajattelu eläväksi käytännöksi kertoo esimerkiksi Helsingin Sanomissa 25.5.1999 ollut uutinen, jossa kerrottiin kuinka Kempeleen peruskouluissa oli kiusaaminen saatu "kuriin". Uutisessa esitellyt kasvatusmenetelmät pyrkivät käytännössä konkretisoimaan ja toteuttamaan sosiaaliseen harmoniaan perustuvan moraalin ytimen: yhteisyyden, joka perustuu yhteisöön sisälle ottamiseen sääntöihin sitoutumiseen. Yksi tärkein mainittu menetelmä oli estää se, ettei kukaan lapsi jäisi yksin. Lapset ovat miettineet yhdessä, "mitä kaikkea välitunnilla voisi tehdä, ettei kukaan jäisi

¹⁶ Tämänhetkessä keskustelussa televisio ja tietokonepelit ja etenkin niiden ohjelmien sisältämä väkivaltaviihde näyttävät asettuneen lähteeksi, josta paha virtaa lapsen käyttäytymiseen ja sitä kautta myös itse yhteisöön. Sitä, mistä television väkivaltaviihde kumpuaa, ei keskustelussa käsitellä.

pois leikeistä”, ja naulakkojen viereen on kiinnitetty leikkilista, johon voi kirjoittaa nimensä sen leikin kohdalle, johon haluaa välitunnilla osallistua. Koulukiusaamisen lapset kertovat tarkoittavan sitä, että “tulee paha mieli”. Jos kiusaamista paljastuu, kiusaaja ja kiusattu kutsutaan heti opettajan luo kertomaan mitä tapahtui ja miettimään keinoja tilanteen korjaamiseksi: “Jos asiat menevät parhain päin, kiusaaja ja kiusattu sitoutuvat saman tien kiusaamisen estäviin sääntöihin. Sitoumus vahvistetaan allekirjoituksella. Tilanteen kehityksestä raportoidaan myöhemmin.” (Helsingin Sanomat 25.5.1999, Tuomas Hyytinen: Kempeleen peruskouluissa saatiin kiusaaminen kuriin).

Sosiaalisen harmonian ideaali vaatii paljon niin yhteisöltä kuin jokaiselta yksilöltä. Jotta kasvatusta onnistuisi, niiden on tehtävä se, mikä aiemmin oli asetettu Jumalan tehtäväksi, oltava absoluuttisesti hyviä. Jos yhteisö ei ole hyvä eikä saa voimaansa ystävydestä, jonka avulla se pystyy sitouttamaan jokaisen lapsen sääntöihinsä, moraalilla ei voi vedota mihinkään. Kaikkiin ihmisiin, yhteisöön ja sen osaksi asetettuun luontoon liitetty iloisuuden, sopuisuuden ja hyvän mielen vaatimuksen toteutumattomuus tekee itse yhteisöstä “pahan”, jolloin koko moraalin perusta hajoaa. Siksi paha poistetaan yhteisön ominaisuuksien joukosta.

Yhteisön määrittämisestä johtuen aikuisille asetuu toisistaan poikkeavia tehtäviä ja mahdollisuuksia moraalisisissa järjestyksissä, sillä Jumalan legitimoidessa hyvän ja pahan yhteisö voi olla minkälainen hyvänsä ja silti vanhemmat voivat toimia oikein. Kun yhteisö itsessään määrittyy hyväksi, myös vanhempien hyvyys sitoutuu siihen. Yhteinen perusta kuitenkin on, että aikuiset, erityisesti isät ja äidit (ja opettajat) edustavat hyvää ja toimivat oikein. Jumalallisen harmonian ideaaliin perustuvissa aapisten ja lukukirjojen kertomuksissa aikuisilla on aina tarvittava kyky tulkita Jumalan tahtoa ja puhetta. Aikuiset ovat aivan muutamaa poikkeusta (esimerkiksi vasta koulussa pesemään oppineen Josun äiti, s. 133) lukuun ottamatta autonomisia moraalisubjekteja tietoisessa yhteydessään moraalien lähteeseen, Jumalaan. He sekä osaavat tulkita eri tapahtumia ja ilmiöitä Jumalan tahdoksi että ovat itse valmiita alistumaan siihen, oli se mikä hyvänsä. Vanhempien kyvykkyydestä syntyy myös se auktoriteettiasema, joka vanhemmilla on lastensa elämässä. Kysymys ei ole iästä vaan Jumalan Sanan tuntemisesta ja välittämisestä lapsen elämänohjeeksi. Maailma on selkeästi

hierarkkinen, valtasuhteet asetetaan avoimina ja ne perustuvat kahden legitimaatioperustaan, yhteiskunnalliseen ja hengelliseen. Ne velvoittavat sekä lasta että hänen vanhempiaan samalla tavalla.

Sosiaalisen harmonian ideaaliin perustuvissa kertomuksissa vanhemmat ovat menettäneet auktoriteettinsa entisen perustan mutta eivät absoluuttista moraalista kompetenssiaan. Heidät kiinnitetään välittömään suhteeseen ideaalin ytimen, ystävyuden kanssa. Vanhempien asema määrittyy ystävydestä ja ystävällisyydestä ja vanhempien tulee tehdä lapsensa elämä mukavaksi, estää ”pahan mielen” ja häiriöiden syntyminen. Vanhempien tulee osata tulkita lastaan hänen sosiaalisissa suhteissaan samoin kuin heidän aiemmin tuli osata tulkita Jumalan tahtoa lapsen elämään. Pitämällä pahan (mielen) lastensa elämän ulkopuolella vanhemmat voivat kiinnittää lapsensa ideaaliin, hyvään, hauskaan ja iloiseen yhdessäoloon. Sosiaalinen harmonia ei oikeuta kenellekään auktoriteettiasemaa toisen yli, koska kaikkien ihmisolemus on samanlainen, ja jokainen voi osallistua neuvotteluun omasta paikastaan yhteisössä. Auktoriteetille, tottelulle ja alistumiselle ei ole perustelua eikä oikeutusta, eikä sitä aapisiin ja lukukirjoihin luodussa ideaalisessa maailmassa edes tarvita. Vanhempien asema perustuu sellaiselle tiedolle ja osaamiselle, jota käyttäen he pystyvät järjestämään todellisuutta lapselle miellyttäväksi. Suhteessa aiempaan moraaliseen ajatteluun kasvatuksen ideaalinen valtasuhde muuttuu Bernsteinin (1990, 67) sanoin impliittiseksi, jolloin kasvatuksellinen hierarkia ja valta ”naamioidaan tai kätketään kommunikaation välineisiin”. Vanhemmat, jotka kommunikoiivat ystävällisesti lastensa kanssa eivät asetu hierarkkisiin suhteisiin vaan osoittavat lapselle ”oikean tien” sijoittamalla itsensä koko sosiaalisen harmonian ytimeen. Vanhemmat osaavat kommunikoida, he ovat sopeutuneet, hioutuneet ja sisäistäneet ideaalit, ja he jakavat ne lastensa kanssa sekä toiminnallisesti, kognitiivisesti että emotionaalisesti.

5.3 LAPSEN SISÄISYYS

Kasvatusprosessissa moraalisten ideaalien on tarkoitus asettua lapsen sisäisiksi ominaisuuksiksi. Molemmissa analysoiduissa moraalisisissa kosmologioissa lapsen sisäinen olemus – minä, itseys, sielu, tietoisuus, sydän tai omatunto – on se tila, joka nähdään yhteisöllisen hyvän toteutumisen kannalta kriittiseksi. Oman sisäisyyden yhteisölliset ja (mahdolliset) transsendentit kiinnitykset on selvitettävä lapselle ja hänelle on annettava välineet käsitellä itseään. Tällaiseksi välineeksi molemmat moraaliset järjestykset asettavat itsereflektion tapana löytää tie sisäisyytensä ymmärtämiseen ja hallintaan. Vaikka päämäärä ja tärkein menettelytapa ovat samat, tiet ovat erilaiset, samoin ne maailmat jotka lasta ”oikean tien” päässä odottavat. Myös lapsen sisäisyyden ymmärtäminen on suhteessa symbolisen tilan keskukseen, pyhän olemassaoloon tai puuttumiseen.

1 JUMALALLINEN HARMONIA

Kristillisessä ajattelussa ihmisen ”sisällä” sijaitsee kuolematon sielu, joka on luonteeltaan jumalallinen. Sen tilasta jokaisen yksilön on itse huolehdittava ja viime kädessä vastattava siitä Jumalan edessä. Sielun tai sydämen, kuten se aapisissa ja lukukirjoissa nimetään, tarkkailua opetetaan ennen kaikkea opettamalla lapselle keinot saavuttaa yhteys Jumalaan rukouksin sekä kertomalla hänelle niistä uhkista, jotka häntä maailmassa vaanivat. Lapsen tulee herkeämättä miettiä ja muistaa, mikä on hyvää ja mikä pahaa ja tehtyään väärin ottaa vastuu teostaan syyllisyytenä, katumuksena, tunnustuksena ja rangaistuksena. Toisaalta oikein tehdessään lapselle luonnistuvat kaikki asiat, koulunkäynti ja sosiaaliset suhteet ovat kunnossa ja lapsen mieli iloinen. Kristillisyyteen pohjautuvan moraalisen kasvatuksen murroksessa Takala (1961) kuitenkin pohtii ahdistuneisuuden ja uskonnollisuuden keskinäistä yhteyttä psykologisena kysymyksenä kasvavan lapsen mielenterveydestä. Takala toteaa, että uskonnollisen kasvatuksen tuloksena lapsi kokee väärin tehdessään rikkovansa ennen kaikkea Jumalan tahtoa vastaan, jolloin hänen ahdistuneisuutensa syvenee. Oleellista on kuitenkin se, onko lapsella mahdollisuutta vapautua syyllisyydentunteista:

Lapsen mielenterveydelle on vaaraksi, jos hän suhteessa aikuisiin taikka Jumalaan elää sellaisen syyllisyydentunteen vallassa, ettei siitä ole vapautumisen mahdollisuuksia, Mutta jos hänellä on kokemuksia siitä, että rikkomukset voi selvittää ja syyllisyydentunteista vapautua, on uskonnollisen kasvatuksen aiheuttama omantunnon herkistyminen ajan mittaan todennäköisesti mielenterveyttä säilyttävä eikä sitä järkyttävä tekijä. (mt., 138).

Jumalallisen harmonian ideaalissa lapsi todentui omana itsenään silloin, kun hengellinen ja moraalinen voima nousivat puhtaasta sydäimestä ja muuntuivat sosiaalisiksi rohkeudeksi vastustaa sellaisia yksilöitä tai joukkoja, jotka houkuttelivat väärin tai pahoihin tekoihin. Rohkeus kiinnittyi sisäiseen puhtauteen, josta seurasi lapsen kyvykkyys olla tottelematta väärää käskyä nojautumalla isän ja äidin antamaan kristilliseen opetukseen ja auktoriteettiin. Lapsen ei siten tullut noudattaa mitä tahansa käskyä vaan vain sitä, joka yhtyi Jumalan tahtoon ja johti hyvään. Lapsi oli vapaa valitsemaan, mutta hänen autonomisuutensa ei ollut irrallaan sosiaalisista ja transsendenteista sidoksista ja niiden velvoittavuudesta. Kiusaamista, pilkkaamista, valehtelemista ja varastamista vastaan nouseminen sekä köyhien ja heikkojen suojeleminen tekivät lapsesta aidon subjektin, yksilön. Lapsi, jota itsereflektio (omatunto) ohjasi kääntymään Jumalan puoleen uhkaavassa tilanteessa oli onnistuneen kasvatuksen tulos. Tällöin lapsella oli puhdas sydän, joka toimi moraalisen hyvän generaattorina välittäen ja edelleen luoden jumalallista järjestystä maailmaan. Yksilön sisällä ei ollut autonomista itseyttä vaan tila, joka pysyi puhtaana niin kauan kuin lapsi asettui valintoineen oikealle tielle, Jumalan jatkuvan luomistyön välineeksi. Lapsi, joka ei tätä valintaa tehnyt jätti sisäisyytensä ja elämänsä synnin valtaan, mikä sosiaalisena toimintana näkyi valehteluna, varastamisena, heikompien kiusaamisena, likaisuutena ja johti lapsen niin maalliseen kuin iäiseen tuhoon.

2 SOSIAALINEN HARMONIA

Kristillisen ajattelun siirtyessä julkisesta kasvatusprosessista yksityiseen (vrt. Keskitalo 1995), lapsen sisäisyys määrittyi pedagogisessa teorias-
sa tietoisuudeksi, joka sisälsi sekä oman itseyden että yksilön sosiaa-
liset suhteet. Tietoisuus nähtiin asteittain kehittyväksi ja vastuullisen
tietoisuuden opettaminen moraalisen kasvatuksen tärkeimmäksi teh-
täväksi. Kysymys ei ollut hyvästä ja pahasta sinänsä vaan hyvän sosi-
aalista ehdoista, ystävydestä, sopuisuudesta ja yhteistoiminnallisuus-
desta, joiden onnistuminen tuottaa hyvän maailman ja siten hyvän
lapsen. Lapsi tekoineen asetettiin sosiaaliseen oman hyvän elämänsä
ehdoksi ja tulokseksi. Lapsen kasvua moraalisesti autonomiseksi sub-
jektiksi ei aseteta, lapsen ei tarvitse taistella pahaa vastaan tullakseen
hyväksi, koska paha ei sosiaalisessa tilassa ole, vaan jokainen on
hyvä ja ollakseen hyvä tulee vain olla sellainen kuin on, samanlainen
kuin muut ja yhteisö sinänsä ovat – hyvä (ks. myös Koski 1999b,
Koski 2001). Näiden suhteiden ulottuvuuksien tunnistamiseksi omas-
ta toiminnastaan lapsi tarvitsee kyvyn reflektoida itseään, ja oman
toiminnan arviointi (esimerkiksi itsekasvatus tai -refleksiivisyys) on
erityisen tärkeää siksi, että paha on jätetty sosiaalisen järjestyksen ulko-
puolelle. Vaikka paha ”ilkeiden ajatteluna” joskus ilmaantuu keskelle
hyvää yhteisöä, se osoitetaan satunnaisesti häiriöksi, jonka yhteisö
välittömästi poistaa keskustellen. Lapsi voi yrittää torjua pahan ilmaan-
tumista varmistamalla sosiaaliset suhteensa, ennen kaikkea hankkimalla
ystäviä, jotka todentavat ideaalin: jakamisen, välittämisen, yhteisyyden,
luottamuksen ja turvan tunteet. Tässä suhteessaan lapsen ei ajatella
kasvavan irti pahasta vaan täydellistyvän hänessä jo olevassa hyvässä.

Sosiaalisen harmonian luomassa ideaalisessa järjestyksessä yksilön
sisäisyys asettuu moraalisen tilan marginaaliin huolimatta siitä, että se
koostuu samoista ominaisuuksista kuin itse tila. Lapsen sisäisyys ei
ole puhdasta tai pyhää, se on psykologisten ja sosiaalisten vaikutus-
ten koostuma. Lapsi kehittyy tietoiseksi itsestään osana sosiaalista to-
dellisuutta ympäristön hyvien mallien siirtyessä hänen sisimpäänsä
sosialisaatioprosessin onnistuneessa kulussa. Simola (1995) analysoi
tätä prosessia opettajankoulutuksesta osoittaen, että tultaessa 1970-
luvulle yhdeksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä tuli havaita jokainen
poikkeavuus lapsen psyykessä ja ymmärtää se esteeksi sekä lapsen
että hänen ympäristönsä normaalille kehitykselle. Ojakangas (1997)

väittää, että tällä vuosisadalla on tapahtunut prosessi, jonka seurauksena sekä lapsi että lapsuus ovat medikalisoituneet kasvatuksellisessa ajattelussa: paha syntyy lapsen kehityshäiriöstä eikä siitä tule rangaita vaan sen aiheuttanut sairaus tai elintavan virhe tulee parantaa.

Nämä periaatteet näkyvät myös aapisten ja lukukirjojen kasvatuksellisissa kertomuksissa. Ellei lapsi syö terveellisesti, mene nukkumaan ajoissa, ulkoile riittävästi, hoida itseään ja kykene jatkuvasti uudistuvaan ystävyYTEEN hänen yksilöllisesti ja sosiaalisesti terve olemassaolonsa häiriintyy. Aapisten ja lukukirjojen ideaalisessa maailmassa häiriö ratkeaa kuitenkin helposti, sillä yhteisen keskustelun tuloksena lapsi aina löytää uudelleen oman paikkansa ja sen myötä hyvän itsensä yhteisössä. Kun hän alkaa mennä entistä aikaisemmin nukkumaan, katsoo vähemmän televisiota, syö terveemmin ja pitää näin sisimpänsä puhtaana vääristä tavoista ja vaikutteista, hänen ja yhteisön elämä sujuu hausvasti.

Kuitenkaan ulkoisten elintapojen muutos ei pelkästään riitä “parannukseksi”, jos lapsi on astunut väärälle tielle. Lapsen tulee harhaututtuaan kiinnittää huomionsa myös sisäisiin tunnetiloihinsa kysyen itseltään, mistä hairahdus johtui. Vaikka kysymykseen ei ole saatavissa sisäisyyttä sisältävää vastausta, lapsia opetetaan tuntemaan moraalisesti oikeita tunteita. Burkitt (1997) väittääkin, että tunteet – sekä välittömästi tunnettuina että artikuloituina ja ilmaistuina – kiinnittyvät sosiaalisten suhteiden ja kulttuuristen ilmaisuiden opettamiseen. Bernstein (1990, 82–83) problematisoi tämän “näkyvättömän pedagogiikan” periaatteita todeten niiden heikentävän lapsen sisäisyyden ja ulkoisen maailman kategorioiden ymmärrystä. Lasta tulee kannustaa tekemään “tunteensa, fantasiansa, pelkonsa ja pyrkimyksensä julkisiksi. Lapsen valvonta on totaalista.” Vaikka tämä pyrkimys sisältyi myös kristilliseen kasvatukseen, se saa erilaisen sisällön irrottautuessaan transsendentista. Sisäisyyden ideaalin kiinnittyessä sosiaaliseen lapsen ominaisuudet ja tunteet vapautuvat nimetyistä auktoriteetista ja kiinnittyvät yhteisölliseen sopimukseen, jonka kutsun lapsi kuulee sisimmästään ja tunnistaa ystävistään, ja johon lapsen on vastattava täydellisellä avoimuudella.

Sosiaalisen harmonian ideaalin perustalla olevassa samanlaisuuden ja erilaisuuden problematiikassa lapsen sisäisyyden ja yhteisöllisyyden dilemma asettuu vaikeasti. Lapsi on ainutlaatuinen ja erityinen, mutta ainutlaatuisuuden perustelu ei synny lapsen sisällä ole-

vasta pyhästä tilasta, vaan kiinnittyy toisaalta yleiseen ihmisyyden hyvyyteen ja toisaalta yhteiskunnan työnjaolliseen erikoistumiseen. Tilapäisesti huonosti käyttäytyvässä häiriköivässäkin lapsessa on jotain yhteisön työnjakoon perustuvaa erityistä hyvää, ja sen löytäminen ja jalostaminen takaa sosiaalisen ja yksilöllisen hyvän (vrt. s. 105). Durkheim (1990) näkeekin tämän dilemman yhtenä modernisaation ja moraalisen kasvatuksen perustana. Modernisaatio ulottuu kasvatuksen erikoistavaan luonteeseen, eikä kaikkia lapsia ei ole välttämätöntä saattaa osaksi samasta kulttuurista ”ikään kuin heidän olisi tarkoitus elää samaa elämää”, vaan lapset tulee harjaannuttaa erikoistuneisiin tehtäviin. Durkheim näkee tämän pyrkimyksen moraalilaisena ja esittää moraalisen tietoisuuden ”kategorisen imperatiivin”: ”Varustaudu täyttämään hyödyllisesti jokin määrätty tehtävä!” (mt., 50). Durkheimin (myös 1969, 1979) analyysissä samanlaisuuden ja erilaisuuden yhtäaikaisten moraalinen vaatimus saa yhteiskunnallisen kiinnityksen. Samanlainen ihmisyyserilaistuu yksilöllisinä tehtävinä, joista moraaliammentaa perustelujaan.

Sosiaaliseen harmoniaan perustuvaan moraaliseen järjestykseen sisältyy kuitenkin myös ajatus jostain ihmisen suuremmasta tai syvemmästä olemuksesta kuin minkä pelkkä yhteiskuntasuhde voi tuottaa. Lapsen sisällä on ihmisyyttä sinänsä, abstraktiona ja loukkaamattomana, vaikkakaan ei pyhänä jumaluuden asuinsijana. Ihmisyyttä voi todentua, kun jokainen lapsi otetaan ystävänsä joukkoon, kun jokainen suhde perustuu ystävyteen ja kun lapsi sopii yhteisöön hioen asenteitaan ja sosiaalisia suhteitaan sen kaltaiseksi. Lapsi kukoistaa omana erityislaatuisena persoonanaan sulautuessaan sosiaaliseen, ja yksilöllisyys nousee sosiaalisesta hyväksyttävyydestä. Jokainen lapsi kelpaa puutteineen ja erityisyyksineen, ainoa vaatimus on että hän täyttää yhteisyyden ideaaliset vaatimukset, on ”kiva kaveri”. Ideaalinen hyvä sijaitsee sosiaalisen itsen menestyksellisessä tuottamisessa, eikä ihmisen sisäisyys tarvitse suhdetta pyhään, omaantuntoon tai puhtaaseen sydämeen. Sisäisyys syntyy ja uudistuu puhtaana sosiaalisten vaikutusten sisällä mutta samalla niistä riippumattomana yleisenä ihmisyytenä.

Sosiaalinen hyväksyttävyys sisältyi luonnollisesti myös jumalallisen harmonian ideaaliin, mutta se ei ollut kasvatuksen päämäärä vaan seuraus onnistuneesta kasvatuksesta, elävän jumalasuhteen syntymisestä ja sydämen puhtaudesta. Pahaa tehdessään lapsi oli vieraantunut Jumalasta ja hänestä tuli myös sosiaalisesti kelvoton ja

päinvastoin. Yksilöllinen ja sosiaalinen hyvä ja paha liikkuvat moraalisissa tiloissa eri tavoin: toisessa järjestyksessä pahaa tehneen lapsen hyvään palautuminen tapahtuu liikkeenä yksilöstä transsendenttiin ja siitä sosiaaliseen, toisessa liike tapahtuu yksilön ja sosiaalisen täyttämässä tilassa yhteisen jakamisen erilaisina määrinä.

Jumalallisen harmonian ja sosiaalisen harmonian luomissa moraalisissa järjestyksissä hyvät lapset ovat sisäisiltä ominaisuuksiltaan ja ulkoisilta suhteiltaan osin erilaisia, osin samanlaisia. Erot ja yhtäläisyydet asettavat kaksi hyvää lasta, joiden ominaisuudet ja sosiaaliset suhteet voidaan tiivistää seuraavasti:

TAULUKKO 1. HYVÄN LAPSEN OMINAISUUKSIEN MUUTOKSET

	Jumalallinen harmonia	Sosiaalinen harmonia
Hyvän lapsen ominaisuudet	PUHDAS SYDÄN: Rehellisyys Nöyryys Tottelevaisuus Epäitsekkyyys	OIKEA ASENNE: Sopuisuus Auttavaisuus Ystävällisyys Omanlaatuisuus
Pahan lähteet ja pahaa aiheuttavat tilanteet	SYNTI: Ylpeys oman edun tavoittelu valehtelu toisten yllytys	VÄÄRÄ ASENNE: oma ilkeys väärä erottautuminen ystävättömyys väärät elämäntavat
Yksilöllinen seuraus väärästä teosta	paha omatunto fyysinen seuraus häpeä	paha mieli yksinäisyys (häpeä)
Muiden reaktio väärään tekoon	häpeä ja häpäisy suru erityisen rangaistuksen antaminen	Keskustelu Yhteisön ohjaus teon mitätöinti uloslukkaminen
Keino torjua paha / palauttaa moraalinen hyvä	Auktoriteettiin turvaaminen Rukoileminen Anteeksipyyntö oma moraalinen rohkeus omantunnon tarkkailu	Ystävien olemassaolo avoin mieli uusi orientaatio itsetarkkailu yhteisöllisten sopimusten noudattaminen

Hyvän lapsen ominaisuuksissa, niiden uhkien kuvauksissa ja hyvän saavuttamisen tavoissa moraalinen sääntely muuttuu pyrkimyksestä hallita yksilöä pyrkimykseksi hallita yksilön tilaa. Jumalallisen harmonian ideaalissa yksilö on moraalisen toiminnan keskipiste, lapsi asetetaan erilleen, lasta katsotaan tarkkaan ja hän joutuu vastuuseen teoistaan. Yhteisö ja Jumala eivät sääli väärin tehnyttä lasta, vaan sekä symbolinen että aktuaalinen väkivalta kohdistuvat lapseen nöyryytyksinä ja rangaistuksina, ja vasta niiden edessä alistuttuaan lapsi voi saada (aina ansaitsemattoman) armon. Sosiaalisen harmonian ideaalissa keskipiste ei ole lapsi vaan se yhteisö, jossa lapsi kasvaa. Lapsen hyvyys riippuu yhteisön hyvydestä, yhteisön kommunikaatiokyvyistä, sopimusten luonteesta ja sosiaalisten suhteiden avoimuudesta. Lapselta ei vaadita nöyryymistä eikä häntä pyritä nöyryyttämään vaan ohjaamaan keskusteluihin keskusteluun itsensä ja yhteisön kanssa. Ihanteellinen lapsi on avoin itseään ilmaiseva ihminen, jonka ensisijainen moraalinen positio rakentuu kyvystä ystävyyyteen ja sopeutuvaisuuteen suhteessa toisiin ihmisiin.

Kuitenkin yhteiskunnallisen vallan katse siirtyy lapsen ulkopuolelta lapsen sisälle modernisaatioon sisältyvän uudenlaisen hallinnan muotona. Foucault'n (1983, 216) ajatuksin modernit valtarakenteet ovat samanaikaisesti totalisoivia ja individualisoivia, ja aapisten ja lukukirjojen moraalisisessa ideaalissa nämä vallan ulottuvuudet asettuvat harmonisesti. Vähämäki (1998, 145) kirjoittaa Foucault'n ajatuksia analysoiden:

Subjektivaation ja yleistäen koko modernin yksilöllistymisen ongelma määrittyy siis siinä, kuinka "yksilö" objektivoi itsensä (löytää itsestään "toisen"), muodostaa eräänlaisen kommunikatiivisen suhteen itsensä kanssa (...) ja tekee itsestään (kommunikatiivisen) normin soveltamisen aluetta, kuinka hän keskustellessaan itsensä kanssa karsii itsestään ne piirteet, jotka haittaavat funktionaalisen kommunikaation normin toteutumista.

Aapisissa ja lukukirjoissa lapsen itsensä kanssa käymä kommunikaatio on kuitenkin yhteisöjohtoista, se vaatii opettajan tai vanhemman tai lasten keskinäisen yhteisön ohjausta. Lapsen tulee itse oivaltaa väärä tekonsa, asenteensa tai elämäntapansa, mutta yhteisö voi myös vapauttaa ja sen sopimuksia vastaan rikkoneen lapsen vastuusta mitätöimällä teon tai olemalla määrittämättä sitä vääräksi huolimatta siitä, että se ei ole täysin oikea.

5.4 HYVÄ LAPSI YHTEISKUNNASSA

1 JUMALALLINEN HARMONIA

Luterilainen kristillisyyttä kiinnittää moraalien pyhään ja pyhän yksilöllisen sielun sisään. Siinä mielessä Weberin (1978) analyysi siitä, että luterilaisuus jättää moraalien liian intuitiiviseksi ja spirituaaliseksi jotta se voisi toimia yhteiskunnallisen järjestyksen perustana on aiheellinen. Ratkaisuna on kasvatusprosessissa ollut rakastamisen, kunnioittamisen, tottelemisen ja nöyrän alistuvaisuuden hierarkkisesti asetettu vaatimus. Hyvän kiinnittyminen yhteiskunnallisiin hierarkioihin ei kuitenkaan tyhjene luterilaisuuteen siitäkään huolimatta, että luterilaisuus korosti esivallan kunnioittamisen ja tottelemisen vaatimusta. Kuten Hunter (1994) osoittaa, kristillinen moraalisaantely yhtyi länsimaisessa kasvatuksessa 1800-luvun kuluessa kansallisvaltion byrokraattisiin sääntelytarpeisiin.

Suomessa luterilaiset ihanteet sulautuivat hegeliläiseen kansallisajatteluun antaen niihin tradition voiman ja jumalallisen oikeutuksen. Luterilainen ideaali sai uusia kiinnityksiä maallistuvassa yhteiskunnassa siitä kansallisuusajattelun pyrkimyksestä, jossa 1800-luvulla asetettiin sisäisesti ja ulkoisesti kurinalaisten, modernien ja valistuneiden valtionkansalaisten kasvattaminen. J.V. Snellman asettaa lasten hyvän kasvatuksen ja valtion menestyksen toistensa välttämättömiksi ehdoiksi. Lapset oli opetettava kurin avulla totuuteen, nöyryyteen ja armeliaisuuteen, noudattamaan tavan vaatimusta (ks. myös Ojakangas 1997). Lapset alistuvat halukkaasti ja pelkäämättä, koska he näkevät tottelemisen ja kuuliaisuuden tapahtuvan osoitukseksi vanhempien rakkaudesta:

Koska siis moraalinen mielenlaatu, hyvään kohdistuva rakkaus, syntyy lapsessa hänen tottuessaan siveelliseen toimintaan, totunnaiseen tapaan, niin tämän täytyy riippua välittömästi käsystä. Se on täytettävä.

Tätä on kasvatusopissa nimitetty *kuriksi*. Lapsen suhde siihen on *kuuliaisuutta*. Tässä on se kasvatuksen momentti, että tavan täytyy edeltää moraalista mielenlaatua lapsessa. (Snellman 1984, 530)

Snellman näkee – yhtenevästi Weberin (1978) myöhemmin esittämän analyysin kanssa – että luterilainen kristillisyyden ei riitä yhteiskunnallisen toiminnan premissiksi modernisoituvassa maailmassa. Rationaaliselle valistusajattelulle luterilainen kristinusko on liian emotionaalista:

Kokemus opettaa, että kypsyneelle ja yhteiskunnassa toimivalle miehelle yhteisessä jumalanpalveluksessa saarna on pääasia, jotavastoin tunne-jumalanpalvelus ei enää tyydytä hänen tietoon ja toimintaan pyrkivää mieltänsä. Kernaasti myöntään, että saarnassa on ja tulee olla muutakin sisältöä kuin siveyskäskyjen sovittamista yhteiskuntaelämään. Mutta tämä sisältö, varsinkin uskonoppi, ei opeta, kuinka ihmisen tulee toimia itseänsä varten, vaan kuinka hänen tulee katoavaisesta etsiä iästä eikä hän saa välttää edes oman olemuksensa uhrausta. (Snellman 1928, 167–168)

Lapset ovat sekä Snellmanin että Lutherin ajattelussa kurinalaisuuden ja tottelemisen suhteen samassa asemassa. Lapsen kuuliaisuus vanhemmille ja vanhempien kuuliaisuus Jumalalle ja / tai yhteiselle hyvälle valtiossa on se alistussuhteiden hierarkia, jossa sekä Luther että Snellman näkevät hyvien ihmisten toimivan. Kuuliaisuus on nöyryyttä, oman edun ja omien halujen luovuttamista aina hierarkiassa seuraavalle, itseä korkeammalle voimalle, ja nämä suhteet asetetaan aapisten ja lukukirjojen ideaalissa selkeinä lapsesta vanhempiin, isänmaahan ja Jumalaan. Oleellista on se, että alistuminen tapahtuu aina rakkaudesta ja johtaa rakkauteen, joka asetetaan imperatiivisesti. Lapsen on rakastettava, ja lapsi myös aina julistaa haluavansa rakastaa. Lutherin ja Snellmanin ajatukset ihmisestä ovat samankaltaisia¹⁷ kysymyksissä ihmisen perusluonteesta ja päämäärästä: ihminen on hillitsemätön ja paha, hänen on tultava toiseksi (ihmiseksi) ja muutos tapahtuu vain jonkin yksilön ja välittömän yhteisön ulkopuolisen voiman avulla, jos ihminen liittyy omat halunsa ja pyrkimyksensä korkeinta moraliteettia edustavaan tahtoon, Jumalaan tai snellmanilaiseen valtiossa todentuvaan Henkeen tai

¹⁷ Snellman oli luonnollisesti saanut luterilaisen kasvatuksen jo käydessään lapsena Tukholmassa ”kirkkokoulua” (Rein 1895, 12–13) sekä ajan tavan mukaisesti varmasti lukenut Lutherin Katekismukset.

Järkeen. Huolimatta siitä, että Snellmanin ajattelun perustana oleva siveellisyys merkitsee toisenlaista yhteiskunta-ajattelua kuin Lutherin hyveellisyys, esimerkiksi Launonen (2000, 154) katsoo 1800-luvun lopun eettistä kasvatusajattelua analysoidessaan, että ”uskonnon kielellä ilmaisten hegeliläinen Järki merkitsi pitkälti samaa kuin Jumalan tahto” – molempien avulla ihmisen oli tarkoitus nousta korkeammalle tiedostamisen tasolle. Molemmissa ajatuksissa katsotaan, että ilman sen suhteen olemassaoloa ihminen vajoaa ihmisyydestä ja kuolee jo eläessään.

Hierarkkisiin suhteisiin perustuva imperatiivinen rakkaus ei ollut romanttista eikä tasapainoista, sillä toisaalta lapsi ei ollut ansainnut häneen kohdistunutta rakkautta, ja toisaalta rakastamisen pakko asetti lapsen velalliseksi yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa. Lapsen moraalisesti velvoittava velka muodostui sekä hengellisenä että sosiaalisena. Jumalalle lapsi oli aina velkaa kaiken, koska ei ollut olemassaoloaan eikä mitään muutakaan hyvää elämässään voinut perisytisenä ansaita, vaan oli kaiken saanut armosta. Yhteiskunnalle lapsi oli velkaa siksi, että lapsella ei ollut pelkän yhteiskuntaan syntymisen perusteella oikeutta yhteisölliseen hyvään, vaan oikeudet oli ansaittava omalla toiminnalla. Jumala ja yhteiskunta rinnastuivat vaatimuksineen ja lahjoineen. Kenellekään ei metafysisessä mielessä kuulunut mitään, mutta jokainen, joka antoi omastaan, sai monin kerroin takaisin. Moraalin perustalla toimi epäsuhtainen symbolisen vaihdon järjestelmä, jonka puitteissa mikään lapsen hyvä teko ei riittänyt vastineeksi lahjoista, jotka aina olivat lapsen kaikkia mahdollisia tekoja arvokkaammat.

Symboliseen vaihtoon perustuva moraalitoimi periaatteiltaan jokaisen lapsen kohdalla yhtäläisesti. Niiltä perusteiltaan, joilla se nojasi puhtaaseen luterilaisuuteen se oli tasa-arvoinen: jokainen on syntinen ja kelvoton eikä kukaan ansaitse mitään. Asetettuna yhteiskunnallisiin suhteisiin, historialliseen tilanteeseen ja ideologisiin pyrkimyksiin itsenäisyyden ajan alun Suomessa se kuitenkin vahvisti yhteiskunnallista eriarvoisuutta merkiten köyhän lapsen aina rikkaaksi suuremmaksi velalliseksi ja kiinnittäen ihmiset niihin paikkoihin, joihin he olivat syntyneet. Saadessaan saman, köyhä sai enemmän, hän sai sellaista, mitä ei itse olisi pystynyt itselleen hankkimaan. Hän sai armosta.

2 SOSIAALINEN HARMONIA

Tämä järjestelmä alkoi menettää voimaansa 1950-luvulta alkaen. Kollektiivinen hyvä yhteisenä pyrkimyksenä, jolle yksilön on alistuttava liudentui yhteiskunnan taloudellisten, kulttuuristen ja henkisten rakenteiden murrokseen, ja sosiaalisen harmonian ideaaliin perustuvassa moraalijärjestyksessä myös lapsen olemassaolon ehdot muuttuivat. Hyvinvointivaltion synnyn ja kypsymisen prosesseissa ideaaliksi muotoutui se, että lapsi syntyy osallisena kaikesta hyvästä, joka kuuluu hänelle hänen olemassaolonsa ja jäsenyytensä perusteella. Saadakseen oikeuden toimia yhteisössä lapsen ei tarvitse asettua hierarkkiseen vaihtosuhteeseen vaan ymmärtää itse yhteisön moraalinen luonne ja sitoutua siihen, ei pakottavan rakkauden ja armon vaatimuksesta vaan omasta halustaan. Sitoutuessaan lapsi saa palkkion, sosiaalisen yhteisyyden, ystävyuden, kuulumisen, hauskan ja iloisen elämän ilman velkaa, osallisuutensa perusteella. Osallisuudessa pysyminen takaa sen, että mikään paha ei pääse uhkaamaan lasta. Lapsi saa kaiken ymmärtäessään kiinnittyä perusolemukseensa, sosiaalisuuteen ja ystävyteen. Nämä suhteet eivät katso lapsen yhteiskunnallista asemaa, sillä yhteisö on yksi ja kokonainen.

Hyvinvointivaltion ideologisten periaatteiden mukaisesti tasa-arvoon perustuvan kasvatuksen sisässä lapsen tulee vain sitoutua sosiaaliin, minkä jälkeen hän järjestyy kuin itsestään ihanteen mukaiseksi, omaksi erilaiseksi yksilökseen, jolla on ennalta turvattu, hänen omiin hyviin ominaisuuksiinsa perustuva paikka maailmassa niin kauan kuin hän ei riko sopimuksen sisältöä. Velkasuhdetta ja siihen perustuvaa alistumista ja nöyryyttä ei tarvita. Yhteisyyteen pääsy edellyttää vain pyrkimystä sosiaaliseen harmoniaan, oikeaa asennetta, oikeita elämäntapoja ja oman sisäisyyden hallintaa, ja tila luvataan jokaiselle lapselle sillä perusteella, että hänellä on aina jo olemassa yhteiskunnallisesti optimaalinen oma paikka, jonka löydettyään lapsi on yhteisöllisesti funktionaalinen (ks. Koski ja Nummenmaa 1995). Lapsi saa sen, mikä hänelle kuuluu joutumatta luopumaan mistään. Koko maailma on saatavettavissa sitoutumalla sisäisen kaaoksen hallintaan. Sitoutumatta jättämisestä aapisissa ja lukukirjoissa ei puhuta, sillä kuka ihminen sellaista itselleen tai lapselleen haluaisi? Se merkitsisi joutumista ulos totaalisesti todellisuuden täyttäväksi määrittävästä hyvästä yhteisöstä – se merkitsisi pahan valtaan joutumista täydellisessä yksinäisyydessä.

Aapisten ja lukukirjojen asettama sosiaalisen harmonian symboli, ystävyys, on yksilöiden välinen, yhteisöstä määrittyvä normatiivinen suhde, jolla on metafysisiä piirteitä. Ystävyys päämääränä on yksilön yhteisösuhteen takaaminen ja varmistaminen. Ystävyys, määritettynä jakamiseksi, ymmärtämiseksi, yhteydeksi, turvaksi ja lohduksi antaa perustan yhteisten moraalisten valintojen tekemiselle. Yhteisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunne mihin tahansa mahdollistaa yksilöllisen onnen, joka puolestaan mahdollistaa yhteisöllisen hyvän. Ystävyys tarkoituksena ei ole se, että lapsi oppisi tekemään yksilöllisiä moraalisia valintojaan, vaan että hän oppisi ne tavat, joiden kautta yhteisöön pääsee, ja joilla yhteisön sisässä voi pysyä. Niin kauan kuin lapsi on sitoutuneena yhteisön sisässä, valinnat tapahtuvat kuin itsestään oikein. Sosiaalisen harmonian ideaaliin kiinnittyneessä aapisten ja lukukirjojen maailmassa lapsi sidotaan ystävyteen, joka Jumalan tavoin tarjoaa suojan ja turvan.

Kaksi erilaista aikaa ja moraalista legitimaatioperustaa järjestävät erilaiset "oikeat tiet". Jumalallisen harmonian ideaalissa tie on viitotettu Jumalan puheella, josta saa merkkejä, ja jonka voi kuulla sisältään, mikäli haluaa kuunnella. Sosiaalisen harmonian ideaalissa oikean tien voi löytää löytämällä itsestään yhteisön säännöt ja halun noucattaa niitä, sitoutua niihin omalla tahdollaan. Tämä ei lapselta vaadi erityistä tulkintataitoa tai kykyä lukea merkkejä, vaan yhteisö puhuu ja toimii suoraan ja avoimesti. Lapsen ei tarvitse kuunnella jumalan ääntä omassatunnossaan tietääkseen, onko oikea tie se, jota kulkiessa ahmitaan suklaata ja ryytetään makeita limonadeja vai se, jonka varret kasvavat porkkanaa ja jossa näkkileipäherkkujen kanssa juodaan maitoa. Tässä kohden tien viitat ovat muuttumattomat, sillä myös jumalallisen harmonian ideaalissa lapsen tuli valita tie, joka oli reunustettu kieltäyöksin, ruisleivin rinkelien sijasta. Hyvän suomalaisen lapsen on tullut kautta vuosikymmenten oppia, että missä on sokerisia herkkuja, siellä vaanivat monenlaiset moraaliset vaarat. Sosiaalisen harmonian ideaalinen yhteisö, joka havaitsee lapsen langenneen ottaa hänet puhutteluun ja kertoo vääriin tapoihin ja asenteisiin harhautumisesta. Vanhemmissa aapisissa ja lukukirjoissa hairahtunutta lasta ohjattiin, moitittiin ja rangaistiin, mutta oleellisinta oli näiden toimien ja lapsen sisäisyyden kohtaaminen omantunnon syyllistävänä ja ahdistavana äänenä. Hyvyys ei ollut ulkoapäin vakuutettavissa eikä sovittavissa, se oli tai oli olematta sisäisessä suhteessa Jumalaan.

5.5 TÄMÄN JÄLKEEN?

Postmodernisoituvaa yhteiskuntaa koskevista analyysistä moraalisen legitimaation muutosprosessi ei kuitenkaan pääty siihen, että sosiaalinen harmonia asettuisi pysyvästi moraalin perustaksi. Myös sen nähdään murenevan, ja prosessin seuraava askel on moraalin kiinnittyminen ainoaan, mikä enää on jäljellä: yksilöön. Beck ja Beck-Gernsheim (1996, 32) kirjoittavat:

Mikä ennen oli varattu Jumalalle tai annettu valmiiksi luonnosta, on nyt muutettu kysymyksiä ja päätöksiksi, joiden keskus on yksityisen elämän ohjaamisessa. Samalla kun moderniteetti voittaa alaa, Jumala, luonto ja sosiaalinen järjestys korvataan progressiivisesti, suuremmin ja pienemmin askelin yksilöillä – hämmentyneillä, harhautuneilla, avuttomilla ja eksyneillä.

(Post)modernin moraalien legitimaatioperusta päättyy sosiologisessa keskustelussa systemaattisesti yksilöön, mutta yksilöön sitoutuva järjestys on ongelmallinen edellyttäessään jokaiselta yksilöltä korkeaa moraalista ja eettistä tietoisuutta ja henkilökohtaista sitoutumista itse määrittämäänsä hyvään ja oikeaan. Yksilön ja yhteisön suhde – tai yksilöiden keskinäinen suhde – muodostuu kahdenvälisistä, vaihtuvista ja muutettavista sopimuksista. Moraalinen yksilölähtöisyyden paradoksaalisuutta yrittää ratkaista esimerkiksi Bauman (1996) esittäessään ohjelman, jossa todellinen moraalinen voisi todentua vasta välittömässä vuorovaikutussuhteissa, joissa toimijat tuntevat vastuuta toisistaan. Bauman katsoo, että osallistuva ja empaattinen asenne toista kohtaan on aina persoonallinen asenne joka otetaan henkilökohtaisesti. Se on säännötön, kaihtaa koodaamista, eikä sitä voi opettaa tai saavuttaa ulkoläksynä. Siksi etiikan ja säännöllisyyden maailmalla, koodeilla, opetuksella ja oppimisella ei ole tilaa empatialle ja emotionaalille osallistumiselle Toisen kärsimyksiin. Vain henkilökohtaisella sitoutumisella Toisen hyvään voidaan saavuttaa eettisyys, mutta ”eettisesti organisoidussa” maailmassa juuri tämä asenne on Baumanin mielestä ”muukalainen”.

Baumanin yksilöllinen etiikka, joka edellyttää pitkälle kehittyneitä kykyjä asettua Toisen asemaan problematisoituu kuitenkin kahtaalta: toisaalta yksilön ei ole mikään pakko sitoutua siihen, ja toisaal-

ta se jättää väkivallan ja yhteisölliset konfliktit kaikkineen moraali-
 sen tilan ulkopuolelle. Vaikka Bauman arvostelee “sääntöjen mää-
 räämää kohtaamista” siitä, että toimija ei kohtaa toista ihmistä vaan
 vain “puhutun vaatimuksen”, toisen kohtaaminen edellyttää kuiten-
 kin sääntöä, empaattisuus empaattisuuden opettamisen käytäntöjä,
 puhuttuja vaatimuksia. Kasvatusprosessiin asetettuna yksilöllinen
 moraali joutuu aina konfliktiin itsensä kanssa, koska sitä välttämättä
 edeltää yhteisöllinen sääntely. Yksilöllinen etiikka puhuu valmiista
 maailmasta, niistä aapisten ja lukukirjojen vanhemmista, jotka ovat
 jo kehittyneet kompetenteiksi moraaliseksi subjekteiksi. Se kriisiytyy
 kohdatessaan lapsen, jolle täytyy normatiivisesti opettaa myös em-
 paattisuuden ja Toisen kohtaamisen välttämättömyys, säännöt ja
 muodot yksilöllisen etiikkansa perustaksi.

Yksilöön kiinnittyvän eettisyyden näkeminen ainoana mahdolli-
 sena todellisen moraalisuuden toteutumisenä sitoutuu kuitenkin aja-
 tuksiin, joissa yksilöllistymistä pidetään välttämättömänä yhteiskun-
 nallisena prosessina, jonka “kääntämisen” esimerkiksi Beck ja Beck-
 Gernsheim (1996) näkevät mahdottomaksi niin kauan kuin kukaan
 ei vakavasti edes toivo muuta. Ajatus (post)modernin yhteiskunnan
 yksilöllistymisestä historiallisesti ainutlaatuisena vaiheena voidaan
 Rosen (1996) tavoin asettaa kyseenalaiseksi tai Maffesolin (1996)
 tavoin väittää päinvastaisekseen, mutta yksilöllinen vastuu omasta
 sisäisestä tilasta ja sitä seuraten kyvystä kamppailla rajoitetusta mää-
 rästä yhteiskunnallisia paikkoja pysyvien työttömyyksien ja kiihty-
 vän yksilöllisen kilpailun tulevaisuuksissa on se kasvatustoiminnan
 perusta, johon myös moraalista kasvatusta ollaan pedagogisessa teo-
 riassa suuntaamassa. Se on suomalaisessa koulutuspolitiikassa on
 asetettu pedagogisen toiminnan perustaksi, joka on kirjoitettu esi-
 merkiksi peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (1994).

Kuitenkin on viitteitä siitä, että myös pyhä saattaa olla palaamas-
 sa kosmologiseen järjestykseen, asettumassa uudelleen moraalisen
 toiminnan keskiöön. Pyhä ei kuitenkaan asetu samaan kohtaan kuin
 missä se oli kristillisessä ajattelussa, jossa pyhä ilmenee transsen-
 dentisti. Sen on analysoitu olevan siirtymässä yksilön sisälle, minu-
 teen ja itseyyteen (esim. Wexler 1996; Heelas 1996), jotka ovat saa-
 massa ne tehtävät, jotka aiemmin olivat Jumalalla, sitten sosiaalisella
 harmonialla. Hyvä ja paha määrittyvät yksilön sisältä, asettaen sen
 pyhäksi itsessään, ilman ulkopuolelta tulevaa jumalallista kosketusta.

Pyhän mahdollinen siirtyminen yksilön sisälle ei kuitenkaan merkitse sitä, että yksilöön kohdistuva yhteiskunnallinen hallinta olisi menettämässä sisältöään tai voimaansa. Foucault (1980) analysoi yksilöllistymisprosessia ja kirjoittaessaan:

Tämä vallan muoto soveltaa itsensä välittömään arkeen, joka luokittelee yksilön, merkitsee hänet omalla yksilöllisyydellään, kiinnittää hänet omaan identiteettiinsä, määrää totuuden lain hänen päälleen. Yksilön täytyy tunnistaa tämä laki, ja toisten täytyy tunnistaa se hänessä. Se on vallan muoto, joka tekee yksilöistä subjekteja. Sanalle subjekti on kaksi merkitystä: subjekti jollekin toiselle siksi, että toinen kontrolloi ja tekee itsestään riippuvaiseksi, sekä subjekti sidottuna omaan identiteettiinsä tietoisuutensa tai itse-tietonsa avulla. Molemmat merkitykset viittaavat sellaiseen vallan muotoon, joka alistaa ja tekee kohteeksi. (Foucault 1980, 212).

Pedagogisessa ajattelussa näytetään 1990-luvun mittaan siirrytyn kohti uudenlaisia, (post)moderniin liittyviä yksilön hallintatapoja intensiivisempiä moraalisen hallinnan ulottuvuuksia. Konstruktivistinen oppimisteoria, joka on otettu niin peruskoulun kuin kaikkien muidenkin oppilaitosten pedagogiseksi perustaksi asettaa jatkuvan ja systemaattisen itsensä kanssa keskustelemisen ja itsen tarkkailun (refleksiivisyyden) oppimisteoreettiseksi, pedagogiseksi ja samalla yhteiskunnalliseksi vaatimukseksi. Ihanteellisen lapsen ominaisuuksien metaforaksi on uusliberalismin ihanteiden ja toimintatapojen mukaisesti tullut ”sisäinen yrittäjä”, jonka määrittäminen luettelee sen hyvien ominaisuuksien listan, jonkalaiseksi jokaisen lapsen tulisi tulla tulevasta työmarkkina-asemastaan riippumatta: yritteliäs, aktiivinen, oma-aloitteinen, sosiaalinen, luova, sinnikäs. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 37). Käännettyinä nämä määreet liittävätkin myös huonon ihmisen, saamattoman, passiivisen, yksikseen olevan, aloitteettoman, toistohaluisen ja laiskan. Nämä huonon määreet eivät kulttuurisella jatkumolla ole hyvin kaukana luterilaisesta huonon lapsen määrittelystä. Niiden kiinnitys ja perusta ovat kuitenkin erilaisia. Ne eivät enää sitoudu Jumalan tahtoon, eivätkä myöskään sosiaalisen harmonian ja yhteisöllisen lämmön syntymiseen vaan yksilön asemaan tulevilla kilpailullisilla (työ)markkinoilla. Sisäinen

yrittäjäyys hyvän lapsen ominaisuuksien metaforana sitoo moraalialia markkinatalouden vaatimuksiin.

Yksilöllisyyden ja yksilöllisten oppimisprosessien korostuksessa ”sisäinen yrittäjäyys” määrittää yksilön ja yhteisön suhteen entistä normatiivisemmin säädellen yksilöllisyyttä myös lapsen sisältä, ei enää pelkästään hänen sosiaalisista suhteistaan. Lapsen (oppijan) tulee tarkkailla oppimisprosessiaan ja kehittymistään yksilönä, raportoida tarkkailunsa tulokset opettajille ja vanhemmille, jotka puolestaan ilmaisevat sen, onko lapsi analysoinut itsensä ”oikein”. Arviointiprosessien korostuessa koulujen ja yhteiskunnan käytännöissä lapsi on jatkuvasti erilaisten tulkintojen, testien ja analyysien kohteena saaden todistuksiinsa sanallisia ja numeerisia arvioita käyttäytymisestään, luonteestaan, ominaisuuksistaan ja kyvyistään. Lapsi lukitaan ja alistetaan omaan identiteettiinsä. Peruskoulun oppilasarvioinnin perusteissa arviointiprosessi perustellaan moraalisen argumentoinnin käsittein. Keskeistä oppilasarvioinnissa on sen yksilöllisyys, jolloin arvioidaan myös ”muuta toimintaa kuin osaamista”:

Näin toteutettuna arviointi tukee tehokkaimmin oppilaan yksilöllisen oppimisprosessin edistymistä, itsetunnon vahvistumista ja omien kykyjen ja taitojen tunnistamista. (...) Oppilas joutuu elämässään tilanteisiin, jolloin hänen tietojaan ja taitojaan vertaillaan muiden osaamiseen ja hänet asetetaan järjestykseen suhteessa muihin koulun antaman arvioinnin perusteella. Oppilas, joka on itsetunnoltaan vahva ja selvillä omista taidoistaan, selviytyy myös näissä tilanteissa. (Peruskoulun opetus suunnitelman perusteet 1994, 25).

Arviointi kiinnitetään itsetuntoon, sisäiseksi ja ”luonnolliseksi” (Räty et. al. 1994) ymmärrettyihin kykyihin ja kilpailumarkkinoihin. Vahvan itsetunnon omaava ihminen toimii väistämättä oikein ymmärtäessään omat mahdollisuutensa. Arvioinnin tuleekin tukea ”oppilaan terveen itsetunnon kehittymistä ja realistisen käsityksen muotoutumista” (mt., 24). Pedagogisen toiminnan ytimenä on ”itsetunnon vahvistaminen ja käsitysten selkeyttäminen omasta itsestä, omista tavoitteista ja mahdollisuuksista.” (mt., 24). Lapsen sisäisyys asettuu jälleen keskiöön kuten luterilaisessa kasvatuksessa, mutta sisäisyys saa suhteen Jumalan sijasta instituutioihin, jotka arvottavat kunkin

sisäisyyden markkinahinnan, ja johon arvoon lapsen tulee oppia realistina myöntymään. Myös erityisesti alaluokilla käyttöön otettu sanallinen arviointi korostaa lapsen yksilöllisyyden normatiivista määrittystä. Se kertoo lapselle instituution äänellä kuka hän on, mihin kelpaa ja minkälaiseksi hänen tulee itseään muuttaa kelvatakseen (vrt. Simola 1997). Samanaikaisesti lapsen itsensä tulee kiinnittyä itsensä vain oman oppimisensa edistymisen tarkkailuun suorittaessaan refleksiivistä itsearviointiprosessiaan jatkuvan ulkoa tulevan tarkkailun alaisena. Tämän idean ja sen kantaman moraalien tulemisesta aapisiin ja lukukirjoihin on jo viitteitä aivan uusimmissa kirjoissa. Huovin, Wäreén, Töllisen ja Louhen (2001, 97) aapisessa on esimerkiksi kertomus ”Hoksottimet”, jossa kirjan lapsi- ja eläinhahmot käyvät vuoropuhelua:

Lintu: Samulla on hyvät hoksottimet.

Kissa: Mikä on hoksotin?

Lintu: Se tarkoittaa, että Samu on nokkela. Hänellä on järkeä. Hän oivaltaa. Hän älyää.

Samu: Mutta minä olen bidas lukemaan.

Lintu: Silti sinulla on hyvät hoksottimet.

Kissa: Sinulla on myös sisua. Kyllä sinä opit.

Samu: Niin, kyllä minä opin. Muutkin ovat oppineet.

Itsearviointin sisältämät, lapsen kannalta ristiriitaiset vaatimukset kantavat myös perinteisiä moraalisia hyveitä, kuten lapselta vaadittavan rehellisyyden, mutta sen vaatimus kohdistuu yksilöön itseensä hänen pyrkimyksensä kehittää omia kykyjään optimaalisesti, mikä mahdollistuu vain, jos yksilö on täysin rehellinen itselleen (ks. esim. Patrikainen 1997, myös Koski ja Paju 1998). Kasvatusprosesseissa moraaliset hyveet alkavat uudelleen asettua yksilöön, mutta niiden perusta, kohde ja suunta ovat muuttuneet kristillisen Jumalan löytämisestä yksilön oman itsen löytämiseksi uusliberalistisen talouden markkinoiden toimijaksi.

Moraalisena periaatteena yksilön sisäisyyden korostaminen ja lapsen asettaminen itsensä kompetentiksi määrittäjäksi annettujen normien ja arviointien perusteella merkitsee sitä, että moraalinen tietoisuus tulee saada lapsessa syntymään entistä nopeammin ja tehokkaammin. Lapsen tulee mahdollisimman varhain sitoutua itseensä ja

pysyä sisäisesti terveenä, saada terve itsetunto, joka vuorostaan tuottaa sosiaalisen sopuisuuden ja terveen yhteisön. Täten rakennettu kausaalisuhteet kääntää hyvän syntymisen, sen edellytysten ja lähteen päinvastaisekseen suhteessa siihen, mikä se oli sosiaalisen harmonian järjestyksessä. Heelas (1996) analysoi tätä siirtymää osana New Age -kulttuuria, jossa yksi tärkeä moraalinen toimintatapa on ”itse-etiikka”, joka tähtää ”manaamaan ulos niitä auktoriteetin ääniä, jotka on sisäistetty egona (...) Yksilö toimii omana ohjannan lähteenään” (mt., 23). Vaikka Heelas katsoo, että kasvatuksessa tämä merkitsee sitä, että ”lapsi omine sisäisine hyveineen ja kykyineen tulee ensin, ja opettajan auktoriteetti asiantuntijana vähenee” (mt., 79), kasvatusta pysyy silti normatiivisena, vaatimuksen sisältö ja suunta vain muuttuvat. Kasanen, Rätty ja Snellman (2001) osoittavat etnografiaan perustuvassa analyysissään joka käsittelee sitä, mitä ensimmäisessä luokassa tapahtuu lasten koulu-uran ensimmäisen kokeen yhteydessä, että oman käytöksen ja menestyksen arvioinnin opettaminen tapahtuu selkeästi kontrolloimalla lapsen toimintaa ja ajattelua koulun normien suuntaan. ”Realistinen minäkuva” ei synny itsestään – eikä itsestä.

Kun moraalinen legitimaatio ja moraalisen hyvän perusta aletaan enenevästi kiinnittää yksilön sisälle, mistä syntyy paha? Jos lapsen sisäisyys syntyy hänen (syntymä)kyvyistään ja hänen sisälleen kehittyvästä terveestä ja vahvasta itsetunnosta, miten väärä, huono ja torjuttava tulevat lapseen? Tähän kysymykseen pedagoginen kirjallisuus ei anna kovin selkeää vastausta, mutta on ajateltavissa, että paha syntyy vääristyneestä tai ”huonosta” itsetunnosta viallisesti tai epärealistisesti suoritettuna itsefreflektioprosessin seurauksena. Tässä suhteessa ei moraalisessa kosmologiassa näyttäisi tapahtuneen suurta muutosta: paha on edelleen väärin toimintojen tulosta ja se sisäistyy väärinä käsityksinä itsestä, omasta asemasta suhteessa toisiin. Yhteisön on edelleen välttämättä oltava hyvä, sillä muuten ”realistiselle minäkuvalle” ei ole peiliä (vrt. Koski 2001). Näin lapsen yksilöllisiin valintoihin liittyvien ulkoisten ja sisäisten syiden seurauksena syntyy huono itsetunto, joka ei mahdollista tasapainoista itsesuhdetta eikä siten moraalisesti oikeaa yhteisösuhdetta hyvässä yhteisössä, joka uusimmissakin aapisissa kuvataan edelleen sosiaalisen harmonian periaatteiden ystävytenä, yhteistoimintana ja avuliaisuutena – ja jonka olemassaolo asetetaan vielä hyvän edellytykseksi.

Paha ei ole sisäsyntyistä mutta se syntyy sisälle. Myös tässä mielessä lapsen sisin ”pyhitty” alkaessaan sisältää koko kosmologisen järjestyksen – hyvän ja pahan sosiaalisen ja hengellisen tilan.

Symbolisten järjestysten asettamien moraalisen oikeuttamisen muutokset voidaan tiivistää kasvatuksen, yhteisön ja yksilön suhteina seuraavasti:

TAULUKKO 2. PYHÄN SIIRTYMÄT JA SIIRTYMIEN SEURAUKSET

	Jumalallinen harmonia	Sosiaalinen harmonia	Yksilöllinen harmonia?
Pyhä	Transsendentti Jumala	ei ole (ystävyyks)	Yksilön sisin itseys?
Yhteisön hyvyyden määrittymisen perusta	Jumalallisen lain toteutuminen yhteisössä ja yksilöissä	Sopimuksellisen yhteisöllisyyden toteutuminen sinänsä	Yksilön itseyden terveys
Yksilön hyvyyden määrittymisen perusta	yksilön elävä suhde transsendenttiin Jumalaan	Yksilön suhde yhteisöllisiin sopimuksiin	Yksilön suhde itseensä
Kasvatuksen tehtävä	syntisen lapsen omantunnon herättäminen ja lapsen saaminen tottelemaan jumalallista tahtoa	Hyvän lapsen hyvyyden vahvistaminen, lapsen saaminen sitoutumaan yhteisöllisiin sopimuksiin ja ystäviin	Lapsen saaminen sitoutumaan (hyvään?) itseyteensä refleksiivisessä arviointiprosessissa
Kasvattamisen ongelmat	lapsen mahdollisuus valita myös paha	Lapsen kykenemättömyys tai haluttomuus sitoutua yhteisöönsä	Huono itsetunto sosiaalisine seurauksineen?

Symbolisen järjestyksen kriittiset kohdat ovat kasvattamisen vaikeuden tai helppouden kannalta vaihtuneet samalla kun itse järjestyksen perusta on ollut liikkeessä transsendentin, yhteisön ja yksilön erilaisten suhteiden välillä. Elävä suhde Jumalaan, ystävällinen ja avoin suhde sinänsä hyvään – ja välttämättä hyvään – yhteisöön tai terve suhde omaan sisäisyyteen ovat ne tilat, joihin lapsia on haluttu ja halutaan kiinnittää, jotta hän kasvaisi hyväksi ja kunnolliseksi.

Lapsen tulee aina tulla halutun kaltaiseksi, lapsi on kasvatettava ja hänelle on opetettava myös ”itse-etiikan” ideaali – neuvoin, ohjein, esimerkein ja kertomuksin. Jos tältä perustalta haluaa spekuloida tulevaisuuden aapisten opetuskertomusten moraalisia sisältöjä on mahdollista, että 2000-luvun aapisiin ja lukukirjoihin kirjoitetaan kertomussisältöjä, joissa lapset enenevästi pohtivat sisäistä itseään ja asettavat moraalisen hyvän legitimaation omaan, kuitenkin edelleen normatiivisesti määrittävään oppijuuteensa. Esimerkiksi:

Iida on tullut koulusta kotiin. Hän alkaa innokkaasti tehdä oppimispäiväkirjaansa. Keskusteltuaan rebellisesti itsensä kanssa Iida kirjoittaa: ”Minä huomasin tänään, että en ole vielä oppinut arvioimaan itseäni oikein. Annoin itselleni liian hyvän arvion oppimistehävästäni ja projektityöstäni. Opettaja sanoi, että en ollut huomannut, että oma oppimiseni ei ollut edistynyt niin hyvin kuin olin luullut. Pidin itselleni mielessäni puhuttelun ja lupasin tulla paremmaksi itseni arvioijaksi. Opettaja sanoi, että on tärkeää tietää itse, minkälainen on. Toisten ei saa antaa vaikuttaa. Sen minä tiedän, että olen aika hyvä oppija ainakin yhdessä asiassa. Olen oppinut, etten halua syödä enää suklaata vaan tuoreita porkkanoita!” Sitten Iida juoksee iloisena isän luokse. Isä lukee oppimispäiväkirjan ja sanoo, että se on oikein hyvä. ”Olet oppimassa ymmärtämään itseäsi ja oppimistasi. Se on hienoa. Ja muista aina, olet kaikkien kilpailujen voittaja. Sinä olet isin maailman paras Iida!” Iida katsoo isää silmät loistaen. Hänellä on nyt niin hyvä ja terve itsetunto.

Minkälainen oppija sinä olet?

Miten arvioit itseäsi?

Millainen itsetunto sinulla on?

(Lukukirja 2, 2003; Iida arvioi itseään)

LÄHTEET

I KIRJALLISUUS

- Alanko, A-L. 1997. Kotiveräjältä maailman turuille. Kansalliset kasvatusaatteet Immi Hellénin runoissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 35. Joensuun yliopistopaino.
- Alasuutari, P. 1996. Toinen tasavalta. Suomi 1946–1994. Tampere: Vastapaino.
- Allardt, E. 1966. Kansakoulu yhteiskunnallisena kehitystekijänä. Teoksessa: Kansakoulu 1866–1966. Helsinki: Otava. 130–137.
- Ariès, P. 1994. Western attitudes toward death: from the Middle Ages to the present. London: Boyars.
- Augsburgin tunnustuksen puolustus 1990. (1531). Teoksessa: Evankelisluterilaisen kirkon tunnustuskirjat. Jyväskylä: Sley-kirjat. 81–252.
- Augsburgin Tunnustus 1980. (1530). Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 118. Helsinki.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Toim. Pirkkoliisa Ahponen ja Timo Cantell. Osuuskunta Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 1997. Postmodernity and its discontents. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. ja Beck-Gernsheim, E. 1996. Individualization and 'Precarious Freedoms': Perspectives and Controversies of a Subject-oriented Sociology. Teoksessa: Heelas, P., Lash, S. & Morris, P. (eds). Detraditionalization. Critical Reflections on Authority and Identity. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publications. 23–48.
- Benhabib, S. 1991. On Hegel, Women and Irony. Teoksessa: Shanley, M.L. and Pateman, C. (toim.). Feminist Interpretation and Political Theory. Cambridge: Polity Press. 129–145.
- Berger, P. 1990 (1969). The Sacred Canopy. Elements of a Sociological Theory of Religion. New York, London, Toronto, Sydney, Auckland: Anchor Books. Doubleday.
- Bernstein, B. 1990. The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV. Class, codes and control. London and New York: Routledge.
- Boli, J. 1989. New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Education in Sweden. Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Sao Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto: Pergamon Press.

- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Broady, D. 1994. Piilo-opetussuunnitelma. Tampere: Vastapaino.
- Bruce, S. 1996. Religion in the Modern World. From Cathedrals to Cults. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Burkitt, I. 1977. Social Relationships and Emotions. *Sociology. The journal of the British Sociological Association.* Volume 31. Number 1. 37–55.
- Cunningham, H. 1995. Children and Childhood in Western Society since 1500. London and New York: Longman.
- Cygnæus, U. 1863. Ehdotuksia Suomen kansakoulutoimesta, Keisarillisen Senaatin määräyksestä. Helsinki: Keisarillisen Senaatin kirjapaino.
- Cygnæus, U. 1910. Kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Delamont, S. 1989. Knowledgeable Women. Structuralism and the Reproduction of Elites. London and New York: Routledge.
- Douglas, M. 1984. Standard Social Uses of Food: Introduction. Teoksessa: Douglas, M. (toim). Food in the Social Order. Studies of Food and Festivities in Three American Communities. New York: Russell Sage Foundations. 1–39.
- Douglas, M. 1982. Natural Symbols. Explorations in Cosmology. New York: Pantheon Books.
- Douglas, M. 1989. (1966). Purity and Danger. An Analysis of the Concepts of Pollution and Taboo. London and New York: ARK Paperbacks.
- Douglas, M. 1996. Thought Styles. Critical Essays on Good Taste. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Durkheim, E. 1969. The Evolution of Educational Thought. Lectures on the formation and development of secondary education in France. London, Henley and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Durkheim, E. 1979. Durkheim: essays on morals and education. Edited and with Introductions by W.S.F. Pickering. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Durkheim, E. 1980 (1912). Uskontoelämän alkeismuodot. Australialainen toteemijärjestelmä. Helsinki: Tammi..

- Durkheim, E. 1990 (1893). *Sosiaalisesta työnjaosta*. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Eliade, M. 1957. *The Sacred and the Profane. The Nature of Religion*. San Diego, New York, London: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Eliade, M. 1974. *The Myth of the Etemal Return or, Cosmos and History*. Bollingen Series XLVI. Princeton: Princeton University Press.
- Eliade, M. 1976. *Occultism, Witchcraft, and Cultural Fashions. Essays in Comparative Religions*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Elias, N. 1978. *The Sivilizing Process. The History of Manners*. Basil Blackwell: Oxford.
- Foucault, M. 1980. *Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972–1977*. Brighton: Harvester.
- Foucault, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.
- Foucault, M. 1983. *The Subject and Power. Afterword*. Teoksessa: Dreyfus Hubert L., Rabinow Paul, Michel Foucault. *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press. 208–226.
- Girard, R. 1977. *Violence and the Sacred*. Baltimore and London: The John Hopkins Press.
- Gordon, T. ja Lahelma, E. 1992. *Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa*. Teoksessa: Näre, S., Lähteenmaa, J. (toim). *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 314–327.
- Haavio, M. 1941. *Kansakoulun uskonnonopetuksen siveellinen kasvatus-tehtävä nykyisen tutkimuksen valossa*. Jyväskylä: K.J. Gummerus Osakeyhtiö.
- Halila, A. 1950. *Suomen kansakoululaitoksen historia. Neljäs osa. Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet (1921–1939)*. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Harinen, P. 1998. *Elämän kokoisia perheitä. Tutkimus yksinhuoltaja ja uusperheissä elävien nuorten perhepuheesta*. Teoksessa: Helve, Helena (toim.). *Nuorten arki ja muuttuvat rakenteet*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry. Tutkimuksia 5/98. 54–115.
- Harva, U. 1965. *Systemaattinen kasvatustiede*. Helsinki: Otava.

- Heelas, P. 1996. *The New Age Movement. The Celebration of the Self and the Sacralization of Modernity*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publications.
- Heikkilä, K. ja Jokivuori, P. 1994. *Kuoleman salaisuus*. Helsinki: Kirjayhtymä OY.
- Helen, I. 1997. *Äidin elämän politiikka. Naissukupuolisuus, valta ja itse-suhde Suomessa 1880-luvulta 1960-luvulle*. Tampere: Gaudeamus.
- Hopearuoho-Saajala, K. & Keskinen, S. 1998. Tyttöjen ja poikien ystävyys-suhteet sosiaalisen sukupuolen rakentajina. Teoksessa: Keskinen, S. & Lehtonen, K. (toim.). *Tytöt ja pojat – samanlaisia ja erilaisia*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia A: 187. 58–71.
- Hunter, I. 1996. *Assembling the School*. In: Barry, A., Osborne, T., Rose, N. (eds.). *Foucault and Political Reason*. London: UCL Press. 143–166.
- Hunter, I. 1994. *Rethinking the School: Subjectivity, bureaucracy, criticism*. Sydney: Allen & Unwin.
- Ikonen, R. 1997. Åbo-tidningar 1771–1808 ja kasvattava yhteiskunta. Kasvatuksen maailma kustavilaisen kauden turkulaislehdessä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 38. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Joutsivuo, T. 1995. Ruumiin vai sielun hoitoa? Kristinusko, sairaus ja lääketiede. Teoksessa: Joutsivuo, T. ja Mikkeli, H. (toim.): *Terveyden lähteillä. Länsimaisten terveystieteiden kulttuurihistoriaa*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura. Historiallinen Arkisto 106. 59–84.
- Juva, M. 1990. Suomalaisen kulttuurin luterilainen juonne. *Kanava* 9. 576–580.
- Kaaminen, M. 1995. *Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun Suomessa*. Helsinki: Bibliotheca Historica 5. Suomen Historiallinen Seura.
- Kasanen, K., Rätty, H. ja Snellman, L. 2001. *Learning the Class Test*. Artikkelikirjoitus. Joensuu.
- Keskitalo, J. 1995. Jumala ihmisen yksityisasiana. Modernin länsimaisen kulttuurin jumalakuva. Teoksessa: Ahonen, R.A.A. ja Kvist, H.-O. (toim.). *Jumalan kasvot. Jumala ihmisen todellisuudessa*. Kirkon tutkimuskeskus. Sarja A Nro 64. 97–108.

- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja. *Annales Universitatis Turkuensis*. Sarja C. Osa 67. Turku: Turun yliopisto.
- Kivinen, O., Rinne, R. ja Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutus-sosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. A, Tutkimuksia 105.
- Komiteamietintö N:o 10/1912. Kansakoulun käsityöopetus. Helsinki: Keisarillisen senaatin kirjapaino.
- Komiteamietintö N:o 2 /1915. Koululääkärikomitean mietintö. Helsinki: Keisarillisen senaatin kirjapaino.
- Komiteamietintö N:o 2/1946. Kansakoulukomitean mietintö. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Kopperi, K. 1994. Renessanssin Luther. Johdatus reformaation aatehistoriaan. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvattaminen. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. ja Hälinen, K. 1974. Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten. Kolmas painos. Helsinki: Otava.
- Koski, L. 1998. From God to Friendship: The Changing Moral Orders of Educational Stories in Finnish ABC Books. Teoksessa: Kalekin-Fishman, D. (toim). *Designs for Alienation, Exploring Diverse Realities*. Jyväskylä: SoPhi. 227–245.
- Koski, L. 1999a. Hyvä tyttö ja hyvä poika – ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisissa kertomuksissa. Teoksessa: Tolonen, T. (toim.). *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino. 21–49.
- Koski, L. 1999b. Moral education and the Finnish ABC books. Teoksessa Mikk, J. (ed.). *Väärtuskasvatus oppekirjanduses*. Artiklite kogumik. Tartu: Tartu Ulikooli pedagoogika osakonna väljaanne nr. 8. 28–57.
- Koski, L. 2001. Hyvä ja paha aapisten kasvatuskertomuksissa itsenäisyyden aikana. Teoksessa: Jauhiainen, A., Rinne, R., Tähtinen J. (toim). *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 385–406.

- Koski, L. & Nummenmaa, A. R. 1995. Kilpailu kouludiskurssissa. *Kasvatus* 4. 340–349.
- Koski, L. & Paju, P. 1998. Yksilöllisen moraalin paradoksi opetussuunnitelmassa *Nuorisotutkimus* 4. 3–13.
- Kotkaheimo, L. 1989. Suomalaisen aapisen viisi vuosisataa. Aapisten sisältö ja tehtävät kansanopetuksessa. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 10..
- Lahdes, E. 1969. *Peruskoulun opetusoppi*. Helsinki: Otava..
- Laitakari, A.V. 1918. Lasten ja nuorten kasvatusta ja opetuskysymys meillä nykyhetken kokemusten valossa. *Kansakoulun lehti*. Kuudenesneljättä vuosikerta. 158–174.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusta ja suomalaisen koulun pedagogisista teksteistä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 168. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtonen, T-K. 1995a. Puhtaan elämän jäljillä. Huoli hygieniasta suomalaisissa terveydenhoitolehdissä 1889–1900. *Kuluttajatutkimuskeskus*.
- Lehtonen, T-K. 1995b. Bakteerit ja henkisten ruttotautien siemenet. Puhdas elämä suomalaisessa terveysvalistuksessa 1890-luvulla. Teoksessa: Joutsivuo, T. ja Mikkeli, H. (toim.): *Terveyden lähteillä. Länsimaisten terveyskäsitysten kulttuurihistoriaa*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura. *Historiallinen Arkisto* 106. 205–254.
- Liakka, N. 1909. Kansanopisto-opetuksen rajoittamisesta “kipeimmin kaittattuun”. *Pyrkijä* 8.
- Lincoln, B. 1989. *Discourse and the Construction of Society. Comparative Studies of Myth, Ritual and Classification*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Luther, M. 1979. *Iso katekismus*. Jyväskylä: SLEY kirjat.
- Luther, M. 1991. *Katekismus. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon katekismus*. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Luther, M. 1990. *Vähäkatekismus sekä kristinoppi*. Jyväskylä: Suomen Tunnuksellinen Luterilainen Kirkko.
- Luther, M. 1983. *Laki ja evankeliumi. Ensimmäinen ja toinen väittäely antinomisilaisia vastaan 1537 ja 1538*. Vaasa: SLEY-kirjat Oy.

- Luther, M. 1985. (1893) Katekismuksen yksinkertainen selitys kysymysten ja vastausten avulla. Toimittanut Olaus Svebilius. lappi TL: Länsi-Suomen ev.lut. kirjakustannus.
- Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925. Komiteamietintö. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Maffesoli, M. 1996. The Time of the Tribes. The Decline of Individualism in Mass Society. London: SAGE Publications.
- Mannermaa, T. 1992. Paralleleja. Lutherin teologia ja sen soveltaminen. Helsinki: Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 182.
- Mosse, G. L. 1978. Toward the Final Solution. The History of European Racism. London, Melbourne and Toronto: J.M. Dent & Sons Ltd.
- Musgrave, P.W. 1978. The moral curriculum: a sociological analysis. London: Methuen.
- Mäkelä, J. 1990. Luonnosta kulttuuriksi, ravinnosta ruoaksi. Neljä näkökulmaa ruoan sosiologiaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 21.
- Nuutinen, P. 1994. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 18. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Nupponen, R., Aarva, P., Laitakari, J., Miilunpalo, S., Paronen, O. ja Urponen, H. 1991. Terveyskasvatuksen taustakäsitykset ja vaikuttavuuden tutkiminen. Terveyskasvatuksen vuosikirja. Tampere: Sosiaali- ja terveyshallitus. 11–25.
- Nurmi, V. 1972. Maamme koulutusjärjestelmä eilen, tänään, huomenna. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ollila, A. 1993. Suomen kotien päivä valkenee... Marttajärjestöt suomalaisessa yhteiskunnassa vuoteen 1939. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura. Historiallisia Tutkimuksia 173.
- Paasi, A. 1998. Koulutus kansallisena projektina. "Me" ja "muut" suomalaisissa maantiedon oppikirjoissa. Teoksessa: Alasuutari, P. & Ruuska, P. (toim). Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti. Helsinki: Vastapaino. 215–250.

- Palmu, T. 1992. Nimetön Hiiri ja Simo Siili. Aapisten sukupuoli-ideologia. Teoksessa: Näre, S., Lähteenmaa, J. (toim). Letit liehumaan. Tyttö-kulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 301–313.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokan-opettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 36.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1970. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Rajanti, T. 1999. Kaupunki on ihmisen koti. Elämän kaupunkimuodon tarkastelua. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Rantanen, P. 1997. Suolatut säkeet. Suomen ja suomalaisten diskursiivinen muotoutuminen 1600-luvulta Topeliukseen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 690.
- Rein, Th. 1895. Juhana Vilhelm Snellmanin elämä. Edellinen osa. Helsinki: Otava.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatis Turkuensis. Sarja C. Osa 44. Turku: Turun yliopisto.
- Rinne, R. 1987. Onko opetussuunnitelma ideologiaa – Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa: Malinen P., Kansanen, P. (toim). Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48
- Rose, N. 1988. Calculable minds and manageable individuals. History of the Human Sciences. Vol. 1 No 2. 179–200.
- Rose, N. 1996. Authority and the Genealogy of Subjectivity. In: Heelas, P., Lash, S., Morris, P. (eds.). Detraditionalization. Critical Reflections Authority and Identity. Oxford: Blackwell Publishers. 294–327.
- Räty, H., Snellman, L., Honkalampi, K. ja Vornanen, A. 1994. Yksilöllisyys koulussa – luontaista lahjakkuutta? Eli koulutuspolitiikan simsalabim. Kasvatus 2. 170–175.

- Saari, M. 1992. Iris-rukan oppivuodet. Tyttöjen kansakouluopetus 1930-luvulla. Teoksessa: Näre, S., Lähteenmaa, J. (toim). Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 259–269.
- Scraton, P. 1997. Whose 'Childhood'? What 'Crisis'? Teoksessa: Scraton, P. (toim). 'Childhood in 'Crisis'? London: UCL Press. 163–186.
- Shipman, M.D. 1972. Childhood : a sociological perspective. Slough: NFER.
- Siltala, J. 1992. Suomalainen ahdistus. Huoli sielun pelastumisesta. Helsinki: Otava.
- Sinnemäki, A. 1991. "Kun herra maksaa lasku, katselkaa muualla" Sadan vuoden tapasuositukset Suomessa. Sosiologia 3. 176–191.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 137. Helsinki: Yliopistopaino.
- Simola, H. 1997. Ulossulkemisesta itsevalikointiin. Opettajuus, kansalaisuus ja käyttäytymisen arvostelu suomalaisissa kansa- ja peruskouludokumenteissa vuosina 1861–1996. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A3.
- Snellman, J.V. 1928. Kootut teokset II. Valtio-oppi. Oikean ehdoton pätevyys. Kansallisuus ja kansallisuusaate. Porvoo: WSOY.
- Snellman, J.V. 1984. Teokset IV. Jyväskylä: Gummerus.
- Snellman, J.V. 1929. Kootut teokset V. Tutkielmia ja kirjoitelmia. Porvoo: Gummerus.
- Soininen, M. 1916. Maalaiskansakoulun uudistuksesta. Suunnitelmia ja kokeiluja kansakoulun opetussuunnitelmakomitean työmaalta. Helsinki: Otava.
- Soininen, M. 1899. Käytännöllisiä suuntia nykyajan kansanopetuksessa. Valvoja.
- Sugarman, B.. 1973. The School and Moral Development. London: Croom Helm.
- Takala, A. 1961. Oppilaantuntemuksen opas. Toinen painos. Jyväskylä: Gummerus..

- Takala, A. 1976. Arvokasvatuksen lähtökohtia. Moraalikehitys ja moraali-kasvatus. Joensuu: Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteen osaston julkaisuja 17..
- Takala, A. & Vepsäläinen, K. 1983. Elements of World View Conveyed by ABC-books and First Readers in Different Countries. University of Joensuu, Publications of the Department of Education. N:o 29. Joensuu: Joensuun korkeakoulun offsetpaino.
- Tamminen, K. 1966. Kansakoulun kasvatuspäämäärä, uskonnonopetus ja kirkko. Teoksessa: Kansakoulu 1866–1966. Toim. Valtasaari, A., Järvi, L., Nurmi, V. Helsinki: Otava. 173–179.
- Tähtinen, J. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatusmoraliteetin ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850–1989 suomenkielisten kasvatus- ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. A:157.
- Weber, M. 1978. The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism. Boston, Sydney: George Allen & Unwin.
- Wexler, P. 1995. Self and Education: Reversals and Cycles. Paper presented in International Conference on Schools in the process of reflexive modernity. University of Halle, Germany. February 16–18.
- Wexler, P. 1996. Holy Sparks. Social Theory, Education and Religion. New York: St. Martin's Press.
- Virkkunen, P. 1953. Kahden sataluvun vaiheilta: elettyä ja ajateltua. Helsinki: Otava.
- Vähämäki, J. 1998. Elämänpolitiikka ja biopolitiikka. Teoksessa: Roos, J.P ja Hoikkala, T. (toim.). Elämänpolitiikka. Tampere: Gaudeamus. 128–151.

2 AAPISET JA LUKUKIRJAT

- Airila, M., Hannula, M., Salola, E. 1949. Lukemisto Suomen lapsille. Viidestoista painos. Helsinki: Osakeyhtiö Valistus.
- Airila, M., Hannula, M., Salola, E. 1951. Lukemisto Suomen lapsille II. Seitsemästoista painos. Helsinki: Osakeyhtiö Valistus.
- Airila, M., Kuosmanen, P., Salola, E. 1952. Kotomaan kasvat. Lukemisto Suomen lapsille II. Yhdeksästoista painos. Helsinki: Osakeyhtiö Valistus.
- Anhava, H., Huovinen, K., Kääriäinen, H. 1969. Koululaisen lukukirja I. Kuvitus Heljä Lassila. Toinen painos. Helsinki: Weilin+ Göös
- Anhava, H., Huovinen, K., Kääriäinen, H. 1971. Koululaisen lukukirja II. Kuvitus Heljä Lassila. 2. painos. Helsinki: Weilin+ Göös.
- Anhava, H., Huovinen, K., Kääriäinen, H. 1971. Koululaisen lukukirja I. Opettajan ohjekirja. Helsinki: Weilin+ Göös.
- Arjatsalo, A. 1990. Hyvä Suomi 1. Aapelin lukemisto 1. Syksy. Kuvitus Maija Ranta. Toinen painos. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Haavio, M. 1943. Suomalainen lukukirja. Kuvittanut Aarne Nopsanen. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Haavio, M., Tynni, A., Hinkkanen, A. 1956. Kultainen aapinen. Kuvitus Maija Karma. Helsinki, Porvoo: WSOY.
- Haavio, M., Tynni, A., Mäkelä, V. 1962. Uusi kansakoulun lukukirja II. Ennen ja nyt. Kuvitus Maija Karma ja Thorbjörn Egner. Porvoo: WSOY.
- Harjola, T., Linna, H., Mäkipää, P., Vuorensola, L. 1988. Aapinen. Kuvitus Maija Ranta. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Harjola, T., Julkunen, M-L., Mäkipää, P., Olin, A. 1993. Aapisten aapinen. Kuvitus Erkki Alanen. Helsinki, Porvoo, Juva: WSOY.
- Harjola, T., Mäkipää, P., Olin, A. 1996. Aapisten lukukirja 2. Kuvitus Erkki Alanen. 1.-2. painos.: Helsinki – Porvoo – Juva: WSOY.
- Heiskanen, L., Julkunen, M-L., Piippo, K. 1980. Oma aapinen. Opettajan oma. Porvoo: WSOY.
- Heiskanen, L., Julkunen, M-L., Piippo, K. 1981. Oma aapinen. Kuvitus Kari Piippo. Porvoo: WSOY.
- Heiskanen, L., Julkunen, M-L., Piippo, K. 1981. Oma lukutaito 2. Kuvitus Kari Piippo. Porvoo: WSOY..

- Helakisa, K., Merenkylä, L., Ahanen, H., Palmu, A. 1975. Peruskoulun lukukirja 2a Kuvitus Kirsti Pietilä. Tampere: Osakeyhtiö Valistus.
- Helakisa, K., Merenkylä, L., Ahanen, H., Palmu, A. 1975. Peruskoulun lukukirja 2b. Kuvitus Kirsti Pietilä. Tampere: Osakeyhtiö Valistus.
- Horma, K.A., Huntuvuori, H., Saarimaa E.A. 1953. Kansakoulun lukukirja II. Kahdeskymmenes painos. Ensimmäinen painos 1928. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Huovi, H., Wäre, M., Töllinen, M., Lemmetty, J. 1991. Iloinen aapinen. Pienaakkoset. 1.–2. painos. Kuvitus Jukka Lemmetty. Espoo: Weilin+Göös.
- Huovi, H., Wäre, M., Töllinen, M., Lemmetty, J. 1993. Iloinen lukukirja 2. Kuvitus Jukka Lemmetty. 1.–2. painos. Espoo: Weilin+Göös.
- Huovi, H., Wäre, M., Töllinen, M., Louhi, K. 2001. Salainen aapinen. Kuvitus Kristiina Louhi. Porvoo: WSOY.
- Hälinen K., Valtasaari, A. 1952. Suomen lasten lukukirja. Porvoo: WSOY.
- Kajarto, H., Parviainen, A. 1987. Aapiskirja. Kuvitus Pirkko-Liisa Surojegin. Helsinki: Otava.
- Kajarto, H., Parviainen, A. 1989. Aapiskirjan lukemisto. Kuvitus Pirkko-Liisa Surojegin. 1.–2. painos. Keuruu: Otava.
- Kallio, E. & Merenkylä, L. 1972. Peruskoulun aapinen 1. Helsinki: Osakeyhtiö Valistus.
- Kallioniemi, T., Katajamäki, M., Raikunen, S. 1994. Aapinen. Satulakka. Viestivakka. Tietopakka. Kuvitus Timo Kästämä. Kustannusosakeyhtiö. Helsinki: Otava..
- Kallioniemi, T., Raikunen, S. 1996. Lukukirja. Satulakka. Viestivakka, Tietopakka. Kuvitus Timo Kästämä. Keuruu: Otava.
- Kallioniemi, T., Katajamäki, M., Raikunen, S. 1998. Opettajan kirja. Syksy. Aapinen. Satulakka. Viestivakka. Tietopakka. Helsinki: Otava.
- Karjalainen, E. 1991. Hyvä Suomi 1. Aapelin lukemisto 1. Kevät. Kuvitus ja taitto Maija Ranta. Toinen painos. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Karjalainen, E., Dieckmann, M. 1992. Ensiaapinen. Kuvitus Maija Ranta. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Kemilä, D., Kuosmanen, P. 1953. Luen ja kerron. Alakansakoulun luku- ja puheaapinen. Kuvittanut Helga Sjöstedt. Kolmas painos. Ensimmäinen painos 1950. Helsinki: Valistus.

- Knuuttila, S., Kääriäinen, H., Turunen M., Voutilainen, T. 1967. Aapinen. Kuvitus Kylli Koski. Helsinki: Weilin+Göös.
- Knuuttila S., Kääriäinen, H., Larmola, M., Voutilainen, T., Huttunen, M. 1974. Aapiskirja B. Helsinki: Weilin+Göös.
- Knuuttila, S., Kääriäinen, H., Voutilainen, T. 1981. Lukutaito 2a. Peruskoulun 2. luokan äidinkielen oppikirja syyslukukautta varten. Kuvitus Martti Huttunen. 4. painos. Espoo: Weilin+Göös.
- Knuuttila, S., Kääriäinen, H., Voutilainen, T. 1981. Lukutaito 2b. Peruskoulun 2. luokan äidinkielen oppikirja kevätlukukautta varten. Kuvitus Martti Huttunen. Tapiola: Weilin+Göös.
- Kodin ja koulun ensimmäinen kirja 1924 (1904). Herm. Niemen Aapisen mukaan toimittanut H. Genetz. 10. painos. Helsinki: Otava.
- Kunnas, K. 1969. Aikamme aapinen. Apunaan työryhmä Nurmi, V., Nöjd., S. ja Röman K. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Kunnas, K. 1973. Aikamme lukukirja 1. 4. painos. Apunaan työryhmä Nurmi, V., Nöjd, S., Röman, K. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Laitakari, A.V. 1928. Alakansakoulun lukukirja II. Porvoo: WSOY.
- Laurinen, I., Valtasaari, A. 1962. Neljäs lukukirjani. Kuvittanut Annikki Arola-Anttila. Viides, muuttamaton painos. Porvoo: WSOY.
- Laurinen, I., Valtasaari, A. 1955. Kolmas lukukirjani. Kuvittanut Pirkko Varjo. Toinen painos. Porvoo: WSOY.
- Laurio G., Tuononen M., Viljamaa-Rissanen K. 1978. Syysaapinen. Kiellentaito. Kuvitus Katriina Viljamaa-Rissanen. Helsinki: Otava.
- Laurio, G., Tuononen M., Viljamaa-Rissanen, K. 1978. Kevätaapinen. Kiellentaito 1. Kuvitus Katriina Viljamaa-Rissanen. Helsinki: Otava.
- Linna, H., Mäkipää, P., Olin, A., Vuorensola, L., Arjatsalo, A. 1988. Hyvä Suomi 2. Lukukirja. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Miettinen, M., Koivu, K., Hakulinen A. 1972. Aapinen toisin sanoen 1A. Helsinki: Tammi.
- Miettinen, M., Koivu, K., Hakulinen A. 1973. Aapinen toisin sanoen 1B. Helsinki: Tammi.
- Miettinen, M., Sauvo, T., Karppi, S., Töllinen, M., Mattila, E., Raatikainen, T. 1984. Aapiskukka. Kuvitus Tini Sauvo. 4. painos. Helsinki: Weilin+Göös..

- Miettinen, M., Sauvo, T., Karppi, S., Töllinen, M., Mattila, E, Raatikainen, T. 1986. Aapiskukkon lukukirja 2. Kuvitus Tini Sauvo. 4. painos. Espoo: Weilin+Göös.
- Muikku, R., Ruhanen R. 1990. ABC -kirja. Syksy. Kuvitus Jaakko Liukkonen. Helsinki: Otava.
- Muikku, R., Ruhanen, R. 1990. ABC-kirja. Kevät. Kuvitus Jaakko Liukkonen. Helsinki: Otava.
- Noponen, A. ja Tarkiainen, V. 1943. Koulutyössä. Yläkansakoulun I:n ja II:n luokan lukukirja. Seitsemästoista uudistettu painos. Helsinki: Raittiuskansan kirjapaino Oy.
- Pakkala, T. 1984. Aapinen. Toisen painoksen näköispainos. Ensimmäinen painos 1908. Helsinki: Otava.
- Pikkanen, A., Louhi, M., Niskanen, V., Totro, M. 1975. A ja O Aapinen. Kuvitus Matti Louhi. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Ruhanen, R. 1996. Lukukirja. Kuvitus Riikka Juvonen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Salo, A. 1945. Uusi aapinen. Alakansakoulun ja kodin lukukirja 1. Neljästoista painos. Helsinki: Otava.
- Salo, A. 1949. Meidän lasten aapinen. Kuvittanut Rudolf Koivu. 9. painos. Helsinki: Otava.
- Salo, A. 1934. Lapsuuden kultamailla. Alakansakoulun ja kodin lukukirja II. Yhdestoista uudestaan kuvitettu painos. helsinki: Otava.
- Somerkivi, U., Rauhamaa, E. 1959. Lasten kolmas lukukirja. Kuvittanut Usko Laukkanen. Helsinki: Otava.
- Somerkivi, U., Tynell, H., Airola, I. 1961. Lasten oma aapinen. Neljäs painos. Helsinki: Otava.
- Somerkivi, U., Tynell, H., Airola, I. 1970. Lasten oma lukukirja. Kuvittanut Usko Laukkanen. 13. painos. Helsinki: Otava.
- Somerkivi, U., Tynell, H., Lehtonen, A. 1973. Ensimmäinen lukukirja. Kuvitus Franz Schatzlmayr. Toinen painos. Helsinki: Otava.
- Somerkivi, U., Tynell, H., Lehtonen, A. 1982. Toinen lukukirja. Kuvitus Franz Schatzlmayr. Kymmenes painos. Helsinki: Otava.

3. MUUT OPPIKIRJAT

- Avain kansalaistaitoon. 1986. 3–4. Seppo Kangas, Pertti Kansanen, Matti Repo. 6. painos. Espoo: Weilin+ Göös.
- Kansalaistaidon lukemisto 1. 1968. Kellberg, A., Korpijärvi, E. Helsinki: Otava.
- Kansalaistaito I. 1967. III ja IV luokkaa varten. Kalervo Homan, Kerttu Larjanko, Reijo Virtanen, Margareta Hannula, Lauri Ollila. Helsinki: Otava.
- Kansalaistaitoa 1. 1969. 3. luokan oppimäärä. Seppo Kangas, Pertti Kansanen, Matti Repo. helsinki: Osakeyhtiö Valistus.
- Kansalaistaito 3. 1985. Erkki Koski, Alpo Jääskeläinen, Heikki Knuuti, Marjatta Lapinkari, Maila Partanen, Risto Suikkari, Mairit Toropainen. Piirroukset Jorma Nousiainen. 1.–2. Painos. Helsinki: Otava.
- Kansalaistaito 3–4. 1967. Antti Lappalainen, Veli Nurmi. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Kansalaistaito I. 1989. Antti Lappalainen. Toinen painos. Kuvitus Salli parikka ja Erkki Alanen. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Kuittinen, M-L., Tamminen, K., Peltola, L. Laurio, S. 1986. Meidän luokan uskontokirja 2. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Nisonen, R., Pyysiäinen, M., Töllinen, M. 1999. Suuri kertomus. Elämä edessä. 1–2. Kuvittaneet: Sirpa Iltanen-Parikka, Tapio Puhakka, Maija Ranta. Porvoo: WSOY.
- Raikunen, S., Perkiö, P. 1998. Uskonnon lukemisto 1. Kuvitus Elina Vanninen. 1.–2. painos. Helsinki: Otava.

AAPISET JA LUKUKIRJAT MORAALIN TUTKIMISEN AINEISTONA

“Kallella on kelkka. Kallen kelkka on oivallinen. Kalle vie kelkan mäelle. Kenellä on kelkka, hän merkköön liukumaan.”

“Kukka kukkii. Kukko nokkii kukkaa. Ai, ai, kukko!”

“Kuku kuku käki kulta. Käki kulta kukkuu. Nuku nuku pikku mukke. Pikku mukke nukkuu.”

“Kettu katselee kuuta kieli keskeliä suuta. Kumma kappale keltainen, siitä kun saisi palasen.”

Vaikka edellä olevat katkelmat eri aapisista kertovatkin tavoista, joilla aapisten ensisijaista tehtävää, kirjainten, sanojen ja lukutaidon opettamista – esimerkeissä k-kirjainta – on harjoitettu, aapisia ja lukukirjoja voidaan tarkastella myös esityksinä moraalisen kosmologian niistä ulottuvuuksista, jotka tulee kulttuurisina selviöinä ensimmäiseksi kertoa kouluaan aloittaville lapsille. Takala ja Vepsäläinen (1983, 4–7) sanovat, että aapisia ja lukukirjoja voi pitää kulttuurisesti jonkinlaisen “virallisenä näkökantana”, jossa välitetään sitä maailmankuvaa, jota kulttuurissa kulloinkin – ja eri kulttuureissa erilaisina – halutaan luoda lapsille. He painottavat, että aapisten ja lukukirjojen institutionaalista moraalista statusta korostaa se, että aina vuosisadan alkuvuosikymmeniltä lähtien oppikirjat on virallisesti tarkastettu ja niiden käyttö on edellyttänyt valtiollista hyväksymistä. Vaikka tarkastuskäytännöstä onkin luovuttu, kouluissa käytettävien oppikirjojen edellytetään edelleen täyttävän opetussuunnitelman tavoitteet. Paasi (1998, 243) toteaaakin maantiedon oppikirjoja analysoidessaan että “oppikirjojen kautta välittyy usein ‘virallinen’ kuva meistä ja muista, rajoista ja kulttuurien sisällöistä” huolimatta siitä, että muut informaatiokanavat jatkuvasti lisääntyvät.

Aapisten ja lukukirjojen kertomuksista avautuvan moraalisen kosmologian analysoimiseksi olen lukenut 57 kansakoulun / peruskoulun alaluokille tarkoitettua suomenkielistä aapista ja lukukirjaa. itenäisyyden ajalta, vuosilta 1920–1998. Niistä 19 on painettu ennen 1960-lukua ja 38 sen jälkeen. Painovuosi ei kuitenkaan kerro kaikkea siitä, milloin aapisia on luettu, sillä osasta etenkin vanhempia aapisia on otettu kymmeniä uusia painoksia ja niitä on luettu hyvin-

kin kauan ensimmäisen painoksen ilmestymisen jälkeen. Kotkaheimo (1989) on koonnut kattavan bibliografian suomenkielisistä aapisista, ja tässä tutkimuksessa olen analysoinut pääosan siinä tutkittavana ajanjaksona painetuiksi mainituista kirjoista. Aapisten ja lukukirjojen rinnalle olen analysoinut joitakin kansalaistaidon ja uskonnon oppikirjoja peruskoulun ajalta. Laajemman oppikirja-analyysin jätin sivuun aapisten ja lukukirjojen sisältämän aineiston runsauden vuoksi, vaikkakin muut oppikirjat olisivat voineet tuoda lisää sävyjä, nyanseja tai ristiriitojakin analyysiin. Muiden oppikirjojen suhteuttaminen aapisista tehtävään analyysiin on siinäkin mielessä ongelmallista, että huolimatta siitä, että aapisissa ja lukukirjoissa opetetaan monia tiedollisia asioita (esimerkiksi kellonaikoja, vuodenaikoja, juhlapyyhiä ja uusissa kirjoissa enenevästi myös biologisia ja ekologisia asioita) niissä kerrotaan pääasiassa tarinoita, mielikuvituskertomuksia ja erilaisia loruja ja sanaleikkejä toisin kuin eri oppiaineiden kirjoissa, joissa pyritään opettamaan tieteenalan perusasioita. Vaikka joissakin niistä on juonellisuutta ja kaikissa myös moraalista sisältöä, ne rakentuvat toisenlaiselle kirjoitusgenrelle.

Aapiset ja lukukirjat perustuvat usein selkeästi jollekin lukemaan opettamisen metodille, joka jäsentää niiden rakennetta ja osin niihin valitun aineiston muotoa (esimerkiksi vuoropuheluiden käyttö suullisen ilmaisun opettamiseksi tai sanaleikit kielellisten taitojen ja mielikuvituksen kehittämiseksi). Kirjojen teksteissä ei esitetä yhtenäistä, teoreettista tai käytännöllistä moraalista ohjelmaa, vaan moraalista kerrotaan fragmentaarisesti, sinne tänne sijoitelluin opetuksin ja varoituksin. Läheskään kaikissa kertomuksissa ei kuitenkaan ole moraalista sisältöä. Kirjat rakentuvat moraalin opetuksen suhteen yleensä niin, että joissakin kertomuksissa käsitellään moraaliiin liittyviä ilmiöitä, asetetaan ne kontekstiin ja esitetään niihin liittyvää toimintaa, tunnetilaa tai muuta merkitystä, kun taas toinen kertomus opettaa esimerkiksi vuodenaikoja, kellonaikoja tai muita tiedollisia esineiden tai olioiden luokitteluun liittyviä sisältöjä ilman moraalisia ulottuvuuksia. Joissakin kirjoissa on paljon moraalisesti opettavia kertomuksia, toisissa niitä on hyvin vähän kirjan keskittyessä enemmän kielen ominaisuuksien opettamiseen. Joidenkin kirjojen tekstit koostuvat lähes pelkästään yksittäisistä lauseista, joihin sisältyy jokin opeteltava kirjain tai äänneyhdistelmä, toiset lähes pelkästään katkelmia lastenkirjallisuudesta tahi kansanperinteestä. Suurin osa

kirjoista sisältää kuitenkin kaikkea: kielenopetusta, runo-, satu- ja loruperinteen esittelyä ja moraalisesti opettavia kertomuksia. Moraalisen aineksen määrällinen vertailu on kuitenkin mahdotonta, sillä aapisia ja lukukirjoja on painettu hyvin eri kokoisina, niiden kuvituksen määrä vaihtelee, joissakin kirjoissa on runsaastikin harjoitustehtäviä, toisissa – etenkin vanhemmissa – ei lainkaan, ja myös kirjasinten koko on eri kertomuksissa ja aapisissa erilainen.

Ajatus aapisista ja lukukirjoista johdatuksena johonkin lukutaitoaikin suurempaan päämäärään on kirjoitettu sekä kirjojen tekijöiden laatimiin esipuheisiin että kasvatustieteellisiin teksteihin. Esimerkiksi Soininen (1916, 150) sanoo äidinkielen opetuksen tilanteesta perustellessaan ehdotuksia uusiksi opetussuunnitelmiksi, että "...lukemisen opetuksen ja lukukirjan osalle tullut suuri etillis-kasvatuksellinen tehtävä: ihanteellisen ja erittäinkin isänmaallisen hengen virittäminen oppilaissa." Kirjojen moraalinen puhetapa kiinnittyykin aina yhteiskunnassa kulloinkin valitseviin kulttuurisiin, henkisiin ja hengellisiin ajattelun ja toiminnan tapoihin, joita yhteiskunnassa vallitsee. Näyttää kuitenkin siltä, että aapisiin ja lukukirjoihin uudet kasvatukselliset ja yhteiskunnalliset ideat, keskustelut ja teoriat välittyvät jonkinlaisella viiveellä.

Monet aapisten ja lukukirjojen tekijät asettavat kirjojensa esipuheissa ja alkulauseissa moraalisia ohjelmia, jotka sitovat aapiset ja lukukirjat laajempiin kulttuurisiin pyrkimyksiin. Horma, Huntuvuori ja Saarimaa (1953) toteavat alunperin 1928 painetun lukukirjansa alkulauseessa, että kertomusten valinnan määräävimmit periaatteet ovat olleet

lapsentajuisuus, sen asiasisällisyys ja kirjallinen arvo. Sikäli kuin olemme löytäneet asia-aineisiin rinnastuvia, sopivia lukukappaleita, olemme niitä ottaneet. Mutta ratkaisevimmin on valintaan vaikuttanut se, että lukukappaleet ovat olleet isänmaallista mieltä herättäviä ja muuten siveellisesti rakentavia sekä lapsen voimilla omistettavia.

Salo (1934) puolestaan sanoo, että hänen lukukirjaansa sisältyy

lasten leikki, koti- ja kouluelämä, vuodenajat, työskentely, satu sekä vähän moraalista opetusta.

Uusia aapisia ja lukukirjoja on kirjoitettu vuosikymmenestä toiseen, ja samat tekijät ovat monesti kirjoittaneet useita eri aapisia eri vuosikymmenillä. Noponen ja Tarkiainen (1943) perustelevat esipuheessaan uuden lukukirjan tarvetta, erilaisten lukukirjojen tärkeyttä ja toteavat:

Uutuus on tietysti enimmäkseen muodollista, henkilöllistä laatua: kaikitenkin lukukirjojemme sisältö on näet yleensä aina – enemmän tai vähemmän onnistuneesti – haettu samoista piireistä: kodin elämästä, koulutyöstä, luonnosta, satujen maailmasta ja niiltä isänmaallisten, siveellisten ja uskonnollisten käsitte- ja toimintapiirien aloilta, joihin kasvatustarkoituksessa haluamme saada kiintymään nuorten kansalaisalkujen sydämet ja mielet.

Kristinuskon periaatteet yhdistettyinä isänmaallis-siveelliseen arvoperustaan olivat itsenäisyyden ajan ensimmäisillä vuosikymmenillä pedagogisten pyrkimysten rinnalla aapisten ja lukukirjojen tekijöiden itsestään selvänä eettisenä perustana kertomuksia valittaessa. Esipuheissa korostetaan kuitenkin myös kunkin ajan lapsi- ja oppimistutkimuksen sekä vuorovaikutuksellisen opetuksen asettamista vaatimuksista luettavan tekstin sisällölle. Ennen sotia tämä tarkoitti usein sitä, että tarinoiden loput tai niiden opetukset on saatettu jättää auki, keskusteltaviksi opettajan ja oppilaiden kesken.

Sotien jälkeen aapisten esipuheet ja opettajille annettavat ohjeet muuttuvat. Niissä ei enää viitata siveellisyyteen, kristillisyyteen tai isänmaahan, vaan niissä korostuvat pedagogis-didaktiset näkemykset. Niissä alkavat painottua toisaalta lapsen kokemuksellisuus sekä lapsen leikkisyys ja mielikuvitus, toisaalta faktatiedon jakaminen. Laurinen ja Valtasaari (1955 ja 1962) puhuvat lukukirjan tehtävästä lukemaan opettajana ja mainitsevat kirjasarjansa yhdeksi tehtäväksi ”yleissivistyksen täydentäminen tietyiltä tärkeiltä osin.” Knuuttila, Kääriäinen, Turunen ja Voutilainen (1967) esittävät aapisensa tarkoitukseksi tuottaa ”emotio-naalisesti vaikuttavaa ja identifi kaatioon mahdollisuuksia tarjoavaa sekä informaatiota sisältävää tekstiä.” Anhava, Huovinen ja Kääriäinen (1969) toteavat, että lukukirjan aineisto on valittu siten, että tekstit ovat

Lapsenomaisia, toiminnallisia ja mielikuvitukseen vetoavia. (...) Humoristisille ja leikkimielisille teksteille on annettu kohtalai-

sen runsaasti tilaa, koska ne vapauttavat lasta sekä oppimaan että välittömästi ilmaisemaan itseään.

Opettajan ohjekirjassaan Anhava, Huovinen ja Kääriäinen (1971) täsmentävät tavoitteitaan todeten, että he pyrkivät tarjoamaan "runsaasti identifikaatiomalleja": "On vältetty moralisoivaa, 'sormella osoitettava' opetusainesta. Melko nuoret oppilaat pystyvät tekemään vertailuja ja ottamaan kantaa kuvauksen kohteina oleviin tekemisiin ja tekemättä jättämisiin." Siirryttäessä peruskouluun erilaisten aapisten ja lukukirjojen määrä kasvoi ja aapisia alettiin jakaa pienempiin osiin (esimerkiksi syys- ja kevätaapiset). 1970-luvulta alkaen aapisten ja lukukirjojen ilmaistut pyrkimykset ovat lisääntyvästi liittyneet käsitteisiin kielen olemuksesta, merkityksestä ja kielellisten taitojen oppimisesta. Sanaleikit ja fantasiatarinat alkoivat lisääntyä, mutta niiden rinnalla on säilynyt perinne kertoa lasten jokapäiväisestä elämästä – moraalisiin opetuspyrkimyksiin tai ilman. Aapisiin ja lukukirjoihin on alkanut liittyä myös muuta oheismateriaalia, tehtäväkirjoja, joissa harjoitellaan kirjoittamiseen ja kielen hahmottamiseen liittyviä asioita, sekä opettajankirjoja, joiden tarkoituksena on ollut antaa opettajille pedagogisia ja didaktisia ohjeita aina kunkin kirjan / kirjasarjan käyttämisestä. Aapisiin ja lukukirjoihin alettiin tietoisesti valita ja kirjoittaa kertomuksia, jotka peruskoulun tavoitteiden mukaisesti pyrkivät opettamaan yhteiskunnallisen tasa-arvon ideaalia lapsille. Pikkanen, Louhi, Niskanen ja Totro (1975) ovat valinneet aapissarjansa päähenkilöiksi kuusi lasta, "joiden vanhemmat ja kodit edustavat erilaisissa yhteiskunnallisissa asemissa olevia perheitä. Mukana on mm. avioerolapsi ja vierasta syntyperää oleva lapsi. Aiheiden käsittely on realistista, muttei epäkohtia korostavaa." Monissa aapisissa ja lukukirjoissa onkin oma, jatkuvajuoninen tarinansa, jossa tekijöiden kirjaa tai kirjasarjaa varten luoma lapsijoukko, esimerkiksi yksi koululuokka, perhe tai 1980-luvulta lähtien enenevästi jotkin satuhahmot tekevät ja kokevat asioita, joita kirjaa lukevien lasten voidaan ajatella tekevän ja kokevan sillä luokka-asteella, jolle kirja on tarkoitettu.

Heiskanen, Julkunen ja Piippo (1980) tiivistävät peruskoulun moraaliset kasvatusperiaatteet aapissarjansa opettajan kirjan esipuheessa:

Koulu ei ole erillinen osa yhteiskuntaa vaan sen sisällä toimiva laitos. Siksi koulu ei voi ikinäkään kieltää olemassa olevia

tosiasioita, jotka liittyvät ympäröivään maailmaan. Me voimme vain puhua niistä luonnollisesti, positiivisella tavalla niin, ettei lapsen tarvitse kuulua parempiin eikä huonompiin oloihin toisiin verrattuna. Ylemmyden- ja alemmuudentunteen kasvamista on kaikin tavoin vältettävä. Alemmuudentunnetta tuntevat usein lapset, jotka tuntevat itsensä jotenkin erilaisiksi (...) Aapisen lapset on valittu tätä silmälläpitäen erilaisista perheistä, jotta oppilailta olisi samastumismahdollisuus heihin. Luontevalla keskustelulla voidaan luoda myönteistä asennetta monenlaiseen erilaisuuteen aapislasten välityksellä.

Harjola, Linna, Mäkipää ja Vuorensola (1988) toteavat aapisensa tavoitteista, että

Kirjan aihepiirien valinnalla on pyritty tukemaan lapsen tunte-elämän kehitystä. Oppilaalle annetaan myönteisiä käyttäytymismalleja ja opetetaan ajattelemaan, miltä toisista ihmisistä tuntuu.

Tultaessa 1990-luvulle Harjola, Julkunen, Mäkipää ja Olin (1993) kirjoittavat aapisensa johdannossa:

Aapisten perhe ja Kotilaakso ovat satua. Sadun avulla opitaan ymmärtämään todellisuutta. Aapisten aapisen tarinat välittävät lukijoilleen ajatuksia luonnonsuojelusta, kansainvälisyydestä, erilaisuuden hyväksymisestä ja yhdessä toimimisen ilosta.

Kirjojen tavoitteet muuntautuvat jatkuvasti. Lähes saman tekijäryhmän esipuhe (Harjola, Mäkipää ja Olin 1996) kiinnittää lukukirjansa ominaisuudet uudenlaisiin tavoitteisiin. Pyrkimyksestä ymmärtää itseä, toisia ja todellisuutta siirtytään enenevästi mielihyvän saamiseen:

Aapisen lukukirja 2 kasvattaa lasta lukijaksi ja opastaa häntä kirjojen maailmaan. Lukija saa uppoutua satuun ja elämyksiin, jotka ruokkivat mielikuvitusta, antavat mielihyvää ja tuottavat iloa.

Hyvä Suomi – aapissarjaan kuuluvan lukemiston (Arjatsalo 1990) esipuheessa korostetaan yhteisöllisyyden merkitystä:

Itse asiassa koko "Aapelin metsä" asukkaineen muodostaa harmonisen vaikkakaan ei ongelmattoman sosiaalisen yhteisön, johon koulu ja oppilaat läheisesti liittyvät. Näin kehitetään lapsissa empatian kykyä, mikä on aina tarpeen keskinäisessä kanssakäymisessä, suhteessa vanhempiin ihmisiin ja luontoon.

Uusimpien aapisten ja lukukirjojen kulttuuriset lähtökohdat tiivistyvät Kallioniemen, Katajamäen ja Raikusen (1998) opettajan kirjan esipuheessa, jossa todetaan alkuopetusikäisten lasten vielä elävän satumaailmassa: "Siksi aapisten tekstit ovat satuja. Sadut on kuitenkin sidottu lasten kokemuspäiriin ja suomalaiseen kulttuuriin. Sadut kertovat esim. talvesta, liikunnasta ja arkipäivän muistoista."

Peruskoulun syntymisen ja kehittymisen myötä aapisten ja lukukirjojen kasvatustavoitteet alkavat kiertyä lapsen tuntemusten ja ominaisuuksien ympärille pyrkimyksenä harmoninen ja solidaarinen yhteiskunta ja monipuoliset yksilölliset elämykset. Kuitenkin ajatus aapisista ja lukukirjoista moraalisesti oikeita asioita opettavina kirjoina on säilynyt läpi itsenäisyyden, vain niiden pyrkimykset ja ajatukset hyvästä maailmasta ovat muuttuneet.

TUTKIMUSPROSESSI JA TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimusprosessin kulku

Metodologisesti ja metodisesti tämä tutkimus on tehty vuoropuheluna tutkimusaineiston, aiemman empiirisen tutkimuksen ja teoreettisen kirjallisuuden kesken. Tutkimus on sekä teorialähtöinen että aineistolähtöinen. Teoreettiset lähtökohdat, jotka ovat aineiston lukemisen, analyysin ja tulkinnan perustana kiinnittyvät sosiologisiin teorioihin moraalien luonteesta yhteisöllisen toiminnan ytimenä. Tärkeimpiä ovat Emile Durkheimin esittämä teoria pyhän ja maallisen jaottelun merkityksestä niin tiedollisten kategorioiden kuin koko yhteisön kosmologisen ymmärryksen perustana ja Mary Douglasin teoria puhtaan ja likaisen symbolisesta merkityksestä yhteisöllisen toiminnan jäsentäjänä.

Näiden ajatusten johdattaman lähdin lukemaan aapisia ja lukukirjoja. Luin niitä aluksi siinä järjestyksessä kun sain niitä käsiini, ja jo varsin nopeasti niistä hahmottui kaksi toisistaan selkeästi poikkeavaa, ajallisesti erottuvaa kategoriaa: ennen ja jälkeen 1960-luvun painetut kirjat. Lajittelin kirjat ajallisiin ryhmiin ja aloin lukea niitä toiseen kertaan, systemaattisesti näiden kategorioiden sisällä, ensin vanhempia, sitten uudempia aapisia ja lukukirjoja. Kirjoitin muistiin kaikki ne kertomukset, joissa voi tulkita olevan viittaus hyvään tai pahaan, oikeaan tai väärään ajatteluun, käyttäytymiseen, toimintaan ja asiantilaan. Keskityin aluksi kertomuksiin, joissa puhuttiin vain lapsesta, mutta havaitsin jonkin aikaa kirjoja systemaattisesti luettuani, että moraalista aineista sisältyy myös muunlaisiin kertomuksiin: kertomuksiin isänmaasta, luonnosta ja vanhemmista. Ryhdyin lukemaan aineistoani kolmatta kertaa tällä kertaa merkiten muistiin myös näihin teemoihin liittyvät kertomukset. Kolmannella lukukerralla huomioni kiinnittyi myös siihen runsaaseen ainekseen, jossa ei ole mitään moraalista opetusta, vaan jossa kerrotaan lasten ”normaalista” touhuilusta kotona ja leikeissä. Tein myös näistä kertomuksista muistiinpanoja, mutta lopullisessa analyysissä niiden osuus jäi vähäiseksi. Alusta pitäen keräsin myös kaikki sellaiset kertomukset, joissa puhuttiin puhtaudesta, pesemisestä, likaisista lapsista ja terveellisestä elämästä.

Aineiston tarkempi teemoittelu syntyi yrittäessäni löytää teoreettisten lähtökohtien ja aineiston sisältöjen välisiä tulkinnallisia kiinnityksiä. Ryhtyessäni etsimään teemoja, joissa aineisto asettuisi dialogiin teorian kanssa, teoreettiset lähtökohdat osoittautuivat sekä hankaliksi että antoisiksi. Yhtäältä teoreettiset lähtökohtani olivat selvästi liian ”suuria”, rakenteellisesti varsin kaukaisia aineistosta löytyneille pikkulasten ihanteellisen elämän kuvauksille, teemoille ja sisällöille. Toisaalta etenkin vanhemmat aapiset asettuivat helposti tulkittaviksi kosmologisen järjestyksen teoreettisiin kategorioihin: pyhään, maalliseen, likaiseen ja puhtaaseen. Osassa kertomuksista puhuttiin suoraan näiden käsitteiden avulla (esim. puhdas sydän). Lähdin kuitenkin tematisoinnissa ensisijaisesti aineiston tarjoamista kokonaisuuksista: miten kuvattiin hyvää lasta, väärin toimivaa lasta, miten Jumalaa, isänmaata, kotia ja vanhempia. Erottelin omiksi kokonaisuuksikseen nämä tekstit ryhtyen lukemaan niitä tarkemmin, jolloin niiden sisällä olevat nyanssit tulivat havaittaviksi. Erottelin aineistoa jatkuvasti pienempiin ryhmiin, kuten esimerkiksi väärin tehneet lapset → väärin tekemisen erilaiset syyt → väärin tekemisen seuraukset jne. Samanaikaisesti pyrin tulkitsemaan näitä teemoja niin sosiologisen kuin kasvatustieteellisen ja historiallisen sekä osin antropologisen tutkimuksen avulla etsien vastausta siihen, mistä näissä kertomuksissa on kysymys, mitä ne tarkoittavat? Mistä puhutaan, kun hyvä lapsi määritetään esimerkiksi ”sydämeltään puhtaaksi”? Mihin kulttuurisiin oletuksiin se perustuu? Minkälaista ihanteellista todellisuutta näin luodaan? Näin päädyin lukemaan Martti Lutherin tekstejä – lähinnä niitä, jotka on tarkoitettu koko kansalle ohjeiksi ja opastukseksi – ja löysin niiden avulla mielestäni toimivan jäsenyyksen aineistolle. Synnin käsitteeseen ja selkeisiin yhteiskunnallisiin hierarkioihin perustuvan jäsenyyksen avulla oli mahdollista samanaikaisesti sekä esittää aineisto että tulkita sitä, kirjoittaa aapisten kertomuksista uusi narratiivi. Kyse oli siitä, että Lutherin opit ja kristilliset dogmit kerrottiin pikkulapsille ymmärrettävässä muodossa, kuten tuolloisen pedagogiikan perusteissakin opastettiin kouluissa tekemään. Näin päädyin lopulta pitkällisten aineiston siirtelyjen, pilkkomisten ja uudelleenyhdistelyjen jälkeen siihen rakenteeseen, joka näytti oikeutetulta: se ei manipuloisi aineistoa tarkoitushakuisesti teorian vaatimukseen eikä myöskään antaisi teorian ”suuruuden” hukuttaa sitä maailmaa, josta pienille lapsille kirjoissa kerrottiin. Samanaikaisesti se asettui kuitenkin teoreettisesti tulkittavaksi.

Vanhemmat kirjat tematisoituani siirryin uudempiin. Niiden teemoittelu osoittautui aluksi varsin hankalaksi. Niistä ei alkuun näyttänyt löytyvän mitään viitteitä niihin teoreettisiin kategorioihin – pyhän ja maallisen, synnin ja hyveen tai ylipäätään hyvän ja pahan erotteeluun, joiden avulla olin vanhemmat kirjat analysoinut. Lähdin etsimään 1960- ja 1970-luvuilla kirjoitetusta pedagogisesta ja didaktisesta kirjallisuudesta niitä ajatuksia, joiden avulla esimerkiksi opettajia oli koulutettu ja jotka olivat hallinneet ajan kasvatustietoa. Niiden lukemisen jälkeen aapiset ja lukukirjatkin avautuivat uudella tavalla, sillä pedagogisessa kirjallisuudessa esitettiin selkeinä kasvatustavoitteina entisestä poikkeava (ihmis)ihanne, jonka läpi myös aapisten kertomukset näyttivät kirjoitetun. Tältä perustalta löysin teeman, joka ei sellaisenaan ollut pedagogisen kirjallisuuden sisällyksessä, mutta joka sekä konkretisoi että abstrahoi niiden periaatteita ja joka läpäisi kaikki yksittäiset aapiset ja lukukirjat sekä suuren osan niiden kertomuksista, ja johon eksplisiittisesti liitettiin moraalisia sisältöjä ja kosmologisia ulottuvuuksia. Tämä teema oli ystävyys.

Tämän havainnon jälkeen myös uudempien aapisten ja lukukirjojen kertomukset alkoivat asettua tarkempaan temaattiseen analyysiin. Jos ystävyys ja siihen liittyvä toinen keskeinen teema, yhteisöllinen lämpö näyttivät asettuvan moraalisesti opetuksen ytimeen, hyvä ja paha asettuivat suhteessa niihin. Aloin jälleen luokitella aineistoa pienempiin kertomusryhmiin sen perusteella, mitä niissä kerrottiin ystävydestä ja yhteisyydestä, niiden rikkomisesta, sopuoinnusta ja riidoista pyrkien samalla tulkitsemaan niiden sanomaa. Pyrin myös etsimään vastaavia teemoja, joita olin löytänyt vanhoista kirjoista: väärät teot → niiden erilaiset syyt → tekojen seuraukset ja tilanteet, joissa tekoja tehtiin jne. Tämä menettely osoittautui monen teeman kohdalla mahdolliseksi, sillä sekä vanhoissa että uusissa kirjoissa kerrottiin moraalisesti ongelmallisista tilanteista. Tulkintaperspektiiviksi muodostui kuitenkin vanhojen kirjojen tulkinnan kääntäminen: kyse oli siitä, että jotain koko ajan puuttui, sitä ei enää ollut, se oli mennyt pois. Teksteissä ei ollut Jumalaa eikä niitä moraalisia kategorioita ja opetuksia, sitä maailmanjärjestystä, joka perustuu ajatukseen Jumalan olemassaolosta. Mietin, mitä tämä ilmiselvä ”puuttuminen” tarkoittaa moraalin opetuksen kannalta? Teoreettiset lähtökohtani eivät mahdollistaneet ajatusta kasvatuksesta (tai yhteiskunnasta) ilman moraalialueita, joten tämän kysymyksen ja modernin murrosta

koskevan kirjallisuuden ja aineiston avulla etsin sitä uutta konstruktiota, joka esitetään hyvästä ja pahasta (lapsesta) ja siten moraalisen kosmologian ominaisuuksista. Päädyin monien yritysten ja toimimattomiksi osoittautuneiden hahmotelmien jälkeen analysoimaan kertomuksia samanaikaisesti suhteessa sekä teoreettisiin lähtökohtiin, analyysiini vanhemmista kirjoista että sisäisesti, aineiston itsensä tarjoamin mahdollisuuksin. Näin yritin sekä osoittaa muutoksen luonteen, katkokset ja jatkumot, että uuden moraalisen järjestyksen sisäiset ominaisuudet.

Likaisuutta, puhtautta ja terveyttä sekä kuolemaa koskevat kertomukset käsittelemäni aluksi samoin kahteen aikakauteen jaettuina, mutta huomasi, että niiden sisällöt ja viestit näyttivät muuttuneen varsin vähän tutkittavan ajan kuluessa. Siksi erottelin ne omaksi kokonaisuudekseen etsien kirjallisuudesta selitystä sille, miksi muutos juuri tämän teeman näytti niin vähäiseltä. Fyysinen puhtaus ja likaisuus liittyvätkin osin toisenlaisiin kulttuurisiin prosesseihin kuin muu moraalinen kasvatus, joten päädyin esittämään ne erillisenä lukunaan.

Tutkimusprosessin eri vaiheissa harkitsin myös erilaisten rinnakkaisten aineistojen käyttöä kasvattamisen moraalisen perustan muutoksen selvittämiseksi. Yksi tällainen aineisto oli Opettaja-lehti, jonka vuosikerroista keräsin 1920-luvulta alkaen moraalista koskevia tekstejä. Jätin niiden analyysin kuitenkin tekemättä aapisaineiston runsauden ja mielenkiintoisuuden vuoksi. Opettaja-lehti -aineisto olisi toki tuonut jonkin verran lisää tietoa kasvatusideoista käytyistä keskusteluista (esimerkiksi rangaistusten ja palkkioiden käytöstä kasvatustilanteissa, kodin merkityksestä ja kasvatustieteellisten teorioiden tulkinnoista), mutta se olisi myös hajottanut sekä analyysia että tutkimusnarratiivin juonta. Vain aapisiin ja lukukirjoihin rajoittuva aineisto helpotti myös tulkinnan ehtojen asettumista: koko aineisto oli laadultaan samanlainen, jolloin siitä tehtävät tulkinnat toimivat samassa metodologisessa kontekstissa. Halusin myös yksiselitteisesti tutkia sitä, mitä ja miten lapsille kerrottiin moraalista, esimerkiksi sitä, miten aikuiset keskenään kiistelivät kasvattamisen periaatteista.

Tutkimuksen luotettavuudesta ja yleistettävyydestä

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta teorialähtöisyyttä pidetään monesti siinä mielessä ongelmallisena, että teorian avulla tietyssä mielessä ”lukitaan” analyysia jo etukäteen – vaarana on esimerkiksi aineiston lukeminen ja tulkitseminen vain niiltä osin, jotka asettuvat riidatta teoreettisiin lähtökohtiin. Olen tietoisesti pyrkinyt välttämään tätä ongelmaa kahdella tavalla: ensinnäkin olen pyrkinyt tulkitsemaan aineistoa useiden erilaisten, keskenään ristiriitaistenkin teoreettisten ajatusten ja aiempien empiiristen tutkimustulosten valossa ja toiseksi olen tulkintaprosessissa käsitellyt myös teorian kanssa ristiriitaisia teemoja tai yksittäisiä kertomuksia. En kuitenkaan näe teorian läsnäoloa tutkimuksen lähtökohdissa erityisen vaarallisena: analyysin ja tulkinnan tekemisessä teoria on se, joka vapauttaa tutkijan ymmärtämään aineistoaan, kysymyksiään ja tekemään tulkintojaan uusin tavoin. Teoria ei ole kahle eikä sumutin.

Aineistoa lukiessani kirjoitin lyhyen luonnehdinnan kustakin kirjasta, siinä olevan moraalisen aineiston summittaisesta määrästä (asteikolla vähän – paljon), intensiteetistä ja kuvituksesta. Käytin näitä luonnehdintoja lähinnä pitääkseni mielessäni tutkimuksen luotettavuuteen ja yleistettävyyteen liittyvät kysymykset – muistaakseni, minkälaisen aineiston kanssa olen tekemisissä. Jossain määrin tässä tutkimuksessa kuitenkin korostuvat aapisten ja lukukirjojen moraaliset kertomukset vaikka olen sekä lukijalle että itselleni joissakin yhteyksissä pyrkinyt korostamaan, että varsin huomattava osa tutkittujen kirjojen teksteistä ei sisällä mitään moraaliseksi tulkittavissa olevaa sisältöä. Lukija saattaa esimerkiksi jotain yksittäistä aapista tai lukukirjaa lukiessaan ihmetellä, mihin tämän tutkimuksen analyysit oikein perustuvat, sillä jokaisessa kirjassa ei suinkaan käsitellä läheskään kaikkia teemoja. Tämä tutkimus on luonteeltaan tutkijan konstruoima metakertomus kaikista analysoiduista kirjoista, mutta olen pyrkinyt mahdollisimman monin erilaisin aineistosta otetuin tekstikatkelmin osoittamaan sen, että silloin kun moraalista ylipäättään puhutaan, siitä puhutaan tietynä aikana kulttuurisesti yhtenevästi. Tämä oli myös yksi metodologinen, Michel Foucault’n diskurssia koskevaan ajatteluun perustuva lähtökohtani, ja siihen nojautuen en pitänyt välttämättömänä tarkistaa, että olen lukenut ja analysoinut joka ainoan tutkittavana aikana painetun aapisen ja lukukirjan. Aika-

kausittain jaoteltu aineisto alkoi joka tapauksessa saturoitua jo varsin pian, sillä kirjoissa toistuivat osin samat kertomukset tai kertomusversiot ja samat kulttuuriset ja kasvatukselliset ideat ja kielelliseen esittämiseen liittyvät konventiot, jolloin uusien kirjojen lukeminen ei kovin pitkään muuttanut tai lisännyt tulkittavia teemoja – se toi vain lisää yksittäisiä esimerkkejä.

Ajattelen, että yleistystä ei tule tehdä aineistoon vaan siihen kontekstiin, johon aineisto sijoittuu: kasvatuskulttuuriin niine rajoituksineen, jotka se asettaa. Kertomukset on kirjoitettu pikkulapsille, joita pyritään suojelemaan maailman pahuudelta, ja joiden ymmärryskyvyn ei ajatella riittävän monimutkaisten ja syvällisten moraalisten dilemموjen pohdintaan. Nämä ajatukset voivat olla oikeita tai väärää, mutta ne ovat selkeästi niitä, jotka ovat ohjanneet tekijöitä sisältöjen valinnassa. Kuitenkin voi pitää melko varmana, että pikkulapsille tarkoitetuissa oppikirjoissa ei kerrota asioista, joita ei pidetä kulttuurisesti hyvinä ja oikeina. Tämän yhteisesti jaetun narratiivisen ”ytimen” olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa osoittamaan, analysoimaan ja tulkitsemaan.

POST SCRIPTUM

Tutkimusprosessin luonteen, aiheen valinnan ja päätelmien tekemisen teoreettiset ja empiiriset perustat ja perustelut voi yrittää esittää systemaattisesti ja loogisesti. Aina kuitenkin on asioita, jotka jäävät tietoisien ja rationaalien ymmärryksen ja esittämisen varjoalueisiin. Kirjoitettuani kaiken, mitä tässä tutkimuksessa sanotaan luin ensimmäisen kerran 35 vuoteen lapsuudenaikaisia päiväkirjojani. Suureksi yllätyksekseni – lähes kauhukseni – törmäsin merkintään, jonka olen vuonna 1966, 12-vuotiaana, kirjoittanut uudenvuoden päivänä ”toivomuksiksi” tulevalle vuodelle. Ensimmäiseksi olen toivonut saavani hyviä numeroita todistukseen, mikä sinänsä ei ole mitenkään yllättävä koulumenestystä arvostaneen keskiluokkaisen kodin tyttölapsen toiveeksi. Tämän toiveen jälkeen olen kuitenkin jatkanut ”tärkeämpiin toivomuksiin” toivoen että ”Jumala antaisi minulle hyvän ja puhtaan sydämen”, ja että maailmaan tulisi rauha. Siinä ne ovat, kulttuurisille murrosvuosille sijoittuvina sekä ”vanhan” että ”uuden” moraalisen järjestyksen ideaalit 12-vuotiaan lapsen kirjoittamina – enemmän tai vähemmän hurskastelevina tai vilpittöminä sanoina (en minä eikä kotini ollut millään lailla erityisen uskonnollinen). Moraalinen kosmologia näyttää voimaansa?

Vaikka en mitenkään muista mitään syytä, opetusta tai yhteyttä, joka minut on saanut toivomaan ”puhdasta sydäntä” – enkä edes itse toivetta – voidaan ainakin leikitellä ajatuksella, mitkä lienevätkään milloinkin tutkimuksen aiheenvalinnan ja tulkintojen perustat ja kriteerit?

KASVATUSALAN TUTKIMUKSIA – RESEARCH IN EDUCATIONAL SCIENCES

1. *ARTO JAUHAINEN, RISTO RINNE & JUHANI TÄHTINEN (TOIM.)*
KOULUTUSPOLITIikka SUOMESSA JA YLIKANSALLISET MALLIT
(EDUCATIONAL POLICY IN FINLAND AND GLOBAL MODELS)
2. *RAIJA HUHMARNIEMI, SIMO SKINNARI & JUHANI TÄHTINEN (TOIM.)*
PLATONISTA TRANSMODERNISMIIN – JUONTEITA IHMISYYTEEN, IHMISEKSI
KASVAMISEEN, OPPIMISEEN, KASVATUKSEEN JA OPETUKSEEN
(FROM PLATO TO TRANSMODERNISM – REFLECTIONS ON HUMANITY,
GROWING UP TO BE A HUMAN BEING, LEARNING, EDUCATION AND TEACHING)
3. *ERKKI OLKINUORA, MIRJAMAIJA MIKKILÄ-ERDMAN,
SAMI NURMI & MARIA OTTOSON*
MULTIMEDIAOPPIMATERIAALIN TUTKIMUSPOHJAISTA ARVIOINTIA
JA SUUNNITTELUN SUUNTAVIIVOJA
(RESEARCH-BASED ASSESSMENT OF MULTIMEDIA LEARNING
MATERIAL AND MAIN LINES OF PLANNING)
4. *SARI HUSA & JARMO KINOS*
AKATEEMISEN VARHAISKASVATUKSEN MUOTOUTUMINEN
(FORMATION OF ACADEMIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION)
5. *REIJO BYMAN*
CURIOSITY AND EXPLORATION: A CONCEPTUAL OVERVIEW AND
STRUCTURAL MODELING
6. *LEENA KOSKI*
HYVÄN LAPSEN JA KASVATTAMISEN IDEAALIT – TUTKIMUS AAPISTEN JA
LUKUKIRJOJEN MORAALISEN KOSMOLOGIAN MUUTOKSISTA ITSENÄISYYDEN AIKANA
(THE IDEAL OF THE GOOD CHILD AND CONCEPTION OF IDEAL
CHILD REARING – A STUDY OF THE CHANGES IN THE MORAL COSMOLOGY
OF ABC BOOKS AND ELEMENTARY READERS IN FINLAND)