

MAALAISLASTEN JA -NUORTEN KOULUTUKSEN JA TYÖNTEON SUHDE SUOMESSA VUOSINA 1920–1950 – LAPSEN TOIMIJUUDEN YHDISTYMINEN YHTEISKUNNALLISEN JA RUUMIILLISEN MAAILMAN ASETTAMIIN RAJOIHIN

Mariia Patomo

Johdanto

Koulutus ja työnteko ovat olleet erottamaton osa useimpien 1920–1950-luvuilla eläneiden lasten ja nuorten elämää. Ne ovat määrittäneet heidän yhteiskunnallista arvoaan sekä heidän paikkaansa omassa perheessään ja suvussa. Tarkasteleminani vuosina koulutukseen suhtauduttiin Suomessa ristiriitaisesti ja moninaisesti (Koski 2003; Malinen & Tamminen 2017, 309). Työnteon eetos eli vahvana ja erityisesti maaseudulla koulutuksen ei nähty olevan välttämätöntä elannon saamiseksi (Koski 2003). Selvitän tässä kirjallisuuskatsauksessa näitä ristiriitaisuuksia sekä koulutuksen ja työnteon välisiä suhteita 1920–1950-luvuilla maaseuduilla eläneiden lasten ja nuorten elämässä. Tutkimuskysymykseni on: Miltä lasten ja nuorten koulunkäynnin ja työnteon suhde näytti 1920–1950-lukujen maaseudulla?

Pääasiallisina lähteinäni käytän Tuomaalan (2004) 1920–1930-luvuille sijoittuvaa väitöskirjaa, Malisen ja Tamminen (2017) sotien jälkeisten lapsuuksien tarkasteluun painottuvaa teosta, Aapolan ja Kaarnisen (2003) toimittamaa *Nuoruuden historia* -teosta sekä Heikkisen ja Leino-Kaukiais (2011) toimittamaa 1860–1960-luvuille sijoittuvaa *Valistus ja koulunpenkki* -julkaisua. Näiden teosten innoittamana tarkastelen myös muita lähteitä, joissa käsiteltiin nimenomaisesti lasten koulunkäynnin ja työnteon ristiriitaista suhdetta 1920–1950-luvuilla ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

Tarkasteluni kattaa 40 vuoden ajanjakson ja pyrkii löytämään näiden vuosikymmenten ja niiden aikaisten tapahtumien merkityksiä lapsille ja nuorille. Yleisen, kaukaakin katsovan näkökulman lisäksi halusin tuoda esiin myös tarkemmin lapsuuteen ja nuoruuteen liittyviä erontekoja. Asuinpaikalla, sukupuolella ja taloudellisilla resursseilla oli suuri vaikutus siihen, millaisia mahdollisuuksia lapset ja nuoret elämälleen näkivät ja pystyivät tavoittelemaan. Tarkastelujaksoni sisään ajoittuvat myös Suomen sodat. Tarkastelen väistämättä näiden merkitystä yksilölliseen ja yhteiskunnalliseen puheeseen. Pyrin vertailemaan ajanjaksoja keskenään ja osoittamaan murroskohtia ja aatteellisia eroja eri aikakausien välillä.

Lukemieni lähteiden pohjalta jaan tämän kirjoitukseni kolmeen pääluokkaan. Ensimmäisessä keskitän näkökulmani laajasti maaseutuun sekä lasten koulunkäynnin ja työnteon ristiriitaisuuksiin. Tätä seuraavissa luvuissa lähennän katseeni koskemaan köyhyyden sekä naisten sukupuoliroolin merkityksiä lasten ja nuorten koulutusmahdollisuuksiin. Pohdin jokaisen pääluvun sisällä lasten omien kokemusten ja toimijuuden osoituksia, yhteiskunnallisesti vaikuttaneita arvoja ja ihanteita sekä materiaalisia ja ruumiillisia rajoja, joita nuoret kokivat koulutuksen ja työnteon yhdistämisen näkökulmasta.

Tekstini pohjautuu uuden lapsuudentutkimuksen mukaiselle ajattelulle ja pohdinnalle (Vanderbeck 2016). Lasten toimijuuksilla ja näkemyksillä tarkoitan sitä, miten lapset, tai tutkimusvaiheessa jo aikuiset muistelijat, kuvailevat lapsuudenaikaisia tunteitaan, mielipiteitään, kokemuksiin ja tapojaan osoittaa oma yksilöllisyytensä (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2016). Tiedos-

tan, että tällaisessa tavassa katsoa historiaa on myös haasteensa, koska etsin teksteistä lasten toimijuuksia nykypäivän käsitteellisen ymmärryksen ja tutkimuksellisen määrittelyn kautta (Tervo 2022). Lisäksi muisteluina tuotetuissa aineistoissa on aina kyse aiempien kokemusten asettamisesta sen hetkiseen tilanteeseen ja ymmärrykseen (Arola 2015, 68).

Yhteiskunnallisen näkökulman avulla huomioin sen, että lapsuus rakentuu aina myös suhteessa ajassa tuotettaviin käsityksiin hyvästä lapsuudesta. Tähän esseeseen valikoituneissa materiaaleissa nousi jatkuvasti esiin 1920–1950-luvuilla vallinnut yhteiskunnallinen eetos yhteisen hyvän kautta perustellusta lasten kasvattamisesta. Ruumiillinen näkökulma puolestaan on osa fyysisen ja materiaallisen maailman tuomia toimintaehtoja ja määrittelyjä, jotka vaikuttivat siihen, millaisista koulutuksista ja töistä voitiin haaveilla ja se myös osoittaa lapsuuden rakentumista tilassa ja paikassa. Pidän tätä perusteltuna näkökulmana, koska se tuo esiin sen, kuinka yhteiskunnallinen kerrostuminen näyttäytyi ja kehittyi Suomen siirtyessä kristillis-agrarisesta kansakunnasta kohti liberaalia, modernia koulutusyhteiskuntaa.

Koulutuksen ja työn risteymiä maaseudulla

1920–1930-luvuilla yli 80 % väestöstä asui maaseudulla ja lähes 70 %:lla pääasiallinen toimeentulo syntyi maanviljelystä (Tuomaala 2004, 92). Tähän aikaan lasten ja nuorten yhteiskunnallinen asema koki myös muutoksia. Siihen mennessä maalaislapset olivat eläneet niin sanotun isäntävallan alla. Vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki muutti lapsen juridista asemaa ja samalla asetti lapsen vahvemmin valtion vallan alaisuuteen. Yleisessä oppivelvollisuudessa säädettiin, että lasten on käytävä kuusi vuotta koulua (Oppivelvollisuuslaki 101/1921; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 24).

Valtio valvoi oppivelvollisuuden toteutumista kansakoulujen johtokuntien avulla, jotka toimivat koulupiireittäin. Tätä puolestaan valvoi piiritarkastaja. (Jauhiainen 2011.) Oppivelvollisuus tarkoitti myös sitä, että lapsen kasvatusvastuu laajeni perheeltä ja kodilta koululle eli useimmiten opettajalle. Tämän seurauksena lapsen oikeudet ja velvollisuudet peilautuivat valtion politiikkaan, lainsäädäntöön ja kansantalouteen. (Tuomaala 2004, 348.) Näiden muutosten yhteydessä suomalaisessa yhteiskunnassa siirryttiin kristillis-moraalisesta sääty-yhteiskunnasta kohti kansalaisyhteiskuntaa ja jokaisen yksilöllisiä oikeuksia. Nämä uudet kansalliset arvot mahdollistivat laajemmalle joukolle sosiaalisen liikkuvuuden. Lasten koulutus ja kasvatus pyrki vastaamaan kehittyvään kansalaisidentiteettiin ja uusiutui poliittisten ja sosiaalisten muutosten rinnalla (Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011). Maalaispitäjissä ja maaseudulla pitkään jatkunut agraarinen elämänjärjestys sai rinnalleen uuden lapsia velvoittavan tarinan, joka ei ollut enää vain lasten vanhempien tai suvun päätäntävällän alla. Uudenlainen modernin lapsuuden synty etsi paikkaansa maaseudun perheiden elämissä, jossa työnteko oli välttämätöntä elossa pysymiseksi ja elannon saamiseksi.

Vuoden 1921 oppivelvollisuuslaissa määriteltiin, että oppivelvollisuus alkaa lapsella sen kalenterivuoden syksyllä, jolloin lapsi täyttää 7 vuotta ja päättyy sen kalenterivuoden keväällä, jolloin tämä täyttää 13 vuotta (Oppivelvollisuuslaki 101/1921). Laki ei ollut täysin ehdoton, sillä maaseudulla lain toimeenpanon siirtymäajaksi annettiin jopa 16 vuotta (Malinen & Tamminen 2017, 310).

Kaikki vanhemmat eivät olleet heti oppivelvollisuuden tultua kiinnostuneita kannustamaan lapsiaan kouluun. Käsiparien lähettäminen kouluun tarkoitti vanhemmille lisääntyvää työtaakkaa

ja mahdollisesti tulon menetyksiä. Ne lapset, jotka kävivät koulussa, tekivät usein kotitöitä ennen kouluun menoa ja sen jälkeen (Tuomaala 2004). Joskus koulusta otettiin myös luvallista tai luvattonta vapaata kotitöissä avustamiseksi. Palkattomat kotityöt eivät olleet ainoita työn muotoja, jotka saivat nuoret jättäytymään pois koulusta. 1930-luvulla vallitsi työmarkkinatilanne, jolloin koulutamaton sekatyöläinen saattoi tienata enemmän kuin ylioppilas (Männistö 2014). Tämä luonnollisesti houkutteli nuoria pois koulun penkiltä ja tienaamaan.

Vaikka koulutukseen ei maaseudulla aina suhtauduttu kannustavasti, niin silti maaseudulla asuvien työntekemisen kulttuuri sekä kouluissa opetettava pedagogiikka olivat arvoiltaan ja yhteiskunnalliselta näkemykseltään sopuosoinnussa ja vaikuttivat toinen toisiinsa. Talonpoikaisarvoja pidettiin hyvinä ja niitä haluttiin viedä osaksi valtakunnallista pedagogiikkaa (Tuomaala 2004, 92). Lasten koulutuksessa haluttiin painottaa vanhempien kunnioittamista, ahkeruutta työnteossa ja harrasta kristillisyyttä (Tuomaala 2004, 351). Suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsi vahva luterilainen arvopohja ja työmoraali. Luterilaisen uskonnon arvot olivat osa koulun opetusta 1920–1930-luvuilla, ja ahkeruus ja perheen eteen uhrautuminen nähtiin ylevinä luonteenpiirteinä (Tuomaala 2014, 153; Aukia 2010, 131). Tämän vuoksi suhtautuminen lasten koulupäivän aikaiseen työntekoon saattoi vaihdella paljonkin eri opettajien välillä, jolloin toiset opettajat suhtautuivat siihen suopeammin kuin toiset.

Työnteon nähtiin olevan osa hyvää kasvatusta, jolloin siihen piti myös kannustaa (Tuomaala 2004, 151). Halila (1950, 215) tuo esiin maantieteellisiä suhtautumiseroja liittyen lasten työnteon ja koulutuksen suhteeseen. Etelä- ja Keski-Pohjanmaan alueilla lasten työnteoko oli vakiintunut tapa, johon oppivelvollisuuslain voimaantulo aiheutti muutoksia. Oppivelvollisuuslain säätämisen myötä lasten piti lähteä kouluun aiempaa nuoremmassa iässä. Pohjalaisissa kotitalouksissa pelättiin tämän negatiivista vaikutusta lasten työhalulle ja -innolle (Halila 1950, 215). Ahkeruuden ja työnteon korostamisen perinteet näkyivät laajalti vielä 1940–1950-luvuilla, jolloin kouluissa haluttiin painottaa käytännön taitojen merkitystä osana koulutusta. Maaseudulla lapsille haluttiin opettaa maatalouden töitä eroteltuna tyttöjen ja poikien töihin (Rahikainen 2003).

Oppivelvollisuuden ja kansakoulun nähtiin olevan apuna suomalaiselle taloudelliselle kehitykselle ja hyvinvoinnille (Hyyrö 2011). Suomi haluttiin mukaan edistykseen ja sivistykseen, jota muissa länsimaissa jo silloin oli. Valtio myös suosi 1920–1930-luvuilla maaseutua poliittisilla päätöksillään, joiden avulla maaseutu kehittyi jatkuvasti. Vielä ennen sotia kaupungistuminen ei ollut Suomessa vallitseva kehityssuunta, vaan maaseudut olivat elinvoimaisia ja vireitä alueita. (Tuomaala 2004, 350.)

Tuomaala (2004, 158) tiivistää keskeisimpiä työteliäisyyden ihanteita olleen agraarisuus, kristillisuus ja kansallisuus. Koulussa hankittava oppi ei ollut vielä 1930-luvun maaseudulla välttämättä tavoiteltu asia. Silloin katsottiin, että käytännön työllä hankittu ammattitaito saattoi korvata koulun. Kuitenkin tärkeintä oli, että lapsi teki töitä eikä ollut toimeettomana. Perheen toimeentulossa avustaminen palkkatöissä katsottiin myös hyväksi tavaksi käyttää aikaa lapsena (Hyyrö 2011). Isänmaallisuus ja yhteinen hyvä olivat kuitenkin kaiken läpileikkaavia arvoja, jotka kuuliaiset kansalaiset omaksuivat. Psykologinen lähestymistapa alkoi tulla osaksi opetusta 1940-luvulla sotien jälkeen. Lapsen kehitystasoa ja lapsikeskeisyyttä alettiin korostaa ja tuottaa oppimateriaaleja, jotka keskittyivät lasten kokemustodellisuuteen (Malinen & Tamminen 2017, 328). Lapsen ajan kuva oli kehittymässä kohti liberaalimpaa ja yksilöllisempää suuntaa.

Sota-aika tuotti uusia ilmiöitä lasten koulunkäynnin ja työnteon välisissä suhteissa. Sota-aika muutti verkalleen tapahtunutta eriytymistä lasten koulunkäynnin ja työn välillä niin, että työnteosta tuli jälleen isomman osan arjesta haukkaavaa toimintaa – myös koulussa. Miesten joutuessa rintamalle kotirintamalla riitti töitä kaikille (Hyyrö 2011). Lapset osallistuivat niin puunhakkutalkoisiin, peltotöihin kuin ahkeroivat pikkulottina (Koski 2003). Sotien aikaan järjestettiin myös niin kutsuttuja työpalveluleirejä, joiden tarkoituksena oli auttaa varattomia koteja. Lisäksi työvelvollisuuslaki määräsi koululaiset käyttämään kesälomansa työhön.

Työpalveluleireihin osallistumisen katsottiin täyttävän työvelvollisuuslain määräyksen. (Rahikainen 2003.) Sotien vuoksi Suomessa oli tuhoutunut paljon kouluja, lisäksi niitä osoitettiin puolustusvoimien käyttöön ja evakkoon oli lähtenyt lähes 50 000 kouluikäistä lasta. Tämä tuotti uusia käytäntöjä, joissa kouluja käytiin niin aamu- kuin iltavuoroissa ja luokkakoot paisuivat suuriksi. (Malinen & Tamminen 2017, 311–314.)

1940-luvulla Suomessa oltiin tilanteessa, jossa maaseudullakin koulutus alkoi olla itsestäänselvyys ja se nähtiin lasten työnä (Hyyrö 2011). Agraarinen elämäntapa näkyi kouluvuodessa edelleen niin, että lapset saattoivat saada 12 vapaapäivää koulusta auttaakseen sadonkorjuussa (Malinen & Tamminen 2017, 255). Tämä menettely oli peruja jo oppivelvollisuuslain alkutaipaleelta. Vuonna 1922 eduskunnassa käytiin keskustelua liittyen lasten koulunkäynnin ja työnteon ristiriitaisuuksiin. Päättäjät olivat havainneet, että joissakin kotitalouksissa oppivelvollisuuslaki tuotti vastarintaa ja lapset olisi haluttu pitää kotona työnteon apulaisina. Tämä myötävaikutti niin kutsutun perunaloman säätämiseen. Tämä tarkoitti sitä, että syksyisin viidennen ja kuudennen luokan oppilaat saivat johtokunnan päätöksellä enintään 15 päivää vapaata auttaakseen kodin kiireellisissä töissä. (Halila 1950, 215.)

Sotien jälkeen oppivelvollisuuslakia muutettiin niin, että koulunkäynti pidentyi. Kansakoulu kesti seitsemän vuotta ja oppivelvollisuusikä nousi 15 vuoteen. Lain säätäneiden oletuksena oli, että käytännöllinen jatko-opetus saisi enemmistön suosion. Keskikoulun käyneiden määrä lisääntyikin huomattavasti samalla, kun kansalaisten elintaso nousi. (Jauhiainen 2011, 117.)

Vuonna 1947 myös ne lapset, jotka asuivat yli viiden kilometrin päässä kansakoulusta, tulivat oppivelvollisiksi (Malinen & Tamminen 2017, 311). Tämän vuoksi maaseuduilla alkoi seuraavina vuosina ahkera koulujen rakentaminen ja opetusverkoston tiivistäminen (Hyyrö 2011). Tämän seurauksena koulusta tuli yhä useammalle lapselle mahdollisuus työnteon sijasta. Ei ollut kuitenkaan realismia, että kaikki oppilaat asuivat viiden kilometrin säteellä koulusta. Pitkänmatkalaisia kuskattiin linja-



Kuva 1. Kuvassa lapset auttavat pellon muokkaamisessa.

Kuva: Yrjö Kalimo 1942–1946, Museovirasto.

autoilla kouluun, ja jotkut lapset majoittuivat asuntoloissa tai sukulaisten luona (Malinen & Tamminen 2017, 314–315). Asuntola-asumista oli ollut jo ennen sotia, mutta silti 1920–1950-lukujen koululaisista moni jäi ilman mahdollisuutta kansakoulussa käymiseen (Malinen & Tamminen 2017, 317).

1950-luvulla koulutusyhteiskunta-ajattelu löi läpi. Silloin myös yhä useammassa maaseudun ja vähävaraisten perheissä alettiin ymmärtää aiempaa yleisemmin koulutuksen merkitys lapsille. Myös suuret ikäluokat alkoivat olla kouluunmenoiässä ja täyttivät koulujen penkit (Hyyrö 2011). Yhteiskunnallisesti vallitseva eetos oli koulutuksen tärkeys ja välttämättömyys. Koulutusajat alkoivat pidentyä, vaikka tutkintotodistus ei vielä 1950-luvullakaan ollut välttämätön. Se oli kuitenkin tärkeä, jos halusi nousta sosiaalisessa ja taloudellisessa luokka-asemassa (Koski 2003). Huomioitavaa on, että 1950-luvun alussa suurin osa 15–19-vuotiaista oli vielä kuitenkin töissä eikä jatkokoulutuksessa (Hyyrö 2011). 1950-luvulla myös työmarkkinat kehittyivät niin, että ammatillista tutkintoa alettiin vaatia työpaikoilla. Tämä lisäsi jatkokoulutuksen suosiota (Koski 2003). Mitä lähemmäs 1950-lukua tultiin, sitä enemmän koulutus ja sivistys määritteli nuoren yhteiskunnallista arvoa työn sijaan. Oppikouluun pääseminen oli lupaus paremmasta tulevaisuudesta, kansalaiskoulu puolestaan ei tarjonnut samanlaista luokkanousua. (Jauhiainen 2011, 119.)

Koulutuksen lisäksi 1950-luvulla nuoret alkoivat vapautua. Koski (2003) paikantaa 1950-luvun murroksen ajaksi, jolloin nuoret alkoivat kyseenalaistaa auktoriteetteja. Modernit nuorisokulttuurit alkoivat myös muotoutua ja nuoret alkoivat löytää paikkaansa yhteiskunnan reunamilta. Maaseudulla nuorison vapautuminen tapahtui hitaammin kuin kaupungeissa, mutta suunta oli sama. Suomalaiset nuoret olivat vahvasti mukana koko kansakuntaa koskeneessa eetoksen muutoksessa, jossa uusiksi arvoiksi muotoutuivat maallistuminen, liberalisoituminen ja yksilöllistyminen (Koski 2003). Myös koulutuksen hankkiminen nähtiin välttämättömänä osana yhteiskunnan pärjäämistä markkinataloudessa (Rautakilpi 2003).

Lasten kokemia ristiriitoja koulutuksen ja työn välillä

1920–1930-luvuilla kouluja käyneiden lasten identiteetit saattoivat kokea vastavetoa monelta suunnalta. He olivat samanaikaisesti koulua käyviä lapsia, jotka myös kuuluivat kodin työyhteisöön (Tuomaala 2004, 141, 144). Tuomaalan (2004) teoksen muisteluissa Aino kuvasi pelkoa siitä, että vanhemmat jokin päivä kieltäisivät häneltä koulunkäynnin. Aino kuului metsätyöläisperheeseen, jossa kaikkien oli tehtävä töitä toimeentulon eteen. Sen vuoksi hän pelkäsi, että koulunkäyntiä ei arvostettaisi niin paljon kuin työntekoa. Ainin tarina kertoo myös lapsen arvostuksesta koulua kohtaan ja motivoituneisuudesta opiskelulle. Ainin koulumatka kesti kävellen puolitoista tuntia (Tuomaala 2004, 144). Myös muut muistelijat sanoittivat samankaltaisia pelkoja siitä, että he eivät pääse kouluun, jolloin he jäävät jälkeen muista ja saavat osakseen opettajan arvostelua. Samalla lapset kokivat kuuliaisuutta vanhempiaan kohtaan ja työteliäisyyden vaade oli suuri. Lapset joutuivat kahden näkemyksen puristamiksi, jossa lapsi oli usein sijaiskärsijänä. Monet maalaislapset lopettivat koulunkäynnin kansakouluun. He siirtyivät tekemään monenlaisia maatalous- ja metsätöitä. Jatkokouluttautuminen oli monen nuoren mielessä, mutta 1920–1930-lukujen maaseudulla ei ollut juurikaan mahdollisuuksia tähän (Tuomaala 2004, 154).

Käyttämässäni lähteissä lapsuuden muistelijat kuvasivat töiden vuoksi koulusta poissa olemista välttämättömäksi, joten sitä ei voinut pitää pinnauksena (Tuomaala 2004, 150). Luvaton

pinnaus oli aina rangaistavaa, ja lapset muistavat vahvan kontrollin 1920–1930-lukujen aikana koulunkäynnin valvomisessa (Tuomaala 2004, 151). Suurin pahe oli joutilaisuus ja laiskottelu. Työnteko oli lasten mielessä välttämättömyys ja olosuhteiden pakko. Se oli myös itsestäänselvyys, mitä ei kyseenalaistettu (Malinen & Tamminen 2017, 250; Tuomaala 2004, 150). Työnteekoon yhdistyi monesti myös leikki, jos sille vain oli aikaa (Malinen & Tamminen 2017, 250). Työnteke-
misen eetos jatkui lukemani kirjallisuuden perusteella samankaltaisena sotien jälkeen 1940–1950-luvuilla. Lapset osallistuivat monipuolisesti erilaisiin tehtäviin kotona taitojensa, ikänsä ja sukupuolensa mukaan. Sotien jälkeen työnteolla ansaittiin yhteiskunnalta rahapalkkion lisäksi kupon-
keja, joilla pystyi kustantamaan esimerkiksi sokeria ja riisiä (Malinen & Tamminen 2017, 250).

1940–1950-luvuilla lapsen kouluttautumisen mahdollisuuksiin vaikuttivat aika ja raha sekä vanhempien oma suhtautuminen koulunkäyntiin. Koska ennen sotia monet lapset eivät käyneet kiertokoulua kuin satunnaisesti tai kansakoulusta vain neljä ensimmäistä vuotta, niin heidän ymmärryksensä monesti oli, että ilman koulutustakin pärjätään työelämässä (Malinen & Tamminen 2017, 311). Toisaalta joidenkin vanhempien menettämät mahdollisuudet käydä koulua työnteon vuoksi sai aikaan sinnikkyuden ja halun saada omat lapset hyvään kouluun (Malinen & Tamminen 2017, 311).

Muisteluissa 1920–1950-lukujen lapsuus näytti myös kovalta, vaikka moniin vaikeisiin asi-
oihin suhtauduttiin nostalgisesti. Pysyvät jäljet lapsiin jättivät epäonnistumisen tunteet. Lapset ko-
kivat häpeällisenä sen, jos he eivät onnistuneet selviytymistä ja pärjäämistä arvottavassa koulu-
ympäristössä vaan joutuivat nolatuiksi aikuisten toimesta (Malinen & Tamminen 2017, 325).

Lasten ruumiillisuus sai erilaisia piirteitä koulussa ja kotona

1920–1950-lukujen maaseudulla ruu-
miillinen työ kasvatti yhteisön hyväksy-
tyksi jäseneksi (Malinen 2022). Ruumiil-
linen työ tuotti identiteettejä, jotka tuotti-
vat peilauspinnan muistelijan sen hetki-
sen nykyisyyden ja lapsuuden välille
(Tuomaala 2004, 156). Suomalainen sisu
ja ”työteliäisyyden eetos” asetti muisteli-
joiden sukupolven aikaan, jossa rankat
kokemukset nähtiin arvokkaina ja jalos-
tavina.

Koulussa lasten ruumiillisuus ja ti-
lassa oleminen muuttuivat verrattuna
heidän arkeensa maataloustöissä. Kou-
lussa tärkeää oli kyetä istumaan paikallaan, kuuntelemaan ja olemaan tarkkaavainen. Kotitöissä
korostuivat ruumiin liikuttaminen, taito käytännöissä ja pitkäjänteinen kestävyys, varsinkin
nuoruudessa, kun annetut työt olivat jo lähellä aikuisten töitä. Koulu muutti ruumiillisuuden myös
arvioitavaksi, pedagogiseksi toiminnaksi, jolla oli jokin tavoite. (Tuomaala 2004, 352.)

1920–1950-lukujen työtä tekevien ja koulua käyvien lasten kehon kokemuksiin liittyy myös
rangaistuksen elementtejä. Koulussa oppilasta voitiin esimerkiksi hiljentää, seisottaa ja eristää



Kuva 2. Koululapsia tiellä rivissä Palojärvellä.

Kuva: Uno Peltoniemi 1934, Museovirasto.

(Tuomaala 2004, 352–353). Lapsen kehosta tuli rangaistuksen kohde, jonka piti omaksua haluttu fyysinen ja ruumiillinen hillintä sekä sen myötä mallikansalaisuus. Ruumiillinen kuritus oli kiellettyä vuodesta 1931, mutta tästä huolimatta sitä esiintyi. Sotien jälkeen opettajien oppilaisiin kohdistama ruumiillinen kuritus kuitenkin kasvoi aiempiin vuosiin verrattuna, ja opettajat oikeuttivat tekojaan oppilaiden sodan vuoksi lisääntyneellä kurittomuudella (Malinen & Tamminen 2017, 323).

Lasten kokema ruumiillisuus esiintyy kahdensuuntaisena. Se on samanaikaisesti suhteessa sekä ympäristöön että lapseen itseensä ja tämän mielenkiinnon kohteisiin. Ympäristön luomien perusteluitten mukaan sitä pyrittiin haastamaan tai se hyväksyttiin. Sota-aikana lapset kokivat ulkopuolelta tulevan kurin kiristymisen ja samanaikaisesti sisäisen kuuliaisuuden vaatimuksen. Sota kietoutui lasten ruumiisiin ja yhdessä suomalaisen agraariskristillisen kuuliaisuusajattelun kanssa määritteli heidän paikkaansa yhteiskunnassa ja ohjasi ajattelua kohti yksilöä suurempia tavoitteita. Koulutuksen ja työn päämääränä nähtiin kansan yhteinen hyvä. Erityisesti oppikoulunuoret saivat kuulla retoriikkaa, jossa heistä maalattiin tulevaisuuden Suomen suuria johtajia ja kansan palvelijoita (Koski 2003, 295).

Kahdensuuntaisuus liittyi lapsen sisäisen maailman ja ympäristön ohella myös koulun ja kodin välisiin suhteisiin. Tuomaala nostaa esimerkiksi käsienpesun suomalaisen sivistyneisyyden merkinä, jonka lapset veivät koulusta kotiin (Tuomaala 2004, 356). Ruumiillisuuden merkit liittyivät osaksi yhteiskunnallista tarinaa ja pyrkimystä muokata Suomen lapsia sivistyneisyyden ihanteiden mukaisiksi. Koulu tarjoi tätä yhteiskunnallista muutosta ja oli tärkeänä promoottorina muutoksen luomisessa muiden samaan aikaan tapahtuneiden modernisoitumisen tekijöiden kanssa.

Köyhyyden vaikutus koulutusmahdollisuuksiin

1920–1950-lukujen Suomessa toiset olivat syntyjään heikossa taloudellisessa asemassa, toiset puolestaan joutuivat tähän asemaan epäonnisten elämän sattumusten vuoksi. Esimerkiksi Hyyrön (2011) mukaan huutolaislapset, jotka huutokaupattiin eri taloihin hoidettaviksi ja työtä tekemään, olivat hankalassa asemassa koulunkäynnin suhteen. Heidän koulunkäyntiään ei välttämättä kannustettu, vaan korvauksena heidän hoitoon ottamisestaan heidän odotettiin myös osallistuvan talon töihin, jolloin koululle ei jäänyt aikaa. Heidän ainoa saamansa oppi saattoi olla kiertokoulusta saatu luku- ja kirjoitustaito (Hyyrö 2011). Vielä ennen sotia näilläkin taidoilla sai töitä ja siihen aikaan ammatillinen koulutus oli Suomessa Pohjoismaiden vähäisintä (Hyyrö 2011).

1920-luvulla kansakoulua käyvien lasten vanhemmat kuuluivat useimmiten työväestöön (54,2 %), seuraavaksi eniten oli keskiluokkaa (42,4 %) ja vähiten yläluokkaan kuuluvia vanhempia (3,4 %). Työväestöön laskettiin kuuluviksi torpparit, tilattomat ja palvelusväki. Keskiluokkaan kuuluivat talolliset, pienyrittäjät ja alemmat virkamiehet. Yläluokkaan luettiin suurliikemiehet, suurtilalliset ja ylimmät virkamiehet. Vuonna 1937 jako työväestön ja keskiluokan välillä oli tasaantunut, niin että työväestöön kuuluvia kansakoululaisten vanhempia oli 47,2 % ja keskiluokkaan kuuluvia 48,6 %. Yläluokkaan kuuluvia oli 4,2 %. (Leino-Kaukiainen 2011, 348.) Maaseudun vauraissa osissa ja Suomen lounais- tai eteläosissa oppivelvollisuuden toteuttaminen ei tuot-

tanut samanlaisia haasteita, kuin itä-, pohjois-, ja sisäosissa Suomea. Tuomaalan (2011, 96) mukaan lounais- ja eteläosissa koulunkäynti yleistyi paikoin yli 80 %:iin jo ennen oppivelvollisuuden säätämistä.

Yhteiskunnallisesti oli myös mahdollistettu rinnakkaiskoulutusjärjestelmä, joka suosi hyvin toimeentulevien perheiden lapsia. Ne, jotka olivat hyvässä sosiaalisessa asemassa, todennäköisemmin pääsivät jatkamaan opintojaan oppikouluun. Jauhiainen (2011, 111) kuvaa rinnakkaiskoulujärjestelmää kahden sivistyksen ohjelmalla, jossa eroteltiin kansan ja sivistyneistön koulutustarpeet toisistaan. Malinen & Tamminen (2017, 329–330) nostavat esiin, että lukuvuonna 1936–1937 oppikoululaisista vain yksi prosentti oli maatalouden työväestöä. Oppikoulu oli maksullinen ja maksu saattoi olla niin suuri, että se vei aikuisen työmiehen vuosipalkasta puolet (12 000 markkaa) (Koski 2003; Malinen & Tamminen 2017, 330). Tällainen kansan jakaminen hyvin ja heikosti koulutettuihin oli Suomen valtion hyväksymää ja tiedostamaa. Järjestelmää perusteltiin tarpeella saada työnsuorittajia ja heidän johtajiaan. Näitä koulutettiin eri paikoissa, kansakoulussa, kansalaiskoulussa ja oppikoulussa (Koski 2003; Malinen & Tamminen 2017, 330). Kuitenkin köyhien perheiden lapsilla harvoin oli mahdollisuuksia motivaatiosta ja lahjakkuudesta huolimatta päästä etenemään opinnoissaan kansakoulua pidemmälle.

Köyhien perheiden lapsiin kohdistettiin ylempien yhteiskuntaluokkien toimesta myös huoli-
puhetta, jossa ilmeni epäluuloisuus vanhempien kyvyistä kasvattaa lapsiaan sivistyksen ihanteiden mukaisesti. Koulun sivistävä opetus voisi varmistaa oikeanlaisena pidetyn kasvatuksen ja kansan kunnan. (Jauhiainen 2011, 112.) Samanaikaisesti oli huoli köyhien lasten joutilaisuudesta ja oppivelvollisuuden ajateltiin auttavan tähän asiaan (Tuomaala 2011, 96).

Sota-ajan jälkeen monet suomalaiset perheet kokivat puutetta. 1940–1950-luvuilla lapsuuttaan eläneet kuvailevat olosuhteita puutteellisiksi nykyajan mittapuihin verraten. Puutteesta huolimatta monet kokivat lapsuutensa hyväksi ja tulevaisuuden valoisaksi. Köyhyyden ja puutteen koettiin koskettavan kaikkia samalla tavalla ja sen vuoksi sitä ei pidetty niin kamalana asiana. (Malinen & Tamminen 2017, 246.)

1950-luvulle tultaessa koulutuksen merkitys alkoi korostua yhteiskunnassa ja ihmisten ajatuksissa. Sen vuoksi oppilasmäärät kasvoivat jatkuvasti, kun yhä useammat olivat halukkaita ja saivat mahdollisuuksia kouluttautua. 1950-luvun puoliväliin mennessä myös suomalainen oppikoulu oli suuressa murroksessa oppilasaineksen muuttuessa monimuotoisemmaksi ja luokkarajoja ylittäväksi. Oppikoulun yläluokkainen retoriikka ei myöskään enää sopinut kasvavan oppilasmäärän motivoimiseen ja oppikoulun piti uudistua vastaamaan koulutusyhteiskunnan tavoitteita koko kansan sivistämisestä (Koski 2003).

Lasten kokemuksia varallisuuden vaikutuksesta koulutuksen ja työn suhteeseen

Jo aiemmin mainittu, vähävaraisessa perheessä ennen sotia elänyt Aino-tyttö koki, että hän joutui usein jäämään kotiin auttamaan maataloustöissä hänen perheensä taloudellisen tilanteen vuoksi, koska ulkopuolisia työläisiä ei ollut varaa hankkia. Aino kuvailee muisteluissaan kokemaansa lojailiutta sekä kotia että koulua kohtaan ja sitä, kuinka hän lapsena joutui hankalaan välikäteen yrittäessään selittää poissaolojaan koulusta. Ainon opettaja suhtautui tilanteeseen Ainon yksilöllisenä vikana, jolloin hän ei saanut tukea asioihin, jotka jäivät opiskelematta (Tuomaala 2004, 152).

Jos lapselle osui kansakoulussa opettaja, joka ei katsonut hyvällä työn vuoksi poissaoloja koulusta, lapsella saattoi olla hyvinkin hankala koulutaival. Tällainen suhtautuminen myös suosi varakkaista perheistä tulevien lasten koulunkäyntiä, koska heidän työntekonsa kotona ei ollut niin välttämätöntä. Opettajan valta päättää melko vapaasti oman koulun asioista ja opetuksesta jatkui vuoteen 1958 saakka, jolloin kansakouluasetukseen kirjattiin opettajan tehtävät (Malinen & Tamminen 2017, 321). Opettajien nuiva suhtautuminen oppilaiden työntekoon sai myös nurinkurisia piirteitä sota-aikana. Eräässä muistelussa kerrotaan opettajasta, joka kerjäsi lapsilta ruokaa. Maaseudun lapsilla kun usein oli itse tuotettua ja kasvatettua ruokaa eikä siten niin suurta pulaa (Koski 2003). Sota-aikaan lasten työnteko palveli siis myös hätätapauksessa heidän opettajaansakin.

Yhteiskunta oli ennen sotia muuttumassa ja modernisoitumassa. Yhteisöllisten arvojen rinnalle alkoi tulla yksilöllisiä ja henkilökohtaisia tavoitteita painottavia arvoja (Tuomaala 2004, 153). Vähävaraisille lapsille se tarkoitti tarkkaa rahankäytön suunnittelua. Kun omalla työllä oli onnistunut ansaitsemaan rahaa ja ostamaan niillä vaikka sukset tai polkupyörän, niin se tuntui vapauttavalta (Tuomaala 2004, 154). Köyhyyteen liitettiin myös arvotuksia, joissa painotettiin oman työntekemisen ylevyyttä vaikeista olosuhteista huolimatta.

Köyhyys tuotti myös surullisia tarinoita, joissa työnteko koettiin psyykkisesti tuskallisena koulutuksen mahdollisuuksien rinnalla. Kalevi kuvaa muisteluissaan, kuinka hän nuorena itki metsässä töiden raskautta ja elämän ankeutta. Hän pääsi myöhemmin opiskelemaan maatalousopistoon ja koki sen helpotuksena. (Tuomaala 2004, 158.) Monien köyhistä oloista olevien lasten elämää varjosti katkeruus menetetyistä mahdollisuuksista, jos jatkokoulutukseen ei päässyt. Rahikainen (2003) toteaa aikojen muuttuneen, koska vain yhden tai kahden sukupolven jälkeen nuoret turhautuivat oppivelvollisuuteen ja kaipasivat nuorille suunnattuja työpaikkoja. Koulutukseen pääsemisen oikeudesta oli tullutkin koulutuspakko.

Köyhyyden asettamat ruumiillisuuden rajat

Köyhyys teki elämästä kamppailua. Varattomuus vaikutti siihen, millaisia töitä tehtiin ja kuinka pitkään sai käydä koulua. Esimerkiksi orvoksi jääminen köyhissä oloissa johti fyysisen asuinpaikan muutokseen, jolloin lapsia sijoitettiin eri taloihin ja heidän odotettiin osallistuvan kaikkiin talon töihin. Seuraava sijoituspaikka saattoi tulla sen mukaan, kuinka työnteon taidot karttuivat. Tuomaalan (2004) väitöskirjassa Sulo-niminen orpopoika kertoo, kuinka hänet sijoitettiin kolmeen kertaan. Työn ruumiillisuus nousee esiin hänen kertomuksessaan välttämättömyytenä ja sen ajan itsestäänselvyytenä, jota ei kyseenalaistettu (Tuomaala 2004, 145).

Kouluun pääseminen tuotti monelle köyhistä oloista olevalle lapselle haasteita. Maaseudulla matkat olivat usein pitkiä ja vaivalloisia. Ne olivat myös vaarallisia heikkojen jäiden tai syrjäseuduilla susien vuoksi. Köyhyyden tuottamiin fyysisiin haasteisiin suhtauduttiin myöhemmin kerrotuissa muisteluissa esimerkkeinä elämän rankkuudesta, josta selvittiin valittamatta (Arola 2015).

Yhteiskunnalliset muutokset merkitsivät muutoksia fyysiseen ympäristöön ja siihen, miltä köyhyys milläkin vuosikymmenellä näytti. Arolan (2015) mukaan 1920–1930-luvuilla köyhyys maaseudulla näyttäytyi puutteena rahasta, ruuasta ja vaatteista. Sotien aikaan ja sitä välittömästi seuranneina vuosina köyhyyden ja pulan tunteista tuli kansallisesti jaettuina, samaan yhteiseen tilaan tuotuja. Pulaa oli monista tavaroista, ruuista ja kansanhuollosta. Köyhyys näkyi tavassa pu-

keutua ja kouluun tuoduissa eväissä. 1950-luvulle tullessa tapahtui selkeä muutos köyhyyskertomuksissa. Kulutusyhteiskuntaan siirryttäessä ja elintason noustessa, uusiksi köyhyyden merkeiksi tulivat kyvyttömyys osallistua kulutukseen ja ottaa osaa uusiin trendeihin. Köyhyyden asettamat ruumiilliset esteet ja materiaallinen puute alkoi muuttua sosiaalisiksi osattomuudeksi ja syrjäytymiseksi. (Arola 2015.)

Naisten sukupuolirooli koulutuksen ja työn teon määrittelijänä

Sukupuolten roolit olivat 1920–1930-luvuilla selkeitä. Kansakoulussa opetusta muovasi sosiaalinen ymmärrys miesten ja naisten tehtävistä yhteiskunnassa (Kaarninen 1995, 35).

Naiset nähtiin hoivaajina ja perheihannetta toteuttavina maalaiskotien äiteinä (Kaarninen 1995, 37). Naiset tekivät omien töidensä lisäksi ajoittain ja tarvittaessa koko talon töitä. Miehiltä tällaista ei odotettu, vaan ”naisten töihin” osallistuminen nähtiin jopa häpeällisenä (Tuomaala 2004, 146–147). Talvisaikaan maaseudulla työn teon tahti rauhoittui ja helpotti koulunkäyntiä kotitöiden ohella. Tuomaala (2004, 147) nostaa esiin, että erityisesti tytöillä talviaikaisten töiden raskaus saattoi vaihdella todella paljon. Jotkut hoitivat kaikkia talon naisten töiksi luokiteltuja



Kuva 3. Käsityötunti.

Kuva: Valokuva Oy Kolmio 1938. Museovirasto.

tehtäviä ja toiset tekivät satunnaisesti aikuisten apuna töitä (Tuomaala 2004, 147). Toisin kuin miesten työt, jotka painottuivat kesäisiin metsä- ja maataloustöihin, naisten työt olivat ympäri vuoden raskaita. Tuomaalan (2004, 155) mukaan tytöt saivat palkkansa enemmän luontoispalkkana kuin rahana. Tyttöjen ja poikien siirtyminen kapitalistiseen ansaintajärjestelmään tapahtui eri aikoihin ja erilaisista lähtökohdista käsin.

Yleisesti hyväksytty ajatus oli, että tyttöjen on kasvettava ahkeriksi ja kilteiksi. Tyttöjen työnteke nähtiin ihanteena sekä taitona, joka vie elämässä eteenpäin (Tuomaala 2004, 147). Myös koulu pyrki kasvattamaan tämänkaltaisia naiskansalaisia, jotka osasivat toteuttaa naisten töiksi luokiteltuja tehtäviä, ja samalla kiinnitti naisia entistä enemmän kodin piiriin (Jauhiainen 2011, 116). Naisen asemaan ja rooliin vaikuttivat hänen yhteiskunnallinen luokkansa ja hierarkkinen jako eliittiin, keskiluokkaan ja työväestöön (Kaarninen 1995, 13). Eliitin ja keskiluokan naiset määrittelivät osaltaan naiseutta ja naisen paikkaa kotona. Ylempien luokkien naiset pystyivät kuitenkin omaksumaan useita yhteiskunnallisia rooleja, kun työväen naisten osana nähtiin perheen sisälle rajoittuva äitiys (Kaarninen 1995, 13).

Arolan (2017) mukaan vanhemmat suhtautuivat eri tavoin tyttöjen kouluttautumiseen. Isät suhtautuivat useammin vastentahtoisesti tyttöjen jatkokoulutukseen, koska he arvelivat koulutuk-

sen menevän hukkaan. Äidit puolestaan kannustivat tyttäriään kouluttautumaan. Maaseudulla tyttöjen odotettiin menevän naimisiin ja ryhtyvän perheenäideiksi. Maaseudulla myös rahattomuus esti jatkokoulutukseen pääsyn (Arola 2017). 1940-luvulla alkoi tapahtua muutoksia ajattelussa, jossa tytöt nähtiin tulevina perheenäiteinä. Suomen modernisoitumisen seurauksena tytöt pystyivät myös syrjäseuduilla kuvittelemaan ja toteuttamaan haaveitaan urasta ja työpaikasta (Arola 2017).

Tyttöjen ja poikien koulutyö kärsi ajoittain työnteon vuoksi, mutta eri tavoin. Nuoret pojat saattoivat lähteä suvun miesväen kanssa puusavottoihin tai muihin runsaasti aikaa vieviin maataloustöihin ja olla pitkiäkin aikoja poissa koulusta. Tyttöillä samansuuruista koulusta poissaoloa kotitöiden vuoksi ei ollut. Tytöt tekivät työt pääasiassa kouluajan ulkopuolella. (Tuomaala 2004, 148.) Poikkeuksen tähän toi sadonkorjuuajan tehtävät, jolloin sekä tytöt että pojat olivat apuna niin marjankeruussa, paimentamisessa kuin heinänteossa (Tuomaala 2004, 150).

Tyttöjen kokemuksia koulutuksen ja työn suhteesta

Muisteluissa tytöt kokivat, että yhteiskunnallisesta näkökulmasta heihin kohdistettiin odotuksia sukupuolen perusteella. Koulutusta ei aina tarjottu tytöille tärkeimpänä tavoitteena, vaan perheen perustamisen tärkeyttä painotettiin. Kosken (2003) tutkimissa muisteluissa Kyllikki ja Elina pitivät kuitenkin tyttöjen ylioppilaaksi kouluttautumista normaalina. Tätä varmasti selittää heidän keskiluokkainen taustansa ja perheen vakavaraisuus. Lukemissani materiaaleissa ristiriitaisuuksia syntyi erityisesti silloin, kun perheessä oli köyhyyttä, pula työvoimasta ja kielteinen asenne kouluttautumiseen. Työväenluokkainen identiteetti eli maaseudulla vahvana ja porvarillisuutta ei pidetty työläisperheissä arvossa (Muhonen 2013). Elina muistaa, että poikien ei haluttu kasvavan ”herruuteen” ja sen vuoksi heidän koulunkäyntiään kohtaan saattoi olla kielteisiä asenteita (Koski 2003).

Maalaistytöt 1920–1950-luvuilla olivat moninainen joukko. Vaikka maaseudun työläisväestön parissa tyttöjen koulutukseen ei välttämättä suhtauduttu suopeasti, niin osa pääsi kuitenkin jatkamaan opintojaan. Kaikille tytöille kansakoulun jälkeinen jatkokoulutus puolestaan ei ollut mieleinen vaihtoehto (Jauhiainen & Huhtala 2010, 200). Muisteluissa surua tuottivat menetetyt mahdollisuudet ja ristiriitaiset suhteet kodin, koulutuksen ja oman identiteetin välillä (Jauhiainen & Huhtala 2010).

Sotavuodet ovat jättäneet kaikkiin silloin eläneisiin pysyviä jälkiä. Muisteluissa, riippuen asuinpaikasta, sota keskeytti opinnot tai vaikeutti niitä ja aiheutti pelkoja (Jauhiainen & Huhtala 2010). Käyttämässäni lähteissä muistelijat kuvasivat sota-aikojen vaikeuksia, mutta samalla ihannoivat suomalaista sinnikkyyttä selviytyä niistä. Sota-aikojen rankkuus jätti tyttöihin pysyvästi omaksuttuja velvollisuuden ja uhrautumisen tunteita sekä vahvasti sukupuoliroolien erottelua (Asikainen 2020, 8–9).

Sukupuoli ruumiillisuuden rajojen asettajana

Yhteiskunnallinen näkemys naiselle ja miehelle sopivista töistä muokkasi myös koulujen käytäntöjä vastamaan tätä käsitystä. Kansakoulua käyvien tyttöjen ja poikien välistä sukupuolieroa korostettiin ja tytöt ohjattiin tekemään käsitöitä, pojat puolestaan veistämään (Tuomaala 2004, 356).

Näin tytöt ja pojat asetettiin fyysisesti eri tiloihin tekemään sitä, minkä katsottiin edustavan sukupuolisen ruumiillisuuden rituaaleja ja symboleita. Ruumiillisen työn erottelut sukupuolten väliseksi loi itsessään myös positioita, joissa itseä katsottiin tyttö- tai poikanäkökulmasta ja elämää kehystettiin näiden ruumiillisten rajojen mukaisiksi (Tuomaala 2004, 155; Markkola 2003, 132). Jauhaisen ja Huhtalan (2010) mukaan sukupuoliroolit olivat keskeisiä määrittelijöitä nuorten identiteetille ja asemalle. Jos tytöt hakivat jatkokoulutukseen, niin yleensä haettiin ammatteihin, jotka sopivat sen ajan naiskuvaan. Näitä ammatteja olivat esimerkiksi opettajat, sairaanhoitajat, ompelijat ja emännät (Jauhiainen & Huhtala 2010).

1920–1930-luvuilla poikien haluttiin pysyvän pääasiassa maataloustöissä, mutta heitä haluttiin myös yhteiskunnan ylimpiin virkoihin sekä politiikkaan ja talouteen. Tyttöjen hyväksyminen korkeimpiin tehtäviin vei vielä vuosia. Tyttöihin ja naisiin yhdistettiin tärkeimpinä tekijöinä äitiyden ihanne ja miesten avustaminen. Fyysinen, toistoa vaativa työ sopi sen ajan naiskuvaan (Tuomaala 2004, 356–357). Maalaistytöt olivat osa yhteiskuntaa, mutta ruumiillisen työn tekemisen rajat ja paikat olivat tiukasti määriteltä. Nämä ulkopuolisen maailman määritelmät siirtyivät ylisukupolisesti. 1940–1950-luvuilla naisten mahdollisuudet valita perheen lisäksi koulutus ja työ alkoivat yleistyä. Samaan aikaan ei kuitenkaan tapahtunut sukupuolten tasa-arvoistumista, vaan naiset tekivät palkkatöiden lisäksi kotiin ja perheeseen liittyvät työt ja usein ottivat arjen organisaattorin roolin. (Asikainen 2020, 87.)

Johtopäätökset

Maaseudulla 1920–1950-luvuilla asuneet lapset elivät monella tapaa erityisiä historiallisia aikoja. Heidän kohdalleen osui suuria yhteiskunnallisia muutoksia Suomen kehittyessä kohti liberaalia, länsimaista koulutus- ja markkinayhteiskuntaa. Vanhat patriarkaaliset ja kristillisagrariset rakenteet alkoivat muuttua ja tuottaa uudenkaltaisia lapsuuksia, joissa koulutuksen ja työnteon välinen suhde haki paikkaansa monta vuotta. Ensin vuoden 1921 oppivelvollisuus muutti odotuksia hyvästä lapsuudesta. Samalla maaseudun talonpoikaisarvot ohjasivat yhteiskunnallisten pedagogisten arvojen muodostumista. 1920–1950-lukujen aikana kouluverkko tiheni ja laajeni. Oppilasmäärät kasvoivat jatkuvasti, kun yhä useampi lapsi sai mahdollisuuden lähteä kouluun. Suomi siirtyi koulutusyhteiskuntaan (Tuomaala 2004), mutta samalla, kun luotiin koulutuksellisia ihanteita, rajattiin näiden ihanteiden ulkopuolelle jäävät toiseuteen, koulutukselliseen alaluokkaan (Nieminen 2003).

Oppivelvollisuuslain hyväksyminen vei paikoin aikaa ja sitä saatettiin vastustaa perheissä ja yhteisöissä. Vastustusta esiintyi enemmän, jos lasten koulunkäynnin koettiin haittaavan perheen taloutta. 1920-luvulla työt olivat raskaita, aikaa vieviä ja perheen toimeentulon turvaamiseksi myös lasten työpanos oli tärkeä. Lasten lähettäminen kouluun tarkoitti alemman sosiaaliluokan perheissä niin muutoksia työjärjestelyissä kuin myös sisäistä arvojen muutosta. Ennen 1940-luvun loppua koulutuksella ei välttämättä saavuttanut parempaa toimeentuloa tai noussut sosiaalisessa luokassa, mikä myös alensi työläisperheisessä koulutukselle asetettua arvoa.

Sotien jälkeen koulutuksen merkitys elämänpolun määrittäjänä alkoi kasvaa. Oppikoulun suosio kasvoi samalla, kun ihmisten arvostus koulutusta kohtaan kasvoi ja lasten jatkokoulutuk-

seen haluttiin panostaa. Koulunkäynnistä tuli myös sukupolvia ylittävä kokemus, koska oppivelvollisuuden säätämisestä oli jo kulunut vuosia. Koulunkäynti oli vakiintunut osa Suomen lasten elämää ja työtä siinä, missä muutkin kodin askareet.

Lasten kokemukset työn ja koulutuksen suhteesta olivat hyvin riippuvaisia perheen sosioekonomisesta asemasta ja se heijastui heidän kokemiinsa ruumiillisuuden rajoihin. Lapset kokivat ristiriitaa pyrkiessään toteuttamaan vanhempien heihin asettamia odotuksia samanaikaisesti koulun asettamien odotusten kanssa. Sivistyneisyyteen kuuluvat ihanteet ohjasivat opetusta ja pyrkivät ohjaamaan oppilaita kohti oikeanlaisena pidettyä lapsuutta ja lapsikansalaisuutta. Ruumiillisuuden painotukset asettivat tytöt ja pojat eri tiloihin sekä vaikutti suoraan heille opetettuihin asioihin. Maaseudulla tytöille ja pojille tarjotut työt olivat myös erilaisia sekä koulun opetus myötäili fyysisesti ja sosiaalisesti muotoutuneita sukupuoliodotuksia.

Tarkasteluvuosien aikana lasten toimijuus sai myös uusia piirteitä. Ennen sotia lasten toimijuuden piirteet vaikuttivat hyvin maltillisilta. Lapset eivät ottaneet paikkaansa ympäristössään rehvakkaasti tai äänekkäästi. He enemmänkin haaveilivat, harhailivat ajatuksissaan ja näkymättömästi kritisoivat auktoriteetteja. Yhteiskunnassa tapahtui samanaikaisesti useita eri muutoksia, joiden seurauksena lapsuuteen alettiin suhtautua uudella tavalla. Lapsinäkökulmaisuus tuli sotien jälkeen pedagogiseksi keinoksi opettaa, ja arvelen, että se loi samalla lapsille uusia mahdollisuuksia ottaa tilaa ja näkyä ja kuulua. Lasten toimijuus vaikuttaakin muotoutuneen suhteessa yhteiskunnallisiin ja ruumiillisiin rajoihin. Ne otettiin osaksi omaa identiteettiä ja ne määrittivät elämänkulkua. Lasten toimijuuden rajoitukset näkyvät kaikkein selvimmin niiden kohdalla, jotka sijoittuvat useampiin marginaaliryhmiin. Maaseudulla näitä marginaaliryhmiä olivat esimerkiksi tässä tekstissä esiin nostamani köyhät ja naiset. Näissä ryhmissä myös koulutuksen ja työn välinen ristiriita näyttäytyi kaikkein vahvimmin. Hyvin toimeentulevat perheet pystyivät omaksumaan nopeammin ja toteuttamaan käytännössä yhteiskunnalliset koulutuksen ihanteet.

Toisinajattelijoita on ollut jokaisessa maailmanajassa, mutta 1950-luvulla nuoriso alkoi laajassa mittakaavassa entistä enemmän haastaa vallitsevaa järjestystä. He ryhtyivät etsimään yksilöllisyyden arvojen mukaisesti oman näköistä elämää ja purkaa sitä estäviä rakenteita. Tarkastelujaksollani 1950-luku näyttäytyykin taitekohtana, jolloin vanhat rakenteet alkoivat saada näkyviä säröjä. Maaseudulla uuden ajan murros näkyi hitaammin kuin kaupungeissa. Nuoret naiset olivat ensimmäisiä, jotka lähtivät maaseuduilta kaupunkiin. He työllistyivät usein kotiapulaisina (Rahikainen 2003). Suurten ikäluokkien varttuminen tuotti myös uudenlaisia yhteiskunnallisia järjestyksiä ja tuotti jatkuvasti aiempaa korkeampaa kansallista koulutustasoa. Rahikainen (2003) kuvaa 1950-lukua ”ennen näkemättömien mahdollisuuksien markkinoiksi”, joille nuoret astuivat. Suomi oli astunut uuteen aikaan, jossa oikeus koulutukseen varmistettiin kaikille.

Kuvat

Museovirasto: <https://museovirasto.finna.fi>

Kirjallisuus

- Aukia, Markku 2010. *Lapset olkoot ihmisiksi. Suomen talonpoikaiskotien hiljainen kasvatus*. Turun yliopisto.
- Arola, Pauli 2017. Oppikouluun vai ei? Muistoja oppikouluun siirtymisestä 1920–1970-lukujen Suomessa. *Koulu ja menneisyys* 55, 37–72.
- Arola, Pauli 2015. Puutteen sukupolvet. Minun koulumuistoni -keruun köyhyyskertomukset. *Koulu ja menneisyys* 53, 66–89.
- Asikainen, Sini-Emilia 2020. *Toisen maailmansodan ylisukupolviset vaikutukset suomalaisen naisen rooliin ja mentaliteettiin*. Maisterintutkielma. Helsingin yliopisto.
- Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko 2011. Johdanto. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–15.
- Hyyrö, Tuula 2011. Huutolais-Juhosta eliittikoululais-Eemeliin: neljä sukupolvea opintiellä Suomen saloilla ja pääkaupungin sykkeessä. *Koulu ja menneisyys* 49, 39–66.
- Jauhiainen, Annukka 2011. Työläis- ja maalaisnuorison pidentyvä koulutie. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 111–119.
- Jauhiainen, Annukka & Huhtala, Sofia 2010. Tyttöjen koulutuksen ristiriidat. *Koulu ja menneisyys*, 48, 193–211.
- Kaarninen, Mervi 1995. *Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun Suomessa*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Koski, Leena 2003. Oppikoulunuoruus 1940–1950-luvuilla. Teoksessa Aapola, Sinikka & Kaarninen, Mervi (toim.), *Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 283–313.
- Leino-Kaukiainen, Pirkko 2011. ”Kaikki oppis lukemhan ja kriivaroimhan”. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 347–351.
- Leino-Kaukiainen, Pirkko & Heikkinen, Anja 2011. Yhteiskunta ja koulutus. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 16–33.
- Malinen, Antti 2022. Maalaiskylä oppimisen ympäristönä ja kohteena. Uusmaterialismi näkökulmana lasten oppimisen elettyyn historiaan. Teoksessa Vehkalahti, Kaisa, Jouhki, Essi, Lipkin, Sanna, Sitomaniemi-San, Johanna & Kuokkanen, Tiina (toim.), *Matkaopas lapsuuden historian tutkimukseen. Monitieteisiä näkökulmia ja menetelmiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 191–218.
- Malinen, Antti & Tamminen, Tuomo 2017. *Jälleenrakentajien lapset. Sotienjälkeinen Suomi lapsen silmin*. Helsinki: Gaudeamus.
- Muhonen, Reetta 2013. ”Työläisten lapsista ei herroja kouluteta”: Kokemuksia opinteillä etenemisestä itsenäisyyden alun Suomessa. *Sosiologia* 50 (1), 29–45.
- Männistö, Jyrki 2014. Elämän ja koulun vaatimukset. Oppikoulujen opetus- ja lukusuunnitelmien muutostarpeet vuosina 1918–1939. *Koulu ja menneisyys* 52, 142–175.
- Nieminen, Marjo 2003. Köyhälistön koulutus 1880–1930-luvun Suomessa – oikeus vai velvollisuus? Teoksessa Rinne, Risto & Kivirauma, Joel (toim.), *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 79–152.

Oppivelvollisuuslaki 101/1921.

- Rahikainen, Marjatta 2003. Nuorena työhön: lasten ja nuorten työnteko 1900–1970. Teoksessa Aapola, Sinikka & Kaarninen, Mervi (toim.), *Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 161–185.
- Rautakilpi, Sirkku 2003. Kouluttamattomuus ja elämänkulku: Niukan koulutuksen vaikutus elämänkulkuun Suomessa vuosina 1900–2000 kouluttamattomien itsensä kuvaamana. Teoksessa Rinne, Risto & Kivirauma, Joel (toim.), *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 199–246.
- Tervo, Juuso 2022. Kriittisen historianfilosofian näkökulmia lapsuuden historioihin. Teoksessa Vehkalahti, Kaisa, Jouhki, Essi, Lipkin, Sanna, Sitomaniemi-San, Johanna & Kuokkanen, Tiina (toim.), *Matkaopas lapsuuden historian tutkimukseen. Monitieteisiä näkökulmia ja menetelmiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 474–496.
- Tuomaala, Saara 2011. Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 95–110.
- Tuomaala, Saara 2004. *Työtätekevistä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi: Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vandenbroeck, Michel, & Bouverne-De Bie, Maria 2016. Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: Neuvoteltu yhtälö. Teoksessa Kallio, Kirsi Pauliina, Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 17–32.
- Vanderbeck, Robert 2016. Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen 'aikuisista'. Teoksessa Kallio, Kirsi Pauliina, Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 33–52.

Artikkeli on julkaistu: 7.10.2024

Tekstiviittaus:

Patomo, Mariia 2024. Maalaislasten ja -nuorten koulutuksen ja työnteon suhde Suomessa vuosina 1920–1950 – lapsen toimijuuden yhdistyminen yhteiskunnallisen ja ruumiillisen maailman asettamiin rajoihin. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. <https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/patomo.pdf> (luettu xx.xx.xxxx)