

SAARA TUOMAALA

Isien jäljissä itsenäisessä Suomessa

Maamme kirjan maskuliininen narratiivi ja pohjalaispoikien kokemuskertomukset

Filosofian lisensiaatti Saara Tuomaala peilaa maskuliinisuuden kokemuksia kansalliseen kulttuuripolitiikkaan, kansalaiskasvatukseen ja -ihanteeseen. Hän selvittää, kuinka Sakari Topeliuksen kuva ja tulkinta kodista, kotiseudusta ja isänmaasta yhdenmukaisti pitkään käsityksiä Suomesta, suomalaisuudesta ja kansallisista sukupuolista. Miten kansakoulun pedagogisten kertomusten sisältämät poliittiset diskurssit muotoutuivat osaksi maalaispoikien ja -miesten kokemuskertomuksia? Minkälaisia ruumiillisia, subjektiivisia ja sosiaalisia vaikutuksia koulun kertomuksilla oli kertomuksiin itsestä ja omasta elämästä?¹

■ Oppivelvollisuus astui Suomessa voimaan 1921 ja toteutui maaseudulla lopullisesti 1940-luvun kuluessa. Maalaislasten muuttuminen oppivelvollisiksi oli laaja-alainen prosessi, joka muutti yksittäisten lasten, heidän perheidensä ja kyläyhteisöjen elämää. Maalaislapset astuivat kotitiloilta, pihapiireistä, pelloilta ja metsistä koulutielle, kansakoulujen pedagogisesti ja valtiojohtoisesti määritellyyn tilaan. Se merkitsi siirtymistä perinteisestä, agraarisesta lapsuudes-

ta moderniin. Muutos oli juridinen, institutionaalinen, sosiaalinen ja laajimmillaan kulttuurinen. Kansakoulun pedagogisissa kertomuksissa luotiin kasvatus- ja opetuskäytäntöjen sukupuolittuneita ihanteita.

Muiden oppikirjojen kertomuksissa sovellettiin erityisesti *Maamme kirjan* kuvaa ja Topeliuksen tulkintaa kodista, kotiseudusta ja isänmaasta, mikä yhdenmukaisti osaltaan käsityksiä Suomesta, suomalaisuudesta ja kansallisista sukupuolista. Vuonna 1875 julkaistu ja seuraavana vuonna suomennettu *Maamme kirja* säilytti asemansa maalaiskansakoulujen peruslukemistossa aina 1950-luvulle asti.

Huolimatta muun muassa peruskoulutuksen avulla toteutusta kansallisesta eheyttämisen politiikasta Suomessa säilyi jyrkkiä alueellisia, poliittisia, sosiaalisia ja kulttuurisia kahtiajakoja. 1920- ja 1930-luvun suomalaisuusideologiassa korostettiin agraarin ja teollisen, valkoisen ja punaisen Suomen kahtiajakoa.² Kahtiajako ulottui myös sukupuoleen. Yhtäläisen ja tasavertaisen opetuksen rinnalla kasvatuksen ihanteissa painotettiin sukupuolittain jaettua maailmaa, jonka mukaan tytöt ja pojat tuli kasvattaa nais- ja mieskansalaisiksi. Kansakoulun käytän-

1. Artikkelin perustuu Suomen ja Skandinavian historian väitöskirjaan *Saara Tuomaala, Työätekevästä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi: suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939* (Helsinki 2004c, painossa) ja osittain artikkeliin *Saara Tuomaala, How Did a Shepherd's Life Story Become a Patriotic Song? Narrating Past Rural Childhood of the 1920s and 1930s in Finland* – History and Change. Toim. Kirsi Vainio-Korhonen (Turku 2004b).

2. Sirkka Ahonen (2003) *Yhteinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?*, Tampere, 68–71.

nöissä erotettiin toisistaan ensisijaisesti käsityön opetus, mahdollisuuksien mukaan myös voimistelu ja urheilu. Lisäksi jatkokoulujen opetusta pyrittiin eriyttämään sukupuolittain ainakin koti- ja maataloudessa. Muussa opetuksessa sukupuolten mukaiset ihanteet ilmenivät opetussuunnitelmaan ja oppimateriaaliin sisältyvissä arvoissa ja normeissa.

Analysoimani pedagogiset kertomukset ovat 1900-luvun alkupuolen oppikirjoista, joita vertailen kokemuskertomuksiin. Esimerkkeinäni ovat paavolalaisten maanviljelijän poikien Voiton (s. 1910) ja Anteron (s. 1922) kokemuskertomukset Siikajokilaaksosta Pohjois-Pohjanmaalta. Kyseessä on myös kahden erilaisen kokemuskertomuksen genren tarkastelu. Haastattelussaan vuonna 1992 Voitto kertoo suullisesti paimenkokemuksestaan ja laulaa siitä tekemänsä laulun. Anteron yläkansakouluaineet vuosilta 1934–35 on kirjoitettu kansakoulun kasvatus- ja opetuskontekstissa. Niitä on määritellyt äidinkielen opetuksen opettaja-johtoinen genre. Näistä oppimista ja kasvamista käsittelevistä ”mikrokertomuksista” avautuu maskuliinisuuden historiaan narratiivinen näkökulma, jota lähestyn sekä intertekstuaalisesti että fenomenologisesti. Näkökulma kiinnittyy poikkitieteelliseen tutkimuskenttään, jossa painottuu agraarin ja modernin lapsuuden tutkimus kokemusten, kerronnan ja sukupuolen kentissä.³ Maalaiskansakoulun opetuskäytäntöjä ja ihanteita jäseni kansallisesti ja agraarisesti määritelty sukupuolisuus. Kysyn, miten ne vaikuttivat kokemuksiin ja kerrontaan omasta elämästä poikana ja miehenä.

Kansakoulun kasvattavan opetuksen ihanteet kiteytyivät pedagogisissa kertomuksissa. Ne muodostuivat yhdeksi lapsuudesta kertomisen narratiiviseksi kasvatusvälineeksi ja kertomusvarannoksi. Kansakoulun aapisten ja lukukirjojen kansalliset metanarratiivit visualisoivat ja havainnollistivat kertomuksillaan yksityiskohtaisesti agraarisen elinympäristön tulkintatapaa. Lapset oppivat lukien, piirtäen ja kirjoittaen, miten oma elinympäristö tuli ymmärtää ja miten siinä tuli toimia. Tähän uudenlaiseen näkemiseen, jonka omaksumista edesauttoi

maalaislasten enemmistöä koskenut oppivelvollisuus, liittyi uudenlaisen kollektiivisen ja ideologisen tunne- ja kokemistavan opettelu. Opettajien harjoittaman kansalaiskasvatuksen lähtökohtana toimivat koulun tekstit, jotka opettivat maalaislapsille uudenlaisen kansalaisuuteen liittyvien tunteiden rakentumista ja niistä kertomista. Välillisesti ne kertoivat, minkälaisia tunteita tyttöjen ja poikien oli sopiva julkisesti ilmaista. Koulun opetuskäytännöissä kertomukset sisäistyivät mielikuvien maailmaksi, joka muotoili vastaavasti tapaa muistaa ja kertoa omasta elämästä tyttönä ja poikana, miehenä ja naisena.⁴

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma ja sukupuolitettu kansalaiskasvatus

Oppivelvollisuuskoulun ensimmäiseen valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, vuoden 1925 ”Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaan” vaikuttivat voimakkaasti puheenojohtajana toimineen Mikael Soinisen pedagogiset linjanvedot. Opetussuunnitelma otettiin käyttöön sekä maalais- että kaupunkilaiskouluissa 1920-luvun lopulla. ”Maalaiskansakoulukomitean mietintö” pitäytyi pitkälti vuoden 1898 oppikirjakomitean määrittelemissä linjauksissa, ja se perustui periaatteiltaan vuonna 1916 julkaistuun välimietintöön ”Suuntaviivat”. Huomattavin muutos ”Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa” liittyi agraarisen yhteiskunnan tarpeiden ja hyödyn korostamiseen, minkä Soininen esitti johdonmukaisesti omana kantanaan. Käytännöllisessä elämänläheisyydessä yhdistyivät eettinen ihanteellisuus ja pyrkimys lapsikeskeiseen pedagogiikkaan. Isänmaallisuus ja kansallisen yhtenäisyys olivat vaikuttaneet jo autonomian aikana oppivelvollisuuskoulun suunnitteluun ja ”Suuntaviivojen” lähtökohtiin, mutta vuoden sodan 1918 tapahtumat kiteyttivät kasvatuseriaatteiden nationalistista ja valkoista ”kolmikantaoppia”. ”Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman” kasvatuseriaatteiden tinkimättömänä lähtökohtana olivat itsenäisen isänmaa, luterilainen arvomaailma ja maaseudun perinteitä kunnioittava koti.

Isänmaallisuuden painottaminen yhdisti toisiinsa ympäristöopin, kotiseutuopin, historian ja maantiedon opetusta.⁵

Leevi Launonen on todennut, että opetussuunnitelmassa korostui velvollisuusetiikka, joka perustui itsehallinnalle. Talonpoikaisen ”terveen kansanelämän” ihannoinnista tehtiin kansakoulun yhteiskuntaeettinen tavoite, jonka avulla maalaiskodeissa tehtävä työ näyttäytyisi oppilaille arvokkaana ja jalona. Kotiseutuperiaatteen mukaisesti opetus pyrittiin kytkemään välittömästi lasten kokemusmaailmaan. Elinympäristön havainnointi ja siitä huolehtiminen tarjosivat opetuksen lähtökohdan, josta tuli rakentaa asteittain persoonallinen, eettinen ja uskonnollinen tunnepohja. Se herättäisi toimintaan kodin, kotiseudun ja kansakunnan parhaaksi. Risto Rinteen mukaan maaseudun vaatimukset otettiin huomioon kansakoululaitoksessa 1920- ja 1930-luvulla jopa pelokkaasti. Kansakoulun pyrkiessä lähestymään agraarista arvomaailmaa maalaiskodin työt toimivat opetustyön mallina ja esimerkkiaineistona, jotka haluttiin ottaa huomioon erityisesti maa-, metsä- ja kotitalousopetuksessa. Niiden painottaminen näkyi muidenkin oppiaineiden aineiston ja näkökulmien valinnoissa. Kasvatuksen ihanteita konkretisoitiin oppiaineiden esikuvissa, opettajan persoonassa, opetuskäytännöissä sekä uskonnollisissa, yhteiskunnallisissa ja kansallisissa aatteissa. Niitä omaksuessaan oppilaat sisäistäisivät ”kansan elämäntapojensa” keskeiset piirteet ja terveet arvot, kuten raittiusihanteen.⁶

Ruumiillisen työn ja mallioppimisen vaihtuminen lukukausien ajaksi opettajan sanan valtaan ja pedagogiseen kuriin merkitsi suurta muutosta maalaislasten arjessa, heidän toiminnassaan ja identiteetissään. Avustavaan työntekoon ja leikkiin tottuneen lapsen agraarisen ruumiin käytännöt oli murrettava, jotta niiden tilalle voitiin rakentaa toista ja toisenlaista kansalaisruumista.⁷ Kansakoulussa lasten edellytettiin oppivan modernin, sivistyneen kansalaisen perustiedot ja -taidot. Lähtökohtana oli aktiivinen lukuja kirjoitustaito, jotka perustuivat lasten yksityiskohtaiselle ruumiilliselle harjaannuttamiselle.

Molemmille sukupuolille yhteisiä olivat kirjoittamisen, laskemisen ja lukemisen käytännöt. Oppimiskokemukset merkitsivät maalaistytöille ja -pojille osittain yhteisiä, osittain erillisiä ja hierarkkisia kokemisen, toimimisen ja muistamisen maailmoja. Kun uusintava hoito- ja huoltotyö kotitaloudessa haluttiin nähdä keskeisenä osana kaikkien yhteiskuntaryhmien tyttöjen sivistyspääomaa, ylempien ja keskiryhmien pojat haluttiin vapauttaa fyysisestä, toistavasta tuotantotyöstä. Henkiseen työhön, politiikkaan ja talouteen keskittyvä kansallinen toiminta nähtiin kuuluvan ennen kaikkea poikien parhaimmistolle, jonka rinnalle alettiin vähitellen hyväksyä tyttöjen kyvykkäimmät. Tämä painotus tuo esille kansalliseen projektiin sisältyneen sukupuoli- ja luokkaeron

3. Tuomaala 2004c.

4. Ks. Leena Koski (2001) *Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit: tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana*, Turku.

5. Osmo Kivisen mukaan 1900-luvun alkupuolen opetussuunnitelmien ja komiteamietintöjen periaatteet vaikuttivat opetussuunnitelmiin 1900-luvun loppupuolelle asti. *Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman* vaikutus näkyi sekä vuoden 1952 julkaistussa opetussuunnitelmakomitean mietinnössä että vuoden 1970 ensimmäisessä peruskoulun opetussuunnitelmassa. Osmo Kivinen (1988) *Koulutuksen järjestelmäkehitys: peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla*, Turku, 169–170, 172; *Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925*; A. V. Laitakari (1928) *Maalaiskansakoulujen opetussuunnitelmat: ohjeita ala-, ylä- ja supistetun kansakoulun sekä jatkokoulun opetussuunnitelmien laatijoille*, Helsinki; Aimo Halila (1949) *Piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen. Suomen kansakoululaitoksen historia III*, Porvoo & Helsinki, 167–170; Aimo Halila (1950) *Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet (1921–1939). Suomen kansakoululaitoksen historia IV*, Porvoo & Helsinki, 150; Urho Somerkivi (1985) 'Kansanopetuksen opetussuunnitelmat kulttuurin siirron kuvastajina', toim. Martti T. Kuikka & Jouko Kauranne & Erkki Merimaa & Urho Somerkivi, *Koulu ja kulttuuri. Koulu ja menneisyys XXIII*, Porvoo & Helsinki & Juva, 16–18; Leevi Launonen (2000) *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*, Jyväskylä, 168–169.

6. Launonen (2000) 173–177, 185–189; Risto Rinne (1984) *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmien muutokset v. 1916–1970: opetussuunnitelmien intentioiden ja lähtökobtien teoreettishistoriallinen tarkastelu*, Turku, 34–37, 140, 157–159.

7. Saara Tuomaala (2004a) 'Förr tyckte man att man inte har tid att gå i skola', toim. Mats Sjöberg *Den finländska agrarbarndomens janusansikte under 1920- och 1930-talen – Jordbrukets barn*, Skrifter om skogs- och lantbrukshistoria, Stockholm.



Kansakoulun opetusta määrittivät heteronormatiiviset ihanteet. Niissä mieheydellä ja naiseudella oli selkeä paikkansa. Sukupuolijako konkretisoitui käsityön opetuksessa, jossa korostettiin isännän ja emännän käden taitojen oppimista. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925) oli keskeisellä sijalla puutyöt ja kirveenkäytön oppiminen. Kansakoulupoikia veistonohjaajansa kanssa Kivijärvellä Keski-Suomessa 1930-luvulla. Yksityiskokoelma.



logiikan. Poikien ja miesten kautta luotiin maskuliinista kansalaisihannetta, jonka kautta sukupuoli- ja luokkasidonnaisia kansalaisuuksia määriteltiin ja ymmärrettiin.

Keskiluokkaisten poikien ohella erityisesti maanviljelijäperheiden lahjakkaimpien poikien toivottiin keskittyvän tulevaisuudessakin musteen ja paperin kahisevaan maailmaan. Se toteutui laajenevan modernin valtiolaitoksen ja elinkeinoelämän palveluksessa. Enemmistö maalaispojista haluttiin juurruttaa agraarista työtä tekeviksi, mutta samalla myös kansalaisyhteiskunnassa ja paikallisessa politiikassa toimiviksi päätöksentekijöiksi. Poikien ruumiin kovettumat kertoivat paitsi työnteosta myös kansalaiskunnan harjaannuttamisesta, urheilusta, johon sisältyi kilvoittelu sekä itsensä että miehiensä kansalaisyhteisön kanssa. Maskuliiniseen kansalaisihanteeseen liitettiin ”reilu kilpailuhenki”. Samaan aikaan tyttöjä ja naisia varoitettiin kilpailuun sisältyvistä terveydellisistä ja moraalisista vaaroista. Tytönsien hiertymät syntyivät mieluummin pyykkituvassa kuin urheilukentällä.⁸

Lapsuuden kokemuksia kansakoulussa olivat luomassa sosiaaliset, taloudelliset, terveyteen ja sukupuoleen liittyvät erot sekä vanhempien ja opettajien kasvatusvalta. Sekä erilaisia kokemuksia että kasvatusta muotoilivat aikakauden poliittiset järjestelmät ja ideologiat, ennen kaikkea kansallista pedagogiikkaa määrittelevä suomalaisuusideologia. Sukupuolitettu kasvatus ulottui opetusteksteistä koulun tilan ja kouluilaisten ruumiillisuuden ritualistiseen kontrolliin ja hallintaan. Kunkin kansakoulun käytännöt ja kokemukset syntyivät lasten, opettajien, vanhempien ja kyläyhteisöjen välisessä vuorovaikutuksessa. Nais- ja mieskansalaisiksi kasvattaminen tapahtui ennen kaikkea mikropoliittisesti ja subjektiivisesti lapsuuden käytäntöjen, kokemisen ja kerroksen prosesseissa.

Siten moderni sukupuolijärjestelmä rakentui lasten sosiaalisissa suhteissa yhtä aikaa materiaalisena ja diskursiivisena.⁹ Niissä muodostuivat lapsuudenaikaiset, sukupuolituneet kokemukset, joilla oli vaikutuksia aikuisiän toimintatapoihin, arvomaailmaan ja itsemäärittelyyn. Lapsuu-

dessa ja myöhemmissä elämänvaiheissa koetut tunteet toimivat näiden kertomusten eri aikaulottuvuuksien yhteen liittäjinä. Ne ovat kerrostuneet omakohtaisiksi ilmaisun ja toimimisen tavoiksi, joista on jälkiä vanhuusiän muistelukerronnassa.

Lukien ja kertoen suomalaiseksi mieheksi

Yläkansakoululaisen Anteron aine joululomastaan vuoden 1934 alkupuolella edustaa pedagogista ihannekertomusta. Siinä ilmenee kansakoulun moraalinen ja isänmaallinen kansalaiskasvatus, joka oli luonteeltaan sukupuolittunutta:

”Joululomani

Nyt kerron joululomastani. Joululoman aikana kävin minä panemassa puolikymmentä tukkikuormaa isän kanssa, sen jälkeen hän vei ne Vihantiin. Eräänä päivänä kävin minä hakemassa joulukuusen, Jouluna kävin minä hevosella Paavolankirkossa, kirkon vieressä katsoin minä Paavolan sankarien hautaa, jonka vieressä paloi 4 kynttilää, sankareiden nimet olivat, Matti Kokkinen, Heikki Pietarila, Kaarlo Henrik Mällinen, ja Vilho Paltanius.

Joululoman aikana tejin minä pikkupuita, sekä sahasin että halon. Tein myös tyhjästä lankarullista kirjahyllyn. Päivällä samoihin aikoihin minä perkkasin metsää. Joululoman aikana oli seitsemän pyhää, silloin kävin minä pyhäkoulussa, kylässä, mäenlaskussa tai muuten hiihtelemässä. Pyhinä kävi meillä muutamia vieraita. Sellaista kerron joululomastani.”¹⁰

Anteron kokemuksesta sävyttää työteliäisyyden eetos. Kansakoulupoika ahkeroi loman ajan isänsä rinnalla metsä- ja puutöissä, urheili raittiissa ulkoilmassa, vietti kotikylässään sosiaalista elämää, kävi pyhäkoulussa ja kirkossa. Kohokohta oli käyminen sisällissodassa kaatuneiden valkoisten haudoilla. Miespuolisten sankarien ja koulutovereiden nimeäminen on narratiivinen keino keskeisinä pitämiensä seikkojen esille tuomiseksi, jota Antero käytti eri aineissaan.

Moderneissa kasvatustieteissä työläis- ja maalaislapset tuottivat myös itse kirjallisia lähteitä osana opetustaan. Niitä arvioitaessa on otettava huomioon tekstien pedagogiset tuottamisedot ja niiden välittämä lapsuuden ihanne sekä opettajajohtoinen konteksti.¹¹ Ainekirjoitus muodosti yläluokilla keskeisen osan kaunokirjoitusta. Sen tavoitteena oli oppilaiden aktiivinen ja sisäistynyt kielen hallinta. Anteron aineessa ”Kun hanki kantaa” tulee esille kansakoulun äidinkielen opetuksen tavoitteita, joita koululainen on pyrkinyt kirjallisesti täyttämään. Aine oli lapsen omiin kokemuksiin ja havaintoihin perustuva kertomus kotiseudusta, sen luonnonympäristöstä ja vuodenaajoista. Hiihtävät ja kävelevät lapset kuvataan liikkuvina, reippaina ja terveinä talvisessa maisemassa. Heidän kuvauksessaan on häivähdys voitokkaiden suomalaisotilaiden etenemisestä tavalla, joka oli tuttu esimerkiksi *Vänrikki Stoolin tarinoista*:

”Kun hanki kantaa

Nyt kerron siitä, kun hanki kantaa.

Pääsiäisloman jälkeen on hanki kantanut ja silloin olemme tulleet halki metsien ja nevojen.

Kun keskiviikkona tultiin kouluun niin tulimme yli suon suoraan, Kiimakankaan laidassa tultiin maantielle. Siirtolan suon tuosta laidasta taas lähdettiin koulua kohti nevojen halki. Kaikki muut olivat jalkaisin, paitsi Viljo, Heikki ja minä olimme suksilla. Toiset lähtivät Ylipäätä kohti. Minä hiihdin Siirtolankankaan ja toisen muun välistä, oli hyvä keli ja oli hauska hiihtää. Lehmimaiden välistä hiihdin Lehminevalle, kun olin tässä laidassa niin toiset laskivat Lehmämaalta ja olivat kiertäneet melkein koko kankaan. Sen jälkeen Lehmijoki kerta kulkeneet, olemma suuressa rykmentissä. Tiheimmissä viitikoissa on jalka miehiä upottaneet. Ne jotka ovat menneet maantien kautta, ovat jääneet jälemmäs sillä maantiellä ei tule kultetuksi niin joutuin kuin metsässä. Muutamia vuosia sitten oli sellainen hankiainen että se kantoi hevosta. Onpa näinäkin pakkasaamuina kantanut hevosta.

Sellaista hauskuutta on hankiaisissa.”¹²

Kansakoulun aapisten ja lukukirjojen maailmassa korostuvat ahkeroivat kiltit tytöt ja valppaat uhrautuvat äidit, reippaat pojat ja raatavat isät sekä miehiset kansallissankarit, jotka elivät ja toimivat pääasiassa agraarisessa Suomessa. Välillä vierailtiin kaupungissa ja kurkistettiin teollistuvaan Suomeen.¹³ J. L. Runebergin *Vänrikki Stoolin tarinat* ja Sakari Topeliuksen *Maamme kirja* ovat pisimpään eri koululaiskukupolviin vaikuttaneita lukukirjoja, joiden maailma opetti lapsille käsitystä ”oikeasta historiallisesta suomalaisuudesta”. Niitä käytettiin äidinkielen tunneilla ja *Maamme kirjaa* historianopetuksen oheislukemistona yläkansakoulussa ja jatkokursseilla. *Vänrikki Stoo-*

8. Ks. Henrik Meinander (1994) *Towards a Bourgeois Manhood. Boy's Physical Education in Nordic Secondary Schools 1880–1940*, Helsinki; Erkki Vasara (1997) *Välkkoisen Suomen urheilivat soturit. Suojeluskuntajärjestön urheilu- ja kasvatustoiminta vuosina 1918–1939*, Helsinki; Mervi Kaarninen (1995) *Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 30-luvun Suomessa*, Helsinki; Tuomaala (2004c).

9. Ks. Bronwyn Davies & Rom Harré 'Positioning: The Discursive Production of Selves', *Journal for the Theory of Social Behavior*, Vol. 20, No.1 1990; Tuula Gordon, & Elina Lahelma, "'School is like an Ant's Nest': Spatiality and Embodiment in Schools', *Gender & Education*, Vol. 8, No.3 1996; Saara Tuomaala (2003b) "'Kummaa rakkautta": Työläislasten ja kansakoulun opettajan kohtaamisia Ruukissa 1920- ja 30-luvulla', toim. Elina Katainen, *Työväki ja tunteet. Väki Voimakas 15*, Helsinki.

10. ”Anteron” aineet yläkansakoulussa 1934–35. Yksityiskokoelma.

11. Koulukotityttöjä tutkinut Kaisa Vehkalahti on korostanut, että sijoitettujen ”ongelmalasten” koulukodista kotiin kirjoittamat kirjeet ovat syntyneet määrätyn, lapsille opetetun kirjallisen genren puitteissa. Se on vaikuttanut kirjetekstien tuottamiseen ja siihen, miten lapsia ohjattiin kirjalliseen ilmaisuun. Kirjeet tuovat myös esille, mitä ammattikasvattajat pitivät säilyttämisen arvoisena. Samalla kirjeet ilmaisevat lasten tarkoituspäriä ja mielenilmauksia, mutta monikerroksisesti tulkittuina. Kaisa Vehkalahti (2003) ”Tiedän paikan armahan”... Koti ja kodin ikävä 1900-luvun alun kasvatustieteiden kirjissa”, toim. Marjo Nieminen & Minna Vuorio-Lehti *Kasvatustehistoria nyt: Makro- ja mikrotasoilta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin*, Turku, 240–243.

12. ”Anteron” aineet yläkansakoulussa 1934–35.

13. Osmo Kivinen & Sirpa Kinos & Pekka Rahkonen (1989) *Ajan henki ja lukukirjat suomalaisessa peruskoulutuksessa 1870-luvulta 1980-luvulle*, Turku, 74–75; Tuija Laine (2002) 'Kirkossa, kaupungissa, kolhoosissa. Suomalaisen aapisten arvoista Agricolasta 1960-luvulle, toim. Esko M. Laine *ABC-lukeminen esivalan palveluksessa. Läsandet i överbetens tjänst*, Helsinki.

lin tarinoita luettiin runsaasti varsinkin 1920-luvulla.¹⁴ Viimeinen eli 57. painos *Maamme kirjasta* julkaistiin vuonna 1965.¹⁵ *Maamme kirja* kuului myös kotien peruslukemistoon aikana, jolloin suomalaiset kokivat itsenäistymisen, sisällissodan, toisen maailmansodan sekä modernisoitumisen.¹⁶

Opettajat valitsivat vuosittain keskeisinä pitämiään kertomuksia ja runoja *Maamme kirjasta* ja *Vänrikki Stoolin tarinoista*. Keskeiset runot opeteltiin ulkoa ja esitettiin luokassa tai koulun juhlassa. Antero kertoo aineessaan lempikirjoistaan, joista *Maamme kirja* oli ”hauskin”. Mieluisimpia olivat kertomukset historian suurmiehistä ja sodista, joita hän oli kuullut naisopettajansa lukevan luokalle:

”Nyt kerron mistä kirjasta eniten pidän.

Minä pidän useista kirjoista, sellaisia on muunmuassa maamme kirja. En ole itse sitä lukenut vaan olen muiden kuullut lukevan, esimerkiksi opettajan. Se on Sakari Topeliuksen sepittämä. Hauskoja on myös lainakirjat historian suurmiehet ja ajojahti viimmesessä puhutaan sodista, joita on käyty Suomen ja venäj Venäjän valiss välillä. Suomen ja Venäjän hyökkäyksistä. Se on hyvin jännittävä. Sen on kirjoittanut Jalmari Sauli. Edellisessä kirjassa kerrotaan historian suurmiehistä esimerkiksi Kristoffer Kolumbuksesta, Sokrateesta, Napoleonista ynnä muista sellaisista. Minusta on maamme kirja hauskin. Hauskoja kirjoittavat kirjoissaan Sakari Topelius Juhani Aho ynnä muita. Hauskona kirjoina minä pidän sellaisia, joissa puhutaan sodasta ja sankareista. Se oli hauskin kirja.”¹⁷

Anteron aineen mukaan maalaispoikaa innostivat lukemaan miehiset sankarit, joita löytyi muun muassa Topeliuksen kertomuksista. Kansallisromantiikan edustajana Topelius korosti satujen, runojen ja kertomusten merkitystä lasten kasvatuksessa, sillä hänen mielestään ne herättivät isänmaallisia tunteita ja mielikuvitusta.¹⁸ *Maamme kirjassa* esiintyvät hahmot ovat pääasiassa miehiä kalevalaisista uroista Väinämöisestä, Ilmarisesta, Lemminkäisestä ja Kullervosta

aina Lönnrotiin, Runebergiin, Castréniin ja Snellmaniin sekä myöhempien *Maamme kirjan* painosten kenraali Mannerheimiin ja presidentteihin.

Naiset esiintyvät vain häivähdyksinä ja lyhyinä mainintoina lukuun ottamatta alkulukujen nimettömäksi jäävää äitiä, joka opettaa poikaansa rakastamaan isiensä maata ja sivistämään itseään. Poika puolestaan pelastaa äidin kuohuvasta koskesta oppien isänmaan puolustamisen ja sille uhrautumisen merkityksen. Naisia ei lisätty miehiseen kansallisgalleriaan silloinkaan, kun *Maamme kirja* uusittiin. Ainoat kirjan eri painoksissa nimeltä mainitut ja oman elämäkerrallisen lukunsa saaneet naiset ovat kuningattaret Kaarina Maununtytär ja Kristiina, toisinaan Pohjan akka mainitaan Väinämöisen taisteluparina, mutta todelliseksi kansallissankareiksi heistäkään ei ole.¹⁹ Kirjan narratiivisessa maailmassa itsenäistyminen ja itsenäisen kansakunnan rakentaminen toteutuvat maskuliinisena, kansallisena luo-

14. Sakari Topeliuksen *Maamme kirja* ja J. L. Runebergin *Vänrikki Stoolin tarinoita* käytettiin Paavolas- sa kaikissa kouluissa. Kansakoulujen opetussuunnitel- mat 1921–1939, RKA.

15. Ks. Seitsemännettäviidettä painoksen alkulause, *Maamme kirja* (Porvoo & Helsinki 1944), 3–4; Kivi- nen et al. (1989) 30–37.

16. Päivi Harisen mukaan Topeliuksen *Maamme kir- jassa* kansallista yhteisöllisyyttä rakentaneet retoriset elementit löytyvät myös nykypäivän käsitteistä: uut- teruus on tulkittu aktiivisuudeksi, karaistuneisuus ja voima itsetuntoisuudeksi ja identiteetin vahvuudeksi, urhoollisuus ja sotakuntoisuus kilpailukyvyksi ja puo- lustusvalmiudeksi sekä tiedonhalu ja opinrakentami- nen sivistykseksi ja koulutukseksi. Tarja Palmun mu- kaan suomalaisen miehen arkkityypit, ”metsien mie- het”, jota muun muassa Runeberg ja Topelius kuvasi- vat, löytyvät yhä äidinkielen oppikirjoissa esitetyissä Kalevalan miesten hahmoissa. Päivi Harinen (2000) *Valmiiseen tulleet: tutkimus nuoruudesta, kansallisuu- desta ja kansalaisuudesta*, Helsinki, 10; Tarja Palmu (2003) *Sukupuolten rakentuminen koulun kulttuuri- ssa teksteissä: etnografia yläasteen äidinkielen oppi- tunneilla*, Helsinki, 175.

17. ”Anteron” aineet yläkansakoulussa 1934–35.

18. Esko M. Laine (2002) ’Pelottava ja kauhistava luke- minen’, toim. Esko M. Laine *ABC- lukeminen esival- lan palveluksessa. Läsandet i överbetens tjänst*, toim. Esko M. Laine, Helsinki, 58.

19. Kaarina Maununtytär mainitaan ”kauniiksi”, mut- ta ”murheelliseksi” ja köyhäksi”, Kristiina taas ”mie- leltään epävakaaksi” isänmaansa hylkääjäksi, ”joka kulki maita mantereita ja himoitsi maailman ihailua”. Z. Topelius (1927) *Maamme kirja: lukukirja Suomen alimmille oppilaitoksille*, Porvoo & Helsinki, 324, 357.

misen ja puolustamisen projektina, jolla on miehinen menneisyys.

1920- ja 1930-luvun kansallisessa pedagogiikassa lapsi ja hänen ympäristönsä liitettiin yhteen ja tulkittiin moraaliseksi maisemaksi, joka oli perustaltaan poliittista. Sakari Topeliuksen *Maamme kirjan* avulla maalaislapsia opetettiin havaitsemaan, ymmärtämään ja muistamaan lapsuuden ympäristöään sekä kertomaan siitä. Kirjan retoriikassa isänmaa rakentuu kansallisena oppituntina.

Kati Mikkola on tarkastellut *Maamme kirjaa* teoksena, jossa isänmaallisuus ja kristillisuus kietoutuvat erottamattomasti yhteen. Sen pedagogisena päämääränä oli tuottaa sivistykselle perustuva identiteetti, jossa henkilökohtainen opinhalu sulautuisi valistuneen, kristillisen isänmaan luomiseen ja sen hyvinvoinnin edistämiseen. Tämän uuden identiteetin synty paikantui äidinkielellä tapahtuvaan lukukokemukseen.

Romantiikan näkemyksen mukaisesti Topelius näki suomen kielen olevan erityisessä yhteydessä suomalaiseen luontoon. Kansallisia tekstejä koskevan lukemisprosessin tavoitteena oli johtaa ”suomalaisen syntymiseen” kehittämällä tapa tulkita maailma isänmaallisena kulttuurimaisemana. Suomen ja suomalaisuuden ymmärtäminen tuli toteutua tämän samanaikaisesti aistimellisesti koetun, työn kautta eletyn ja ideologisesti ylevöitetyn maiseman kautta. *Maamme kirjan* tavoitteena oli opettaa, miten henkilökohtainen toiminta, tahto ja tunne johtaisivat isänmaalliseen elämään ahkeran työnteon, luonnon, historian ja kielen välityksellä.²⁰

J. L. Runebergin *Vänrikki Stoolin tarinoissa* poikia rohkaistaan eri sankarihahmojen antamin esimerkein uhraamaan fyysinen terveytensä ja henkensä. Poika, joka oli voittanut pelkonsa, saavutti miehuutensa ja kasvoi moraaliseksi esikuvaksi muille. Tämän maskuliinisen narratiivin kautta rakentui isänmaallisuus. Vastaava feminiininen narratiivi kirkasti ja vahvisti miehistä isänmaallista sankaruutta. Pojille opetettua urhoollisuutta vastasi tytöille opitettu Lotta Svärdin reippaus ja huolenpito taistelevista miehistä tai kaatuneita poikiaan sure-

van äidin nöyrä tyytyminen Jumalan tahtoon.²¹

Vaikka esimerkiksi Anteron aineissa tytöt osallistuvat liikunnallisiin rientoihin koulussa ja vapaa-aikana, niissä korostui poikien ja miesten keskinäinen toiminta. Urheilevat, sotivat, työtätekevät ja kirjoittavat kansallissankarit olivat maskuliinisia esikuvia, joilla Antero rakensi omia kokemuksettomuksiaan ja tulkitsi kansallista historiaa. Esikuvat loivat osaltaan aineiden keronnallista retoriikkaa. Kouluajan työpariksi nousi isä, jonka opastuksella Antero tutustui tulevaan ammattiinsa maanviljelijänä. Aineissaan hän eli ja kasvoi pääasiassa poikien ja miesten jakamassa kotoisessa ja kansallisessa maailmassa. Yläkoulunsa päättävä Antero kuvailee keväällä 1935 maanviljelijän töitä, joihin hän oli siirtymässä:

”Maamiehen kevättyöt.

Maamiehellä on paljon kevättöitä keväällä.

Se on talvella, kun maa alkaa sulaa, talven ja kesän välissä, siis toukokuussa. Maamies panee ensiksi perunat itämään, tekee ja muokkaa maan ja tekee kylvöt ohran, kauran ja juurikasvit sekä panee perunat maahan. Tähän aikaan pannaan perunat itään laatikoihin. Kun niissä on pitkät idut, pannaan perunat maahan kuokalla tai ajetaan hevosella vako, sitten siihen latojat panevat perunoita, sitten ajetaan vaan vierestä ja vako peittyy. Syksyllä käännetään maa, mutta keväällä se

20. Kati Mikkola (2000) *Isänmaan nousu. Isänmaallisuuden ulottuvuudet Topeliuksen Maamme kirjassa*, julkaisematon uskontotieteen pro gradu -tutkielma, Kulttuurien tutkimuslaitos, Turun yliopisto; ks. myös Maria Suutarla (1986) 'Luonto ja kansallinen itsekäsitys. Runeberg, Topelius, Lönnrot ja Snellman suomalaisten luontosuhteen kuvaajina', toim. Juha Manninen & Ilkka Patoluoto *Hyöty, sivistys, kansakunta. Suomalaista aatehistoriaa*, Oulu, 244–246; Seppo Knuutila & Anssi Paasi (1995) 'Tila, kulttuuri ja mentaliteetti', toim. Kimmo Katajala *Manaajista maalaisaateliin. Tulkintoja toisesta historian, antropologian ja maantieteen välimaastossa*, Helsinki, 75–76; Matti Klinge (1999), *Suomen sinivalkeiset värit. Kansallisten ja muidenkin symbolien vaiheista ja merkityksestä*, Helsinki.

21. J. L. Runeberg (2000, ruotsinkielinen alkupainos 1848/1860) *Vänrikki Stoolin tarinat*, suom. Paavo Cajander, Hämeenlinna, 157–167.

karhitaan ja muokataan, sitten siihen kylvetään siemen, joskus pelto pölkytään. Kevättöissä on hauska olla, karhita ja pölkytä. Kevättöihin kuuluu myös juurikasvien kylväminen. Sellaisia ovat maamiehen työt keväällä.”²²

”Paimenessa” – pojan kokemuksesta maskuliiniseksi kotiseutulauluksi

Paavolalaisen pienviljelijän ja kirvesmiehen poika Voitto muistelee ensimmäistä kokemustaan paimenena naapurin pojan kanssa 6–7-vuotiaana ennen kouluunmenoa. Paimenkokemuksessa yhdistyivät leikki ja työ. Äidit veivät pojat läheiselle kankaalle karjan kanssa, sillä alle kansakouluikäiset pojat kuuluivat naisten elämänpiiriin. Karjatalouteen liittyvä avustava työ, erityisesti paimenessa olo, säilyi pitempään kuin kotitalousaskareet molempien sukupuolten työnä.²³ Kertomus ja laulu paimenessa olosta tuovat esille maalaislapsuuden eloisia muistoja ja kokemuksellisia tihentymiä. Voiton kerronnassa on keskeisellä sijalla on kuvaus ja tulkinta siitä, miten työnteko liitti lapsen kotiväkeen, naapuristoon ja elinympäristöön. Työ, leikki ja sosiaaliset suhteet rytmittivät lapsuuden tilallisuuden ja ajallisuuden välistä suhdetta:

” Ennen ennen, minäki, niin tuota kyllä minä muistan, ku ensimmäisen kerran paimeneen menin. Ko äiti ja sitte naapurin, Halttusen Kaisa, niin, ko sitä vietiin saki[ssa]²⁴... ne oli yhtenä mejjän lehemät, niin tuota, että niitä oli, siitä Kiimalasta oli nii, eli isolta maalta nii, se oli minua pari vuotta vanahempi se Huugo. Nii sen kansa me jäimmä sitte paimeneen sinne vaa. Äiti ja, äiti ja se Kaisa veivät nii mejjät ensinnä sinne. Eihän se ollu kaukanakaan kotuakkaan. Se oli jonku tuota nelijän, nelijän-, viiansaan metrin pääsä siihen kankaan laitaa. (...)”²⁵ Nii, siihen kankaan laitaa nii siinä, siittä ko oli sitte se talavitie aina. Siinoli nii mukava niin tuota sitte leikkiä, nii leikkiä siinä. Me tehtiin aurinkokelloki siihe ja sitte puusta mentii aina kattomaa, misä se karja on. Siellä ko

oli aava neva, nii, että siellei tarvinnu olla siellä nevalla juuri muuta, ku seurata vaa, että misä ne ovat.”²⁶

Voiton kokemuksesta muistaminen tapahtuu tiettyjen luonnon- ja kulttuurirympäristön piirteiden kautta. Tähän liittyen hän kotoistaa luonnonpaikat.

Voitto on sanoittanut ja säveltänyt noin 80-vuotiaana omaelämäkerrallisen laulun, jossa lapsuuden paimenkokemus saa eri aikoja ja paikkoja yhdistäviä merkityksiä. Laulussa erityisestä lapsuusmuistosta muodostuu avaintapahtuma, joka laajenee elämänkulku- ja kotipaikkakokemukseksi. Samalla tilan ja ajan painopiste muuttuu. Lapsuuden paikkojen, suhteiden ja toimintojen omakohtaisesta kokemuksesta Voitto siirtyy kollektiiviseen ja kansalliseen paikallisuuden tulkintaan. Laulussa tapahtuu paimenessaolon muistelun kiteytyminen ja lapsuuden eletyn ympäristön maisemoituminen:

” Minähän tein tämmösen laulunki tuosta Siikajokilaaksosta, että elikä minäpä laulanki sen täsä varsin, nii se siihen liittyypi tuohon lapsuuteen seki että.

Siikajokilaaksossa kotiseutuni on. Vieraaseen en tätä koskaan vaihtaa voi.

Siellon ajat mennehet, polut tutut entiset. Ne muistoissani tahdon elää uudelleen.(...)

Paimenessa leikittiin, aurinkokellot laitettiin. Tuokkoset ja tuohirasiat rustattiin.

Tuohitorvet ja pajupillit ihanat, joilla me sitten siellä soiteltiin.(...)

Illan tullen karjoineen kun sieltä palattiin, äiti otti vastaan pienen paimenen.

Naurisvellit maisteltiin, varesaappaat hoideltiin. Iltaleikit vielä leikittiin. (...)

Aikuseksi vartun siel, tartuin työhön intomiel, taaton askeleita tarkoin seuraten.

Pellot kuokittiin, tulevaisuuteen luotettiin. Isälle ja äidille iloa tuotettiin.(...)

Pellot kuokittiin, tulevaisuuteen luotettiin. Voi-, vilja-, liha-, munavuoret tuotettiin.(...)

Elon ehtoo pian koittaa ja kuolonkellot soittaa. Päättänyt olen täällä tehtävän.

Kuolo sulkee silmäsein, tuoni kätkee kyönelein. Kotikirkon multiin tahdon uinahtaa.(...)”²⁷

Voiton laulussa kodista ja lähipiiristä liitytään kotiseutuun maakunnan keskeisen elementin – Siikajoen – kautta. Paimenkertomuksessa ja siihen liittyvässä laulussa havainnollistuu muistelukerronnan prosessi, jossa eletty paikka muuttuu metaforisiksi merkityksiksi ja identiteeteiksi. Toiminta eli työ ja leikki säilyvät molempia jäsentävinä, kuitenkin siten että paimenkertomuksen leikkipainotteisuus on vaihtunut laulun työpainotteisuudeksi. Elettyä ympäristöä havainnoiva subjektiivinen ja ruumiillinen kokemuskertomus muuntuu kotiseutulauluksi, joka tosin on vahvasti omakohtainen. Anteron laulussa jalat esitetään ruumiinosina, joiden toimivuus on tärkeää agraariselle työnteolle ja sen jatkuvuudelle ”varesaappaina”²⁸ ja ”taaton askeleina”. Ruumiillisen työnteon kautta kotipaikkakunnan genealogia yhtyy perhehistoriaan, yhteiseen työhön ja hyvinvoinnin kasvuun osana elämänkulkua, jonka kiintopisteinä ovat menneen lapsuuden paikat, tilat ja ihmissuhteet. Ne syntyvät uudelleen laulaen, narratiivisena tulkintana omasta lapsuudesta ja elämästä. Samalla paimenpojan laulussa omakohtaiseen, arkiseen elämään liittyvä tapahtuma on kiteytymässä folkloreksi.²⁹

Toisena paikkoja jäsentävänä kiintopisteenä on ajankierto, joka metaforisoituu aurinkokellossa. Aurinkokellosta muodostuu paimenkertomusta ja laulua jäsentävä erityinen muisto, kokemustihentymä. Se liittyy lapsuuden subjektiivisen ja ruumiillisen ajan kokemuksen elämänkulkuun, vanhuuteen ja kuolemaan uinahtamisena ”kotikirkon multiin”. Kuten Kari Mikko Vesala toteaa, maanviljelijöiden kokemuskertomuksissa vainajat, sukupolvienketju ja maa yhdistetään pyhitetyksi systeemiksi, jossa viljelijän suhde multaan kuvataan erityiseksi. Multa ja mullan tuoksu voi kytkeytyä luonnon ja kuoleman kohtaamiseen joko omaa kuolemaa koskevissa mielikuvissa tai läheisten poismenossa. Maanviljelyn kautta luodaan myös elämänhistoriallinen sidos jumalaan ja kristinuskoon. Jumala ilmaisee itsensä elannon ja ravinnon, symbolisimmillaan leivän antajana. Vesalan mukaan tällaisessa pyhittämisessä maanviljelijän työ saa erityisen merkityksen toimintana, työnä ja elä-

mänurana. Maanviljely on jumalalta saatua ja jumalan suojeluksessa toteutettavaa työtä, joka toteutuu oman ahkeruuden välityksellä. Toisaalta oma ahkeruus oli myös jumalan siunauksen ehtona.³⁰ Voiton laulussa tuloksena on omakohtaisesti esitetty, poeettinen elämänkaari, jossa maahan liitetty lapsuuden eletty aika ja paikka laajenevat kulttuuriseksi maisemaksi ja historialliseksi muutosprosessiksi, siirtymäksi agraarisesta elämäntavasta ja elintasosta moderniin.

Voiton laulu on performatiivisesti ruumiillistunut kokemuskertomus, joka rakentaa hänen miehistä elämänkulkuaan ja maskuliinista identiteettiään. Lapsuuden kokemukseen perustuvassa laulussa eletyt paikat ovat muuttumassa yhteisöllisiksi konstruktioiksi, sekä mentaaliseksi muiston pai-

22. ”Anteron” aineet yläkansakoulussa 1934–35.

23. 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa paimentaminen kuului pohjoismaisissa agraaritalouksissa lasten töihin. Paimentamisen tarve väheni luonnonniittyjen ja metsälaiduntamisen korvaututtua aidatuilla, viljellyillä laitumilla, mutta senkin jälkeen karjaa paimennettiin syksyisin heinäteon jälkeen. Vauraammilla ja suuremmilla tiloilla karjan aidattuun ulkoruokintaan siirryttiin pienviljelijä- ja mökkiläistalouksia aikaisemmin. Korkiakangas (1996) 181–184; Sjöberg (1997) 110–119.

24. [] haastattelijan selvennys.

25. (...) haastattelupuheenvuoroa on lyhennetty.

26. Pm102:36. Haastattelun litterointikoodi muodostuu seuraavasti: P(= Paavola), m1(= mies; haastateltavan sukupuolikoodi ja numeroitu henkilökoodi) 02 (= haastattelukerran koodi); 36 (= dialogyksikön koodi; dialogyksikkö koostuu haastattelijan kysymyksistä ja haastateltavan vastauksesta tai haastateltavan puheenvuorosta ja haastattelijan sitä koskevista kommenteista). Haastattelu 16.10.1992, Saara Tuomaala.

27. Pm102:40. Kertosäkeet on poistettu.

28 ”Varesaappaat” = varissaappaat, paljain jaloin kulkeminen sulan maan aikaan.

29. Elettyjen paikkojen muuttumisesta metaforisiksi identiteetin ja muiston paikoiksi muistelukerronnan prosessissa, ks. esim. Anna-Maria Tapaninen (1996) *Kansan kodit ja kaupungin kadut: etnografinen tutkimus eteläitalalaisesta kaupungista*, Helsinki; Alessandro Portelli (1997) *The Battle of Valle Giulia. Oral History and the Art of Dialogue*, Madison; Ulla-Maija Peltonen (2003) *Muistin paikat: vuoden 1918 sisällissodan muistamisesta ja unohtamisesta*, Helsinki.

30. Kari Mikko Vesala (2004) ’Matkaeväitä ja asiaankuuluva hartautta: maanviljelijän uskonto’, toim. Juha Nirkko & Kari Mikko Vesala *Kirjoituksia maan sydämelä: tutkimusnäkökulmia maanviljelijöiden kilpauruaineistoon*, Helsinki, 144–152; ks. Paul, Atkinson (1990) *The Ethnographic Imagination. Textual Constructions of Reality*, London & New York, 105.

koiksi että poliittisiksi diskursseiksi. Niiden yhtyessä lauluun avautuu moraalisen maiseman ulottuvuus, joka muodostuu yksilöllisenä hyvänä elämänä paikallisessa yhteisössä ja ympäristössä. Voiton lapsuutta koskeva kokemuskertomus ja siihen liittyvä laulu jäsentävät kerrostuneesti hänen identiteettiään perheenjäsenenä, siikajokilaaksoalaisena, suomalaisena miehenä ja maanviljelijänä.³¹

Voiton laulussa omakohtainen elämänkulku ja lapsuusmuisto yhdistyvät folklooriin, paikalliseen ja kansalliseen historiaan. Kertomusta ja laulua ensimmäisestä paimenesta olostä voi verrata retoriikaltaan ja sävyiltään *Maamme kirjan* keskeisiin kertomuksiin *Koti*, *Isänmaa* ja *Kuninkaan lahjat*, jotka jäsentävät Topeliuksen teoksen maskuliinista kansallistunnetta ja kansalaiskasvatusta. Kertomuksissa on kyseessä pojan kehityskertomus kansalliseksi toimijaksi. *Kodissa* kuvataan yksityiskohtaisesti ja aistimellisesti lapsen elinympäristöä, jonka toimintoja ja tunteita jäsentää vanhempien läsnäolo, isän työnteko ja äidin huolenpito. Lapsuuden kodinomaistettu, kokemuksellinen idylli antaa lähtökohdan topeliaanisen kerronnan retoriikalle. Kertomuksessa *Isänmaa* kotiseutu levittäytyy pojan ihaillevan katseen alla nationalistisena panoramana, jossa kotiseutu laajenee isänmaaksi. Kansallisesti kohottavan toiminnan lähtökohdana on karun maan raivaaminen ja muokkaaminen. *Kuninkaan lahjoissa* poika muuttaa köyhän maansa kukoistavaksi jättäen sen perintönä seuraaville sukupolville. Työteliäisyyden ja työnteon kautta poika kasvaa äidin hoidokista ja kasvatista mieheksi ja kiinnittyy samalla kotia laajempaan paikalliseen ja ideologiseen yhteisöön. Suomalaisen kansakunnan rakentaminen tuodaan esille isänmaallisuutena, joka perustuu jumalalliselle johdatukselle ja siunaukselle. Suomalaiset muodostavat jumalan erityisesti valitseman ja siunaaman kansakunnan, joka johdatetaan köyhyydestä vaurauteen.³²

Topeliuksen muotoilemassa maisemallisessa Suomi-kuvassa on keskeistä miehisen käden työ ja sen jäljen näkyminen luonnossa, luonnonpaikkojen jatkuva muokkaami-

nen kulttuurimaisemaksi. Sitä myötäilee kulttuurinen ja poliittinen määrittely, jota perustellaan karun ja ankaran menneisyyden muuttamisella tulevaisuuden edistykseksi ja hyvinvoinniksi. Metsän raivaaminen ja soiden kuivattaminen viljelysmaaksi ja hoitometsiksi määrittyvät positiiviseksi kansalliseksi toiminnaksi, henkisen sivistyksen ja koulutuksen analogiaksi. Luontoa tuli myös varjella ja käyttää kohtuullisesti. Villi luonnonmetsä, erämaat ja erityisesti suot asettuvat kulttuurin ja edistyksen lähtökohdaksi, maaperäksi, josta on ponnisteltava eroon mutta jonka kehitys toisaalta tarvitsee ponnahduspisteekseen ja josta se lähtee liikkeelle. Muutos suhteessa metsään kuvastaa muutosta miesjohtoisesti rakentuneena kansakuntana. Samalla se korostaa metsän ja metsäisyyden keskeisyyttä suomalaisen maiseman ja maanviljelyksen viisiossa.³³

Voiton omaelämäkerrallinen laulu ja sen teemojen esittämisjärjestys vastaa Topeliuksen *Maamme kirjassa* rakentamaa kansallista draamaa. Kansallisissa pedagogisissa kertomuksissa ja niiden runebergilais-topeliaanisessa kerronnassa ihmiseksi kasvaminen tapahtuu isänmaallisesti tulkitussa elinympäristössä. Se kytkeytyy myös snellmanilais-hegeliläiseen käsitykseen yhteisöstä, jossa koti nähdään maakuntien ja laajemman kansakunnan pienoiskuvana ja jossa eri yhteisölliset kerrostumat rakentuvat toistensa kautta. Kansallisten kertomusten ytimenä on lapsena aloitettu agraarinen työ luonnon ja perheyhteisön keskellä.

Voiton laulussa yksilöllinen elämänkulku työntekijänä avaa kansallisen kehityskertomuksen, jonka päätepiste on jälkimodernissa hyvinvointivaltiossa ja omassa kuolemassa. Omaelämäkerrallisen kuoleman vision voisi ehkä tulkita myös tietyn agraarisen kulttuurin ja elämäntavan päätepisteeksi. Voitto ei esitä itseään isältä saamansa kulttuurisen perinnön, agraarisen työtehtävän eteenpäin viejänä, vaan sen loppuunsaattajana.³⁴ Laulun humoristinen ironia ”voi- ja munavuorista” rikkoo kuitenkin kansallisen draaman lähes sakraalin esittämisen. Kansan kulttuurin yksi kerrontatraditio maanpäällisestä paratiisista kääntyy

jälkimodernin yltäkylläisyyden parodiaksi. Tämä vastaa 1900-luvun alkupuolella syntyneiden kertojien haastatteluissa esiintyvää nykyisyyden kriittistä arviointia ja vastakoh-taistamista menneeseen niukkuuden kulttuuriin, joka nähdään moraalisesti korkeamman suomalaisuuden ja isänmaallisuuden aikakautena.

Voiton muistelussa ja laulussa tulee esille myös heteroseksuaalisen sukupuolijärjestelmän rakentaminen. Äiti esitetään uusin-tavan hoivan lähteenä ja isä miehiseen maanviljelystyöhön opastavana esikuvana. Samankaltainen sukupuolitettu elämänpii-rien jako tulee erityisen selvästi esille kansakoulun opetusmateriaalissa. Siinä ilmenee heteroseksuaalisen järjestyksen perustumi-nen maskuliinisuuden ja feminiinisuuden liitolle, naisen ja miehen työparille.

Agraarikulttuurin miesihanne ja sen isänmaallinen tulkinta

Agraariyhteisön ihmisihanteeseen oli kuu-lunut eläminen kunnollisena perheenjäsenenä, uutterana työntekijänä ja nöyränä kristit-tyinä. Oppivelvollisuuskoulussa maalaislap-sista kasvatettiin kansalaisia, joiden sidokset agraariseen elämäntapaan haluttiin säilyttää. Samalla kansallisessa politiikassa talonpoikainen arvomaailma tulkittiin uuden-laisina, toimivina ja tarpeellisina malleina modernissa yhteiskunnassa. Tässä kulttuurisessa ja poliittisessa siirtymävaiheessa kansakoululaitos toimi modernisaation ja modernin politiikan välittäjänä. Erityisesti poi-kien ja miesten uusi maskuliininen identi-teetti tulkittiin siirtymänä talonpojasta tuot-tajaksi, itsellisestä tai taloon pestatusta palkkollisesta itsenäiseksi yrittäjäksi tai palkka-työläiseksi.

Ann-Catrin Östman on tulkinnut 1900-luvun alkupuolen modernia agraaria mieheyttä muutosvaiheessa olevana asemana ja identiteettinä, jota määritteli entistä paino-tetummin itsenäisen perheviljelmän omis-taminen ja ammatillistuva maanviljelys. Ne liitettiin moderniin mieskansalaisuuteen ja sitä kannattelevaan ideologiseen isänmaal-lisuuteen. Molemmat ”maamiehen” ulottu-vuudet ankkuroitiin maata viljelleiden ja puolustaneiden miessukupolvien, ”isien”

ketjuun. Toisaalta tämä hegemoninen mieheyden malli merkitsi perheviljelmän uuden-laista korostumista elämäkäytännöissä ja kulttuurisissa representaatioissa. Perheviljel-män saadessa entistä suuremman painoarvon elinkeinomuotona ja perhemuotona maskuliinisuuden rakentumistapakin muut-tui. Östmanin mukaan agraarisessa miehuudessa tapahtui yhtenäistymistä ja samalla siirtymä homososiaalisuudesta heterososiaa-lisuuteen, kohti isännän ja emännän lujit-tuvaa työkumppanuutta. Samanaikaisesti hegemoninen mieheyden narratiivi ”puur-tavasta suomalaisesta” määritti toisia ja toi-senlaisia suomalaisuuden muotoja ja tapo-ja.³⁵ Perheenpään työ, toiminta ja omistus-oikeus viljelemäänsä maahan määrittivät muita perheenjäseniä, vaimoa ja lapsia. Maamiehen agraarinen ja isänmaallinen eetos tulkittiin ammatilliseksi ja yksilölliseksi itsenäisyydeksi kansakunnan rakentami-sen yhteisöllisessä hankkeessa.

Oman lapsuuden muisteleminen on pro-sessi, joka alkaa lapsena ja jatkuu vanhuu-teen. Menneet tapahtumat ja elämäntapa antavat historiallisen kontekstin elämänhistorialliselle muistelulle ja kokemuskerto-muksille. Eleyt ympäristöt, sosiaaliset suh-teet ja toiminta tulkitaan kulttuurisiksi mer-keiksi, ja ne kerrostuvat subjektiivisiksi mie-lenmaisemiksi. Elinympäristön tulkitsemi-nen ”oikein”, kansallisena tekstinä, ankkuroi maalaislapsia kansakoulussa opettuun yhteiseen arvomaailmaan ja ilmaisutapoihin. Siten emotionaaliset ja intiimit avainkoke-mukset kuten Voiton ensimmäisen paime-nessa olo jäsentävät lapsuuden kokemus-kertomusten omakohtaista, mutta myös kol-lektiivista ulottuvuutta. Kertajat soveltavat lapsuudesta kertomisen yhteisöllisiä tapoja

31. Vrt. Nira Yuval-Davis (1998) *Gender and Nation*, London, 44.

32. Topelius (1927) 7, 13.

33. Ks. Suutarla (1986) 246–248.

34. Ks. Mikko Kumpulainen (2004) 'Maanviljelyn luon-tosuhde ja jatkuvuus: agraarin fundamentalismin merkitys nyky-yhteiskunnassa', toim. Juha Nirikko & Kari Mikko Vesala *Kirjoituksia maan sydämelä: tutkimus-näkökulmia maanviljelijöiden kilpakeruuaineistoon*, Helsinki, 111–115.

35. Ann-Catrin Östman (2000) *Mjöljk och jord: om kvinnlighet, manlighet och arbete i ett österbottniskt jordbrukssambälle*, Åbo, 200–204.

ja sisältöjä, jotka ovat muodostuneet paikallisesti, kansallisesti, sukupolven tai sukupuolen mukaan jaetuissa kokemuksissa. Kertojan henkilökohtainen elämä asettuu osaksi kansallista historiaa, yhteiskuntaelämää ja kulttuuria. Samalla kokemuskertomukset voivat vahvistaa ja tarkentaa – tai kritisoida, ristivalottaa ja murtaa – yleisiä kansallisia ja sosiaalisia representaatioita.³⁶

Pedagogiset kertomukset vaikuttivat 1900-luvun alkupuolen oppivelvollisten maailmankuvaan ja identiteettiin, joiden kautta he työstivät oman lapsuutensa kokemuskertomuksia. Kuten Katri Komulainen on painottanut imatralaisia koulutus-sukupolvia koskevien haastattelujen perusteella, 1900-luvun alussa syntyneet liittyvät lapsuutensa perheen, koulun ja lähiyhteisön laajennettuna perheenä isänmaan tai kansakunnan kontekstiin. Suomalaisuutta ja suomalaisia käsitellään kodin omaisilla tai perheyhteyttä ilmaisevilla käsitteillä. Sosiaaliset suhteet erityisesti isään, äitiin ja opettajiin esitetään kansallisina ideaaleina. Oma-kohtaiset muistot limittyvät sosiaaliin ja kulttuurisiin arvoihin, joita on opittu muun muassa kouluajan kertomuksista. Menneen lapsuuden ja haastatteluhetken ideaalit ja identiteetit, jotka liittyvät kansallisuuteen ja sukupuoleen, vertautuvat ja sekoittuvat toisiinsa. Niiden tulkinta on muotoutunut kokemuskertomuksiksi, jotka ovat ilmaisultaan sekä kiteytyneitä että jatkuvasti varioivia.³⁷

Voimakkaan ja itsenäisen, miesjohtoisen kansakunnan muodostaminen alkoi koulun pedagogisessa tilassa, opetusteksteissä ja -käytännöissä. Ruumiillista työtä tekevä, urheileva ja terve poika muodosti suomalaisen lapsen normin, johon muut ja muunlaiset lapset vertautuivat. Joustavana sukupuolena tytöt hahmottuivat eräänlaisina kaksoiskansalaisina. Molemmat kansalaisuuden ulottuvuudet, erityinen feminiininen kansalaisuus ja maskuliinisesti määrittyvä yleinen kansalaisuus rakensivat tervettä ja voimakasta lapsikansalaisuutta, joka oli etnis-kulttuuriselta perustaltaan suomalaista.³⁸ Kansalaisuuteen liittyvien sukupuolierojen ja -hierarkioiden luomisessa tuli esille kansakoulun kasvatustekstien ja -käytäntöjen hienosyinen mikropoliittika.³⁹

Eri oppiaineissa kansallinen arvomaailma yhdistettiin oppilaiden harrastuksen herättämiseen ja kansalaiskuntoisuuden kehittämiseen. Sillä estettäisiin isänmaanvastaiten ”raakojen voimien” ja ”häikäilemättömän tahdon” vaikutukset. ”Maahenki” toimi isänmaallisen opetuksen moraalisenä lähtökohtana, sillä vuoden 1918 sodassa talopoikien tulkittiin pelastaneen Suomen itsenäisyyden ja länsimaisen yhteiskuntajärjestyksen. Talonpoikaisten arvojen katsottiin jatkossakin takaavan yhteiskuntarauhan. Kansakoulun kasvatuskäytännöissä isänmaallinen maahenki tarkoitti tyttöjen ja poikien totuttamista yhteiseen järjestykseen ja sukupuolenmukaisesti kansalaisihanteisiin. Ruumiillinen työ nähtiin sukupuolia yhdistävänä elämän ytimenä.⁴⁰

1900-luvun alun kasvatusilmapiirissä talonpoikaisen, maskuliinisen suomalaisuuden hegemoninen diskurssi jätti huomiotta lasten keskinäiset erot ja vahvisti kuvaa ”eheytytystä” kansakunnasta. Taustastaan riippumatta lapset kasvatettiin näkemään itsensä suomalaisina, joiden identiteetti perustui tervehenkiselle talonpoikaisuudelle. Maalaispojat osallistuivat itse kansallisten ja pedagogisten kertomusten sisäistämiseen ja

36. Omaelämäkertojen sosiaalisista ja kulttuurisista representaatioista, ks. James Fentress & Chris Wickham (1992) *Social Memory*, Oxford & Cambridge; Luisa Passerini (1988) *Fascism in Popular Memory: the Cultural Experience of the Turin Working Class*, Cambridge; toim. Raphael Samuel & Paul Thompson (1990) *The Myths We Live By*, London & New York.

37. Katri Komulainen 'Kansallisuus, perhe ja sukupuoli sotaa koskevissa kollektiivisissa kertomuksissa', *Nais-tutkimus-Kvinnoforskning*, Vol. 14, No.42, 2001, 24–26, 30–33; Marie-Francoise Chanfrault-Duchet (1991) 'Narrative Structures, Social Models, and Symbolic Representation in the Life Story', toim. Sherna Berger Gluck & Daphne Patai, *Women's words. The Feminist Practice of Oral History*, New York & London, 78–81. 38. Ks. Palmu (2003) 109–111.

39. Vrt. Judith Butler (1993) *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of Sex*, Londo; Kirsti Lempiäinen (2002) 'Kansallisuuden tekeminen ja toisto', toim. Tuula Gordon & Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen *Suomineiton hei! Kansallisuuden sukupuoli*, Tampere, 20–22, 26–28.

40. Kivinen (1988) 173–175; Kaarninen (1995) 37; ks. Knuutila & Paasi (1995); Pirjo Lyytikäinen (1999) 'Suomen kirjallisuus suomalaisuutta kirjoittamassa', toim. Tuomas M.S. Lehtonen *Suomi – outo pohjoinen maa? Näkökulmia Euroopan äären kulttuuriin ja historiaan*, Porvoo.

luomiseen, mikä jatkui eri muodoissaan aikuisuudessa. Kansalliset kertomukset, joita lapset kansakoulussa oppivat, vaikuttivat kahdella tavalla ja kahdensuuntaisesti. Ne antoivat välineitä ja malleja kertoa myöhemmin omasta lapsuudesta ja muista elämänvaiheista. Toisaalta ne toimivat kimmokkeena suunnata ja elää omaa elämää, valita sen päämääriä ja aineksia, mutta myös perustella ”elämän pakkorakoja”.

Toisin sanoen kertomukset alkoivat muuttua osaksi elettyjä kokemuksia ja toisaalta eletyt kokemukset tulkittiin näiden diskursiivisten ja narratiivisten oppimiskokemusten kautta. Kansakoulun kertomusten ja elämänhistoriallisten keskeiskokemusten sekoituessa syntyi kokemus itsestä suomalaisena poikana ja miehenä. Omas ta elämästä tuli erältä keskeisiltä osiltaan kansallisesti tulkittua ja ymmärrettyä, mitä ymmärrystä vahvistivat yhteiset kriisiajat kuten sota ja jälleenrakentamisen aika. Samalla elettyjä kokemuksia pyrittiin sovittamaan kansallisten kertomusten tarjoamiin maskuliinisiin malleihin. ■