

Elias Lönnrotin henkilökuvaukset kansakoulun ja
peruskoulun historian oppikirjoissa 1873-2012

Itä-Suomen yliopisto
Yhteiskuntatieteiden ja kauppätieteiden tiedekunta
Historian- ja maantieteiden laitos
Suomen historian pro gradu -tutkielma
Jussi Rissanen
Toukokuu 2014

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO, TUTKIMUSTIEDOTE

Tekijä: Jussi Rissanen

Opiskelijanumero: 175573

Tutkielman nimi: Elias Lönnrotin henkilökuvaukset kansakoulun ja peruskoulun historian oppikirjoissa 1873-2012

Tiedekunta/Oppiaine: Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta, Suomen historia

Sivumäärä: 104 + 2 liitettä

Aika ja paikka: toukokuu 2014, Joensuu

Pro gradu -tutkielma käsittelee kansakoulun ja peruskoulun historian oppikirjojen henkilökuvauksia Elias Lönnrotista. Analysoin henkilökuvaukseen vaikuttaneita pedagogisia, yhteiskunnallisia ja aatteellisia tekijöitä, jotka vaikuttivat yksittäisten kuvausten syntymiseen, yleistymiseen ja korvautumiseen uusilla. Lähdekirjoina on kaikki aikakaudella julkaistut historian perusopetuksen oppikirjat. Taustoittavassa tarkastelussa on mukana myös aikakausien opetussuunnitelmat ja tärkeimmät opetusoppaat sekä historian opetusta määrittäneet teokset.

Tutkimuksen metodina käytin diskurssianalyysia ja tilastollista kvantitatiivista analyysia. Diskurssianalyysia käytän sekä opetussuunnitelmien, opetusoppaiden että oppikirjojen tekstin analysoimiseen ja kuvaustapojen määrittämiseen. Kvantitatiivinen ja tilastollinen analyysi tuo esille oppikirjoissa yleisimmin esiintyneet henkilökuvaustyypit ja niiden ajallisen jaksottumisen tutkimusaikana.

Henkilökuvaukset jakautuvat neljään kategoriaan: 1) ammattikuvaukset, 2) persoonakuvaukset 3) kuvaukset köyhästä Sammatin pojasta ja 4) Lönnrotin persoonaan liitetyt merkitykset. Henkilökuvauksen suurena trendinä havaitsin, että kuvaustyyliä oli lukumäärällisesti paljon etenkin kansakoulun 1900-luvun oppikirjoissa. Toisaalta lähes kaikissa 1900-luvun ja 2000-luvun oppikirjoissa oli joitakin näistä kuvauksista.

Yleisimmät kuvaustyylit ammattikuvauksissa olivat maininnat ylioppilas, lääkäri ja professorikuvaukset. Persoonakuvauksista tärkeimmät olivat keruutyötä ja ahkeruutta kuvanneet ilmaisut. Lönnrot mainittiin köyhänä Sammatin poikana erityisen paljon kansakoulun oppikirjoissa. Vastaavasti, kansakoulun Lönnrotiin liitettiin värikkäitä merkityksiä. Syyt yleistymiseen ja kuvausten vähenemiseen liittyivät aikakauden opetustyyliin ja yleiskieleen. Erityisen paljon kansakoulun oppikirjojen värikkääseen kielenkäyttöön vaikutti 1900-luvun alun herbartilaisuus.

Elias Lönnrotin henkilökuvaus historian oppikirjoissa 1873–2012 kehittyi lyhyistä, muutaman rivin huomioista 1900-luvun kansakoulun sekä ihanteellisia että arvoneutraaleja kuvauksia sisältäneiksi pedagogisesti täyteläisiksi kuvauksiksi. Peruskoulun oppikirjoissa Lönnrot jäi henkilönä kaukaisemmaksi. Kuvauksia oli lukumäärällisesti vähemmän ja ne painottuivat ulkoisesti arvoneutraaleihin ilmaisuihin.

Sisällys

1. JOHDANTO.....	4
1.1. Elias Lönnrotin myyttinen henkilöahmo	4
1.2. Historian oppikirjat tutkimuskohteena	6
1.3. Tutkimuskysymykset, metodit ja tutkimusprosessi.....	9
1.4. Tutkimusperinteen ja tutkimuskirjallisuuden valinta ja kuvaus	14
1.5. Oppikirjalähteet	16
2. PERUSOPETUKSEN KEHITYS LÖNNROT-KUVAUSTEN NÄKÖKULMASTA	21
2.1. Suomalaisen perusopetuksen kehityksen yleislinjat.....	21
2.2. Kansakoulun pedagogiikan muodostuminen 1860-luvulta 1900-luvun taitteeseen	25
2.3. Herbartilainen kansakoulu 1900-luvun taitteesta 1940-luvulle.....	30
2.4. Kansakoulun muutoshetket 1944-1970	37
2.5. Peruskoulu sosiaalisen tasa-arvon muodostajana 1970-1994.....	40
2.6. Peruskoulu yksilöiden kasvattajana 1990-luvulta 2010-luvulle.....	44
3. LÖNNROTIN HENKILÖKUVA	49
3.1. Lönnrot-kuvausten sivu- ja rivimäärät	49
3.2. Lönnrotin henkilökuvauskategoriat ja jakautuminen	53
3.3. Ammattikuvaukset.....	57
3.4. Persoonakuvaukset	64
3.5. Köyhä Sammatin poika	72
3.6. Lönnrotiin liitetyt merkityskuvaukset	82
4. JOHTOPÄÄTÖKSET	88
LÄHTEET JA KIRJALLISUUS.....	92
LIITTEET.....	105
LIITE 1: Lönnrot tekstiaineksen rivi- ja sivumäärät	105
LIITE 2: Kuvaesimerkkejä Paikkarin torpasta.....	106

1. JOHDANTO

1.1. Elias Lönnrotin myyttinen henkilöahmo

Elias Lönnrot syntyi Sammatissa, Paikkarin torpassa räätälin pojaksi 9.4.1802. Tulevan suurmiehen lukulahjat ja -halu johtivat hänet opiskelemaan. Lönnrot valmistui vuonna 1822 ylioppilaaksi Turun Katedraalikoulusta, vuonna 1827 filosofian kandidaatiksi Turun Akatemiasta ja vuonna 1832 ensin lääketieteen lisensiaatiksi ja sitten lääketieteen tohtoriksi Helsingin yliopiston edeltäjästä, Keisarillisesta Aleksanterin-yliopistosta. Valmistumisensa jälkeen Lönnrot toimi Kajaanin piirilääkärinä vuosina 1833-1854, jonka jälkeen vuosina 1854-1862 Keisarillisessa Aleksanterin-yliopiston suomen kielen professorina. Lönnrot avioitui vuonna 1849 Maria Piponiuksen kanssa, saaden viisi lasta, joista vain yksi saavutti täysikäisyyden. Maria Piponius kuoli vuonna 1868 ja Elias Lönnrot kuoli Sammatissa 19.3.1884.¹

Lönnrotia tunnetaan parhaiten työstään kansanrunouden kerääjänä ja erityisesti Kalevalan (1835, 1849) ja Kantelettaren (1840) kokoajana.² Kansanrunouden kerääminen alkoi jo filosofian lisensiaattityöstä (1827), joka käsitteli Väinämöistä. Keräystyö jatkui läpi elämän ja esimerkiksi Kantelettaresta ilmestyi kolmas, täydennetty painos vasta Lönnrotin kuoleman jälkeen 1887. Kaikkiaan Lönnrot tallensi muistiin yli 40 000 runosäettä, tuhansia sananlaskuja, arvoituksia ja loitsuja.³ Kalevala herätti suurta kiinnostusta niin Suomessa kuin ulkomailla ja sitä käännettiin jo Lönnrotin elinaikana useille vieraille kielille⁴.

Runonkeruutyönsä lisäksi Elias Lönnrot, kuten moni oppinut aikalaisensakin, kunnostautui monilla muillakin tieteen ja taiteen aloilla. Hän toimi muun muassa lehtimiehenä ja kustantajana, kielentutkijana ja -kehittäjänä, kasvitieteen saralla ja virsikirjan uudistajana⁵. Aikalaisarvostusta kuvaa myös se, että Lönnrot oli Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kunniaesimies, minkä lisäksi hänelle myönnettiin Suomen Tiedeseuran, Suomen Lääkäriseuran, Suomen Taiteilijaseura, Pietarin

¹ Esimerkiksi Kaukonen 1984, 12; Laaksonen 1984, 8-11; Anttila 1935. Perustiedot Lönnrotista löytyvät kymmenistä, ellei jopa sadoista julkaisuista. Itselläni pääasiallisessa tutkimuskäytössä oli kokoelmateokset *Lönnrotin Hengessä* (2002/SKS) ja *Lönnrotin aika* (1984/SKS). Perustietojen osalta luotettavia ja tarkistettuja lähteitä löytyy aina 1930-luvulta asti, Anttilan kirjasta *Elias Lönnrot. Elämä ja toiminta*. (1931/SKS)

² Laaksonen 1984, 9. Kalevalasta on julkaistu useita versioita. Vanha Kalevala julkaistiin kahtena osana v. 1835 ja 1836, ja Uusi Kalevala, josta myöhemmin alettiin käyttää pelkkää Kalevala-nimeä julkaistiin vuonna 1849.

³ Kaukonen 1984, 13, 15, 16, 29.

⁴ Branch 2002, 138; Häkkinen 2002, 123.

⁵ Laaksonen 1984, 11; Kaukonen 1984, 25-29; Häkkinen 2002, 123.

Tiedeakatemian ja Pariisin Kielitieteellisen Seuran kunniajäsenyydet, Preussin korkean *'Pour le merite'* -ritarikunnan ritarin arvo ja kanslianeuvoksen arvonimi⁶. Lönnrot oli yksi aikakautensa seuratuimpia ja arvostetuimpia suomalaisia julkisuuden henkilöitä.

Lönnrot kuvattiin aikalaiskertomuksissa vaatimattomaksi, ahkeraksi, hyväntahtoiseksi ja nöyräksi kansanmieheksi. Toisaalta koko ajan huomattiin ulkoisen yksinkertaisuuden alla syvällisen älyn ja ymmärryksen merkit.⁷ Vaikka varmasti jo aikalaisillekin oli selvää, ettei lääkäriksi, tohtoriksi, professoriksi ja monialaiseksi osajaksi pääse kuin lahjakas ja älykäs henkilö, tätä puolta ei ole korostettu oikeastaan koskaan. Kuva Lönnrotista säilyi kliinisenä. Vasta 1980-luvulla huomautettiin Lönnrotin työnarkomaniasta ja maanisesta ja jopa ailahtelevasta etsinnästä, joka johti kyllä runojen lähteille, mutta samalla eroon lapsistaan ja perheestään⁸. Samaan aikaan varovaisina taustaviitteinä ilmaantui myös huomioita kohtuuden merkityksestä alkoholin, naisten, tupakan ja kahvin suhteen⁹. Nämä huomautukset jäävät kuitenkin marginaaliin ja samassa tutkimuksissa kuin ne mainitaan, muistetaan huomauttaa Lönnrotin muista henkisistä kokonaisansioista.

Miksi Lönnrotin henkilöahho sitten myyttiytyi? Aivan varmasti ensimmäisenä on kyse yksinkertaisesti miehestä, joka toi Kalevalan. Kalevalan valtava symboliarvo jo itsessään tekisi kenestä tahansa vastaavassa tilassa olevasta myyttisen henkilön. Suuri merkitys oli Lönnrotilla myös itsellään, sillä kuinka hän käytti julkisuutta ja hyväkseen – tai pikemminkin asiansa hyväksi. Runonkeruumatkoillaan kouluttautunut tohtori tekeytyi kansanmieheksi ja pukeutui kansanomaisen yksinkertaiseksi. Vaatimattomalla julkikuvalla oli kaksi tarkoitusta, toinen käytännöllinen ja suora, toinen hitaammin ilmituleva. Ensiksi, yksinkertainen ulkoasu helpotti runonkeruuta¹⁰. Tuskinpa runonlaulajat olisivat kaupunkilaisesti pukeutunutta runonkerääjää runoillaan samalla tavalla ilahduttaneet. Toiseksi, esittämällä vaatimatonta Lönnrot vei itsensä niin kauas huomion keskipisteestä, kuin se oli aikansa julkisuuden henkilölle mahdollista¹¹. Lönnrot tuhosi itse henkilökohtaisena pitämänsä aineiston¹² ja vältteli julkisia huomionosoituksia. Näin itse runot saivat suurimman mahdollisen huomion.

Kalevalaa pidettiin 1800-luvulla koko Suomen kansan henkisten kykyjen symbolina. Lönnrot oli

⁶ Honko 2000, 171.

⁷ Ahlqvist 1884; Karhu 2002, 52, 53.

⁸ Arvatsalo 1984, 45;

⁹ Arvatsalo 1984, 45, 49; Haavio 1984, 166; Siikala 2002, 85.

¹⁰ Honko 2002, 170; Karhu 2002, 58, 59;

¹¹ Honko 2002, 171.

¹² Laaksonen & Piela 2002, 12; Rytkölä 1998, 18.

tässä kuvassa tämän kyvykkyyden esiintuoja¹³, mutta aikalaisille vain kansarunouden ” puhtaaksikirjoittaja ... [sekä] suomenkielen ja suomalaisen kansallisuuden lunastaja”¹⁴. Kielitieteellisessä ja historiallisessa arvioinnissa on kuitenkin sittemmin huomautettu Lönnrotin toimineen aktiivisesti säkeiden yhteensovittamisessa ja välisäkeiden luonnissa¹⁵. Kalevala on siis nähtävissä sekä Elias Lönnrotin runoelmana että sellaisena vääjäämättömyytenä, että sopivan (ahkeran) kerääjän saapuessa Lönnrotin tekemän työn olisi voinut tehdä (lähes) kuka tahansa toinen. Kysymys Kalevalan luojasta ei siis sinänsä ole nykytiedolla epäselvänä, mutta sopivan sanallisen ilmaisun löytäminen taas on hieman vaikeampaa.

Kalevalalla on säilynyt 2010-luvulle asti symboliarvo kansalliseepoksena. Tässä merkityksenannossa Lönnrot väistyy kansan suuren tarinan kerronnan tieltä. Elias Lönnrot on myytti henkilöstä, joka toi esiin kansallisen ylpeydenaiheen, kansarunouden. Ironisesti juuri vetäytymällä pois huomion keskipisteestä hän varmisti henkilökuvansa säilymisen niin historian tieteellisissä julkaisuissa kuin oppikirjoissa.

1.2. Historian oppikirjat tutkimuskohteena

Tutkimukseni lähteinä ovat historian oppikirjat kansakoulusta ja peruskoulusta. Aikajakso 1870-2010 sisältää kansallisen perusopetuksen tärkeimmät aikajaksot ja muutokset. Tutkimusjakson alkupäässä, 1800-luvulla kansakoulua kävi vain pieni osa väestöstä. Vähäisen koulunkäynnin myötä myös oppikirjoja oli niukasti ja ensimmäinen varsinainen historian oppikirja oli Yrjö Sakari Yrjö-Koskisen *Suomen historia : Kansakouluja warten* (1873)¹⁶. Vuoden 1866 kansakoulu-uudistus ja loi pohjaa kansanopetuksen laajenemiselle, mutta varsinainen oppivelvollisuus toteutui vasta vuonna 1921¹⁷. Kun lukuvuonna 1873-1874 oppilaita oli 14 895, lukuvuonna 1920-1921 oppilaita oli jo 269 189¹⁸. Opetukseen osallistui tämän jälkeen pääosa ikäluokista. Esimerkiksi vuosina 1939-1945 sotapalvelukseen osallistuneista miehistä koulun oli käynyt 93%. Vuonna 1964 on tilastoitiin

¹³ Kallio 1902, 21, 22, 94-97; Kaikonen 1987, 109.

¹⁴ Kaukonen 1987, 109.

¹⁵ Kaukonen 1987 ja Kaukonen 1988, jossa Lönnrotin osuus kuvattu monipuolisesti; Laitinen 2002, 321, 322, 323.

¹⁶ Castrén 1992, 18,19.

¹⁷ Syväoja 2004, 34, 55.

¹⁸ Lehtonen 1983, 57; Syväoja 2004, 42.

130 oppivelvollisuuden laiminlyönyttä oppilasta.¹⁹

Kansakoulun yksi keskeisimpiä arvoja oli kasvattaa oppilaat kristilliseksi ja kunnialliseksi isänmaan kansalaiseksi. Oppiaineista historialla ja sitä kautta historian oppikirjoilla oli tässä työssä erityistehtävä.²⁰ 1960-luvun poliittisen ja talouselämän murroksen seurauksena myös koululaitos muuttui ja mukautui. Peruskoulun siirryttiin 1970-luvun aikana ja uusi koulumuoto vaati uusien opetus suunnitelmien mukaiset oppikirjat. Peruskoulussa aatteellista kasvatusta vähennettiin ja huomio keskittyi tietojen opettamiseen.²¹ Oppikirjojen tekstit muuttuivat sekä sisällöltään että kirjoitustavaltaan.

Historian oppikirjat ovat oma, erityinen tutkimuskohteensa oppikirjatekstiin liittyvästä erityispiirteestä johtuen. Oppikirjojen teksti kertoo aina jotakin kirjoitushetken tiedonkäsityksestä, siis siitä, kuinka teksti opettaa suhtautumaan sisältämäänsä tietoon. Historian oppikirjoja pidetään eräänlaisina yleisesityksinä koko maailman historiasta. Näin ollen käsiteltävien aiheiden ja käsittelytavan valinnat vaikuttavat oppilaille muotoutuvaan kuvaan historian kulusta.²² Oppikirjan tekstissä pyritään ottamaan tiedollisten asioiden lisäksi huomioon myös tehokas oppiminen ja opiskelijan elämismaailman huomioiminen²³.

Erona tieteelliseen näkemykseen ja tutkimukselliseen tietoon, oppikirjat ovat kirjakustantajien markkinoimia ja oppikirjan kirjoittajien kirjoittamia tuotteita opetusta varten. Kirjoja kirjoittaessa on otettava huomioon myös yhteiskunnalliset tekijät ja oppimisen erityispiirteet.²⁴ Historiatieteen ja historiatiedon lisääntymisen, tarkentumisen ja suuntautumisen lisäksi oppikirjan tekstiin vaikuttaa myös muuttuva käsitys parhaasta pedagogiikasta (kasvatusopista) ja didaktiikasta (opetusopista).

Historian oppikirjat ovat sisältäneet aina viittauksia yhteiskunnan, koulun ja kirjoittajien arvomaailmaan. Tähän on vaikuttanut myös se, että vuosina 1872-1991 kaikki oppikirjat olivat

¹⁹ Syväoja 2004, 57, 59.

²⁰ Syväoja 2004, 196; Mantere 1907, 79, 149.

²¹ Syväoja 2004, 277-279.

²² Tommila 1998, 170; Karvonen 1994, 15; Väisänen 2005, 19-20.

²³ Väisänen 2005, 3, 4.

²⁴ Väisänen 2005, 3, 33.

Kouluhallituksen ja Koulutoimen ylihallituksen tarkastuksen ja hyväksynnän alaisia²⁵. Tarkastuksen läpimeno ei etenkään autonomian aikaan ollut itsestäänselvyys, vaan esimerkiksi jo mainittu Yrjö Sakari Yrjö-Koskisen oppikirja määrättiin poistettavaksi käytöstä liian suomenmielisenä²⁶. Tässä tai muissakaan julkitulleissa tapauksissa sensuroinnin kohteena ei ollut Elias Lönnrotia tai Kalevalaa koskeva aineisto, mutta pelkän hylkäyksen tai korjauksen uhka muuttaa tai vähintään rajoittaa oppisisältöjä. Aikakauden arvolataukset ja puhutavat eivät kirjaudu oppikirjoihin kuitenkaan pelkästään tietojen toimien seurauksena, vaan mukana tulee aina myös osin tiedostamattomia arvoja ja asenteita, tekstin sisäisiä ja kulttuurillisia merkityksiä.²⁷

Yksittäisen oppikirjan tekstiin vaikuttavat kirjoittajat ja kustantajat. Oppikirjatutkija Matti Hannus (1996) jakoi oppikirjojen syntytapaan kolme historiallista pääkautta: 1) auktoriteettikirjoittajien kausi, 2) oppikirjatyöryhmien ja massatuotannon kausi ja 3) oppikirjaprojektien aikakausi. Auktoriteettikirjoittajien aikakaudella kirjojen kirjoittajia oli vähän ja kirjoittajat olivat koulutuspoliittisesti keskeisiä miehiä. Oppikirjatyöryhmien aikakaudella (1970- ja 1980-luvut) kustantajat loivat työryhmiä ja työryhmät luku- ja työkirjoja. 1990-luvusta lähtien oppikirjoja alettiin tekemään projektiluontoisesti, alan asiantuntijoita apuna käyttäen ja taloudellisten tuotto-odotusten noustessa vaikuttamaan kirjan syntyyn.²⁸

Yksi merkittävä tutkimustulos löytyi itse asiassa jo lähdeaineiston kokoamisvaiheessa kirjoittajista. Ottaen huomioon Suomen tasa-arvokehityksen, ensimmäinen lähdeaineistoon ilmestyi naiskirjoittaja vasta erittäin myöhään, vasta vuoden 1984 Otavan julkaisemassa oppikirjassa *Historian tiet* 7, yli 111 vuotta ensimmäisen perusopetuksen historian oppikirjan julkaisun jälkeen. Kirjoittaja oli Terttu Matsinen. Kun vertaa oppikirjojen kirjoittajien sukupuolijakaumaa historian ja Suomen historian professorien määrään ja aikakauteen, on viive ymmärrettävämpi. Suomen historian ensimmäinen naisprofessori oli vuonna 2003 nimitetty Kirsi Vainio-Korhonen²⁹. Suomen historiaa ovat kirjoittaneet miehet.

Hannuksen kuvaamat yleiset muutoslinjat näkyvät myös historian oppikirjoissa. 1800-luvun ja 1900-luvun alkupuolella oppikirjan kirjoittajissa oli kouluneuvoksia, historian professoreita ja

²⁵ Väisänen 2004, 11. Kouluhallituksen nimi vuoteen 1918 asti oli Koulutoimen ylihallitus.

²⁶ Lehtonen 1983, 37-39.

²⁷ Syväoja 2004, 192; Tommila 1998, 170-171; Väisänen 2005, 4, 5, 11.

²⁸ Hannus 1996, 14-17.

²⁹ Katainen et al. 2005, 29.

Kouluhallituksen johtajia³⁰. Oppikirjatyöryhmät historian oppikirjojen kohdalla alkoi oikeastaan vasta 1970-luvun alun peruskoulun oppikirjoista. Peruskoulun aikakaudella, 1970-luvun taitteessa 2010-luvulle, oppikirjojen tekijät toimivat useimmiten 3–5 hengen ryhmissä. Vaikka on todennäköistä, että yksittäinen kirjoittaja on kirjoittanut yhden aihekokonaisuuden, tai vähintään yhden kappaleen (tässä: Kalevalaa ja Elias Lönnrotia käsittelevän), ei kirjoittajaa voi 1800-luvun lopun ja 1900-luvun tapaan enää yksilöidä.

1.3. Tutkimuskysymykset, metodit ja tutkimusprosessi

Tutkiessa oppikirjoja tutkitaan väistämättä sekä opetusvälineitä että ajan arvoja, didaktiikkaa ja käytäntöjä. Tutkimukseni keskittyy yhden ilmiön, Elias Lönnrotin oppikirjojen henkilökuvan syntymiseen ja muutoksiin historiallisena kehitysprosessina. Tutkimuksessa on kaksi puolta: oppikirjojen sisällöt ja sisältöihin vaikuttaneet säännökset ja opetusoppaat.

Tutkimukseni rakentuu näin kahteen päätutkimuskysymyksen .

- 1) Miten historian opetuksen taustalla olevat opetussuunnitelmat ovat muuttuneet? Mitä Lönnrotiin liittyviä tietosisältöjä historian oppikirjoissa piti olla? Miten koulun pedagogiikka ja arvomaailma muuttuivat ja miten muutokset näkyivät opetussuunnitelmissa ja opetusoppaissa?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseen käytän tutkimusmenetelmänä sekä laajaa kirjallisuuskatsausta että diskurssianalyysiä. Historian oppikirjojen kirjoittamisen taustalla on vaikuttanut monenlaisia säädöksiä, ohjeita ja määräyksiä. Tutkimusaikana tiedot ja tutkimussuunnat pedagogiikasta ja didaktiikasta (kasvatus- ja opetusopista) ovat muuttuneet. Koululaitoksen muuttuvat arvot ja koulutuksen lähtökohdat vaikuttivat oppikirjojen laatimiseen ja oppikirjateksteihin.

Käytän aineistona opetussuunnitelmia ja opetusoppaita ja muuta koulumaailmaa koskettavaa aineistoa, joka joko ohjaa oppikirjojen kirjoittamista tai yleisemmin määrittää tai kuvaa ajan arvomaailmaa ja opetusoppia. Tutkimukseen on otettu kaikki merkittävimmät ja yleisimmät

³⁰ Syväoja 2004, 192. Biografioita löytyy mm. Heikinheimo 1955b, 206, 207, 292, 500, 508, 509, 539, 660, 700, 803, 845.

historian opetuksen suuntaviivoja määrittäneet pedagogiset ja didaktiset teokset. 1900-luvun jälkipuoliskolla tärkeimmät³¹ ovat Kuusen *Historian opetusoppi* (1954), Heikinheimon *Historian opetus* (1955), Castrénin, Lappalaisen ja Nöjdin *Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka* (1982), Elion, Ahosen ja Virran *Historia koulussa* (1992) ja Löfströmin (toim.) *Kohti tulevaa menneisyyttä* (2002). Tätä aiemmin historian oppisisältö määriteltiin pääasiassa yleisemmän pedagogian oppikirjojen ja toisaalta opetussuunnitelmien puolella. Pedagogisista teoksista tärkeimmät ovat Soinisen *Opetusoppi I* (1901) ja *II* (1906). Tämän lisäksi Mantereen väitöskirja *Historianopetuksesta, erittäin silmällä pitäen oppikouluja* (1907) määrittäi historian opetuksen arvoja ja tietoperustaa.

- 2) Millaisena henkilönä Lönnrot kuvataan oppikirjoissa? Mitkä ovat kuvausten päätyypit ja kuinka yleisiä nämä ovat? Mitä kuvauksilla tarkoitettiin? Kuinka yksittäiset kuvaustyypit muuttuvat ja kehittyvät ajassa? Mistä muutokset johtuvat?

Toiseen pääkysymykseen vastaan oppikirjatutkimuksella. Tekstin ja sanojen merkitykset avautuvat diskurssianalyysillä. Diskurssien muutosten yhtenä kuvaamisen työkaluna on erilaisten kuvausten kvantitatiivinen (määrällinen) ja tilastollinen tutkimus. Kvantitatiivisen analyysin avulla kuvautuu lähdekirjoissa havaittujen diskurssien yleisyys sekä niiden aikakaudet. Lisäksi diskurssimuutokset hahmottuvat ajallisesti tilastollisella tulkinnalla.

Diskurssilla tarkoitetaan yleisesti monia asioita: esimerkiksi keskustelua, kielenkäyttöä, tulkintamuotoa, vakiintunutta tapaa esittää asioita tai yhteiskunnallisia käytäntöjä³². Koska kieli jo itsessään on alituisessa muutos- ja uudistustilassa, kriittinen diskurssianalyysi avaa tutkittaviksi yhteiskunnallisia diskursiivisia käytänteitä, jotka lopulta määräävät sen, mitä, miten ja millä oikeutuksella esimerkiksi käsitteitä kuvataan³³. **Diskurssianalyysillä tarkoitan analyysiä, jossa selvitetään, mitä historian oppikirjoissa Lönnrotista sanottiin, mitä jätettiin sanomatta ja kuinka asiat esitettiin.**

Peilaan diskurssimuutoksia myös tärkeimpiin ajan ilmiöihin ja sankarikuvan muutoksiin. Näin tutkimus valottaa oppikirjojen sisältämiä, kirjoitusaikaan ja ympäristöön sidoksissa olevia arvosidonnaisuuksia. Arvonmäärittäminen tapahtuu aina ajassa ja kulttuurissa, sekä kaikissa

³¹ Arola 2002, 30, 31.

³² Katso esimerkiksi Suoninen 1999, 18-15; Jokinen&Juhila 1999, 66, 70.

³³ Väisänen 2005, 37-39.

kirjoitusprosessin vaiheissa että opettajan opettaessa ja koululaisen käyttäessä oppikirjaa. Otan analyysissä huomioon tekstin lisäksi kirjoittajat yrittäen ymmärtää myös mahdollisia syitä kirjoittaa juuri tietyllä tavalla. Perinteisessä diskurssianalyysissa tutkimuksessa keskipisteissä ovat merkitykset, kommunikatiivisuus ja kulttuurisuus³⁴. Tässä tutkimuksessa diskurssianalyysi toimii enemmänkin historiallisen tutkimuksen välineenä, jossa diskurssien historiallinen analyysi auttaa selvittämään laajempaa kokonaisuutta. Samalla yksittäisten oppikirjojen kuvaustavat asettuvat laajempaan kontekstiin. Jotkut kirjat olivat toisia merkityksellisempiä vaikuttajia tietynlaisen henkilökuvan diskurssin muotoutumisessa.

Tutkimusmenetelmäni on lähellä mm. Väisänen (2005) käyttämää kriittistä diskurssianalyysiä, jossa perinteisen diskurssianalyysin lisäksi diskurssit liitetään osaksi yhteiskunnallista kehitystä³⁵. Yhteiskunnallisen kehityksen taustalla voi nähdä yhteiskunnallisen (symbolisen, tiedollisen, koulutuksellisen ja muun) vallan käytön, jolloin diskurssien luomisen mekanismien avaaminen auttaa ymmärtämään itse valtaa ja valtamekanismeja sinänsä³⁶. Tässä piilee kuitenkin tutkimustekninen ongelma. Jos kriittisen diskurssianalyysin tarkoituksena on luoda kuva kokonaisuudesta (tässä siis kuva koululaitoksesta valta-asemansa luojana, legitimoijana ja uusintajana), yksittäisen tekstiosan syntyyn vaikuttavat syyt mahdollisesti yksipuolistuvat tai vääristyvät³⁷. Ongelman voisi asettaa muotoon: kuinka paljon yksittäisen oppikirjan kirjoittajan luomaan Lönnrot-tekstiin vaikutti koulun ja yhteiskunnan vallan käyttö?

Tutkimustani ohjaa oletus, jossa oppikirjojen kirjoittajat ovat itsenäisiä, tietoisesti ja tiedostamatta arvovalintoja tekeviä ihmisiä. Kirjoittajat ovat tekemisissä sekä koululaitoksen että kustannustoiminnan piirissä kirjoittamassa tunnesidosteista tekstiosaa historiallisten faktatiedon antaessa lähtökohdan materiaalille ja aiempi kirjoitusperinne (diskurssi) lähtökohdan muodolle. Kirjoittajien motiivit kirjoittaa juuri tietyllä tavalla eivät aina välttämättä ole kirjoittajalle itsellekään täysin tietoisia. Toisaalta tutkimusaineistossa on tapauksia, joissa kirjoittajat ovat itse kirjoittaneet historian pedagogiikan ja yleisempiä didaktiikan opetusoppaita. Näissä tapauksissa ainakin tietoiset motiivit kirjoittaa tietyllä tavalla tulevat hyvin selviksi.

Jokinen ja Juhila (2008) määrittävät diskurssianalyysin valta-analyysillä olevan viidenlaista ominaisuutta, jotka ovat a) diskurssien välinen, b) diskurssien sisäinen, c) diskurssin

³⁴ Jokinen&Juhila 1999, 54.

³⁵ Mm. Väisänen 2005, 20.

³⁶ Van Dijk 2001, 352, 353.

³⁷ Jones 2007, 366, 367.

hegemonisoituminen, d) hegemonisoitumisen ideologisuus ja e) hegemonisten diskurssien muutoksen analyysi³⁸. Hegemonisoituminen tarkoittaa tässä jonkin kuvaustavan yleistymistä ja muuttumista paitsi johtavaksi myös muita kuvauksia määrittäväksi tavaksi. Hegemonisoitunut diskurssi tarkoittaa siis kuvaustyyliä, jonka muuttaminen ja haastaminen vaati erityistä muutosta tai vähintään hyvin perusteltua syytä. Tässä tutkimuksessa Jokisen ja Juhilan mukainen diskurssien valta-analyysi tarkoittaa (a) eri oppikirjojen välisiä kuvauseroja ja kuvausten suhdetta opetussuunnitelmiin. Yksittäisen kuvaustavan analysointi (b) antaa vastauksen siihen, mitä, miksi ja miten diskurssissa sanotaan ja mitä jätetään sanomatta. Yleisempien ja johtavien kuvaustapojen analyysillä (c) määrittyy Lönnrot-kuvausten rakenne ja syyt yleistymiseen. Hegemonisoitumisen ideologisuus (d) näkyy tutkimuksessani kuvausten muutosten vertaamisella sekä opetussuunnitelmiin että yleiseen yhteiskunnalliseen tilanteen. Tutkimukseni kokonaiskuva muodostuu yleisimpien Lönnrot-kuvausten muutoksen analyysistä (e), jossa käytän apuna tilastollisia menetelmiä.

Metodisesti noudatan Pynnösen (2013) esittelemää lähtökohtaa, jossa diskurssianalyysi jaetaan kolmeen tasoon: 1) tekstuaalisen analysoinnin taso, 2) tulkinnan taso ja 3) kriittiseen analyysiin. Tekstin analysoinnissa on erotettavissa lingvistinen analysointi ja tekstuurin analysointi, joissa ensimmäinen puuttuu tekstin kielioppiin ja jälkimmäinen kielellisiin vuorovaikutuskeinoihin, esimerkiksi koheesioon ja dialogisuuteen. Tulkitsevan analyysin tasolla tarkastellaan sosiaalisen todellisuuden rakentumista tekstin tasolla, siis sitä kuinka kuva luotiin suhteessa *tulkintakontekstiin*, yhtä kirjaa yleisempään tapaan kertoa asioita. Kolmas, kriittisen diskurssianalyysin taso tarkoittaa diskurssin hegemonisoitumisen analyysiä.³⁹ Pynnösen esittämät tasot tarkoittavat tutkimuksessani tutkimusjärjestystä, jossa tutkin 1) Lönnrot-kuvauksia, kuvausten ajallista yleisyyttä ja kielen käyttöä historiallisena ilmiönä 2) kunkin kuvauksen merkitystä ja syytä juuri sen kuvauksen kirjautumiseen oppikirjaan 3) kuvausten tutkimuslinjoja ja syitä niihin.

Tutkimusprosessi kehittyi tutkimustyön aikana. Samalla lopullinen pro gradun aihe hahmottui ja aineisto rajautui. Prosessin alkuvaiheessa etsin käsiini kaikki lukion, keskikoulun, oppikoulun, peruskoulun ja kansakoulun historian oppikirjat. Työ osoittautui mahdolltomaksi vasta kirjaston tuodessa varastosta neljä laatikollista oppikirjoja. Ensimmäinen aineistorajaus tuli keskittymisellä oppikirjojen osalta kansakoulun ja peruskoulun oppikirjoihin. Oppikirjoja lukemalla paljastui, että eri aikakausien opetussuunnitelmat olivat hyvin erilaiset, vaikka oppikirjojen kuvauksissa oli hyvin

³⁸ Jokinen&Juhila 2008, 75.

³⁹ Pynnösen 2013, 25-30.

paljon samaa. Oppikirjojen lisäksi tutkimukseen tuli näin opetussuunnitelmatekstit. Opetussuunnitelmatekstejä etsiessä paljastui, että etenkin kansakoulun aikana muutamalla pedagogiikan ja didaktiikan oppikirjalla oli huomattava merkitys aineksen muotoutumiselle. Tätä kautta mukaan tulivat sekä kansakoulun että peruskoulun ajalta didaktiikan oppikirjat.

Tahdoin kuvata kokonaisen ajanjakson. Jälkeenpäin ajateltuna pelkkä peruskoulun tai kansakoulun oppikirjoihin keskittyminen olisi ollut pro gradun mittaluokassa järkevämpää. Toisaalta sain tutkimuksessani huomioita, joita ei olisi voinut saada tutustumalla vain yksittäiseen ajanjaksoon. Otantakin olisi todennäköisesti vääristänyt tuloksia. Tai tarkemmin, tulokset olisivat olleet erilaiset.

Oppikirja-aineistoa tutkiessani huomasin, että aineisto koostuu karkeasti kolmesta osasta: kuvista, kalevala-osuudesta ja persoonakuvauksista. Yhtenä tämän vaiheen huomiona oli, että oppikirjan kuvituksia tarkastellessa havaitsin ainakin muutamia erilaisia kuvien tyylejä. Nämä tyylit hahmottuisivat kuitenkin paremmin tutkimuksella, jossa tutkittaisiin laajemmin oppikirjojen henkilökuvituksia, ei vain Lönnrotin kuvia. Toinen, vastaava jatkotutkimushuomio liittyy Kalevalan ja Lönnrotin suhteeseen, johon palaan hieman luvussa 3.6. Raja Lönnrotin ja Kalevalan välillä ei ollut aina täysin selvä, vaan Lönnrotin kautta kirjoitettiin paljon myös Kalevalasta. Oppikirjoissa näyttää tapahtuneen ajallisia muutoksia siinä, kuinka ylipäättään henkilöt yhdistettiin heihin liittyviin asioihin. Tässä mielessä Kalevalan ja Lönnrotin suhteessa tapahtuneet muutokset vaatisivat täyteen selitykseen taustalleen laajemman, henkilön ja asioiden suhteeseen menevän oppikirjatutkimuksen. Näistä syistä rajasin aineiston niin, että tässä tutkimuksessa on vain ne osat alueet, joissa Lönnrotia kuvataan henkilönä jonkin määrään, persoonakuvauksen tai sanallisen määrään kautta. Tämä osuus oppikirjojen teksteistä näytti tarjoavan tutkimuskohteen, jonka muutosten syyt olivat vielä kohtuullisesti jäljitettävissä.

Tutkimusprosessin seuraavassa vaiheessa kokosin persoonakuvaukset kaikista kirjoista yhteen taulukkoon. Yhdistin rinnakkaisia kuvauksia, jolloin esimerkiksi *uuttera* ja *ahkera* kuuluivat samaan kuvaukseen. Tämän jälkeen ryhmittelin kuvaukset niiden luonteen mukaan. Kuvauksille luodut kategoriat muodostivat näin sen tulkintakehyksen, joka näkyy luvun 3 rakenteessa. Kuvauksissa on sekä yleisempiä, kaikkiin henkilökuvauksiin sopivia että nimenomaan Lönnrotia koskevia kategorioita. Kategorioiksi muodostuivat: a) ammattikuvaukset b) persoonakuvaukset c) kuvaukset köyhästä Sammatin pojasta ja d) kuvaukset Lönnrotin merkityksestä jollekin tai johonkin. Kuvausrakenne muodostui siis aineistolähtöisesti tämän tutkimuksen tarpeisiin. Osaltaan kuvausrakenne on myös osa tutkimustuloksia.

1.4. Tutkimusperinteen ja tutkimuskirjallisuuden valinta ja kuvaus

Tutkimukseni on monitieteinen ja myös historiatieteen saralla hyvin moniulotteinen. Vaikka keskityn yhteen ilmiöön, Elias Lönnrotin henkilökuvaukseen oppikirjoissa, varsinaisten lähdeaineistojen kanssa toimiminen vaatii useamman tutkimusperinteen ymmärtämistä ja soveltamista. Monet historiantutkimuksen haarat valikoituivat joko kokonaan tai osittain pois tutkimukseni keskiöstä. Näistä tärkeimmät ovat identiteettitutkimus ja sankaruustutkimus.

Koulun tai ylipäätään yhteiskunnan kautta saatua, opitun identiteetin luomista ja vastaanottamista kutsutaan kokonaisuutena sosialisatioksi, josta enemmän esimerkiksi Peter L. Bergerin ja Tomas Luckmannin teoksessa *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen* (2004). Identiteetit ja sosialisatio ovat tutkimuskohteina hyvin mielenkiintoisia, koska niillä on paljon selitysvoimaa laajojen ilmiöiden tutkimisessa. Esimerkiksi (yhden/yhteisen) identiteetin kasvu ja luonti tiedonjaoltaan yksinkertaisemmassa yhteiskunnassa selittäisi yleistä kertomusta jopa aina 1950-luvulle asti⁴⁰, samaten kansallisen ja eurooppalaisen identiteetin kamppailu⁴¹ selittäisi toisaalta toisen maailmansodan jälkeisen ajan suuntausta, jossa kansalliset tavoitteet joutuivat kilpailuasetelmaan eurooppalaisen ja pohjoismaalaisen identiteetin rakennuksen kanssa. Tässä mielessä identiteettitutkimus lähestyy kriittistä diskurssianalyysyä ja rajautuu samoista syistä pois. Identiteettitutkimus kyllä kuvaa makrotason ilmiöitä, mutta nämä kuvaukset eivät ole niitä syitä, jotka määrittivät yksittäisen oppikirjan tekstejä.

Toinen läheinen tutkimusesimerkki on sankaritutkimus. Eliisa Vähä kirjoitti lisensiaattityönsä *Patrioottien tuotantoa : Sankarit ja antisankarit neuvostoliittolaisen ja venäläisen identiteetin rakentajina historian oppikirjoissa 1951–1995* (2006) analysoiden venäläisten historian oppikirjojen sankarikuvaa. Ina Kohosen väitöskirja *Gagarinin hymy* (2012) kuvaa neuvostokosmonautista, Juri Gagarinista luotua propagandakuvausta valokuvien kautta. Lönnrot kuvattiin muutamissa oppikirjoissa hyvinkin sankarimaisesti ja käyttäen kouluun sopivia kuvauksia. Vaikka varmasti osalle oppikirjojen kirjoittajista Lönnrot todella oli sankari, jo ensimmäisellä tutustumiskerralla koko aineistoon tuli selväksi, että näin ei ollut kaikkien kirjoittajien kohdalla. Vaikka osassa tapauksista sankaritutkimus antaa viitteitä mahdollisista persoonakuvauksiin vaikuttaneista syistä, selitysvoima joko jäisi yksittäisiin kirjoittajiin tai selitys olisi epätarkka tai

⁴⁰ Berger&Luckmann 1994, 185.

⁴¹ Heikkilä 2006, 255.

puutteellinen.

Lähemmäksi päästään Leevi Launosen väitöskirja *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä* (2000). Launonen tutkii kasvatusajattelun muuttumista eri aikakausina opetussuunnitelmissa ja pedagogisissa yleisteoksissa. Lönnrotin sankaruus, jos ja kun lähdekirjojeni kuvauksia sankarikuvauksiksi voi sanoa, on kirjoitettu opetussuunnitelmien pohjalta ja oletettavasti ainakin auttavasti aikakauden pedagogiset linjaukset ymmärtäen. Launosen tutkimus antoi näin viitekehysten, jossa aikakausilla koulun teksteissä muuttuvat persoonaihanteet avautuvat vertailtavaksi oppikirjan teksteihin.

Etsiessäni tutkimuskirjallisuutta Elias Lönnrotista ja Kalevalan koonnista päällimmäisenä huomiona oli tutkijalle positiivinen runsaudenpula; Lönnrotista ja Kalevalasta on julkaistu viimeisten vuosikymmenienkin aikana kymmeniä tieteellisiä tutkimuksia ja kaikkiaan materiaalia olisi yli sadan vuoden ajalta. Pääasiallisesti tutkimukseni henkilötieto-osuus pohjautuukin kahteen kokoelmajulkaisuun, *Lönnrotin hengessä 2002*, *Kalevalaseuran vuosikirja 81* (2002) ja *Lönnrotin aika*, *Kalevalaseuran vuosikirja 64* (1984), joissa molemmissa kirjoissa on useita käyttämiäni artikkeleita. Kalevalan luonnista apuna oli Väinö Kaukosen kirjat *Kalevala Lönnrotin runoelmana I ja II*. Pertti Karkaman laaja ja syvälinen teos *Elias Lönnrot ja ajan aatteet kansan asialla* kuvaa tarkemmin aateyhteyttä Lönnrotin ja yleisemmän eurooppalaisen filosofian välillä.

Opetussuunnitelmia ja koulutuksen rakenteita tutki Osmo Kivinen väitöskirjassaan *Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla* (1988). Kivisen tutkimuksessa on kuvattu kaikki tärkeimmät koulutuksen ohjelmalliset periaatteet ja ohjelmien muutokset. Kivisen väitöskirjan lisäksi Hannu Syväojan *Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja, Perussivistystä koko kansalle 1866-1977* (2004) valotti koulumaailmassa ja oppikirjoissa tapahtuneita arvoasenteita ja niiden muutoksia.

Oppikirjoja ja historian oppikirjoja on tutkittu etenkin 2000-luvulla ahkerasti. Tutkimusperinnettä historian oppikirjojen osalta kuvaa kirjojen tutkiminen sekä historian että kasvatustieteiden tutkimusperinteestä. Henkilöhahmoja ja suomalaisuuden luomista ja henkilöhahmoja on käsitelty kohtuullisen ahkerasti etenkin pro gradu -töissä. Aihettani lähellä kasvatustieteen pro gradu -töistä on Eetu Tomperin *Suomalaisuutta luomassa : henkilöhahmot historian oppikirjoissa* (2012) ja Eeva Mehtosen *Suomen 1800-luvun kansallinen herääminen keskikoulun ja peruskoulun historian oppikirjoissa* (1994). Historian pro graduista lähimpänä on Noora Niemisen *Kansakunnan isät ja*

suomalaisuuden rakentajat : Suomen historian merkkihenkilöt lukion historian oppikirjoissa (2007). Erona omaan tutkimukseeni on, että mainitut tutkimukset kuvaavat useampia historian merkkihenkilöitä, eikä tutkimuksen keskiössä ole yksittäisen henkilökuvauksen diskursiivinen muuttuminen historiassa.

Jaakko Väisäsen lukion, keskikoulun ja oppikoulun oppikirjojen teksteistä tekemä väitöskirja *Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin* (2005) sijoittuu lähinnä tutkimusperinteen pedagogiselle puolelle. Väisäsen väitöskirjan käyttäminen tutkimuksessani on kuitenkin hieman ongelmallista, eikä pelkästään koulutasojen erilaisuuksien vuoksi. Väitöskirja ei nimestään huolimatta keskity 1960- ja 1990-lukuihin, käytettävistä oppikirjoista kolme on alun perin julkaistu 1930-luvulla, yksi 1980-luvulla ja kaksi 1990-luvulla⁴². Koska omassa tutkimuksessani diskurssien ajallinen määrittäminen on tarkempaa, Väisäsen teoksen panos tämän tutkimuksen kannalta jää (kriittisen) diskurssianalyysin esittelyyn oppikirjojen kontekstissa. Lisähuomiona havaitsin Väisäsen käyttämien oppikirjojen ajalla (1930- ja 1990-lukujen välinen aika) neljä, eikä niinkään kaksi aikakautta, toki johtuen ainakin osin eri koulumuodoista.

1.5. Oppikirjalähteet

Tutkimukseni on pitkittäisleikkaus ajalta, jonka alkuhetken määrittää Kalevalan ja Lönnrotin ilmaantuminen suomenkielisten oppikirjojen tekstiaineeseen. Varhaisimmat Lönnrot-kuvaukset olivat 1870-luvun oppikirjoissa. Huomattavaa on, että kaikissa tämän jälkeisissä oppikirjoissa on vähintään lyhyt maininta sekä Lönnrotista että yleensä myös Kalevalasta. Aineiston tuoreimmat oppikirjat ovat 2010-luvulta.

Tutkimukseni tarkoituksena oli saada mahdollisimman kattava kuva kaikesta Lönnrot-aineuksesta tutkimusajanjaksolla. Kansakoulussa Lönnrot ja Kalevala sijoittuivat Suomen historian osuuteen, peruskoulussa 7-luokan oppisisältöön. Lähteinä on pääosa Suomessa koskaan käytetyistä suomenkielisistä kansa- ja peruskoulun (Suomen) historian oppikirjoista näille asteille aikaväliltä

⁴² Lähde: Yliopistokirjastojen tietokannat. Osa alun perin 1930-luvun oppikirjoista oli kyllä uudistettu, mutta tällöinkin julkaisuajat ovat 1940-, 1960- ja 1970-, 1980- ja 1990-luvulla. Oppikirjoja kyllä käytettiin 1960-luvulla, mutta toisaalta niin käytettiin 1800-luvulla kirjoitettua Maamme-kirjaakin.

1870-2010⁴³. Aineistosta puuttuu korkeintaan muutamia kirjoja, jos lainkaan, ja mukana on kaikki yleisimmät kirjat. Täydellisen kattavuuden varmistaminen olisi laajan ja erillisen arkistotutkimuksen asia.

Varsinaisten historian oppikirjojen lisäksi mukana on Topeliuksen *Maamme-kirja* (1876), jolla ei siis ollut historian oppikirjan asemaa, mutta monissa kouluissa käytettynä kirjana (Kustannusyhtiö Edlund painoi 240 000 kappaletta suomeksi ja 70 000 ruotsiksi⁴⁴) *Maamme-kirjalla* oli keskeinen merkitys kansallisessa kasvatuksessa ja Lönnrot-kuvan muodostumisella. *Maamme-kirjaa* käytettiin⁴⁵ 1800-luvulla historian tunneilla lukukirjana osin levinneisyytensä takia ja siksi, että historian oppikirjoista todella oli puutetta. Otan *Maamme-kirjan* aseman äidinkielen lukukirjana huomioon tutkimuksessa huomioiden eron historian oppikirjoihin.

Maamme-kirjan lisäksi analysoin tutkimuksessa *Toinen lukukirja kansakoulujen tarpeeksi* -kirjan yhtä kertomusta, jossa oli Topeliuksen kirjoitus *Poika Sammatista*. Diskurssien alkulähteitä ja syitä muutoksille selvittäessä juuri tällä kertomuksella näytti olevan keskeinen merkitys muutamiin koko kansakouluajan ja jopa peruskoulun läpi kestäneisiin diskursseihin. *Toinen lukukirja kansakoulujen tarpeeksi* on Konstantin (Kosti) Raition toimittama ja ensimmäinen painos ilmestyi vuonna 1891.

Yksittäinen oppikirja on mukana lähdekirjoissa vain yhdellä painoksella. On kuitenkin huomattava, että etenkin 1800- ja 1900-lukujen taitteen kirjoittajat, samaten kuin peruskouluajan kirjoittajat ovat mukana useissa eri kirjoissa. Esimerkiksi Oskar Forsström on mukana kolmessa lähdekirjassa ja 1980-luvulla saman kustantajan eri oppikirjasarjoissa oli monesti yksi tai useampi tekijä edellistä kirjasarjasta.

Lähdekirjallisuuden haun yhteydessä hain kunkin oppikirjan ensimmäisen painoksen julkaisuajan. Kun suosituimpien oppikirjojen eri painoksia löytyy jopa neljältä vuosikymmeneltä, ensimmäisen version ajankohta kertoo kirjoitushetkestä julkaisuvuotta tarkemmin. Käytän ensimmäisen painoksen julkaisuvuotta oppikirjan kirjoitusvuotena jaoteltaessa oppikirjoja vuosikymmenittäin. Näin esimerkiksi saamani Otavan vuonna 1991 painettu, mutta 1987 julkaistu *Koulun historia* -kirja kuuluu luokittelussa ja tekstissä 1980-luvulla julkaistuihin oppikirjoihin.

⁴³ Käytetyt kirjastotietokannat: JOSKU, Helka, Oula, Tamcat, JYKDOK, Volter, Juulukka, Tritonia, Fennica sekä Joensuun, Oulun ja Helsingin kaupunginkirjastojen tietokannat. Lähteinä ovat kaikki löydetyt lähdekirjat jossakin versiomuodossa.

⁴⁴ Virtanen 1959, 130.

⁴⁵ Alamainen kertomus 1887, 60.

Tutkimuksen käsittelyosissa kirjan julkaisuaika on tärkeä tutkimustekstin ajallisesti ankkuroiva tekijä. Tämän vuoksi tuon kirjan julkaisuvuoden esiin myös tekstiin jokaisella kerralla kirjaa mainitessa. Saavutettu ajallisen ankkuroinnin hyöty on luottavuuden menetystä suurempi.

Asetelmassa 1 oppikirjalähteet on ryhmitelty yllä kuvatun, ensimmäisen julkaisuvuoden mukaiseen järjestykseen. Asetelmassa ja myöhemmin tutkimuksessa on huomattava, että tutkimuskaudella kirjoittajista Frans Akseli Hästesko muutti sukunimensä Heporaudaksi, Oskar Adolf Forsströmistä tuli Hainari ja August Mikael Johnssonista tuli Mikael Soininen. Yrjö-Koskisista puhuttaessa tarvitaan erityistä tarkkuutta. Georg Zacharias Forsman (1830-1903) käytti aluksi kirjailijanimeä Yrjö Koskinen, mutta muutti nimensä Yrjö Sakari Yrjö-Koskiseksi vuonna 1883. Hänen kirjoittamia kirjoja löytyy Yrjö Koskinen ja Y.S.Yrjö-Koskinen nimien lisäksi ainakin nimillä Z.Yrjö-Koskinen ja Yrjö-Sakari. Häntä ei pidä sekoittaa poikaansa, Yrjö Koskinen Yrjö-Koskiseen (1854-1917), joka oli vuoteen 1882 asti Yrjö Koskinen Forsman. Molemmat Yrjö-Koskiset kirjoittivat Suomen historian oppikirjan kansakouluille, olivat senaattoreita, tohtoreita ja vaikuttivat Suomen historian opetuksen keskeisestä yliopistollisesta asemasta.⁴⁶ Selvyiden vuoksi käytän aina nimiä Y.S. Yrjö-Koskinen tai Y.K. Yrjö-Koskinen. Vastaavasti Forsströmin (Hainari) ja Hästeskon (Heporauta) kohdalla lisään tarkennukseksi myöhemmän suomenkielisen nimen.

⁴⁶ Tiedot useista lähteistä. Kirjailijoiden perustietoihin voi tutustua esimerkiksi Suomen Kirjallisuuden Seuran kirjailija-tietokannasta <http://dbgw.finlit.fi/matr> (Luettu 1.1.2014)

Taulukko 1. Lähdekirjallisuus

Julk.⁴⁷	Painovuosi	Nimi/nimet	Kirjoittajat	Kustantaja
1873	1873	Suomen historia : kansakouluja varten	Y.S.Yrjö-Koskinen	af Heurlin
1876	1876	Maamme kirja	Topelius	Edlund
1877	1877	Suomen historia	Wallin	Weiling & Göös
1877	1877	Oppikirja Suomen historiassa	Melander	K.E.Holm
1893	1893	Suomen historian oppikirja : kansakouluja varten	Forsström (Hainari)	Werner Söderström
1893	1893	Suomen historia kansakouluja varten	Wesala	Werner Söderström
1891	1893	Suomen historian oppikirja kansakouluja varten	Nordmann	WSOY
1911	1911	Historian oppikirja : kansakouluja varten. Osa 2, (2:nen vuosikurssi)	Soininen, Noponen	Otava : Valistus
1900	1912	Suomen historia : kansakouluja varten : suunnitelman mukaan	Y.K.Yrjö-Koskinen, Hainari	WSOY
1926	1926	Kansakoulun historian oppikirja	Hainari, Laitakari	Gummerus
1915	1926	Historian oppikirja : kansakouluja varten. Jälkimmäinen osa	Mantere, Sarva	Kirja
1928	1928	Historia : oppi- ja lukukirja maalais- ja kaupunkikansakouluille	Forsman, Vaara	Otava
1932	1932	Historian oppikirja maalauskansakouluja varten	Kuusi	Gummerus
1938	1938,	Isänmaan historia sekä muiden kansojen vaihteita	Juva, Merikoski, Salmela	Otava
1929	1943	Suomen kansan vaiheet maailman tapahtumien	Heporauta	WSOY

⁴⁷ Ensimmäisen painoksen julkaisuvuosi ym. kirjastotietokannoista silloin, kun lähdeosa ei ensimmäinen painos.

		yhteydessä : historian oppikirja kansakouluja varten		
1954	1965	Muinaisuudesta nykyaikaan : kansakoulun historian oppikirja	Sallas, Alanen	Otava
1963	1963	Auroin, miekoin, miettein : kansakoulun historian oppikirja	Santamäki, Heikinheimo	WSOY
1974	1974	Historian perustiedot 7	Oksanen, Pohjala, Vierros	Kirjayhtymä
1972	1974	Historian maailma 7a	Kaakinen [et.al]	Otava
1974	1982	Peruskoulun historia 3	Lehtonen, Huttunen	WSOY
1976	1980	Historia ja me 7	Castrén, Riikonen	Weilin+Göös
1984	1984	Historian tiet 7	Matsinen, Ojala, Viitaniemi	Otava
1984	1988	Vuosisadat vaihtuvat 7	Kinnunen, Kykkänen	WSOY
1985	1985	Elävää historiaa peruskoululaiselle 7	Laitinen, Nordlung, Viekki	Kustannuskiila
1987	1991	Koulun historia 7	Kaakinen [et. al]	Otava
1988	1992	Historiankirja 7	Suomela [et. al]	WSOY
1994	1994	Kohti nykyaikaa : 1800- ja 1900-luku	Metsäkallas [et. al]	Weilin+Göös
1995	2003	Horisontti 7/8 Historian oppikirja	Lappalainen [et. al]	Otava
1998	1998	Kronikka 7	Lähteenmäki, Troberg	Edita
2002	2002	Historia nyt 7	Mattson [et. al]	WSOY
2003	2003	Historian tuulet 7	Rinta-aho [et.al]	Otava
2004	2004	Kaleidoskooppi. 7, Peruskoulun historia	Halavaara, Lehtonen, West	Tammi
2009	2009	Aikalainen 7	Hieta [et. al]	WSOY
2012	2012	Forum	Kohi [et. al]	Otava

2. PERUSOPETUKSEN KEHITYS LÖNNROT-KUVAUSTEN NÄKÖKULMASTA

2.1. Suomalaisen perusopetuksen kehityksen yleislinjat

Koululaitoksen rakenne ja toimintaperiaatteet ovat olleet valtion säätelemiä. Valtiolla on intressit valvoa ja ohjata opetuksen ja koulutuksen järjestämistä mahdollisimman tehokkaan ja olosuhteisiin nähden oikeanlaisen opetuksen järjestämiseksi. Koululaitoksen järjestäytymismuoto määräytyi lakien ja asetusten kautta, sisältö taas opetussuunnitelmista.⁴⁸ Lakien ja asetusten lisäksi myös opetussuunnitelmat ovat yhteydessä valtiolliseen ohjaukseen. Opetussuunnitelmat määräisivät tutkimuskauden alkuaikoina jopa opetuksen summittaisen tuntijaon ja myöhemminkin käsiteltävät aiheet ja koulun arvopohjan ja tehtävät⁴⁹.

Oppikirjat tehtiin opetussuunnitelmien mukaisiksi tuotteiksi opetustilanteisiin. Näiden lisäksi oppikirjoja säädeltiin useilla laeilla ja asetuksilla. 1800-luvulla oppikirjaa säädettiin useilla pykälillä, jotka koskivat yleistä opetuksen henkeä, uskontoa, valtiota ja hyviä tapoja⁵⁰. Esimerkiksi valtiota tai kirkkoa ei sopinut kritisoida. Kouluhallitus ja Kouluhallituksen edeltäjä, Koulutoimen ylihallitus tarkasti kaikki oppikirjat tutkimuskauden alusta aina vuoteen 1991 asti⁵¹.

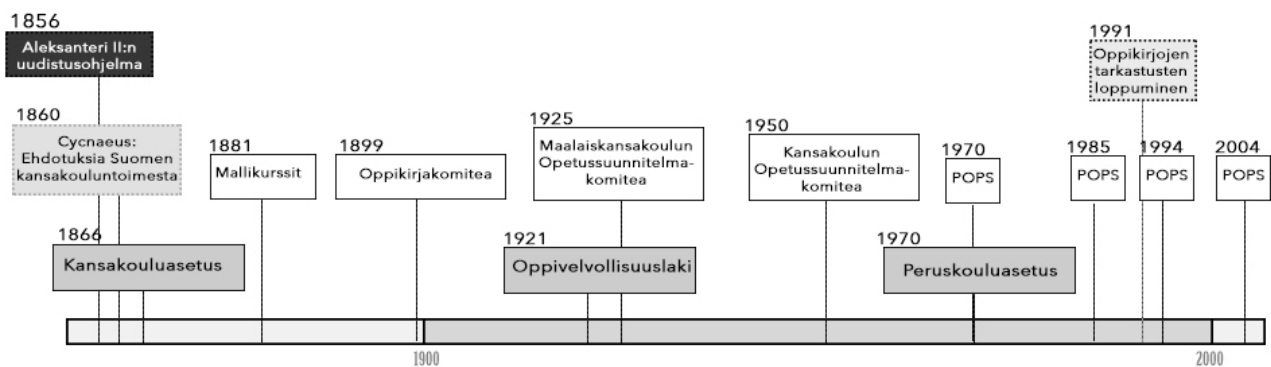
Kaaviossa 1 on kuvattu oppikirjojen osalta koululaitoksen tärkeimmät muutosajat ja komiteanmietinnöt. Valkoisella pohjalla on kuvattu oppikirjasisältöihin suoraan vaikuttaneet komiteat ja suunnitelmat. Näissä suunnitelmissa ilmoitetut asiat toimivat pohjana oppikirjasisällön tekstisisällön suunnittelulle.

⁴⁸ Kivinen 1988, 10, 12.

⁴⁹ Esim POPS-2004, 12.

⁵⁰ Lehtonen 1983, 23.

⁵¹ Lehtonen 1983, 37-39; Väisänen 2004, 11.



Kaavio 1, Koulutoimen ja oppisisältöjen tärkeimmät muutokset 1870-2010 perusopetuksen osalta.

Vuodet 1860-1985 sisältö: Kivinen 1988, 13.

Suomen koulutoimen kehityksen suuntaviivat alkoivat vuonna 1856 Aleksanteri II:n uudistusohjelmasta, jonka kokonaistarkoituksena oli kehittää Suomen elinkeinoelämää⁵². Uudistusohjelman seurauksena Uno Cygnaeus sai tehtäväkseen järjestää kansanopetuksen perusteet. Vuonna 1860 Cygnaeus toimitti senaatille laatimansa Ehdotuksia Suomen kansakoulutoimesta.⁵³ Ehdotusten perusteella vuonna 1866 annettiin ensimmäinen Suomen kansakoulua koskeva säännös, Kansakouluasetus⁵⁴.

Vuoden 1866 Kansakouluasetus velvoitti kaupungit perustamaan kansakouluja. Maalaiskunnat veloitettiin samaan vuonna 1898. Julkisen opetuksen kansakoulut olivat 1800-luvulla erityisesti köyhien perheiden lasten kouluja, kun varakkaat perheet kouluttivat lapsensa yksityisissä kouluissa. Kansakoulusta tuli koko kansan koulu vuonna 1921 voimaan tulleen oppivelvollisuuslain myötä. Lain myötä 1920-luvusta lähtien valtaosa 7-13-vuotiaista kävi kuuden luokan kansakoulun.⁵⁵

Oppivelvollisuus piteni ikävuosista 7-13 ikävuosiin 7-16 muutamin askelin. Vuonna 1957 ja 1958 säädettiin pakollinen kahden vuoden jatko-opetus joko kansalaiskoulussa tai muussa oppilaitoksessa. Vuonna 1970 toteutui 9-luokkaisen peruskoulun tuonut Peruskouluasetus. Peruskouluun siirryttiin kunnissa asteittain niin, että ensimmäiset kunnat siirtyivät vuonna 1972 ja viimeiset 1977.⁵⁶ Peruskouluun siirtyminen oli myös pieni muutos Elias Lönnrotin käsittelyssä. Lönnrotin ja Kalevala käsittely siirtyi kansakoulun viimeisiltä luokilta peruskoulun seitsemännelle

⁵² Syväoja 2004, 31.

⁵³ Kivinen 1988, 89, 90.

⁵⁴ Syväoja 2004, 34.

⁵⁵ Kivinen 1988, 106, 107, 153.

⁵⁶ Kivinen 1988, 154, 211.

luokalle.

Opetuksen sisällön tärkeimmät muutokset kulkivat teknisen muutoksen kanssa eri vaiheissa. Cygnauksen ehdotukset sisälsivät joitain koulutuksen arvoihin liittyviä mainintoja, mutta pääasiassa ensimmäiset oppisisällön määrittäjät olivat vuonna 1881 valmistuneet mallikurssit kansakouluntarkastajille osoitetussa kiertokirjeessä. Vuonna 1899 julkaistiin Komiteanmietintö 1899:10 *Suunnitelmia Suomen kansakoulun oppi- ja lukukirjoja varten*. Tämän jälkeen oppisisältöä koskevat suunnitelmat olivat nimellisesti opetussuunnitelmia. Vuonna 1925 ilmestyi *Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma* ja vuonna 1952 *Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma*.⁵⁷ Tässä tutkimuksessa ei käytetä Aukusti Salon 1920-luvulla laatimia alakansakoulua koskeneita⁵⁸ julkaisuja, oppaita ja opetussuunnitelmia. *Peruskoulun Opetussuunnitelman Perusteet* (POPS) ilmestyivät vuosina 1970, 1985, 1994 ja 2004.

Paitsi opetussuunnitelmat, myös eettinen kasvatustajattelu on muuttunut. Launonen purki tutkimuksessaan *Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle* (2000) koululaitoksen arvomaailmaa. Lähdeteksteinä oli paitsi yllämainitut, valtiolliset opetussuunnitelmat, myös näiden pohjalta tehdyt kunnalliset opetussuunnitelmat ja pedagogiset yleisteokset. Yksi osa tutkimuksesta oli koulun tekstien sisältämät henkilöihanteet, joissa oli sekä pysyvyyttä että ajallista vaihtuvuutta.

Launosen tutkimusaikakaudella koko ajan säilyneet ihanteet ovat: *totuudenmukaisuus, rehellisyys, lainkuuliaisuus, ahkeruus, yritteliäisyys, työnteon arvostaminen, vastuu terveellisistä elämäntavoista, oikeudenmukaisuus, ystävällisyys, huomaavaisuus, kohteliaisuus ja auttavaisuus*.⁵⁹ Vaikka arvot kuulostavat sopivilta laajemmin suomalaista yhteiskuntaa kuvaaviksi, on huomattava, että osa arvoista on kirjattu pedagogisiin teksteihin mahdollisesti helpottamaan käytännön opetustyötä. Terveellisiä elämäntapoja lukuun ottamatta yllämainituista kaikki ovat tällaisia koulun arkea rauhoittavia ja työn mahdollistavia arvoja.

Muodista myös poistui ihanteita ja uusia muodostui. Alla asetelmissa Launosen mukaiset, uudet ja entiset ihanteet.

⁵⁷ Kivinen 1988, 13.

⁵⁸ Launonen 2000, 169.

⁵⁹ Launonen 2000, 307.

Koulun pedagogisista teksteistä poistuneet ja niihin uusina tulleet ihanteet:

Poistumisvuosikymmen	Poistunut ihanne
1920	usko siveelliseen maailmanjärjestykseen, pidättyvyys, hiljaisuus
1950	kohtuullisuus, vaatimattomuus, kuuliaisuus, häveliäisyys, siveellinen puhtaus, elämäntapojen säännöllisyys, yksilöidyt velvollisuudet, kärsivällisyys, kristillinen etiikka koulukasvatuksen yleisenä lähtökohtana
1970	kiitollisuus, epätietoisuus, uhrautuvaisuus, altruistinen asenne toisten ihmisten tai yhteisön hyväksi, säästäväisyys, kestävyys, raittius, isänmaallisuus, uskollisuus
1980	itsekuuri, itsehillintä
Ilmaantumivuosikymmen	Uusi ihanne
1900	hyvä itsetunto ja itseluottamus
1950	demokraattisuus, tasa-arvoisuus, solidaarisuus, suvaitsevaisuus
1970	globaali yhteiskuntaeettinen vastuu, kansainvälinen oikeudenmukaisuus ja ihmisoikeuksien noudattaminen, ekologinen tietoisuus ja elämäntapa, kestävän kehityksen edistäminen
1980	rauhantahtoisuus, yhteistyökykyisyys, itsenäisyys, vastuuntuntoisuus
1990	avoimuus, itseilmaisuus, elämäntapa, kriittinen ja aktiivinen kansalaisuus ja siihen liittyvät velvollisuudet

Asetelma 1 Uudet ja poistuneet ihanteet Launosen (2000) mukaan⁶⁰

Muuttuvista ihanteista koulutyötä helpottavia ovat erityisesti pidättyvyys ja hiljaisuus (1920-l asti); kuuliaisuus, elämäntapojen säännöllisyys, yksilöidyt velvollisuudet (1950-l asti); itsekuuri ja itsehillintä (1980-l asti), yhteistyökykyisyys ja vastuuntuntoisuus (1980-l alkaen) sekä elämäntapa (1990-alkaen). Muuttuvissa ihanteissa näkyy pysyviä ihanteita enemmän koulun ulkopuolisen yhteiskunnan kehitystavoitteet ja ylipäättään aikakauden ihmiskuvat. Yhteiskunta näkyy erityisen voimakkaasti 1800-luvun ja 1900-luvun ensimmäisen puoliskon kristillis-siveellisissä kasvatusihanteissa ja 1900-luvun jälkipuoliskolla yksilöllisyyteen ja maailmankansalaisuuteen kasvattavissa arvoissa. Launonen katsoo kasvatuksen siirtyneen *moraalisuuden luonteen kasvatukselta persoonallisuuden kehittämiseen*⁶¹. Vaikka Launonen on

⁶⁰ Launonen 2000, 307.

⁶¹ Launonen 2000, 324.

oikeassa siinä, että yksilöarvojen nouseminen on yksi tärkeimpiä koulumaailman muutoksia 1900-luvun jälkipuoliskolla⁶², täydennän Launosen tulkintaa. Tutkijana on huomautettava, että kyse on vieläkin koulun moraalikasvatuksesta. Moraali on vain erilainen.⁶³

2.2. Kansakoulun pedagogiikan muodostuminen 1860-luvulta 1900-luvun taitteeseen

Suomalaista aatemaailmaa 1800-luvun puolivälissä hallitsi fennomania, suomalaisten kansallisen heräämisen liike.⁶⁴ Sana *herääminen* on mielenkiintoinen, sillä vaikka fennomanian tuloksia yleensä kuvataan *heräämiseksi*, kyse oli jokseenkin aktiivisesta *herättelystä*. Nationalismi on Gellnerin (1983) mukaan tietoista isänmaallisuutta⁶⁵, eli kansa ja kansalaisuus luotiin aikakauden aatteiden mukaan, kielen ja kulttuurin kautta. Kansallisuuden, siis uuden identiteetin ja yhteisen maailmankuvan, luomiseen tarvittiin kansan yleinen koulutus⁶⁶. Kansallisuusliikkeen johtohahmoina ja koulutuksen aatemaailman kehittäjinä toimivat Snellman ja Yrjö Sakari Yrjö-Koskinen⁶⁷.

Kirkollinen ja maallinen hallinto muodostivat vankan yhtenäiskulttuurin, joka alkoi murtua 1800-luvun puolivälissä. Kansakoululaitoksen perustaminen 1860-luvulla muutti opetuksen järjestämisen perusteita. Ennen kansakoulua opetusta järjesti etenkin kirkko, mutta etenkin vanhempia ikäluokkia kouluttivat myös tehtaat ja käsityöläiset⁶⁸. Kansan valtaosan koulutus syntyi siis ensi kertaa maallisen instituution, valtion, säätelemäksi ja kontrolloimaksi⁶⁹. Samaan aikaan myös yliopistollinen kasvatuksen tutkimus irtautui henkisesti kirkosta, kun Keisarillinen Aleksanterin-Yliopistossa kasvatusopin oppituoli siirrettiin vuonna 1860 teologisesta tiedekunnasta historiallis-

⁶² Launonen 2000, 325.

⁶³ Moraali, moraalisuus, etiikka ja eettisyys ovat hyvin tutkittuja aiheita sekä kristillisestä (kuten Launonen) että myös sekulaarista, kirkon ja valtion erottavasta näkökulmasta. Puhuesssa moraalisuudesta Launonen sitoo moraalisuuden käsitteen liittymään uskonnollisten kuvausten kontekstiin. Launosen tulkinta on ymmärrettävä ja tavallaan sympaattinen tutkimuksellinen lapsus, joka on käsitettävissä huomioimalla Launosen julkisestikin tunnettu uskonnollisuus. Launosen analyysissä moraalisuus tarkoittaa nimenomaan uskonnollisten moraalipiirteiden olemassaoloa kasvatuksessa. Niin yavisuttavaa kuin se voikin olla, myös yksilöarvot ovat arvoja.

⁶⁴ Launonen 2000, 79-80.

⁶⁵ Gellner 1983, 138.

⁶⁶ Syväoja 2004, 23.

⁶⁷ Launonen 2000, 79. Launonen tosin tekee Yrjö-Koskisten käsittelyssä virheen, jossa hän liittää Yrjö Sakari Yrjö-Koskisen (isän) Kouluhallituksen ylijohtajaksi, kun itse asiassa kyseessä oli Yrjö Koskinen Yrjö-Koskinen (poika). Molempien vaikutus sekä suomalaisuuteen että koulun kehittämiseen oli kyllä huomattava.

⁶⁸ Syväoja 2004, 30.

⁶⁹ Kivinen 1988, 89.

kielitieteelliseen tiedekuntaan⁷⁰. Koulutus ja opetus eriytettiin uskonnosta. Samalla aiempi, kollektiivisuuteen ja yhteisvastuuseen sidottu maallis-henkinen identiteetti sai rinnalleen puhtaammin maallisen ja tällä kertaa paikallisyhteisöä laajemman kontekstin. Valtiokansalaisuuteen kasvattaminen alkoi muotoutua.⁷¹ Tässä toiminnassa tärkein yksikkö oli kansakoulu.

Ajan aatemaailmaa kuvaa pappi Uno Cygnaeuksen vuonna 1860 laatima *Ehdotuksia Suomen kansakoulutoimesta Keisarillisen senaatin määräyksestä tehnyt alamaisuudessa Uno Cygnaeus* (painos 1863), jonka perusteella kansakoulun pohjarakenteita alettiin muotoilla. Vaikka opetus erotettiin kirkosta, kauaksi ei vielä päästy. Koko opetuksen tuli olla paitsi siveellisyyttä korostavaa, myös vaivalloista ja työteliästä⁷². Näkemyksessä voisi nähdä luterilaisen papin arvomaailman korostumisen, ellei ajankuva olisi ollut muutenkin tällaisia arvoja korostava. Uskonnollisesta ja etenkin luterilaisuudesta irrottautuminen tapahtui vasta paljon myöhemmin. Kun vielä 2010-luvullakin kiistellään peruskoulun kevätlukukauden päättämisestä Suvivirteen, jossain määrin uskonnollisuus on läsnä vieläkin.

Historian opetuksen perusteissa näkyi kasvatuksen yleisten tavoitteiden lisäksi historian merkitys uudelle koulumuodolle. Opettajan oli opetettava ”hyviä tapoja opettavia kertomuksia ja lyhykäisiä elämäkertomuksia”⁷³ käyttäen oppilaat aikakauden yhteiskuntaan sopiviksi hyviksi kansalaisiksi ja kristityiksi. Historiaa olisi tarkoitus opettaa suurmiesten kautta ja värikkäästi. Näin vältettäisiin se, että historiasta tulisi ”tyhjää kertomusten ulkoa lukemista tahi kuiwain mehuttomain nimien ja vuosilukujen muistiin tyrkyttämistä”⁷⁴. Vaikka pohjalla oli tarkoitus pohtia historian tapahtumien tosiasiallisia syitä ja seurauksia, mietinnössä määriteltiin historian opetuksen perimmäiseksi tarkoitukseksi oppilaiden tiedon ja persoonallisuuden muokkaus yhteiskuntaan kelpaavaksi.

Paitsi syiden ja seurausten opettaminen, historian opetuksen tavoitteena oli:

”(oppilaiden) vahvistamiseen uskossa Jumalan johdatuksesta maailmanhistoriassa ja wisseydestä ihmissuvun joka-aikaisessa edistymisessä; hyvään tapain, kunnian, yhteishengen, oikeuden ja totuuden tunnon ylentäminen; oikeudentunnosta ja isänmaanrakkaudesta juurtuwan omakantaisen mielenpidännön perustaminen; oppilasten

⁷⁰ Päivänsalo 1971, 5.

⁷¹ Kivinen 1988, 86, 87.

⁷² Cygnaeus 1863, 18, 19.

⁷³ Cygnaeus 1863, 99.

⁷⁴ Cygnaeus 1863, 99.

*innostuttaminen omawoitottomiin uhrauksiin yhteisen hyödyn waatiessa, ja wihdoin heidän ohjaamisensa heidän ymmärryksensä mukaisella tavalla kansanmielijuoksuista esittelemään historiaa kansakoulussa.*⁷⁵

Cygnaeuksen laatimassa kansakouluasetuksessa vuonna 1866 toistui pitkälti aiemman mietinnön sisältö ja henki. Työteliäisyyttä, uutteruutta ja tarpeellisen kätevyuden hankintaa - "Jumalan valtakunnan laajentamisen edistämiseksi" arvostettiin. Muita arvotuksia olivat mm. pojille rohkeus, päättäväisyys, täsmällisyys, järjestelmällisyys, synnyinmaan puolesta uhrautuminen. Tytöille huomio keskittyi lastenhoitoon ja kodinhoitoon.⁷⁶

Tekstissä ”*wisseys*” tarkoitti varmuutta tietystä suunnassa. Cygnaeus antoi pappina siis historialliselle kasvatukselle sysäyksen, jossa Jumala johti historiaa tietoisesti tiettyyn ”vissiin” suuntaan. Menneille ja tuleville tapahtumille oli jumalallinen syynsä. Ajatus on sukua aikakauden hegeliläiselle filosofialle, jossa historialla oli suunta, kohti kansallista itsetiedostamista ja vapautumista⁷⁷. Näin kansakoulu sidottiin ajan kansallisvaltiokehitykseen, joka johti lopulta Suomen itsenäistymiseen puoli vuosisataa myöhemmin. Merkittävää Cygnaeuksen näkemyksessä on Jumalan tuominen lopulliseksi kehityksen varmistajaksi, historian suunnan osoittajaksi ja suunnittelijaksi. Tässä mielessä 1860-luvun ajatusmaailmassa maallinen ja henkinen eivät olleet vielä täysin erotettavissa.

Yhdessä Cygnaeuksen kanssa 1860–1880 -luvulla kansakoulun oppisisältöjä laatinutta⁷⁸ Z. J. Clevea pidetään hegeliläisen dialektisen kasvatukseen tuojana suomalaisen koulun teksteihin. Näkemyksessä on eroja, Syväoja (2004) ja Launonen (2000) nostavat esiin Snellmanin⁷⁹, kun taas Väyrynen (1986) Cleven. Esimerkiksi Hyyrö (2010) huomauttaa Snellmanin olleen joissakin asioissa jopa Cygnaeuksen vastustaja⁸⁰. Oma tulkintani on että molemmat vaikuttivat, Cleve käytännön opetussuunnitelmien tasolla ja Snellman enemmän valtiofilosofina ja ensimmäisenä, jo 1840-luvulla hegeliläisyyteen perehtyneenä filosofina. Teorioiden kannalta tällä ei ole suurta merkitystä, kun molempia pidetään hegeliläisenä ja tämän tutkimuksen kannalta kannat ovat lähes yhtenevät. Suurimpana erona on Snellmanin kuvaama herderiläinen kansallishenki, jossa

⁷⁵ Cygnaeus 1863, 72.

⁷⁶ Kivinen 1988, 91, 92, 94.

⁷⁷ Saarinen 1989, 266.

⁷⁸ Väyrynen 1986, 322.

⁷⁹ Syväoja 2004, 45; Launonen 2000, 85.

⁸⁰ Hyyrö 2010, 67, 77.

korostui ajatus kansallisuudesta päämääränä ja kielenä kansallisuuden muodostamisen välineenä⁸¹. Yhtä mieltä Syväoja ja Väyrynen ovat siitä, että filosofia toimi pedagogian pohjatieteenä⁸². Kansakoulun muodostumisen aikaan tieteen kehitys ja linjaukset näkyivät myös nopeasti opetusteksteissä, koska aiempia pohjatekstejä ei ollut.

Cleven mukaan opetussuunnitelmia tuli tarkastella neljältä kannalta: 1) loogiselta, 2) psykologiselta, 3) eettiseltä ja 4) yhteiskunnallis-historialliselta kannalta. Yhteiskunnallis-historiallisessa kasvatuksessa tärkeää oli erityisesti historia oppiaineena, olihan dialektisen materialismin mukaisen tiedon perustana lopulta historiallinen kehitys.⁸³ Toisin sanoen tiedon viimeisenä perustana oli näkemys maailmasta, siis se minkä pystyi havaitsemaan. Tiedon tuli perustua loogisesti järkevälle pohjalle, jota ulkomaailman tarkkailu ei voisi kumota. Ajan pedagogiassa ajateltiin, että järki, tahto ja tunne ovat kerroksellisia järjestyksessä järki > tahto > tunne⁸⁴.

Osa Cleven edustamista näkemyksistä näkyi Cygnaeuksen mietinnössä suoraan. Loogisuuden ja historiallisuuden vaatimus näkyi historian syiden ja seurausten kohdalla. Eettisyyden vaatimus tulee persoonankehityksellisten piirteiden kirjautumisessa. Psykologian vaikutus näkyi esimerkiksi siinä, että opetusainetta oli tarkoitus opettaa lapsen kehitysasteen mukaan mieleenpainuvalla tavalla. On kuitenkin huomattavaa, että hegeliläiseen kasvatuskäsitykseen pohjautuen opetuksen tuli Cleven ja Snellmanin mukaan tukea oppilaita kasvamaan itsenäisiksi ja siis valtiosta ja kirkosta erilliseksi⁸⁵. Tässä mielessä Jumalan osoittaman ja avustaman historiallis-yhteiskunnallisen kehityslinjan kirjautuminen lienee enemmän Cygnaeuksen kuin hegeliläisen tai Cleven vaikutusta. Tiivistäen voisi sanoa, että kansakoulun perustus kirjoitettiin hegeliläisen filosofisen pedagogian suuntaukset huomioiden, mutta papin kynällä.

Cygnauksen mietinnössä ja Kansakouluasetuksessa ei ollut suoranaisia viittauksia Lönnrot-aineistoon tai ylipäätään mitään suurempia aineistorajauksia. Ensimmäiset oppikirjat julkaistiin siis ilman sidosta opetussuunnitelmiin ja sisällölliseen ohjaukseen.

Ensimmäisissä opetussuunnitelmissa vuonna 1881 Lönnrot -aineiston läpikäynti oli esitetty lyhyesti

⁸¹ Syväoja 2004, 45.

⁸² Syväoja 2004, 44. Väyrynen 1986, 321.

⁸³ Väyrynen 1986, 332, 333, 342, 343.

⁸⁴ Syväoja 2004, 45.

⁸⁵ Väyrynen 1986, 330; Launonen 2000, 85.

maininnalla listauksessa, jossa kansakoulun kolmas vuosikurssi (toisella luokalla) aloitetaan ”*Kalevalasta ja Lönnrotista*”.⁸⁶ Ylipäättään missään opetussuunnitelmassa ei Lönnrotista käydä tarkemmin läpi sitä, miten Lönnrotista pitää puhua ja millaisena henkilökuvaus pitää esittää. Säännöt ja ohjeet oppikirjan sisällöstä ja oppituntien sisällöstä tulevat esiin hienovaraisemmin. Yleisen historian oppiaineuksen esittelyssä kerrotaan, kuinka ”(p)ääasiallisesti elämäkerrallisten kertomusten kautta saatetaan oppilaat tuntemaan maailmanhistorian käännöskohtiin kuuluvat henkilöt ja tapaukset.”⁸⁷ Vaikka kyseessä ei olekaan Suomen historian osuus, tärkeiksi koettujen henkilöiden painotus lienee ollut tarkoitus molemmissa historian osa-alueissa. Toista ei vain sanottu ääneen.

Lönnrotiin liittyvää aineistoa löytyy vuoden 1881 mallikurssissa myös toiselta puolelta, Suomen historian lukukirjan käytöstä äidinkielen tunneilla. Topeliuksen *Maamme-kirja* (1876) mainitaan tähän tarkoitukseen sopivimmalta.⁸⁸ Vielä 1800-luvun puolella ainerajat ylittyivät näin helposti, mihin osaksi vaikutti varmasti jo oppikirjojen vähäinen lukumäärä. Äidinkieltä opetettiin siis historian kautta (tai historiaa äidinkielen kautta) yksinkertaisesti siitä syystä, että *Maamme-kirja* oli saatavilla. *Maamme-kirja* sisältää luvun 96. *Kalevalasta ja Elias Lönnrotista*⁸⁹ ja kirjan yleisluonne on hyvin kansallisromanttinen, isänmaallinen ja kristillinen⁹⁰. Huomio opetussuunnitelmassa ei keskittynyt opetettavien asiasisältöjen kirjoitus, vaan enemmänkin opetuksen kannalta välttämättömiin opettajan apuihin: listauksiin asioista ja kehotuksiin elävöittää historian opiskelua lukukirjalla ja keskittyä tärkeisiin henkilöihin.

Kouluylivaltuutuksen vaikutus 1800-luvun koulun oppisisältöjen kehittämiseen oli maltillinen ja liikaa suomenmielisyyttä rajoittava⁹¹. Ensimmäisinä pääjohtajina toimineilla von Kothenilla (pääjohtajana vuodet 1870-1873) ja Lindlöfillä (1873-1902) ei ollut kokemusta kansakoulun opetuksesta, toisin kuin kolmella seuraavalla pääjohtajalla Yrjö Koskinen Yrjö-Koskisella (1902-1917), Mikael Soinisella (1917-1924) ja Oskari Mantereella (1924-1942), jotka kaikki julkaisivat kansakoulun historian oppikirjan.⁹² Vaikutus 1800-luvulla ei tullutkaan pääjohtajien kautta, vaan oppikirjan tarkastusten kautta. Oppikirjoja säädettiin useilla pykälillä, jotka koskivat yleistä opetuksen henkeä, uskontoa, valtiota ja hyviä tapoja. Esimerkiksi oppikirjoissa ei saanut olla

⁸⁶ Alamainen kertomus 1887, 61

⁸⁷ Alamainen kertomus 1887, 61.

⁸⁸ Alamainen kertomus 1887, 60.

⁸⁹ Topelius 1876, 220

⁹⁰ Kannisto 1997, 216.

⁹¹ Lehtonen 1983, 37-39.

⁹² Pääjohtajakunta 2005, 196; Katso myös teoksista Suomen kansallisbiografia osa 5: 398-401 (Savolainen, 2005), osa 6: 172-174 (Lehto, 2005).

valtiojärjestystä tai kirkkoa kritisoivaa ainesta.⁹³

2.3. Herbartilainen kansakoulu 1900-luvun taitteesta 1940-luvulle

Kansakoululaitoksen leimallisin yksittäinen pedagoginen suuntaus oli **herbartilaisuus**, joka pohjautui J. F. Herbartin (1776-1841) opetusoppiin. Herbartin lisäksi hänen oppilaansa T. Ziller vei eteenpäin opetuksen mallia. Tätä mallia kutsutaan herbartilais-zilleriläiseksi malliksi, mutta käytännössä termejä käytettiin rinnakkain samasta asiasta puhuttaessa⁹⁴. Käytän koulukunnasta nimitystä *herbartilaisuus* tarkimman yhteisen nimittäjän mukaisesti.

Ylipäätään 1800-lukua ja etenkin koulutusjärjestelmää käsiteltäessä tutkijat ovat laittaneet kaksi rinnakkaistermiä yhteen. Tutkimisperinnettä etsiessäni huomasin käytännössä jokaisesta uudemmassa tutkimuksen sisältävän jonkin yhdistelmäkuvauksista, jossa vähintään ensimmäinen termeistä oli Herbart, Snellman, Soininen, Topelius, Hegel, Herder, Runeberg, siveellisyys, kristillisyys, uskonnollisuus yhdistettynä johonkin aiheetta tarkemmin rajaavaan tai kuvaavaan määrittelyyn. Esimerkiksi Väisänen (2005) puhuu *kristillistopeliaanisesta* ja Tuomaala (2004) *hegeliläis-snellmanilaisesta arvojärjestelmästä*, Arola (2000) *runebergiläis-topeliaanisesta kansasta*, Castrén (1992) taas *siveellis-uskonnollisesta kasvatuksesta*⁹⁵. Yhdistelmädiskurssin kirjautuminen tutkimusteksteihin näyttää hyvin säännönmukaiselta ja kuuluu näin tutkimuskulttuuriin, jossa yhdistettiin maallinen ja hengellinen tutkijan näkökulmasta tärkeimmällä tavalla. Yksinkertaisempi ilmaus olisi ollut mahdollinen, mutta olisiko tällöin esimerkiksi Arola

⁹³ Lehtonen 1983, 23.

⁹⁴ Voipio 1944, 176; Strombom 1991, 119-122. Käytännössä Suomessa toteutunut järjestelmä ei ollut puhtaasti Herbartin tai yhdessä Herbartin ja Zillerin luoma, vaan laajempi, Herbartin vaikutuksesta syntyneitä koulukuntia. Vaikka tässä tapauksessa myös Soininen määrittelee kasvatustieteellisen suunnan kehittäjiksi sekä Herbartin ja Zillerin (Soininen 1908, esipuhe), käytän kasvatussuunnasta termiä herbartilaisuus. Zillerin didaktiikan tärkein ero Herbartin didaktiikkaan oli oppiaineiston käsittelyn teoreettinen ero, jossa Herbart painotti selvyyttä ja Ziller analyysiä ja synteisiä, molempien painottaessa assosiaatiota, systeemiä ja metodia. Käytännössä hyvin harva herbart-zilleriläisestä koulusta puhuessaan erottaa Zillerin analyysin ja synteisin didaktisia vaikutuksia Suomen koululaitukseen, siis käytännössä sitä nimenomaista syytä, miksi zilleriläisyys olisi mainittava. Kun vielä huomataan, että myös Soinisen Suomeen tuoma herbartilaisuus oli käytännössä Soinisen näkemys Herbartin ja Zillerin ja yleisemminkin laajemmin herbartilaisesta didaktiikasta, on kysyttävä pitäisikö Soinisen olla vähintään kolmantena henkilötekijänä määrittämässä suomalais-kansallista ideologis-ihanteellista herbartilais-zilleriläis-soinislaista oppiteoreettis-käytännöllistä koulukuntaa. Tässä rajauksessa taas unohtuisi Mantereen, Stoyin, Leutzin, Reinin, Frickin, Justin, Dörpfeldtin ja Stauden vaikutus, jotka lisäämällä saataisiin tarkasteluun yhtäläistä kuvauksellista lisätarkkuutta kuin lisäämällä zilleriläisyys herbartilaisuuden lisämääreeksi. Lisätuna laajemmassa, yli kymmenen nimen pedagogiikkakuvauksessa olisi etuna väistämätön huomioarvo tieteen tutkimuskentällä.

⁹⁵ Väisänen 2005, 59; Tuomaala 2004, 80; Arola 2000, 12. Castrén 1992, 26.

joutunut selittämään Runebergin tai Väisänen Topeliuksen vaikutusta?

Herbartilaisuudessa korostettiin kasvatuksen luonnetta moraalisen ihmiskehityksen perustana. Opetuksen tarkoituksena oli ”harrastuksen herättäminen”, eli aktiivisen kiinnostuksen herättäminen asioihin. Herbartilaisuudessa ajateltiin edelleen psykologisen oppimisprosessin etenevän kerroksittain, mutta tällä kertaa hieman eri järjestyksessä: mielteet (tiedot, ajatukset) > tunteet > tahto.⁹⁶ Tieto, tunne ja tahto esiintyivät kyllä aina yhdessä⁹⁷, mutta verrattuna aiempaan pedagogiaan tunteen osuus näytti korostuvat. Koulun tärkeimpänä kasvatuksen päämääränä oli siveellisen luonteen luominen oppilaisiin⁹⁸.

Herbartilaisuus rantautui Suomeen 1880-luvulla useiden kasvatustieteilijöiden tutkimuksien tuloksena. Myöhemmin Kouluhallituksen johtajana (1917-1924) toimineen Mikael Soinisen, jonka historian oppikirja on myös lähdekirjana, vaikutusta herbartilaisuuden yleistymiseen oli huomattava. Soininen julkaisi useita yleisen pedagogian teoksia ja tutkimuksia, joista tärkeimpinä *Kasvatusopillisia luennoita* (1895), *Opetusoppi I* (1901) ja *Opetusoppi II* (1906).⁹⁹ Kasvatusopissa Soininen erotti hallinnan, opetuksen ja ohjauksen. Opetuksessa huomioitavaa oli harrastuksen herättäminen ja sen huomioiminen ohjauksen avulla, että huomio keskittyi tarpeellisiin ja arvokkaisiin asioihin¹⁰⁰. Myöskin lähdeoppikirjan kirjoittaja ja kouluhallituksen ylijohantajana toiminut (1924-1942) Oskari Manner tutki herbartilaisuutta. Mantereen *Historian opetuksesta, erittäin silmällä pitäen oppikouluja* (1907) oli yksi tärkeimpiä historian didaktiikkaa tarkemmin luoneita ja jälkipolville avanneita tutkimuksia.

Historian merkitys korostui ainakin suomalaisessa herbartilaisuudessa¹⁰¹. Tähän saattoi vaikuttaa historian oppikirjojen kirjoittajien (Y.K.) Yrjö-Koskisen, Soinisen ja Mantereen toiminta Kouluhallituksen johdossa vuosina 1902-1942 ja (Y.K.) Yrjö-Koskisen toimiminen vuoden 1894-1899 Oppikirjakomitean johdossa. Herbartilaisuus näkyi sekä vuoden 1899 että etenkin vuoden 1925 opetusainesta ohjaavissa mietinnöissä ja ohjasi kansakoulun tutkimusta opetusta aina 1940-luvulle asti.¹⁰² Huomattavaa on, että Suutarisen (1992) mukaan herbartilaisuudesta ei tullut missään vaiheessa kansakoulun valtasuuntausta, vaan ennemminkin herbartilaisuudesta otettiin opetukseen

⁹⁶ Syväoja 2004, 50, 51; Päivänsalo 1971, 89, 90; Suutarinen 1992, 15.

⁹⁷ Suutarinen 1992, 87.

⁹⁸ Soininen 1931, 92.

⁹⁹ Päivänsalo 1971, 88, 89, 90; Suutarinen 1992, 21.

¹⁰⁰ Päivänsalo 1971, 113.

¹⁰¹ Suutarinen 1992, 100.

¹⁰² Suutarinen 1992, 93, 108; Päivänsalo 1971, 228, 112.

sopivia osia, jotka sulautettiin osaksi kansallista opetuksen tutkimus- ja opetusperinnettä¹⁰³.

Kansakoulun opetuksen tärkein yksittäinen pedagoginen teos oli Soinisen vuonna 1901 ja 1906 ilmestyneet *Opetusoppi I ja II*, jotka säilyttivät valta-asemansa aina 1940-luvulle asti määräävänä pedagogisena teoksena. Aiemmin käsitellyistä suomalaisen herbartilaisuuden yleispiirteistä suuri osa on tulkittu näistä teoksista. Historian osalta edellä mainittujen periaatteiden lisäksi Soininen korostaa 1) isänmaallisuutta, 2) historian huippukohtien korostamista, 3) vapaudenrakkauden opettamista ja 4) kulttuurihistoriallisten henkilöiden, kuten Runebergin, Lönnrotin, Snelmannin ja Topeliuksen opettamista¹⁰⁴. Opettamisen luonteesta Soininen ohjaa ”niiden sankarien ihailemi(seen), jotka sotivat enimmäkseen ilman ulkonaisia aseita omantunnon, ajatuksen ja rauhallisen toimintansa vapauden edestä.”¹⁰⁵

Oskari Mantereen vuoden 1907 väitöskirjassa historia mainitaan oppiaineista tärkeimmäksi ja arvokkaimmaksi¹⁰⁶. Historian merkitys oppilaalle oli tiedon, siveellisyyden, uskonnon ja esteettisen harrastuksen edistäminen ja käytännöllisen elämän ja historiallisen ajatustavan tuominen¹⁰⁷. Mantere laajensi herbartilaista yksilöetiikkaa sosiaaliseettisiin tavoitteisiin. Siveellisyyden tarkoitti toisaalta paitsi sosiaalista hyvin toimimista, toisaalta isänmaallisuutta.¹⁰⁸ Väitöskirjassa on myös lista historian opetusaineksen vaatimuksista. Opetusaines tuli 1) olla totuudenmukaista, 2) supistettua, 3) sisällöltään tärkeää, 4) kohdistua huippukohtiin harrastuksen lisäämiseksi, 5) olla havainnollista, 6) olla isänmaallista ja kansallistunnetta vahvistavaa, 7) sisältää historian suuret henkilöt painottaen kulttuurihistorian suurmiehien saavutuksia yli sotajohtajien saavutusten ja 8) ottaa huomioon taiteen kehittyminen kukoistuskausina¹⁰⁹.

Soinisen ja Mantereen mukainen kulttuurihistorian korostaminen oli aikakaudellaan tuore ilmiö. Suomalaisessa historiantutkimuksessa käytiin 1900-luvun taitteessa keskustelua kahden saksalaista perua olleen historiantutkimuksen perinteen, uuden lamprechtalaisen ja aiemmin vallalla olleen rankelaisen koulukunnan välillä. Näistä ensimmäinen korosti kulttuurihistoriaa ja jälkimmäinen valtiohistoriaa.¹¹⁰ Karl Lamprechtin (1856-1915) hegeliläisen ja herderiläisen ajattelun sävyttämä kulttuurihistoria painotti kansakunnan *diapasonin*, sosiaalipsyyken jäljittämistä. Yksittäisten,

¹⁰³ Suutarinen 1992, 239, 251.

¹⁰⁴ Soininen 1991, 66, 69, 96, 101.

¹⁰⁵ Soininen 1931, 97.

¹⁰⁶ Mantere 1907, 79.

¹⁰⁷ Mantere 1907, 109, 110.

¹⁰⁸ Castrén 1992, 30.

¹⁰⁹ Mantere 1907, 183, 185, 191, 194, 197, 203, 209, 232, 240, 250.

¹¹⁰ Ahtiainen&Tervonen 1996, 51-56.

tärkeänä pidetyn kulttuurihenkilöiden esittelyn kautta kuvattiin laajemmin henkilön edustamaa kulttuuria.¹¹¹

Soinisen ja Mantereen näkemys edusti siis tuoretta, lamprechtilaista, kulttuurihistoriannäkemyttä. Kulttuurihistoriaan yhdistyi aikakaudella pelko, että kulttuurihistorian aatteet sellaisenaan olisivat pienille lapsille liian abstrakteja, käsitteellisiä opettaa ja siis mahdollisen tylsiä¹¹². Tästä näkökulmasta paljastuikin yksi mahdollinen osasy, miksi kulttuurihenkilöt otettiin näin voimakkaasti opetukseen mukaan. Opetus henkilön kautta mahdollisti havainnollisuuden ja eläytymisen.

Mantereen didaktiikassa on nähtävissä sekä herbartilaisuutta, yleisempää opetusoppia että yleisemmän aatemaailman vaikutuksia. Opetusaineksesta etenkin kohdat 2 ja 4 olivat voimakkaasti herbartilaisuudesta ohjaavia, kun taas kohdat 6, 7 ja 8 seurausta yhteiskunnallisesta ja aatemaailman tilanteesta. Nostaisin kohdat 3 ja 5, tärkeyden ja havainnollisuuden yleisemmiksi opetusaineksen luomisen periaatteeksi. On huomattava, että väitöskirjan julkaisu ajoittuu nk. sortovuosien (1899-1905 ja 1908-1917) väliin, jolloin venäläistämistoimet nostattivat laajempaa vastarintaa ja isänmaanrakkaus sai ylipäättään aikakaudella erityisen painon¹¹³. Mantereen esittämät periaatteet tarkoittivat Lönnrot-kuvauksen kannalta suurmiesimagon luomista. Suuri osa tavoitteista (ainakin 2, 4, 5, 6, 7 ja 8) johtaisi sellaisenaan hyvinkin värittyneen kuvauksen luomiseen ja vain yksi, totuudenmukaisuuden vaatimus suorastaan rajoittaisi kuvausta.

Opetussuunnitelma kehittyi vuoden 1881 kiertokirjeestä vuoden 1899 oppikirjakomitean mietintöön sekä sisällön että muodon suhteen huomattavasti. Opetuksessa otettiin nyt huomioon sekä 4-osastoiset (neljän vuotta kestävät) että 6-luokkaiset kansakoulut. Historiaa opetettiin koulun kahdella viimeisellä luokalla¹¹⁴. Opetuksen järjestystä ei säädetty tarkasti, mutta käytännössä Lönnrot ja Kalevala käytiin viimeisellä luokalla osana uusimpia tapahtumia¹¹⁵.

Mietintö sisälsi sekä yleisiä pedagogisia periaatteita että historiaan liittyviä opetustavoitteita. Paitsi yleinen kasvatuksellinen luonteen kehittäminen, opetuksen periaatteita olivat: 1) opetusaineksen

¹¹¹ Luukanen 1983, 404.

¹¹² Castrén 1992, 32, 33.

¹¹³ Syväoja 2004, 115.

¹¹⁴ KM 1899, 9, 10.

¹¹⁵ KM 1899, 66.

keskittäminen eli ”konsetratsiooni”¹¹⁶, 2) johdattelu ja oppilaan valmistaminen tuleviin aiheisiin eli ”apperseptsiooni”¹¹⁷, 3) oppiaineksen jakaminen yhdellä tunnilla käsiteltäviin kokonaisuuksiin eli ”tuntipensumeiksi”¹¹⁸ ja 4) oppiaineksen elävöittäminen eli ”valaiseminen ja hoystäminen lukukappaleilla”¹¹⁹. Yleisesti oppilaassa pyrittiin saamaan aikaan ”harrastus”¹²⁰, joka tarkoitti oppilaan omakohtainen halua tutustua ja syventyä aiheeseen. Oppikirjan esitystavasta sanotaan, että sen on oltava ”lyhyttä ja ytimekästä – pitkäveteyisyys tai mikä yksinomaan tarkoittaa huvittamista ja lasten kielen matkimista on vältettävä”¹²¹. Näistä kaksi ensimmäistä tavoitetta, *konsetratsiooni ja apperseptsiooni* olivat suoraan herbartilaista perua¹²².

Historian tarkoitus kansakoulussa oli vuoden 1899 mietinnössä sidottu Jumalaan ja isänmaahan¹²³. Lönnrot käsiteltiin yhdessä Runebergin ja Snellmanin kanssa omassa kappaleessaan (56. kappale)¹²⁴. Oppikirjatekstin muodosta kerrotaan seuraavasti.

*Historiallisen tiedon saavuttamiseksi on aineen opetuksessa välttämättömästi jonkunmoinen yhdenjaksoisuus ylläpidettävä ja samalla, jos mieli saada tietoa oloista ja tapahtumista eläväksi, esitys siinä määrässä kuin on mahdollista laajennettava. Mehevämpi aineen käsittely on samalla myös oppilaan kykyjen ja harrastuksen kehittämistä varten välttämätön; sillä muuten tämä puoli opetuksen tarkoituksesta jää kokonaan sivu-asiaksi. Kuivana, kutistettuna tämä opetus nimittäin ei synnytä muuta sielunelämää kuin ikävystymistä.*¹²⁵

Oppikirjan tekstin muotoutumiselle oli näin annettu suunta. Yhdenjaksoisuus lienee tarkoittanut monitulkintaisten tarinoiden välttämistä ja näin teksti suosi stereotyyppisiä ilmauksia. Suuntaukseen vaikutti varmasti aiheellinenkin pelko perinteisen muotoisen historiatiedon sopimattomuudesta oppilaille. Jos kohta oppisisällön valinnassa isänmaallisuus ja uskonnollisuus olivat tärkeitä kriteerejä, ei tekstityylin valinnassa heijastu suora nationalistinen perustelu vaan pikemminkin pedagoginen. Mutta, kuten oppikirjan tekstin analyysissä myöhemmin huomaamme, nämä vaatimukset kyllä sopivat hyvin yhteen.

¹¹⁶ KM 1899, 13.

¹¹⁷ KM 1899, 14.

¹¹⁸ KM 1899, 14.

¹¹⁹ KM 1899, 15.

¹²⁰ KM 1899, 15.

¹²¹ KM 1899, 17.

¹²² Suutarinen 1992, 108.

¹²³ KM 1899, 65.

¹²⁴ KM 1899, 73.

¹²⁵ KM 1899, 65.

Herbartilaisessa pedagogiikassa koettiin tärkeäksi vaikuttaa oppilaan mielteisiin sekä hallita niitä. Psykologiselta ja eettiseltä kannalta herbartilaisen ”harrastuksen” herättäminen tapahtui moraalista tietoa jakamalla, jolloin oppilaassa ajateltiin viriävän ihanteita ja tunteita, jotka autoivat toimimaan siveellisen järjen mukaisesti.¹²⁶ Logiikka kansakunnan suurmiesten kuvaamisessa oli siis samaistumispsykologian ja moraalipedagogiikan yhdistämisessä. Kun suurmiehistä kerrottiin herbartilaisessa viitekehyksessä, **mielteet** (tieto: Lönnrot hyvän ihmisen kuvana) ohjasivat **tunnetta** (kansallistunne, suurmiehen ihailu) ja sitä kautta ihminen saatiin **tahtomaan** tehdä asioita (tutustuminen kansallisiin asioihin, toimiminen hyvän ihmisen tavoin).

Jos 1800-luvun ohjeet olivat Lönnrotin osalta hyvinkin väljät ja vähäsanaiset, vuoden 1925 *Komiteanmietintö Maalaiskansakoulujen opetussuunnitelmasta* oli päinvastainen. Lönnrot, Runeberg ja Snellman käsiteltiin omina kappaleinaan ja Lönnrotista piti käsitellä ”*Lönnrotin nuoruus. Matkat. Kalevala. Kanteletar y. m. Kansanrunouden merkitys. Kirjallisuuden Seura. Myöhemmät elämänvaiheet.*”¹²⁷ Mietinnössä rajattiin ensimmäistä kertaa tarkasti opetettava aines myös muissa aineissa, eikä historialla tai Lönnrotilla ollut tässä mielessä erityisasemaa. Lönnrot mainitaan kuitenkin erikseen lukukirjan kohdalla suosituksena luettaa kertomus Sammatin poika¹²⁸. Opetus ja sidottiin näin tiukemmin valtion kontrolloitavaksi.

Muutoksista autonomian ajan ohjeteksteihin oli useita. Itse Komiteanmietinnön teksti on helppolukuisempaa, mihin vaikutti varmasti kasvatuksen lisääntynyt kotimainen tutkimus. Yleisiä kasvatuseriaatteita ei enää kuvattu vierasperäisillä nimillä, vaikka jotakin samaakin löytyi. Opetusaineen valinnassa tärkeää oli edelleen opetuksen valmistaminen niin, ettei käsitteet ja ajatustapa ole täysin outoja¹²⁹. Mietinnön yleisen osan periaatteissa mainitaan, että opetuksen tuli olla havainnollista ja opetusaines helppolukuista ja tietoa ei pitäisi olla liikaa¹³⁰.

Historian osalta sekä yleistä että Suomen historiaa (myös termillä isänmaan historia) tuli edelleen opettaa jotakuinkin tasapuolisesti¹³¹. Tätä kautta esimerkiksi Mantereen vaatimusta isänmaan historian painottamisesta ei otettu suoraan opetussuunnitelmatekstiin. Komiteanmietinnössä ei myöskään puhuta oppiaineen mehevyydestä vaan pikemminkin suunta oli pedagogisesti

¹²⁶ Launonen 2000, 311.

¹²⁷ KM 1925, 121.

¹²⁸ KM 1925, 110.

¹²⁹ KM 1925, 109.

¹³⁰ KM 1925, 54, 55.

¹³¹ KM 1925, 111.

kuivakampaa opetusta kohden. Esimerkiksi vuosilukuja ja sarjoja lainsäädäntötoimista ja Suomen piispoista opeteltiin ja ymmärrettävästi kertaamisesta tuli tärkeä osa historianopetusta¹³². Pedagogiikan ja historian didaktiikan nykytutkimuksen valossa vuoden 1925 Komiteanmietinnön kaltainen, listojen ja sarjojen opiskelu kertaamalla historian opetuksessa olisi tehotonta ja epämotivoivaa. Vuoden 1899 mehevän tekstin tavoittelusta tultiin siis kertaheitoilla asteikon toiseen päähän, vaikka tiettyjä nationalistisen kasvatuksen piirteitä löytyikin.

Historian opetus siirtyi itsenäisyyden ajan ensimmäisen opetussuunnitelman seurauksena siis hieman ääri-laidoista pois. Arvomaailmassa usko siveelliseen maailmanjärjestykseen, pidättyvyys ja hiljaisuus poistuivat koulumaailman teksteistä 1920-luvulla¹³³. Tutkijana tämä muutos vaati selitystä. Vaikka kasvatuksen tutkimuksen historiassa tapahtuikin 1920-luvulla muutosta pois herbartilaisuudesta, opetussuunnitelmien laatijoissa ja Kouluhallituksen johdossa oli herbartilaisia kasvatusta vaikuttajia. Aikakaudella kokeellinen kasvatustieteologia nousi filosofian ohi kasvatuksen periaatteena.¹³⁴

Edellisistä kumpikaan ei siis tarjoa selitystä. Itse asiassa Launonen (2000) jaottelee 1920–1940 -luvun kasvatukseksi valkoisen Suomen ihanteisiin. Huomattavaa tässä kuitenkin on, että vaikka kuten aiemmin esitin, Mantereen väitöskirjassa korostuivat yhteiskuntaihanteet, Soinisen vetämän opetussuunnitelmakomitean laatimasta vuoden 1925 opetussuunnitelmasta yhteiskuntaeettiset määritelmät jäivät tarkoituksella pääosin ulkopuolelle¹³⁵. Isänmaanrakkaus kyllä mainittiin, mutta tahto-elementti poistui ja rationaalinen, virkamiesmäinen kielenkäyttö voimistui¹³⁶. Opetussuunnitelmat hakivat näin muotoaan ja virastojen tekstejä muistuttava virkamiesmäinen ote saattoi kirjautua opetussuunnitelmiin.

Kansakunta, jota 1800-luvulla alettiin rakentaa, oli luotu aatteellisesti viimeistään 1900-luvun taitteessa ja itsenäisyys saavutettu 1917. Suomalaisen yhteiskunnan kahtiajako kärjistyi kuitenkin heti itsenäisyyden alussa vuoden 1918 sisällissotaan. Tulkitsen yleisen poliittisen tilanteen vaikuttaneen opetussuunnitelmien tekstiin. Poliittiset lähtökohdat muuttuivat autonomian aikaisesta tilanteesta niin, että yhden kansanryhmän (suomalaisten) toisesta (venäläisestä) erottavasta näkökulmasta siirryttiin vuoden 1918 tapahtumien jälkeen eri kansanosia (punaiset ja valkoiset)

¹³² KM 1925, 114-115.

¹³³ Launonen 200, 307.

¹³⁴ Päivänsalo 1971, 137-140.

¹³⁵ Launonen 2000, 185.

¹³⁶ Launonen 2000, 169.

yhdistäväksi. Suomen oppivelvollisuuskoulun yksi keskeisimpiä tavoitteita olikin sitoa lapset uuteen, valtiojohtoiseen kansalaisuuteen¹³⁷. Tällöin myös opetussuunnitelmateksteissä oli mahdollista ja ehkäpä jopa tarpeen ottaa askel arvoneutraaliin suuntaan. Opetussuunnitelmatekstin virkakielistyminen ei kuitenkaan välttämättä tarkoittanut oppikirjojen sisällön neutralisoitumista, vaan enemmänkin oppikirjojen kansallisen kertomuksen perustelun piiloutumista valtion virallisten tekstien vaikutustaustalle.

2.4. Kansakoulun muutoshetket 1944-1970

Suomalaisen yhteiskunnan aatepohjassa tapahtui varsin ymmärrettävä murros toisen maailmansodan seurauksena. Sodan tapahtumat vaikuttivat paitsi sisä- ja ulkopoliittikkaan, myös koulutukseen ja kasvatukseen aiemmin vaiennetun radikaalin vasemmiston vaikutuksen kasvun kautta. Kommunistien vaikutuksesta hallitusohjelmaan tuli kirjaus oppikirjojen ja opetustavan uudistuksesta. Muutos oli kansainvälisyyteen (etenkin Neuvostoliittoa kohden), kansanvaltaisuuteen, yhteiskunnalliseen tasa-arvoon ja sosiaalisuuteen sekä pois uskonnollisuudesta ja isänmaallisuudesta.¹³⁸ Kouluhallituksen johtajaksi vaihdettiin 1945 poliittisin perustein vasemmistolaista SKDL:ää tuolloin edustanut Yrjö Ruutu¹³⁹.

Käytännön opetus- ja opetussuunnitelmatyöstä Kouluhallituksen johtajat olivat kuitenkin jo kaukana. Enemmän uuteen kouluun vaikutti virkamiesmäiset toimikunnat ja työryhmät ilman suurempia yksilöitä. Vuoden 1950 opetussuunnitelma on viimeinen, jossa yksittäisen henkilön, tällä kertaa Martti Koskenniemen, voi nostaa merkittäväksi yksittäiseksi vaikuttajaksi. Koskenniemi sanoutui vuoden 1944 julkaistussa *Kansakoulun opetusopissa* irti herbartilaisuudesta. Vaikka vieläkin kasvattaminen isänmaanrakkauteen ja velvollisuudentuntoon oli keskiössä, oppiaineiden valintaan tuli muutos. Tärkeää ei ollut niinkään tiedot kuin kyky hankkia niitä.¹⁴⁰ 1950-luvulta alkoi muutos, jossa peruskatsomuksen painopiste siirtyi humanistisesta elämäkatsomuksesta biologis-tekniseen¹⁴¹. Muutoksen taustalla oli elinkeinorakenteen muuttuminen, jossa aiempi, maalaisuuteen keskittynyt elämänmuoto sai rinnalleen työn ja kaupunkilaisen elämän. Muutos

¹³⁷ Tuomaala 2004, 63, 78, 79

¹³⁸ Launonen 2000, 194, 195; Kettunen etc 2012, 37-40.

¹³⁹ Päivänsalo 1971, 214.

¹⁴⁰ Launonen 2000 196, 197; Päivänsalo 1971, 228, 229.

¹⁴¹ Päivänsalo 1971, 267.

kulminoitui myöhemmin, 1970-luvulla tapahtuneeseen muutokseen kansakoulusta peruskouluun.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II, Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1950 oli viimeinen kansakoulun oppisisältöjä määrittävä laaja julkaisu. Komiteamietintö oli myös mittavan laaja, liitteineen yli 350 sivua. Kasvatuspäämäärän määrittämisessä sanotaan mietinnön alkupäässä, ettei ”tähän saa sisällyttää ajatusta, että koulun tehtävänä on istuttaa oppilaisiin tiettyä katsomusta.”¹⁴² Tällainen linja oli uusi kansakoulun historiassa, eikä varmasti toteutunut käytännön kasvatuksessa. Itse asiassa ideologisen tyhjiön ajatus on koulun kontekstissa mieletön, kun mietitään koulua katsomuksellisen kasvun paikkana. Vähintään koulu toimii kontekstina, jonka aikana oppilas luo katsomusrakenteensa. Jos kohta päämäärä oli idealistinen, ei se toteutunut opetussuunnitelmakaan kohdalla. Esimerkiksi muutamaa sivua myöhemmin uskonnollisuus otettiin huomioon esimerkiksi aamuhartauksien kautta¹⁴³. Vaikka poliittisesti arvovapaan kasvatuksen ideaali välähti jo tuolloin, ei itse mietintökään siis ollut arvovapaa, kaukana siitä. Päälinjana opetussuunnitelmassa oli oppilaan kehittyminen itsenäiseksi ja yksilölliseksi ihmiseksi ja ympäröivän yhteiskunnan jäseneksi¹⁴⁴. Opetussuunnitelmaa pidettiin aikoinaan siinä määrin modernina, että se toimi pohjana peruskoulun opetussuunnitelmalle.

Jos opetussuunnitelman yleiskuva oli ainakin piirun tai kaksi pois uskonnollisuuden ja kansallismielisen poliittisuuden puolelta lähestyen universalismia, yleismaailmallisuutta, ei samaa voida vieläkään sanoa historian osalta. Historia oli edelleen kasvatuksellisesti tärkeä oppiaine, mutta kasvatti nyt uuteen, elinkeinoelämän pyörittämään maailmaan. Opetuksessa oli kolme tärkeää tehtävää: 1) oman maan ja lähialueiden maiden historia, 2) kulttuuri- ja mikrohistoriallisten muutosten havainnollistaminen ja 3) nykytilanteen muutoksen näkeminen¹⁴⁵. Oppiaineksessa suositettiin ”mielellään eloisia ja tapahtumarikkaita historiallisia kertomuksia”¹⁴⁶, mutta samaan aikaan karsittiin poliittista ja sotahistoriaa¹⁴⁷. Opetuksen menetelmissä aikaisemman historian laajan tietomäärän hankkimisen tilalle tuli arvostus oppilaan aktivointiin, havainnollisuuteen, konkreettisuuteen ja toiminnallisuuteen. Vuoden 1925 opetussuunnitelman kirjaukseen tuli siis tältä osin korjaus. Kielen osalta opetuksen tuli pysyä lapsen käsityskyvyn tasolla ja opetusaines tuli olla elävää ja värikästä.¹⁴⁸

¹⁴² KM 1950, 11.

¹⁴³ KM 1950, 28.

¹⁴⁴ KM 1950, 9.

¹⁴⁵ KM 1950, 118.

¹⁴⁶ KM 1950, 119.

¹⁴⁷ KM 1950, 120.

¹⁴⁸ KM 1950, 125.

Vaikka nämä muutokset saattavat tuntua järkeviltä ja näennäisen neutraaliutensa vuoksi tässä mielessä moderneilta, muutos psykologisessa ja pedagogisessa mielessä kohti nykyaikaista järjestelmää oli poliittinen harppaus. Oppilas ei ollut opetussuunnitelman kannalta enää vain opettajan tietämyksen ja kurin alainen, vaan oppilaan tuli toimia itse aktiivisesti tietojensa ja taitojensa kehittämiseksi. Koskenniemen pedagogia muistutti myöhempää kognitiivista pedagogiaa, joka tuli peruskouluun 1980-luvulla.

Kasvatuksen tutkimus kehittyi aikakaudella psykologian kautta aina 1960-luvulle asti. Psykologia sulautui viimein 1960-luvun aikana osaksi pedagogista tutkimusta, jonka jälkeen kasvatustieteiden ulkopuoliset psykologiset tutkimushuomiot jäivät vähäisiksi.¹⁴⁹ Psykologian ja empiirisen tutkimuksen kautta opetuksessa siirryttiin spekulatiivisesta¹⁵⁰ ja normatiivisesta, arvottavasta kasvatustieteen empiiriseen kasvatustieteeseen¹⁵¹. Opetusta alkoi ohjata enemmän opetustuloksista saatu tieto kuin filosofinen ajatusmaailma kasvatuksen taustalla.

Ilmari Heikinheimon historian didaktiikan oppikirjassa, *Historian opetus* (1955), historian opetuksen tavoitteina olivat 1) historian tiedot 2) muutokset ja syyt 3) oman ajan maailma 4) isänmaanrakkauten opettaminen 5) eläytyminen historiaan ja 6) kriittisen ajatustavan opettaminen¹⁵². Kuvia tarkastellessa kuvat toimivat aikakauden kuvaajina, joita vertailemalla kehitys konkretisoitui¹⁵³. Jos yleisessä pedagogiikassa ja tutkimuksessa herbartilaisuus väistyi, sitä ei täysin voi sanoa historian opetuksesta. Päinvastoin, Koskenniemi kuvaa jopa, että ”(p)atrioottisuuden, isänmaanrakkauten herättäminen ja vahvistaminen tapahtuu tehokkaimmin oman maan vaiheisiin tutustuttaessa.”¹⁵⁴ ja että sivistyshistorian henkilöiden kautta tapahtuva läpikäynti oli oppilaille rakenneanalyysijä mielenkiintoisempaa¹⁵⁵. Muuttunut maailmanpoliittinen tilanne kuitenkin huomioitiin tarpeella luoda ”hyvänsuopaisuutta ja yhteistyön halua (...) naapurikansojen välillä, jollaisia meillä on sekä idässä että lännessä.”¹⁵⁶

Patriotismin, vaikkakin myös kansojen välisen yhteisymmärryksen jakaa myös Sakari Kuusi kirjassaan *Historian opetusoppi* (1954). Kirja on tämän tarkastelun osalta pääpiirteissään hyvin

¹⁴⁹ Simola 1997, 229, 230.

¹⁵⁰ Simola 1997, 10.

¹⁵¹ Launonen 2000, 202; Kivirauma 1997, 10-12.

¹⁵² Heikinheimo 1955a, 10, 11.

¹⁵³ Heikinheimo 1955a, 51.

¹⁵⁴ Heikinheimo 1955a, 29.

¹⁵⁵ Heikinheimo 1955a, 33, 34.

¹⁵⁶ Heikinheimo 1955a, 43.

samanlainen Heikinheimon oppaan kanssa. Vaikka sinänsä kriittisen ajattelun tukeminen ja historian tietojen oikeellisuus olivat Kuuselle tärkeitä, henkilöiden käsittelyn Heikinheimoa suuremmin ja asenteellisemmin.¹⁵⁷

Nykyisin pidetään selvänä, että historiasta ei saa tehdä siveysopillista esimerkkikokoelmaa. Historian opetuksen on annettava ennen kaikkea mahdollisimman oikea kuva historian kulusta, inhimillisestä elämästä ja ihmisestä. Mutta tosiasia on, että ihmiskunnan keskuudessa on elänyt tavalliset mitat ylittäviä henkilöitä. On pyrittävä herättämään kunnioitusta ja ihailua näitä ihmiskunnan suuria edustajia kohtaan. Hengen, auran ja miekan sankarit on koetettava esittää niin, että oppilaissa herää halu seurata heidän jälkiään.¹⁵⁸

Asia oli taas sanottu suoraan ja peittelemättä: sankarit oli nostettava esille. Paitsi vuoden 1932 lähdekirjassaan, Kuusi teki tämän myös kirjassaan *Suuria Suomalaisia* (1927). Mielenkiintoisena yhtymäkohtana on huomautettava, että aiemmin mainittu Heikinheimo oli toinen kirjoittajista lähdekirjaan *Auroin, miekoin, miettein : kansakoulun historian oppikirja* (1963), siis vuotta Kuusen didaktiikan oppikirjaa aiemmin. Kun Kuusi näin toistaa Heikinheimon kirjan nimen teeman omassa tekstissään, ei aikakaudesta voida puhua ainakaan kovin epäyhtenäisenä.

2.5. Peruskoulu sosiaalisen tasa-arvon muodostajana 1970-1994

Kansakoulusta siirryttiin peruskouluun vuoden 1968 peruskoululain ja 1970 peruskouluasetuksen säätämisen kautta. Ensimmäiset peruskoulut aloittivat toimintansa 1972. Paitsi että peruskoulu oli pedagoginen uudistus, peruskouluun siirtymiseen vaikutti poliittinen tilanne ja poliittiset tavoitteet. Peruskoulua perusteltiin tuotantotekniikan kehittymisellä, koulutuksen arvolla ja demokratian toteutumisella¹⁵⁹. Vasemmistolaisen kehityksen seurauksena opetusteksteistä poistui isänmaallisuus, mutta toisaalta myös epäitsekkyys, uhrautuvaisuus ja yhteisöaltruismi, siis maanpuolustuksellisen kasvatuksen päätekijät¹⁶⁰. Poliittisesti peruskoulu nähtiin etenkin vasemmistossa mahdollisuutena tasavertaisuuteen ja yhdenvertaisuuteen ei vain

¹⁵⁷ Kuusi 1954, 10, 11,12.

¹⁵⁸ Kuusi 1954, 12.

¹⁵⁹ Oittinen 1972, 10, 11, 12.

¹⁶⁰ Launonen 2000, 307.

kansanopetuksellisesti vaan myös siksi, että yhteiskuntaluokkien tasoittumisen ajateltiin edistävän talouskasvua¹⁶¹.

Suomi sai tasa-arvoisen koulujärjestelmän, jossa kaikilla opiskelijoilla riippumatta perheen varallisuudesta oli realistinen mahdollisuus jatko-opintoihin. Koulutus oli kansainvälisessä tarkastelussa hyvin homogeenistä myös oppimistulosten perusteella vielä 1990-luvun alussa¹⁶². Kansakunnassa vallitsi koulutusoptimismi ja yksilönvapaus¹⁶³. Suurin välitön muutos oli opetuksen jakautuminen ylä- ja ala-asteisiin ja yhteensä yhdeksän luokkaa kestäväksi kokonaisuudeksi. Lisäksi ruotsi tuli uudeksi opetettavaksi aineeksi ja muutenkin opetussuunnitelmissa huomioitiin muuttunut toimintaympäristö monin tavoin.

Paitsi poliittisen murroksen huipentuma, peruskouluun siirtyminen oli myös kasvatustieteellinen edistysaskel. Peruskoulu merkitsi uusien kasvatuksellisten tutkimusten periaatteiden ottamista käytäntöön. 1970-luvulla psykologiassa ja pedagogiassa **behaviourismi** oli vallitseva oppisuunta. Behaviourismissa ajateltiin, että opetuksen tavoitteena oleva reaktio vakiintuu pysyväksi käytännöksi, kun hyvää käytöstä vahvistetaan ulkopuolelta¹⁶⁴. Oppimateriaaleissa mietittiin jopa ohjelmoitua oppimista, jossa oppilaan oppiminen pyrittiin ohjaamaan tiettyä oppimispolkua pitkin lopputulokseen¹⁶⁵. Tämänkaltaiset, varsinaiset oppimiskoneet jäivät yleistymättä ja oppikirjoja, mutta ajan oppikirjoja kuvaa luku- ja tehtäväkirjan eriyttäminen¹⁶⁶. Tarkoituksena oli lukea oppikirja ja vastata työkirjassa olleisiin kysymyksiin ja saada tehtävien tarkastamisessa opettajalta vahvistusta oppimiseen.

Oppimiskäsitys muuttui 1980-luvulla yksilöllisempää tiedonmuodostusta tukevaksi. Oppilaan asema yksilöllisenä tiedon muodostajana oli perua kognitiivisen oppimiskäsityksen kehittymisestä. Oppimiskäsityksen muutos on jopa niin huomattava, että Kouluhallitus julkaisi uuden, ohjeistavan kirjan *Oppimiskäsitys* vuonna 1990. Kirjassa käytännössä murskattiin aiempi, behaviouristinen oppimiskäsitys ja annettiin tilalle uusi.¹⁶⁷ Tiedonkäsitys muuttui 1980-luvulla johtuen tietoteknisestä kehityksestä. Tietoa oli saatavilla paljon eri muodoissa. Samalla opetuksessa uudet teoriat käsityksestä valtasivat alaa. Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä tietoa hankkivan ihmisen

¹⁶¹ Ahonen 2012, 148, 149.

¹⁶² Saari&Linnakylä 1993, 195.

¹⁶³ Kivinen 1988, 273, 273.

¹⁶⁴ Peltonen 1968, 7,8.

¹⁶⁵ Kronqvist 1968, 108, 109.

¹⁶⁶ Kiuru 1968, 98.

¹⁶⁷ Lehtinen etc 1990, 20-30, erityisesti 20, 27.

omia kognitiivisia toimintoja.¹⁶⁸ Historian kohdalla tämä tarkoitti sitä, että uudessa peruskoulussa keskityttiin enemmän tiedon käsittelytapoihin kuin tiedon laajuuteen¹⁶⁹.

Historian didaktiikassa osa pysyi, osa muuttui. Oppikirjaa pidettiin edelleen tärkeimpänä tiedonlähteenä, mutta ainedidaktinen käsittely kehittyi. Vuoden 1982 Otavan julkaisemassa historian didaktiikan oppikirjassa käytettiin useita alalukuja kuvien didaktiseen käsittelyyn. Samaten erilaisten muiden materiaalien, kuten karttojen ja audiovisuaalisen materiaalin käyttöön ohjeistettiin. Tekstin lukutaidon opetusta kehitettiin huomauttamalla oppikirjassa olevista erilaista tekstityyliä sisältävistä jaksoista. Tiedollisten tavoitteiden lisäksi siis taidollisten tavoitteiden nousu näkyi didaktiikassakin.¹⁷⁰ Opetuksen kannalta toisin kuin vuoden 1955 didaktiikan oppikirjaa, vuoden 1982 voisi toimia 2000-luvullakin ainakin jonkinlaisen opetuksen työkaluna, mutta tietenkään uutta digitaalista ja sosiaalista mediaa ei tässäkään käsitellä.

Castrénin, Lappalaisen ja Nöjdin historian didaktiikassa oppikirjassa *Historianopetus muuttuvassa yhteiskunnassa* (1982) kansallisuus ja identiteetti ilmenivät vielä yhdessä: ”Oman kansan historian tunteminen on omiaan kasvattamaan kansallista identiteettiä, yhteiskunnallisten ilmiöiden tunteminen helpottaa yksilön sosiaalistumista jne.”¹⁷¹ Paitsi kansallista värityneisyyttä, kirjassa kuvataan kuitenkin mahdollisuutta ”kylmien tosiseikkojen välittämi(seen) oppilaille kommentoimatta, tulkitsematta niitä suuntaan tai toiseen”¹⁷². Näennäisen arvovapauden idean taustalla lienee ollut tahto yhteiskunnalliseen ja koulutukselliseen tasapuolisuuteen. On huomautettava, että kylmien tosiseikkojenkin arvovapaus on kyseenalainen, jopa käytännön mahdoton tavoite¹⁷³. Tässä mielessä jo se, että mahdollisuus edes esiteltiin, kertoo siitä paineesta, joka historian opetukseen kohdistettiin. Toisaalta tekstistä näkyy, kuinka koulun historian välittämän tiedon luonteessa tapahtui muutos sekä yksilöllisyyteen että pois kansallisesta.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteeksi määriteltiin oppilaan persoonallisuuden kehittäminen¹⁷⁴. Kun peruskoulu ei enää korostanut hegeliläistä absoluuttiseen järkeen

¹⁶⁸ Sinnari&Syväoja 2007, 361.

¹⁶⁹ Castrén 1992, 44, 45.

¹⁷⁰ Castrén&Lappalainen&Nöjd 1982, 147-180, erityisesti 147, 148, 160.

¹⁷¹ Castrén&Lappalainen&Nöjd 1982, 33.

¹⁷² Castrén&Lappalainen&Nöjd 1982, 261.

¹⁷³ Tiedot pitää joka tapauksessa valita ja teksti kirjoittaa. Historian arvovapaudesta on keskusteltu laajasti käytännössä koko historiankirjoituksen historian aikana. Yleisemmin historiankirjoituksen historiasta esimerkiksi teoksessa *Historiankirjoituksen historia* (1983) toim. Setälä, Suvanto, Viikari.

¹⁷⁴ Launonen 2000, 307.

kasvattamista, tilalle tuli liberaali etiikka ja liberalistinen ja individualistinen näkökulma¹⁷⁵. Koulusta muodostui siis yksi ensimmäisiä laajoja instituutioita, jotka oli tehty yksilöä varten. Tämä yksilönvapaus toimi niin pitkään, kun yhteiskunnan arvomaailma sisälsi yhtäläisten mahdollisuuksien arvostuksen. Näin oli vielä 1970- ja 1980-luvuilla.

POPS-70 jakautui omiin ainekokonaisuuden sisältäviin oppaisiin. POPS-70 Opas 4 sisälsi historian oppiaineen lisäksi yhteiskuntaopin ja taloustiedon. Yleislinjana oli saareke-ajattelu, jossa oppiaines oli jaettu erillisiin kokonaisuuksiin¹⁷⁶. Yleislinjan ja suurien kertomusten asemesta historiaa tarkasteltiin siis yksittäisten, pienempien tietosaarekkeiden kautta. Tämän tutkimuksen kannalta toteutus ei eronnut kansakoulun käytännöstä, jossa historia opetettiin tärkeimpien asioiden kautta. Opetusoppaassa on kuitenkin havaittavissa yksi tärkeä, oppiaineeseen liittyvä muutos. Historiaa tuli opettaa opetushetken yhteiskunnan lähtökohdista ja jokainen aihe tuli sitoa johonkin opetushetken asiaan tai havaittavissa olevaan ilmiöön¹⁷⁷.

Lönnrot käsiteltiin osiossa 18, Kansallinen herääminen ja valtiopäivätoiminnan elpyminen Suomessa. Lönnrotista löytyy tällöin ensimmäinen persoonakuvausadjektiivi, mielenkiintoinen. Saarekkeen pedagogisen sisällön kasvattavia impulsseja sisältävä osio oli: ”Runeberg, Lönnrot ja Snellman mielenkiintoisina henkilöinä. Suomalais-kansallisen ajattelun myönteiset ja kielteiset puolet. Suomalaisen yhteiskunnan hakeutuminen sille itselleen sopiviin muotteihin.”¹⁷⁸ Saarekkeen lähtökohdissa ja pääasioissa rajataan henkilökuvasta vielä tarkemmin:

”Runeberg, Lönnrot ja Snellman on pyrittävä kuvaamaan elävinä ihmisinä ilman ”suurmiesten” sädekehää. Runebergin sodan ihannointi ymmärrettävä romanttisen sankariuden palvontana; Snellmanin jyrkkyys ja itsepäisyys kieliohjelmassaan samoin todettava sekä kenties myös hänen erheellinen käsityksensä kielen ja kansan yhteenkuuluvuudesta.”¹⁷⁹

Huomattavaa edellisessä on, että Lönnrot jätettiin kritisoinnin ulkopuolelle. Toispuoleisuus voi johtua muutamastakin syystä: joko Lönnrotista ei todella löytynyt kritisoitavaa tai Lönnrotia ei haluttu kritisoida. Kritiikin ymmärtämiseen vaadittava tietotaso se ei voinut olla, koska kahden

¹⁷⁵ Launonen 2000, 268.

¹⁷⁶ POPS-70 opas 4, 1.

¹⁷⁷ POPS-70 opas 4, 2.

¹⁷⁸ POPS-70 opas 4, 34.

¹⁷⁹ POPS-70 opas 4, 34.

muun hahmon kohdallakin vaadittiin oppiaineiden käsitteellistämistä. Opetussuunnitelmassa näkyi sekä tarve kasvattaa kansalaisia uuteen yhteiskuntaan, että ajassa näkyvä aatesuuntaus, jossa aiempi suomalaiskansallisen, fennomaanisen historian perintö tahdottiin kirjoittaa neutraalimmin. Tässä mielessä Lönnrotin jääminen ilman kritiikointiohjeistusta on merkillepantavaa.

Vuoden 1985 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kuvaavat vielä koulun arvomaailmaa niin, että kulttuuripiiristä todella löytyvät yhteiset arvot, joista vallitsee ainakin jonkinlainen, laaja yksimielisyys. Koulun tehtävä oli jakaa ja uusintaa näitä arvoja. Uutena oli huomio kansainvälistymisestä, kun taas vanhana huomiona yhteiskunnan ja työelämän painotus säilyi. Myös kansallinen yhtenäisyys ja itsenäinen isänmaa säilyttivät arvonsa tärkeänä.¹⁸⁰ Opetussuunnitelma heijasti kuitenkin isossa kuvassa ympäröivän yhteiskunnan muutosta, jossa kansallisen diskurssin rinnalle alkoi muotoutua sekä kansainvälistä ajattelua että talouselämän kohoavaa arvoasemaa. Kansallista identiteettiä ei nähty maailmanlaajuisen identiteetin kilpailijana, vaan ennemminkin kansainvälisen yhteistoiminnan mahdollistajana¹⁸¹.

Historian tavoitteissa listattiin oman, paikallisen ja kansallisen identiteetin kehittäminen, sekä kotimaan kotimaakunnan ja kotiseudun historian tuntemuksen tärkeys¹⁸². Identiteettikasvatuksessa 1970-luvulla nostettu suku- ja paikallisyhteisöihin tutustuminen johti yllättäen kehitykseen, jossa 1980-luvulla kansallinen arvostus nousi toisen maailmansodan jälkeisestä tilanteesta poliittisesta¹⁸³. Oppilaat integroitiin historian oppiaineen avulla myös työelämään ja historiallisia ilmiöitä piti ymmärtää nykyhetken kautta, kuten vuoden 1970 POPS:issa. Erona vuoden 1970 ajatuksiin oli, että nyt Lönnrot, Runeberg ja Snellman mainittiin ilman ohjeistusta kritikoida. Kansallisen heräämisen alla käytiin suomen kielen asema, kieliasetus, koululaitos, oma raha, sotaväki, sanomalehdistö ja kansalaisten harrastustoiminnan viriäminen.¹⁸⁴

2.6. Peruskoulu yksilöiden kasvattajana 1990-luvulta 2010-luvulle

Opetussuunnitelma muuttui uudestaan jo 1994. Uuden opetussuunnitelman tarpeista mainitaan

¹⁸⁰ POPS-85, 10, 11.

¹⁸¹ POPS-85, 133.

¹⁸² POPS-85, 131, 132.

¹⁸³ Castrén 1992, 44, 45.

¹⁸⁴ POPS-85, 140

kansainvälinen valtiokehitys, työ- ja elinkeinoelämän muutokset ja koulutuksen muutokset. Uutena ajatuksena oli **konstruistinen** pedagogiikka, jossa oppilaan rooli oman tietorakenteensa järjestäjänä on tärkeä.¹⁸⁵ Tässä kognitiivisen pedagogiikan pohjalle rakentuvassa ajatuksessa, tietoa hankkivan ihmisen mieli rakentaa, konstruoi itse tietorakenteensa ja tietomaailmaansa¹⁸⁶. Uusi opetussuunnitelma heijasteli yksilöllistyvän yhteiskunnan muutoksia. Kansallisen rinnalle ja tilalle tuli ajatus Euroopasta identiteetin lähteenä. Ajatus *eurooppalaisesta ihmisestä* oli jopa niin vahva, että "eurooppalainen ihminen" tuli lukion aatehistorian kurssin nimeksi vuonna 1994¹⁸⁷.

Muutosten taustalla oli Suomen liittyminen Euroopan Unioniin ja Itä-Euroopan valtiokehitys sekä 1990-luvun alun lama. Laman jälkeen Suomen poliittista arvomaailmaa voisi kuvata oikeistolaiseksi tai vähintään markkinaliberalistiseksi. Koulutukselta alettiin vaatia kustannustehokkuutta, mikä johtikin kyläkoulujen lakkauttamisiin ja koulujen yhdistämiseen. Ahonen (2012) kuvaa 1990-luvun taitteen oikeistolaista arvomaailmaa jopa kahtiajakautuneeksi, jossa *"lasten ja nuorten enemmistön kouluttamiseen riitti pienempikin sijoitus, kunhan järjestelmä vain huolehtisi huipuista."*¹⁸⁸ Kun 1960-luvulla talouskasvun pohjana nähtiin tasa-arvo, 1990-luvulla kasvun takasi huippuyksilöiden mahdollisesti epätasapuolinenkin positiivinen kohtelu. Suomalainen, korkea koulutus nähtiin kyllä talouden kilpailukyvyn perustaksi, mutta puheiden painotukset jäivät ammatti- ja korkea-asteelle. Kilpailukyvyn luonnin ja ylläpidon pohjaksi kelpasi siis kolmannen asteen koulutuksen teknologiset innovaatiot, mutta ensimmäisen koulutusasteen perusopetuksesta saattoi tinkiä.¹⁸⁹ Suomalaisesta yhteisöllisestä tasa-arvon ideaalin yhteiskunnasta oli tullut kilpailuyhteiskunta vain muutamassa vuosikymmenessä.

Arvoperustasta merkittävin muutos oli ehkä identiteetin, kansalaisuuden ja kansainvälisyyden käsittelyssä. Historian osuus identiteetin rakentajana tunnustettiin edelleen ja edelleen oppilaan tavoitteena oli omaksua oman kansan arvostusta, mutta samalla kansainvälistä yhteisymmärrystä ja rauhantahtoa¹⁹⁰. Samalla kotimaa ja kotiseudun historia oli tärkeää, mutta maakuntia ei enää mainittu 1980-luvun tavoin. Identiteetin rakentamisessa siirryttiin varovaisen arvotyhjään suuntaan ja huomio keskittyi enemmänkin varustautumaan monikulttuurisuuteen¹⁹¹. Modernin maailmassa

¹⁸⁵ POPS-94, 8, 9, 10. Termi konstruistinen pedagogiikka on käytössä suomentamattomana. Suora käänös ”rakentava opetusoppi” kuvaa ehkä pedagogiikkaa jonkin verran. Tarkoituksena ei ollut behaviouristiseen tapaan niinkään palkita hyvästä käytöksestä (vrt. kuuluisat Pavlovin kokeet), vaan antaa oppilaan rakentaa oma tietorakenteensa.

¹⁸⁶ Skinnari&Syväoja 2007, 361.

¹⁸⁷ Lukion OPS 1994, 99.

¹⁸⁸ Ahonen 2012, 165.

¹⁸⁹ Ahonen 2012, 165-167.

¹⁹⁰ POPS-94, 95, 96.

¹⁹¹ POPS-94, 14.

yhteiset päämäärät olivat kadonneet ja yhteiskunnan totaliteetti, kaikenkattavuus kaikonnut.¹⁹² Launonen (2000) kuvaa muutosta yksilöarvojen lisääntymisenä ja osittaisena eettisenä subjektivismina¹⁹³. Aivan näin yksioikoinen asia ei kuitenkaan ole ja Launonen itsekin muistuttaa, että koulukasvatuksen perimmäinen tavoite, moraalisen itseohjautuvuuden ja vapauden tavoite on säilynyt samana¹⁹⁴.

Historian didaktiikassa aikakausi näyttäytyy opetusmenetelmien monipuolisena käyttämisenä opetuksessa ja oppilaan ohjaaminen tutkimaan erilaisia lähteitä tutkijana. Erilaisten lähteiden ja kuvien tulkinta oli nyt jopa tietomäärää tärkeämpi tavoite.¹⁹⁵ Identiteettien kehitystä avattiin historian didaktiikassa jo huomattavan monipuolisesti, katsontakannasta, jossa identiteettien luominen ei enää pitkään ollut historian päätehtävä suomalaisessa koulussa. Arola (2002) huomauttaa, kuinka *”(y)hteiskunnallinen ja kulttuurinen identiteetti ja kansalaisuus ovat vuosituhannen vaihteessa muuttuneet problemaattiseksi”*¹⁹⁶. Ahonen (2002) kuvaa identiteetin suhdetta opetukseen seuraavasti.

*”Kouluopetuksen on tarpeen tukea yhteisöllisen muistin moniperspektiivisyyttä, jotta yhteisöllisestä muistista tulisi avoin alue, josta erilaiset suomalaiset voisivat hakea aineksia tulevaisuudenodotusten muodostamiseen. Historiakulttuurin kapeutuminen tai historiallisen muistin kapeutuminen tai historiallisen muistin oheutuminen on uhka yhteisölle. Historiallinen tietoisuus on voimavara; sen puuttuminen näkyy ihmisten neuvottomuutena.”*¹⁹⁷

Identiteetti ei siis itsessään ollut ongelmallinen, vaan nimenomaan suomalaisen identiteetin opettaminen ainoana vaihtohtona. Samaa ongelmaa ei nähty eurooppalaisessa identiteetissä, joka tuli esiin mm. lukiossa, jossa vuodesta 1994 lähtien historian toisen kurssin ollessa nimeltäänkin Eurooppalainen ihminen¹⁹⁸. Sama kehitys, mutta lievempänä on nähtävissä myös peruskoulun kohdalla.

Tutkimuskauden uusin opetussuunnitelma vuodelta 2004 syntyi tilanteessa, jossa Suomi oli jo

¹⁹² Suojärvi 2000, 31.

¹⁹³ Launonen 2000, 317.

¹⁹⁴ Launonen 2000, 328.

¹⁹⁵ Rantala 2005, 4-6. Virta 2002, 40.

¹⁹⁶ Arola 2002, 31.

¹⁹⁷ Ahonen 2002, 72

¹⁹⁸ Lukion OPS 1994, 99.

vakiinnuttanut asemansa Euroopan Unionissa ja kansainvälisessä politiikassa. Yhteiskunnan arvopohjan muuttuessa myös opetuksen arvopohja muuttui. Nyt oli tärkeää pohjoismainen ja eurooppalainen kulttuuri, vähemmistöt ja monikulttuurisuus ja globalisoituvan maailman suvaitsevaisuus ja kulttuurien ymmärrys¹⁹⁹. Oppilailta oli nyt oma kulttuuri-identiteettinsä, jonka rakentumista tuettiin²⁰⁰. Paitsi oppilaan oma ja suomalainen kulttuuri-identiteetti, nyt opetettavana oli myös eurooppalaisen kulttuuri-identiteetti.

Huomattavaa koko ohjeistuksessa on, että sana ”kansallinen” esiintyy vain yhden kerran, koko POPS:in ensimmäisessä virkkeessä: ”*Opetussuunnitelman perusteet on kansallinen kehys, jonka pohjalta paikallinen opetus- suunnitelma laaditaan.*”²⁰¹ Identiteetti ei ollut enää kansallinen vaan oma ja kulttuuriin sidottu. Suomalaisuus on mainittu kolme kertaa, elämäkatsomustiedon, romanin äidinkielen ja kulttuurien välisen kohtaamisen konteksteissa²⁰².

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 on erityisen tarkkaan laadittu monikulttuurisen opetuksen huomioivaksi ja entisen, kansallisen ja suomalaisen kulttuurisen kasvatuksen viimeisetkin esiintymät poistaneeksi säännöstöksi. Kun uuden ajan murrosta kuvattaessa oli tärkeää huomioida ”*eurooppalaisen ihmisen maailmankuva*”²⁰³ ja Eurooppa ja Euroopan yhdistyminen huomioidaan erityisesti, luodaan uutta, eurooppalaista tai ehkä pikemminkin länsieurooppalaista identiteettiä²⁰⁴. Jos POPS-2004 oli vapaa kansallisista sidoksista, uusia luotiin EU:hun.

Opetusaines Lönnrotin ympärillä määriteltiin ilman tarvetta kansalliseen herätykseen:

Elämää 1800-luvulla ja kansallisuusaate

- *elämää 1800-luvun Suomessa*
- *1800-luvun alun keskeiset valtiolliset muutokset ja kansallisuusaatteen vaikutukset Euroopassa*
- *kulttuuri kansallisuusaatteen heijastajana Suomessa*²⁰⁵

¹⁹⁹ POPS-2004, 14.

²⁰⁰ POPS-2004, 12.

²⁰¹ POPS-2004, 10.

²⁰² POPS-2004, 38, 87, 218.

²⁰³ POPS-2004, 223

²⁰⁴ Todella arvoneutraalissa tarkastelussahan 1990- ja 2000-luvun valtiollisessa kehityksessä Euroopassa tapahtui enemmänkin hajaantumista Neuvostoliiton, Tšekkoslovakian ja Jugoslavian tuottaessa hajotessaan yli 20 uutta valtiota. Samaan aikaväliin mahtuu toki myös Saksan yhdistyminen ja EU:n valtioliitto/liittovaltio -kehitys. Tässä mielessä suunta oli länteen, eikä Euroopalla suinkaan tarkoitettu niinkään maanosan itäisiä osia.

²⁰⁵ POPS-2004, 224.

Historian opetuksessa oli uutena asiana tärkeää oppia ”selittämään ihmisen toiminnan tarkoituksia ja vaikutuksia”²⁰⁶. Kun aiemmin oli tärkeää ymmärtää nykyhetkeä historian avulla, vuoden 2004 POPS:issa historiallinen tieto oli itsessään oma tiedon lajinsa ja historialliset tapahtumat eläytymisen ja analysoinnin kautta ymmärrettävissä sellaisenaan. Maantieteellisistä, oppilaan omaa identiteettiä määrittävistä ja rakentavista piireistä mainittiin vain kotiseutu ja Suomi.

Kokonaisuudessaan uuden, EU-ajan peruskoulun opetussuunnitelmissa ja historian didaktiikan oppikirjoissa on samaa se, että tavoitteita ja didaktisia menetelmiä tavoitteisiin pääsemisen suhteen on sekä luettavissa suoraan tekstistä että tulkittavissa rivien välistä. Eurooppalaiseksi kansalaiseksi kasvattaminen tapahtui kansallisen kasvattamisen kustannuksella ja muutos tapahtui ikään kuin merkitykset salaten. Pedagogisista teksteistä onkin tästä näkökulmasta luettavissa vuosikymmenien perinne henkisestä tasapainottelusta idän ja lännen välillä. Uutena valmistauduttiin maahanmuuton haasteisiin ja monikulttuuriseen kouluun, jossa oppilaiden omat lähtökohdat olivat pedagogiikan lähtökohtana.

²⁰⁶ POPS-2004, 224.

3. LÖNNROTIN HENKILÖKUVA

3.1. Lönnrot-kuvausten sivu- ja rivimäärät

Oppikirjojen kieltä tutkittaessa on otettava huomioon yleiskielen muuttuminen aikakaudella. Suomen kieltä kehitettiin 1900-luvun taitteessa kulttuurikieleksi, kieleksi, josta tuli olla ylpeä. Kieleen luotiin systemaattisesti sanoja ja vierasperästä sanastoa suomalaistettiin. Kirjakieli oli ajan yleiskieltä, jota käytti etenkin sivistyneistö.²⁰⁷ Samalla on havaittavissa kielen *henkistymistä* ja abstraktien sanojen ja kuvausten ilmaantumista konkreettisten rinnalle²⁰⁸. 1900-luvun taitteen suomen kieli oli monimutkaista ja värikästä niin sanojen, taivutusten kuin lauserakenteiden osalta. 1900-luvun aikana sanasto ja kieli kehittyi tiiviiseen ja yksinkertaiseen muotoon. Samalla yleiskieli ja kirjakieli erottautuivat selkeämmin erillisiksi kielimuodoiksi.²⁰⁹

Historian oppikirjojen tekstiaineksen läpikäynnissä ensimmäinen tutkimustulos on, että Elias Lönnrot löytyi kaikista oppikirjoista²¹⁰. Liitteenä 1 olevassa taulukossa on yksilöity löydökset sivunumeroineen. Kuten aiemmin osoitin, Lönnrot oli mainittu vuoden 1881 mallikurssissa, vuoden 1899 oppikirjakomitean mietinnössä, vuoden 1925 komiteanmietinnössä ja vuoden 1970 POPS:issa, mutta muista maininnat puuttuvat. Lönnrot on kuitenkin koettu koko tutkimuskaudella tärkeäksi oppisisällöksi. Toinen, välitön huomio on, että myös tieto Kalevalasta löytyy lähes jokaisesta kirjasta. Ainoan poikkeuksen tekee vuoden 1994 *Kohti nykyaikaa*, jossa purjehditaan kohti uudenlaista nykyaikaa ilman mainintaa Kalevalasta. Lönnrot tosin mainitaan osana Lauantaiseuran ja Suomen Kirjallisuuden Seuran toimintaa.²¹¹ Pääosin Lönnrot ja Kalevala onkin hyvin yhdistetty ja erillistä persoonakuvausta ei löytynyt. Toisaalta Kalevalakin mainittiin aina Lönnrotin keräämäksi tai kokoamaksi.

Laskin aineistosta Lönnrot-aineiston sivu- ja rivimäärät, jotka esittelen oppikirjakohtaisesti liitteessä 1. Lönnrot-aineistoon liittyi myös muuta aineistoa, erityisesti kuvauksia runonlaulajista,

²⁰⁷ Paunonen 1992, 166, 170; Paunonen 1993, 81, 83;

²⁰⁸ Rapola 1947, 66-69.

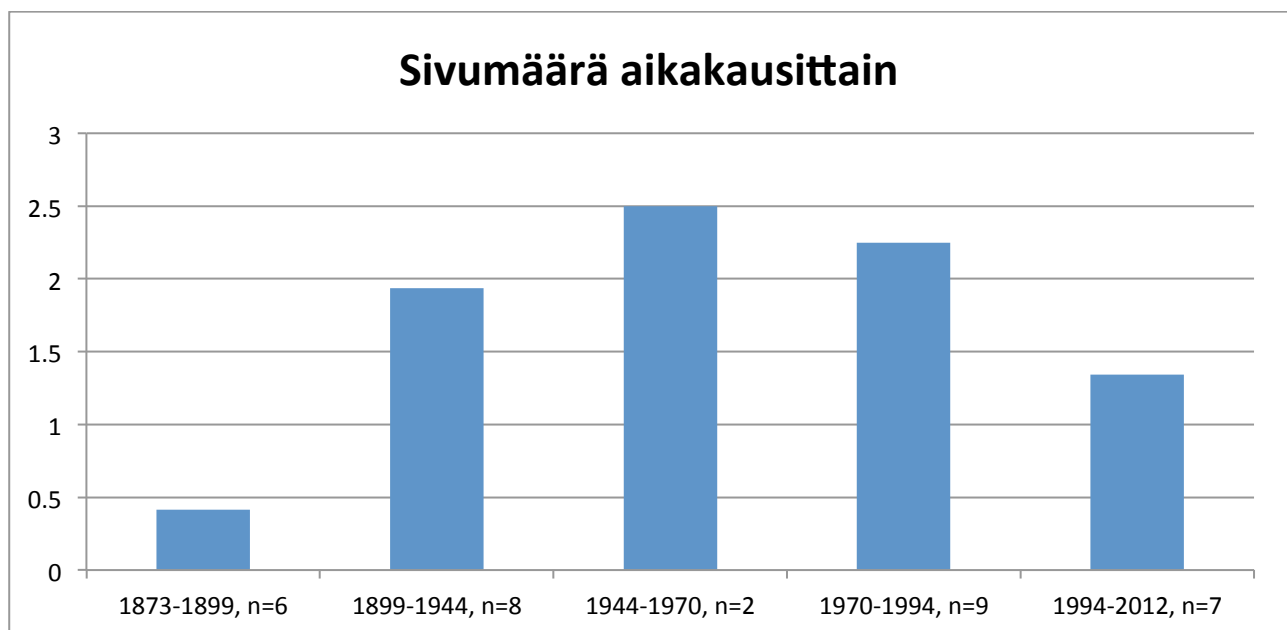
²⁰⁹ Lehikoinen&Kiuru 1989, 19; Ikola 137; Paunonen 1992, 174.

²¹⁰ Katso liite 1, Lönnrot tekstiaines.

²¹¹ Metsäkallas et al. 1994, 139.

Kalevalan merkityksestä taiteeseen ja yleistä kansallisesta heräämisestä. Aines on laskettu mukaan, kun se on ollut joko Lönnrot-kappaleen alla tai kun se on liittynyt jollakin tavalla suoraan Kalevalaan. Mukaan on laskettu myös kuvatekstit ja selvästi kerronnallisempaa, lukukappalemaista tekstiä sisältävät osat. Sivuosuudet on laskettu tarkastelemalla sivun käytettävissä olleen painopinta-alan suhdetta käytettyyn pinta-alaan. Tämä on pyöristetty lähimpään puoleen sivuun. Jos ainesta on kuitenkin ollut vain muutamia rivejä, pyöristys on tehty arvoon 0,25 sivua.

Aineksen jaottelu rivien tai sivujen perusteella ei tuota täysin vertailukelpoista tietoa, koska eri aikakausina käytettiin erilaista sivutaittoa ja sarakejakoa. Myöskin käytetty kieli muuttui sekä kielitieteellisestä että pedagogisesta näkökulma katsottuna. Yleislinjauksena voidaan sanoa, että se, mikä kansakoulun 1900-luvun oppikirjoissa saatettiin sanoa käyttäen yhtä päälauseetta ja kahta sivulauseetta, sanottiin peruskoulun oppikirjoissa kolmella tai useammalla päälauseella. Tämä nosti peruskoulun oppikirjojen tekstimäärää. Tästäkin huolimatta kvantitatiivinen, lukumäärällinen käsittelytapa antaa jonkinlaisen näkemyksen kokonaiskuvan kehityksestä.

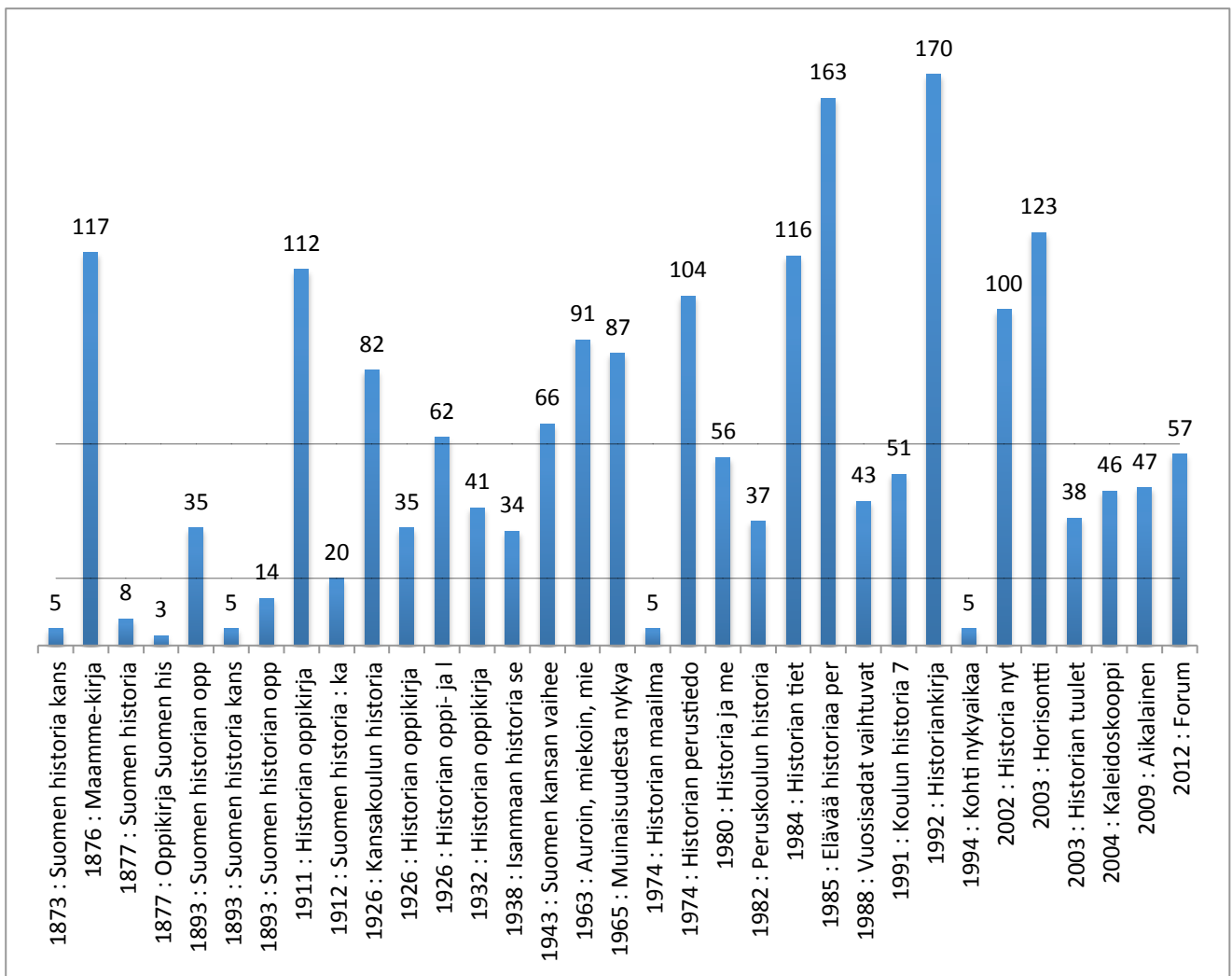


Kuvio 1. Oppikirjojen sivumäärä aikakausittain. Lähteet: oppikirjalähteet. Katso luku 1.6, taulukko 1.

Aikakaudet määräytyivät kappaleessa 2 esitellyn jaottelun mukaisesti. 1800-luvun oppikirjat (6 kpl), joihin ei siis otettu mukaan Topeliuksen *Maamme-kirjaa*, erottuvat selkeästi omaksi

ryhmäkseen tekstin vähäisyyden osalta. Kansakoulun myöhemmät oppikirjat sisälsivät muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta tasaisesti noin muutaman sivun Lönnrot-aineksen. Sivumäärä säilyi korkealla, noin kahden sivun keskimääräisellä tasolla vielä peruskoulun alkuaikoina vuosina 1970-1994, mutta määrä laski aikakauden 1994-2012 osalta keskimäärin alle puoleentoista sivuun.

Tarkemman kuvan yksittäisten antaa oppikirjakohtainen rivimäärävertailu, jonka perusteella jaottelen oppikirjat kolmeen kategoriaan.



Kuvio 2. Rivimäärä oppikirjoittain. Kuviossa on mukana apuviivoina rivimäärien mukaiset jaottelujen rajat 20 ja 60 riviä. Lähteet: oppikirjalähteet. Katso luku 1.6, taulukko 1.

Rivimäärittäin arvioituna oppikirjat voi jakaa Lönnrot-aineksen suhteen kolmeen kategoriaan. Ensimmäinen ryhmän muodostavat kirjat, joissa Lönnrot on käsitelty muutamalla, alle 20 rivillä.

1800-luvun oppikirjoista viisi seitsemästä sisälsi alle 15 riviä tutkimusaineistoa. Myös vuoden 1974 *Historian maailma* ja vuoden 1994 *Kohti nykyaikaa* olivat Lönnrotin osalta suppeita, viisi riviä kummassakin. 1800-luvun oppikirjojen lyhyttä kuvausta selittää jo pelkästään se, että Lönnrot ja Kalevala olivat tuoreita ilmiöitä ja Lönnrot oli elossa neljän ensimmäisen kirjan julkaisun aikaan. Vähäisen Lönnrot-materiaalinsa vuoksi 1800-luvun oppikirjat jäivät tässä tutkimuksessa vähäiselle huomiolle. Vuoden 1974 *Historian maailma* oli taas laajemminkin aineistosta poikkeava tekstiosan lyhyden vuoksi, tosin tästä huolimatta Lönnrot käsiteltiin suppeasti. Vuoden 1974 ja 1994 peruskoulun oppikirjat ovat peruskoulun taitekohtien aikaan syntyneitä. Kun koulu on hakenut uutta opetuslinjaansa, on oppikirjan kirjoittajillakin ollut mahdollisuus haastaa perinteistä oppisisältöä.

Toisen kategorian muodostavat kirjat, joissa Lönnrotista on kirjoitettu laajemmin, mutta kirjan sisällön määrässä mitattava pääpaino on muissa asioissa. Lasken näihin kirjoihin teokset, joissa on 20-60 riviä. Kansakoulun oppikirjoista 5/16 eli vajaa kolmannes kuuluu tähän kategoriaan, kun taas peruskoulun ajalta 8/16, puolet Kansakoulun osalta oppikirjojen osalta on vaihtelua enemmän, mutta esimerkiksi 62 riviä sisältänyt Forsmanin ja Vaaran vuoden 1926 *Historian oppi- ja lukukirja maalaiskansakouluille* sisälsi jo aikakaudelleen huomattavan määrän tekstiä ja kuuluu siksi selkeästi laajemman sisällön piiriin.

Aineistosta nousee esiin myös erityisen paljon Lönnrot- tai Kalevala-ainesta sisältävät teokset, joissa rivimäärä on yli 60. Aineistoissa on sekä lukukappalemaisia osuuksia, joita suosittiin kansakoulun puolella, että peruskoulun puolella Kalevalan merkityksestä kertovia osuuksia, jotka paisuttivat sisältöä. Laajahkojen Lönnrot-kokonaisuuksien aikakausi alkaa oikeastaan Soinisen vuoden 1911 *Historian oppikirjasta kansakouluja varten, osa 2* ja vielä 2000-luvullakin Lönnrotista ja Kalevalasta on kirjoitettu laajemmin. Huomattavaa on, ettei laajempi kerronta suoranaisesti koskaan ollut välttämättömyys oppikirjoille, joskin 1900-luvun kansakoulun oppikirjoissa laajempi kerronta olikin yleisempää.

Tilastollisessa tarkastelussa kustantamot eivät muodosta merkittävää selittävää tekijää.

Taulukko 2: Oppikirjojen sisältämä rivimäärä kustantajittain.

KUSTANTAJA	KIRJOJA (n=33)	RIVEJÄ YHT	RIVEJÄ / KIRJA
WSOY	11	628	57,1
OTAVA	10	685	68,5
Weilin + Göös	3	69	23,0
Gummerus	2	123	61,5

Kustannuskiila	1	163	163,0
Edlund	1	117	117,0
Kirjayhtymä	1	104	104,0
Tammi	1	46	46,0
Kirja	1	35	35,0
af Herlin	1	5	5,0
K.E.Holm	1	3	3,0

Lähteet: oppikirjalähteet. Katso luku 1.6, taulukko 1.

Kustantajien vaikutus tekstin määrään ei nouse tilastollisessa tarkastelussa merkittäväksi. Enemmän kirjoja julkaisseet Otava ja WSOY ovat jotakuinkin samansuuruisessa kokonaislukemassa ja molemmilla kustantamoilla on sekä lyhyitä ja pitkiä Lönnrot-kuvauksia. Koska otos on pieni, 33 teosta, yksittäisten teosten vaihtelu nousee yleistrendiä suurempaan vaikuttavaan asemaan.

Kustantajilla on varmasti merkitystä yksittäisiin teoksiin, mutta kokonaisuutena tätä ei saada selville tilastosta. Yksittäisten teosten kohdalla voidaan varmasti sanoa, että Kustannuskiilan vuoden 1985 *Elävää historiaa peruskoululaisille 7* (163 riviä) ja Weilin+Göösien vuoden 1994 *Kohti nykyaikaa : 1800- ja 1900-luku* (5 riviä) tarjosivat vaihtelua oppikirjojen kentällä. Tuloksia ei voi kuitenkaan ekstrapoloida lähdekirjojen ulkopuolelle sanomalla esimerkiksi, että Kustannuskiila olisi ollut erityisen isänmaallinen tai Weilin+Göös erityisen epäihannoiva suhtautumiseltaan. Tutkimustuloksia analysoidessa ei kustantamoilla ole näin ole yksittäistä teosta laajempaa selitysvoimaa. Yksittäisissäkin tapauksissa on mahdollista, että kirjoittajat ovat vaikuttaneet kustantamoita enemmän yksittäisen oppiaineen muotoutumiseen, ja kustantamolla on lienee ollut enemmän kiinnostusta yleisen linjan suuntaamisessa.

3.2. Lönnrotin henkilökuvauskategoriat ja jakautuminen

Keskityn oppikirjojen tekstin analysoinnissa henkilökuvauksiin. Sankaritutkimuksessa on pyritty löytämään ihanteellisia ja vääristäviä kuvaustyyliä, ja diskurssianalyysissä erilaisia alistussuhteita legitimoivia puhetapoja²¹². Otan itse laajemman perspektiivin ja tutkin Lönnrot-diskurssia myös epäihanteellisesta näkökulmasta. Laajemmin historian tutkimuskentällä on käytetty useita tapoja kuvata henkilökuvia, mutta yleensä kuvaukset ovat perustuneet kuvattavan kohteen tai kohteiden ominaisuuksiin.

²¹² Jokinen&Juhila 2008, 97.

Jaottelen oppikirjoissa esiintyneet Lönnrot-kuvaukset neljään kategoriaan, jotka ovat A) ammattikuvaukset, B) persoonakuvaukset, C) kuvaukset köyhästä Sammatin pojasta ja D) kuvaukset Lönnrotin merkityksestä. Jaottelun rakentuminen on kuvattu luvussa 1.3. Tutkimuskysymykset, metodit ja tutkimusprosessi.

Kategorian A muodostavat ammatti-, oppiarvo- ja työpaikkakuvaukset. Kategorian kuvauksissa on periaatteessa kenen tahansa saavutettavissa olevia nimikkeitä ja arvoja, esimerkiksi *ylioppilas*, *professori* ja *lääkäri*. Kattegoria A ei silti ole arvoneutraali kuin pelkästään tekstin välittömällä merkitystasolla, vaan tiettyjä kuvauksia käytettiin tietynä aikana, mitä ilmeisemmin silloin kun nimityksen taustalla ollut ammatti oli arvostettu tai merkityksellinen.

Kategorian B muodostavat yleisesti persoonaa kuvaavat adjektiivit, niiden johdokset ja kuvaukset, joilla voisi kuvata laajempaa joukkoa ihmisiä. Esimerkiksi sanat *monipuolinen*, *yksinkertainen*, *vaatimaton*, *uuttera* ja kuvaukset ahkeruudesta kuuluvat tähän kategoriaan. Kategorian B sanat ja kuvaustavat ovat arvolatautuneita jo sanojen tasolla. Vertaan tämän kategorian kuvausten kehitystä Laurosen (2000) tutkimustuloksiin.

Kategorian C muodostaa Lönnrotin erityispiirre, kuvaus köyhästä Sammatin pojasta muunnelmiseen. Kuvausta varioi paikoin tieto Elias Lönnrotin isän ammatista, jolloin Elias Lönnrot esitettiin köyhänä kyläräätälin poikana Sammatista, Paikkarin torpasta. Kuvaus liittyy pääluvussa 4 käsiteltävään Paikkarin torpan visuaalisen esittämisen ja tekstiaineksen yhdistelmään.

Viimeinen kategorian D muodostaa työn merkityskuvaukset, jossa Lönnrot kuvataan työnsä kautta. Kuten jo aiemmin mainittua, Kalevalan kerääminen löytyi kaikista lähdekirjoista, joten pelkkä Kalevalan kerääminen jätetään huomiotta. Lisäksi kategoriassa ovat vain ne kuvaukset, joissa Kalevala, työ tai merkitys henkilöityy Lönnrotiin. Kategoriaan D kuuluvat ilmaukset kuten *kansallistunnon virittäjä* ja *sanaseppä Lönnrot*. Jos kuvaukset on kirjoitettu auki lauseen muotoon, esimerkiksi: *”Lönnrot keksi monia uudissanoja”*, ei kuvausta ole otettu huomioon. Tässä perusteena on kaksi asiaa, a) kuinka paljon kuvaustapa sitoo asian ja henkilön yhteen ja b) kuinka juuri nimenomaan Lönnrot kuvattiin yksittäiselle asialle merkitykselliseksi. Monet kategorian kuvauksista ovat kohosteista²¹³, värikästä kieltä ja sisältävät tai liittyvät kategorian B kuvauksien

²¹³ Kielitieteessä kohosteinen tarkoittaa väritynyttä.

yhteyteen. Raja ei ole aina selkeä.

Kun kategoriat A ja B on yleisiä, keneen tahansa sopivia yleisarvoja ja ammatteja, kategoriat C ja D ovat erityisesti Lönnrotiin kohdistunut esitys. Jaottelun kategoriat ei ole poissulkeva ja jotkin kuvaukset tai kuvausten osat kuuluvat useampaan kategoriaan. Näin on esimerkiksi köyhyyskuvauksen kanssa, joka on osa persoona-adjektiiveja B-kategoriasta, mutta joka pääosin liittyy C-kategorian kuvaukseen köyhästä Sammatin pojasta.

Alla olevaan taulukkoon on merkitty oppikirjalähteissä esiintyneet kuvaukset sivunumeroineen. Tekstin määrä on merkitty alaluvun 3.1 luokittelun mukaisesti plusmerkillä, jos kirjan Lönnrot-tekstiainesta oli paljon (yli 60 riviä) ja miinuksella, jos ainesta oli vähän. Kategorioiden A, B, C ja D sarakkeisiin on merkitty kategorian määrittämän kuvauksen aloittava sivu. Toisin sanoen, jos taulukossa on rivillä sivunumero, kirjasta löytyy vähintään yksi kategorian kuvaus. Taulukossa on myös jaoteltu oppikirjat pääluvun 2 mukaisiin aikakausiin. Jaksotan myös taulukot alkamaan uudelta sivulta, jotta taulukoista näkyisi mahdollisimman hyvin ajalliset trendit.

Käytän tätä merkintämuotoa muissakin tutkimuksen kaavioissa. Kirjan nimi on osassa lyhennetty, niissä tapauksissa, kun taulukon käyttö sivulla sitä vaati. Kirjat ovat systemaattisesti kaikissa taulukoissa samassa järjestyksessä kuin luvun 1.5. Taulukossa 1. *Lähdekirjallisuus*.

Taulukko 3. Henkilökuvauskategorioiden löytyminen oppikirjalähteissä.

Kirjan nimi	Vuosi	Määrä	A	B	C	D
Suomen historia kansakouluja varten	1873	-				
Maamme-kirja	1876	+	220	220	56	56
Suomen historia	1877	-				
Oppikirja Suomen historiassa	1877	-				
Suomen historian oppikirja kansakouluja varten (Forström)	1893		78	78	78	78
Suomen historia kansakouluja varten	1893	-		95		95
Suomen historian oppikirja kansakouluja varten (Nordmann)	1893	-	78	78		78
Historian oppikirja kansakouluja varten, Osa 2	1911	+	118	118	118	117
Suomen historia : kansakouluja varten	1912		157	158		157
Kansakoulun historian oppikirja	1926	+	199	197	197	199
Historian oppikirja kansakouluja varten, jälkimmäinen osa	1926		118	117	117	
Historian oppi- ja lukukirja maalais- ja kaup.	1926	+	192	192	192	
Historian oppikirja maalaiskansakouluja varten	1932		173		173	173
Isänmaan historia sekä muiden kansojen vaiheita	1938		196	196	196	196
Suomen kansan vaiheet maailman tapahtumien yhteydessä	1943	+	173	173	173	173
Auroin, miekoin, miettein	1963	+	214	214	214	
Muinaisuudesta nykyaikaan	1965	+	202	202	202	203
Historian maailma	1974	-				
Historian perustiedot	1974		57	57	57	
Historia ja me	1980		49	49	49	
Peruskoulun historia 3	1982		49	49		
Historian tiet	1984	+	87	87		
Elävää historiaa peruskoululaiselle	1985	+	54	53	53	56
Vuosisadat vaihtuvat	1988		53		53	
Koulun historia 7	1991		62	62	62	
Historiankirja	1992	+	61	61		
Kohti nykyaikaa	1994	-				
Historia nyt	2002	+	98	98	98	98
Horisontti	2003	+	39	39	39	
Historian tuulet	2003		138	138		
Kaleidoskooppi	2004		38	38		38
Aikalainen	2009		67	67		67
Forum	2012		33	34	33	33

Kuvaustapojen sivunumerot lähdekirjoissa. Kun lähdekirjassa on kategorian mukainen kuvaus Lönnrotista, ensimmäinen sivu, jolla kuvaus on, on merkitty. Jos lähdekirjassa ei ole kategorian mukaista kuvausta, ruutu on tyhjä.

Koska kuvaukset eivät tarkkaan ottaen ole laskettu samalla periaatteella, sarakkeiden välinen keskinäinen lukumäärällinen vertailu ei anna välttämättä järkeviä tuloksia. Jätän lukumäärällisen vertailun kategorioiden sisäisiin analyysiin, joissa elementit ovat keskenään vertailukelpoisia. Yleislinjana kuitenkin trendejä on havaittavissa. 1800-luvun oppikirjoissa (1873-1899) on suhteellisesti vähiten kuvauksia johtuen pääasiassa siitä, että tekstimäärä on pieni. Kun Lönnrot-

ainesta on määrällisesti vähän, myös kuvauksia on riippumatta aikakaudesta vähän tai ei lainkaan. Kansakoulun toisen (1900-1944) ja kolmannen (1944-1969) tutkimusjakson oppikirjoista lähes jokaisesta on jokainen kuvaustyyli. Peruskoulun aiempi jakso (1970-1994) eroaa 1900-luvun kansakoulun oppikirjojen tyylistä niin, että kuvaustyyliä D, merkityskuvaukset, ei esiintynyt juuri lainkaan. Myöskin kategoriassa C, kuvaukset köyhästä Sammatin pojasta harvenevat. Ammatti- ja persoonakuvauksia on lähes jokaisessa kirjassa. Peruskoulun viimeisin aikakausi (1994-2012) tuo aiempaan peruskoulun jaksoon lisää merkityskuvauksia (D).

Kokonaisuutena voisi sanoa, että Lönnrot on ollut kuvattu henkilö, ainakin ja etenkin 1890-luvusta lähtien. Kuvaukset vuoden 1893 oppikirjoista ovat myös ensimmäiset, johon vuoden 1881 mallikurssi vaikutti. Vaikka tuolloin pyydetty (katso luku 2.2.) *elämäkerralliset kertomukset* jäivät vielä 1890-luvun oppikirjoista vielä lyhyiksi, voidaan yhteys opetussuunnitelmien ja oppikirjojen välille vetää jo hyvin varhaisista ajoista lähtien. Opetussuunnitelmilla suunnitelman muodosta riippumatta oli vaikutusta koko tutkimusaikakaudella.

Lähes kaikissa kirjoissa oli vähintään kaksi kuvaustavoista. Luonnollinen huomio on myös siinä, että kun Yleisenä huomiona Kategoriassa C (kuvaus köyhästä Sammatin pojasta) on havaittavissa satunnaisuutta peruskoulumurroksesta alkaen. Lisäksi kategoria D:n (Lönnrot työn merkityksen kautta kuvattuna) kuvaukset puuttuvat peruskoulun ensimmäisiltä kolmelta vuosikymmeneltä lähes tyystin, mutta niitä on kuitenkin peruskoulun viimeisellä tutkimusjaksolla useampiakin.

3.3. Ammattikuvaukset

Elias Lönnrot oli kotiopettaja, ylioppilas, filosofian kandidaatti, maisteri, lääketieteen tohtori, lääkäri, Kajaanin piirilääkäri, sanomalehtimies, suomen kielen professori ja monipuolinen tiedemies ja lehtimies²¹⁴. Näillä kaikilla ammattinimillä ja oppiarvoilla Lönnrot myös kuvattiin oppikirjoissa.

²¹⁴ Katso alaluku 1.1, ja laajemmin esimerkiksi Korolainen&Tulusto (2002).

Taulukko 4. Ammattikuvaukset lähdekirjoissa.

Kirja	Vuosi	+/-	Ylioppilas	Maisteri	Professori	Lääkäri	Lehtimies	Tiedemies	Kotiopettaja
Suomen historia kansakouluja varten	1873	-							
Maamme-kirja	1876	+			221				
Suomen historia	1877	-							
Oppikirja Suomen historiassa	1877	-							
Suomen historian oppikirja k. (Forström)	1893							78	
Suomen historia kansakouluja varten	1893	-							
Suomen historian oppikirja k. (Nordmann)	1893	-						78	
Historian oppikirja kansakouluja varten	1911	+		119					
Suomen historia : kansakouluja varten	1912		157		158				
Kansakoulun historian oppikirja	1926	+	197		199	197			
Historian oppikirja kansakouluja varten	1926		118		117	118			
Historian oppi- ja lukukirja maalais- ja kaup.	1926	+	192		193	192			
Historian oppikirja maalaiskansakouluja varten	1932		173						
Isänmaan historia sekä muiden kansojen v.	1938		196			197			
Suomen kansan vaiheet maailman tapahtum.	1943	+		173		173		173	173
Auroin, miekoin, miettein	1963	+	214	214		214			
Muinaisuudesta nykyaikaan	1965	+	202			202		204	202
Historian maailma	1974	-							
Historian perustiedot	1974		57		57				
Historia ja me	1980		49	49		49			
Peruskoulun historia 3	1982							49	
Historian tiet	1984	+	87	87	90	88		90	
Elävää historiaa peruskoululaiselle	1985	+	54		58	54	58	58	54
Vuosisadat vaihtuvat	1988		53			53			
Koulun historia 7	1991		62	62	62	62			
Historiankirja	1992	+	61						
Kohti nykyaikaa	1994	-							
Historia nyt	2002	+	98		99	98	99	99	
Horisontti	2003	+	39			39			39
Historian tuulet	2003		138			138			
Kaleidoskooppi	2004					38		39	
Aikalainen	2009				68	67		68	
Forum	2012				34	33	34	34	
Kuvauksia yhteensä (kirjojen lkm, n=33)			18	6	12	18	3	11	4

Ammattikuvausten sivunumerot lähdekirjoissa. Kun lähdekirjassa on kuvaus Lönnrotista, taulukon ruudussa on kuvauksen sivunumero. Jos kuvausta ei ole, ruutu on tyhjä.

Taulukossa alla on esitetty tutkimusaineiston Lönnrotin ammatti- ja oppiartikkelit. Lyhenteet:

+/- Edellisen alaluvun mukainen tekstimäärä.

+ : yli 60 riviä sisältäneet kirjat

(ei merkintää) : 20-60 riviä sisältäneet kirjat

- : alle 20 riviä sisältäneet kirjat

Ylioppilas	Maininta yliopisto-opiskelusta tai termi <i>ylioppilas</i>
Maisteri	<i>Maisteri</i>
Professori	Joko termi <i>professori</i> tai maininta professuurista
Lääkäri	Joko termi <i>lääkäri</i> tai <i>piirilääkäri</i>
Lehtimies	Kuvaus lehtitoiminnasta
Tiedemies	Joko määritelmä <i>tiedemies</i> tai kuvaus tieteellisestä toiminnasta
Kotiopettaja	Kuvaus kotiopettajana toimimisesta

Tärkeimmät ammattikuvaukset olivat termit *lääkäri* / *piirilääkäri* ja toisaalta kuvaus opiskelusta yliopistossa tai termi *ylioppilas*, joita molempia löytyi 18 kirjasta. *Professori* tai *professori* mainitaan 12, *tiedemies* 11, *maisteri* kuusi, *kotiopettaja* neljä ja *lehtimies* kolme kertaa. Näiden lisäksi muutamissa oppikirjoissa, esimerkiksi vuoden 2002 *Historia nyt* -kirjassa ja vuoden 2004 *Kaleidoskoopissa* kiinnitettiin tiedemieskuvauksen yhteydessä huomiota Lönnrotin ansioihin kielen kehityksessä²¹⁵.

Lukuun ottamatta vuoden 1876 Maamme-kirjaa, Lönnrotin ammattikuvauksissa näkyy lukumääräistä kasvua vasta 1900-luvun aikana. 1800-luvun oppikirjoista suuri osa sisälsi niin vähän tekstiä, että kuvauksissa ei keskitytty Lönnrotiin juuri lainkaan. Ottaen huomioon, että kyseessä on historia oppiaineena ja Lönnrot oli vielä elossa neljän ensimmäisen kirjan kirjoittamisen aikaan, pidän tätä luonnollisena. Se, että Lönnrotista muodostui historian oppikirjoissa kuvattu henkilö jo eläessään kertoo Lönnrotin merkityksestä aikalaisilleen.

Ammattikuvausten määrä oppikirjassa on, luonnollisesti, seurausta laajemmasta tekstimäärästä. Vähän tietoa sisältäneissä (-) kirjoissa oli 1 (ka. 0,14/kirja), keskimääräisesti () sisältäneissä kirjoissa 30 kpl (ka. 2,14/kirja) ja paljon (+) tietoa sisältäneissä 39 (ka. 3,25/kirja) kuvausta.

Tuloksiin mahtuu yksi virheellinen tieto, vuodelta 2009, *Aikalainen* 7 oppikirjasta, jossa kuvataan kuinka ”[Lönnrot] oli ensimmäinen suomen kielen professori Helsingin yliopistossa.”²¹⁶ Lönnrot oli Matthias Castrénin jälkeen toinen suomen kielen professori²¹⁷. Yleislinjauksena oppikirjoista

²¹⁵ Mattson et al 2002, 99; Halavaara, Lehtonen, West 2004, 38.

²¹⁶ Kohi et al 2009, 67.

²¹⁷ Häkkinen 2002, 131.

löytynyt tieto Lönnrotista oli luotettavaa etenkin tapahtumien ja ammattinimien osalta. Virhe on koko aineistoa ajatellen harvinainen ja koko tutkimusaineistossa oli vain muutama korjausta tai tarkennusta vaativa kohta. Virheet ja tarkennettavat kohdat painottuvat peruskoulun ajalle ja johtuvat todennäköisesti kirjoittajien vähäisestä Lönnrot-tuntemuksesta.

Toinen mahdollinen virhekohta oli vuoden 2002 *Historia nyt* -kirjassa, jonka mukaan ”Lönnrotia ei juuri uskallettu arvostella, vaikka kaikki eivät esimerkiksi hyväksyneet hänen suomen kieleen liittyviä ratkaisujaan.”²¹⁸ Toki toimiessaan professorina Lönnrot oli ainakin eräänlainen poliittinen toimija ja on mahdollista, että kirjoittaja on todella tarkoittanut Lönnrotia. Koska Snellmanin linjaukset suomen ja ruotsin kielen käytöstä olivat yleisempää tietoa ja Lönnrotin kohdalla linjaukset kielestä ylipäänsä näkyivät vasta tutkiessa henkilön toimintaa syvällisemmin²¹⁹, pidän todennäköisenä henkilöiden sekoittumista. Tätä tulkintaa tukisi aiempi huomioni vuoden 1970 POPS:ista, jossa pyydettiin kritisoimaan Snellmania. Huomattavaa on, että kielikysymyksissä Lönnrotia pidetään Snellmania neutraalimpana henkilönä esimerkiksi ruotsin ja suomen painotusten suhteen²²⁰. Oppikirjan sanamuoto on kuitenkin siinä määrin avoin, että erityisen hyvin Lönnrotin tieteelliseen uraan perehtynyt tutkija olisi voinut päätyä samaan lopputulokseen. Todennäköistä se ei kuitenkaan ole.

Kuvauksia voi jaotella ammattien tuoman mielikuvan kautta. Koska oppikirjojen tarkoitus oli paitsi antaa tietoa, myös kasvattaa, ammatti ja ammattikuvauksen tyyppi nousee merkityksellisiksi ohjaavan funktionsa kautta. Ammattien ja tutkintojen arvostus on muuttunut yhteiskunnan muutoksen mukana.

Lönnrot **ylioppilaana** ja kuvaukset Lönnrotin opiskeluista ja yliopisto-opiskeluista olivat yleisin yksittäinen kuvaustyyppi. Koulutustekijöiden näkymiseen on useita syitä. On luonnollista, että oppikirjan kirjoittajat koulutuksen ammattilaisina arvostavat koulutusta, mikä näkyi koululaitoksen sisäisissä kirjoissa. Paitsi sivistysarvoa, koulutuksen voi tarkastella valtion hyötytavoitteiden kautta. Valtiolle on aina hyödyllistä kannustaa ja ohjata lapset opintielle ja ammatteihin.

Ylioppilastutkinnon arvostus oli korkeaa vähintään kansakoulun aikakaudella jo pelkästään siitä syystä, että ylioppilaita valmistui nykyistä vähemmän. Ylioppilaiden määrä ikäluokasta pysyi alle

²¹⁸ Mattson et al 2002, 100.

²¹⁹ Laajasta Lönnrot-tutkimusten aineistosta vain harvassa mainitaan mitään kielitieteellistä negatiivista. Kaisa Häkkisen artikkeli vuoden Elias Lönnrot kielimiehenä (viitteissä) valottaa tarvittaessa näitä puolia.

²²⁰ Sorvali 1984, 117.

10%:ssa aina 1950-luvulle asti. Vuonna 1960 noin 20% aloitti lukion ja 1980-luvun alusta lähtien noin puolet ikäluokasta kävi lukion.²²¹ Ylioppilas oli 1900-luvun alkupuolella arvostettu henkilö, puhumattakaan 1800-luvusta. Merkittävää ylioppilaan arvonimessä on se, että ylioppilaaksi pääsy oli mahdollista suurelle osalle oppilaista, ainakin jos ennen varallisuus ja pää, nykyisemmin pää tai tahto siihen riitti.

Lönnrotin ylioppilas-kuvauksissa havaitut ajalliset vaihtelut eivät selity niinkään aikakausien kautta vaan enemmänkin suhteessa rivimääriin. Alle 20 Lönnrot-riviä sisältävissä kirjoissa ei ollut yhdessäkään tätä mainintaa, 20-60 riviä sisältäneistä kirjoista kuvaus sisältyi 9/14:sta (64%) ja yli 60 riviä sisältäneissä osuus oli 9/12 (75%). Tästä huolimatta on huomautettava, että kolme viimeisintä, uusimman OPS:in aikaan ilmestynyttä oppikirjaa ei ole sisältänyt ylioppilaskuvauksia.

Kuvaukset yliopistossa opiskelusta sisälsivät usein esipuheena kuvauksen vaikeasta opintiestä jo ennen yliopistoa. Toinen vaikeuksia aiheuttanut tekijä oli ruotsin opintojen vaikeus, ja Lönnrotin opiskelu keskeytyi useita kertoja rahapulan takia. Lönnrot joutui rahoittamaan opiskelujaan toimimalla kotiopettajana. **Kotiopettajana** toimiminen mainittiinkin neljässä oppikirjassa. *Muinaisuudesta nykyaikaan* vuodelta 1965 kuvaa opintoja seuraavasti.

Hänellä oli niin palava opinhalu, että hän jo kotona luki kaikki kirjat, mitä saatavissa oli. Lopulta hän pääsi kouluun. Siellä tuotti suomalaispojalle vastusta ruotsi, joka oli koulun opetuskielenä. Lisäksi hänen täytyi köyhyyden takia monta kertaa keskeyttää opintonsa. Mutta lopulta hän pääsi ylioppilaaksi, ja sitten oli hänen vuoroin ansaittava ja opiskeltava. Hän joutui Vesilahdella olevaan Laukon kartanoon erään professorin perheen kotiopettajaksi. Jo silloin hän alkoi keräillä kansanrunoja.²²²

Vuoden 1965 kuvaus ei ole pelkästään kansakouluajan värikkään kielenkäytön tuote vaan esimerkiksi vuoden 2003 *Horisontti* 7/8 oppikirjasta löytyy hyvinkin samankaltainen kuvaus, jossa on täysin samat elementit kuin vuoden 1965 oppikirjassa. Kuvaus on otsikoitu *Lönnrotin vaikea opintie*²²³, jossa Lönnrot matkaa kuin opettavaisen tarinan kuviteltu sankari vaikeuksien kautta voittoon, Kalevalan runouden luo. Itse asiassa opiskelu ja ahkeruus sekä työnteon arvostaminen ovat ne tekijät, jotka johtavat ensimmäisiin runolöydöksiin. On kuin kirjoittajat tahtoisivat

²²¹ Havén 1999, 47-52.

²²² Sallas&Alanen 1965, 202.

²²³ Lappalainen et al. 2003, 39.

koululaisten todella ymmärtävän, että lukeminen on hyvä asia, koulussa kannattaa käydä, ruotsi opetella ja työntekoa arvostaa riippumatta koulutuksen aiheuttamasta vaivasta. Tässä mielessä osa kuvauksista on käsitettävä kasvatuksellisesta näkökulmasta. Kuvauksilla tuotettiin osaltaan sosialisaatiota, oppilaiden juurruttamista yhteiskuntaan ja ehkä vielä konkreettisemmin kouluun.

Maisterikuvaus eroaa ylioppilaskuvauksesta yhdellä merkittävällä tavalla. 1900-luvun alkupuolella yliopistoon ei ollut nykyisenkaltaisia pääsykokeita, vaan ylioppilaat pääasiassa kirjautuivat yliopistoon. Maisterikuvauksella ei ollut näin erityistä, kuvauksellista lisäarvoa. Vapaa kirjautumisoikeus yliopistoon poistui 1960-luvulla. Kun 1950-luvulla yliopistoon kirjautui lähes yhtä paljon ylioppilaita kuin ylioppilaita sinä vuonna valmistui, 1980-luvulla ylioppilaita valmistui yli kaksi kertaa enemmän kuin yliopistoissa oli aloituspaikkoja.²²⁴ Peruskoulun ensimmäisellä aikakaudella (1970-1994) löytyykin kuvaus kolmesta oppikirjasta. Tutkimuksesta ei löydy suoraan syytä, miksi maisterikuvaukset puuttuvat peruskoulun jälkimmäiseltä aikakaudelta (1994-2012). Tulos voisi kuitenkin selittyä sillä, että Lönnrot ylipäätään muuttui epäajankohtaisemmaksi kuvaustyypiksi tutkimusajan loppua lähestyttäessä. Tietty ajallinen ja henkinen etäisyys näkyi monin tavoin ja ehkä yksi ilmenemismuoto oli maisterikuvausten loppuminen.

Maisterin tutkinto (maininta kuudessa kirjassa) on ammattitaidon näyte, mutta Lönnrotin kohdalla lääketieteen tutkinto ei tuo lisää selittävyttä tarinaan Kalevalan synnystä. Sen sijaan **professori** (maininta 12 kirjassa) oli ja on yhä tietyn aihealueen korkein yleisesti saavutettavissa oleva tieteellinen arvonimi. Professori johtaa keskustelua ja tutkimusta tieteenalueellaan – tai ainakin hänellä olisi siihen valta. Jos kuvausta ylioppilaasta voi pitää koulukille suunnattuna tavoiteltavana oppiarvona, ei professorius sitä lienee ollut. Ylioppilas Lönnrot oli samaistumisen kohde, **tiedemies** ja professori Lönnrot ihailun kohde.

Kuvauksia **lääkäristä** ja piirilääkäristä oli 18 kirjassa. Kuvaus lääkäristä ja tämän seurauksena toiminta piirilääkärinä Karjalan laulumaiden lähellä oli tarinan kannalta tärkeä huomio. Kuusen *Historian oppikirjassa maalaiskansakouluja varten* (1932) sidonta kansanrunouden keruuseen on tehty seuraavasti:

”Elias Lönnrot (lue: Lönnruut) köyhän pitäjäräätälin poika Sammatista, alkoi nuorena ylioppilaana kansansuusta keräillä Suomen kansan vanhoja runoja. Tätä työtä hän jatkoi

²²⁴ Nevala 1999, 94, 95, 118.

*piirilääkärinä kaukaisessa Kajaanissa ulottaen retkensä Venäjänkin puoleiseen runorikkaaseen Vienan Karjalaan.*²²⁵

Tarina kerrottiin hyvin samantyyppisesti eri aikakausina. Esimerkiksi vuonna 1988 *Vuosisadat vaihtuvat* -kirjassa kerrotaan, kuinka ”Elias Lönnrot suoritti yliopistossa lääkärin tutkinnon. Saamaansa Kajaanin piirilääkärin virkaa hän ei liiemmin ehtinyt hoitaa, sillä hän kulki jatkuvasti runonkeräysmatkoilla. Vienan Karjala osoittautui todelliseksi kansanrunouden aarreaditaksi.”²²⁶ Eroa oli vain huomio, että Lönnrotin piirilääkärin virka ei ollut välttämättä palvelus Kajaanin alueen sairaille, jos kohta kansanrunoudelle se sitä olikin. *Horisontissa* (2003) asia on esitetty samoin: ”Kansanrunouden kerääminen kiinnosti häntä jo opiskeluaikana, ja saatuaan paikan Kajaanin piirilääkärinä hän jatkoi harrastustaan. Runoja hän keräsi lähinnä Kajaanin seudulla ja Venäjän puoleisessa Karjalassa.”²²⁷ Vaikka Lönnrot kulki kyllä laajemminkin ja myös Sisä-Suomessa, piirilääkärin virka Kajaanissa helpotti runonkeruuta Vienan Karjalasta.

Ammattikuvauksissa on mainittu myös ansiot **lehtimiehenä**, vuosien 1985, 2002 ja 2012 oppikirjoissa *Elävää historiaa peruskoululaisille*, *Historia nyt* ja *Forum* -kirjoissa. Vaikka kolme kirjaa onkin vielä laskettavissa yksittäistapauksiksi, asettuvat nämä kirjat ajanjaksolle, jossa erilaisten medioiden ja medialukutaidon opettaminen on tullut yhä tärkeämmäksi.

Ammattikuvauksissa käytetty kieltä hankala arvioida johtuen kuvausten lyhydestä. Vaikka kokonaisuudessaan kansakoulun aikana kielenkäyttö oli värikkäämpää, ei ammattikuvauksissa näy suurta eroa eri aikakausien välillä. Suurimmat erot ovat kielellisiä, esimerkiksi sanajärjestykseen, lauserakenteeseen tai suoremmin muuhun kuvaustyyppiin liittyviä.

Esimerkiksi vuonna 1926 Forsman ja Vaara kirjoittivat kirjassaan *Historian oppi- ja lukukirja maalais- ja kaupunkilaiskansakouluille*, kuinka ”Elias Lönnrot oli jo nuorena ylioppilaana innostunut runojen keruuseen, mutta kun se työ ei tekijäänsä elättänyt, luki hän lääkäriksi ja sai toimen Kajaanista”²²⁸. Jotakuinkin samat asiat sanotaan vuoden 2009 *Aikalaisessa* näin: ”Lönnrot opiskeli lääkäriksi, mutta kansanrunojen kerääminen kiinnosti häntä jo opiskeluaikana. Lääkärin ammattia Lönnrot harjoitti pienessä Kajaanin kaupungissa”²²⁹. Ero ei ole suuri.

²²⁵ Kuusi 1932, 173.

²²⁶ Kinnunen&Kykkänen 1988, 53.

²²⁷ Rinta-aho et al. 2003, 138.

²²⁸ Forsman 1926, 192.

²²⁹ Hieta et al. 2009, 67.

Kuvauksessa 1900-luvun alun yleisempää kielellistä perinnettä on monipolvinen lauserakenne. Päälausetta seuraa sivulause, jolla on vielä kaksi tälle alisteista, mutta toisilleen rinnakkaista sivulauseita. Monipolvisuus kuului suomalaiseseen kielenkäyttöön 1900-luvun alkupuolella, mutta monipolvisuus väheni ja kieli yksinkertaistui 1900-luvun aikana²³⁰.

Tutkimuksessa kielen vaihtuvuus tuli myös muulla tavalla ilmi. Peruskoulun oppikirjoissa oli yleisempää käyttää suoraa sana muotoa ”Lönnrot opiskeli lääkäriksi”, mikä on lauseenjäsenittäin järjestyksessä subjekti-verbi-objekti. Kansakoulun aika oli erilaiset muodot, kuten ”luki hän lääkäriksi”, verbi-subjekti-objekti (VSO) toimivat kielellisinä teho- ja kerrontakeinona.²³¹ Kielellä ilmaistiin kuitenkin ammattikuvauksia tarkastellen lähestulkoon samat asiat eri aikakausina.

3.4. Persoonakuvaukset

Persoonakuvauksissa on muutamia yleiskategorioita. Selvästi havaittavia ovat yleisadjektiivit kuten köyhä, vaatimaton, ahkera, sitkeä, monipuolinen tai etevä. Adjektiivien lisäksi mukana on maininnat suurmiehestä, kuvaus vaatimattomasta ulkoasusta ja kuvaus opiskeluaikojen hankaluuksista. Lisäksi Lönnrotin oma perhe mainitaan kahdessa oppikirjassa.

²³⁰ Ikola 1977, 137.

²³¹ Selvitin kielentutkimuksen nykytilannetta 1900-luvun kielen kohdalta useiden päivien ajan. Näyttää kuitenkin siltä, että laajempaa tilastollista tai analyyttistä tutkimusta kielen rakenteesta on tehty enemmän 1800-luvun ja tätä aikaisempien vuosisatojen osalta. Tutkimuksessa on mainittu ne harvat tutkimukset, mitä 1900-luvun kielestä on tehty. En voi siis tutkijana ankkuroida kielen muutosten huomioita kielitieteen tarkempiin tutkimuksiin. Historiantutkijana tyydyn huomauttamaan, että yleistasolla koko yleiskieli näyttää muuttuneet radikaalisti 1800-luvulta 2000-luvulle. Tuntematta aikakauden kieltä esimerkiksi 1900-luvun alun kielen rikkaus saattaa vaikuttaa jo itsessään ihanteelliselta, jos kuvauksessa käytetään monimutkaisia lauseita ja erikoisia sanajärjestyksiä. Historiantutkijan tulee siis tutustua tutkimusaikakautensa ”kieleen ja mieleen” saadakseen selville asioiden todennäköisimmät vaikuttavat osatekijät.

Taulukko 5. Persoonakuvaukset oppikirjoissa.

Kirja	Vuosi	+/-	suurmies	köyhä	vaatimaton	kerääjä	ahkera	lahjakas	monipuolinen	muut
Suomen historia kansakouluja varten	1873	-								
Maamme-kirja	1876	+	221	56	221					221
Suomen historia	1877	-								
Oppikirja Suomen historiassa	1877	-								
Suomen historian oppikirja kansakouluja varten (Forström)	1893		78	78						
Suomen historia kansakouluja varten	1893	-						95		
Suomen historian oppikirja kansakouluja varten (Nordmann)	1893	-			78		78			
Historian oppikirja kansakouluja varten	1911	+		118			118	118		
Suomen historia : kansakouluja varten	1912		157			158		157		
Kansakoulun historian oppikirja	1926	+	197	197		197	197			
Historian oppikirja kansakouluja varten	1926		117	117	118		118	117		118
Historian oppi- ja lukukirja maalais- ja kaup.	1926	+	193			193	193			
Historian oppikirja maalaishistorioita vart.	1932			173						
Isänmaan historia sekä muiden kans.	1938			196			196			
tapahtumien yhteydessä	1943	+	173	173		174	173			
Auroin, miekoin, miettein	1963	+		214		214	214			
Muinaisuudesta nykyaikaan	1965	+		202		203	202			
Historian maailma	1974	-								
Historian perustiedot	1974					57	57			
Historia ja me	1980			49		49	50	49		49
Peruskoulun historia 3	1982					49				49
Historian tiet	1984	+			87	87	90	87	90	
Elävää historiaa peruskoululaiselle	1985	+		53					53	53
Vuosisadat vaihtuvat	1988			53						
Koulun historia 7	1991			62		63	62	62		
Historiankirja	1992	+				61		61		
Kohti nykyaikaa	1994	-								
Historia nyt	2002	+	98	98	100	99				
Horisontti	2003	+		39		40	39	39		
Historian tuulet	2003					138				
Kaleidoskooppi	2004								38	38
Aikalainen	2009		68	67					68	
Forum	2012		34	33		33				
Kuvauksia yhteensä (kirjojen lkm, n=33)			11	17	5	16	14	9	4	6

Persoonakuvausten sivunumerot lähdekirjoissa. Kun lähdekirjassa on persoonakuvaus Lönnrotista, taulukon ruudussa on kuvauksen sivunumero. Jos kuvausta ei ole, ruutu on tyhjä.

Taulukossa alla on esitetty tutkimusaineiston Lönnrotin persoonakuvaukset. Tiedot:

+/- Luvun 3.2 mukainen tekstimäärä.

+ : yli 60 riviä sisältäneet kirjat

(ei merkintää) : 20-60 riviä sisältäneet kirjat

- : alle 20 riviä sisältäneet kirjat

- suurmies** Maininta suurmiehestä, merkkimiehestä, kuuluisuudesta tai arvostuksesta
- köyhä** Kuvaus perheen köyhyydestä
- vaatimaton** Maininta Lönnrotin vaatimattomuudesta persoonallisuuspiirteinä
- kerääjä** Henkilökuvaus keruuretkistä ja erityisesti kuvaus Lönnrotin vaatimattomasta ulkoasusta näillä retkillä
- ahkera** Luonnekuvaus, jossa kuvaus ahkeruudesta tai lukuvaikeuksista. Adjektiivit *ahkera, sisukas, uuttera, uurastaja, lukeva, sitkeä*.
- lahjakas** Luonnekuvaus, jossa kuvataan yleistä älykkyyttä tai lahjakkuutta, esimerkiksi *etevä, taitava, lahjakas, hyvä pää, nerokas, oppinut*.
- monipuolinen** Luonnekuvaus Lönnrotin monipuolisuudesta.
- muut** Kategorioiden ulkopuoliset, yksittäiset huomiot.

Persoonakuvaukset jakautuvat kokonaisuutena aikakaudelle suhteellisen tasaisesti lukuun ottamatta 1800-luvun vähätekstisiä oppikirjaosioita. Yleisimmät kuvaukset olivat köyhyyskuvaus (17 kirjaa) ja kerääjäkuvaus (16 kirjaa). Ahkeruus mainittiin 14 kirjassa, suurmieheksi nostettiin 11 kirjassa, lahjakkaaksi mainittiin yhdeksässä, vaatimattomaksi viidessä ja monipuoliseksi neljässä kirjassa. Muista kuvauksista oli kuudessa kirjassa.

Kuvauksissa ei ole olemassa yhteistä selkeää ajallista trendiä, vaan kyse on enemmänkin yksittäisen kuvauksen ajallisesta merkittävydestä ja toisaalta oppikirjan lähestymistavasta aiheeseen. Esimerkiksi vuoden 1988 *Vuosisadat vaihtuvat* -kirjan keskimääräisen laajassa osiossa oli pelkkä maininta lapsuudenkodin köyhyydestä: ”*Elias Lönnrot oli köyhän maalaisräätälin poika Sammatista*”²³². Jotakuinkin yhtä laajan Lönnrot-osin sisältänyt, saman aikakauden *Koulun historia 7* (1991) lisää mukaan persoonallisuuspiirteitä ”*(Lönnrotin) (i)sä oli räätäli, jolla ei ollut varaa lähettää poikaa kouluun, vaikka kaikki huomasivat tämän lahjakkuuden ja lukuhalat.*”²³³ Seitsemän sanaa sisältänyt sivulause olisi voitu jättää yhtä hyvin pois tai kirjoittaa mukaan sen puuttuessa. Kyse on valinnoista, siitä miten juuri kyseistä historian oppikirjaa halutaan kirjoittaa.

Yleisin oppikirjoista löytyneistä persoonakuvauksista on kuvaus lapsuuden **köyhyydestä**, joita

²³² Kinnunen&Kykkänen 1988, 53.

²³³ Kaakinen et al. 1991, 62.

löytyi 17 kirjasta. Käsittelen köyhyden kuvauksen seuraavassa alaluvussa.

Toiseksi yleisin persoonakuvaus oli kuvaus **kerääjä** Lönnrotista. Kerääjäkuvaukset ajoittuivat suhteellisen tasaisesti 1900- ja 2000-lukujen oppikirjoihin. Kuvauksia on sekä keskimääräisen (7/14, 50%) että paljon (9/12, 75%) Lönnrot-aineistoa sisältävissä oppikirjoissa. Kun Lönnrotista kirjoitettiin enemmän, teksti laajeni persoonakuvauksilla.

Kuvauksista ensimmäinen on Y.K. Yrjö-Koskisen ja Hainarin kirjassa *Suomen historia kansakouluja varten* (1912). ”Lönnrot päätti lähteä sinne [Karjalaan] keräämään noita runoarteita. Talonpojan vaatimattomassa asussa hän vaelsi Karjalan salomailla ja joka tuvassa häntä tervehdittiin ystävänä.”²³⁴ Vaatimattoman ulkoasun merkitys runonkeruun menestykselle oli piilotettuna lauseeseen: ”joka tuvassa häntä tervehdittiin ystävänä”.

Suoremmin asia ilmaisi Heporauta kirjassaan *Suomen kansan vaiheet maailman tapahtumien yhteydessä* (1943): ”Tätä yksinkertaisesti puettua miestä, joka kulki jalan reppu selässä, ei kansa vieroksunut, vaan lauloi hänelle laulujaan.”²³⁵ Tarina toistui vielä 2000-luvullakin hyvin samankaltaisena *Historia nyt* (2002) ja *Horisontissa* (2003) -kirjoissa²³⁶. Jälkimmäisessä kerronta edelsi selittävän elementin: ”Lönnrotia oli helppo lähestyä. Hän näytti vaatimattomalta kansanmieheltä, eivätkä ihmiset ujostelleet kertoa hänelle osaamiaan säkeitä.”²³⁷

Lönnrot käytti siis ulkoasua hyödyksi. Vaatimattomuudelta näyttäminen oli tietoinen valinta, minkä tuovat esille sekä historiantutkijat²³⁸ että myös Lönnrot itse. Vuoden 1992 *Historiankirjassa* kuvataan jopa, että ”runonlaulajia piti suostutella laulamaan milloin oveluudella, milloin palkinnoilla.”²³⁹ Kirjassa on katkelma Elias Lönnrotin *Vaeltajasta*, jossa Lönnrot kuvaa houkuttelevansa usein kylän asukkaat kuuntelemaan huilunsoittoaan, koska ”(k)ansan ollessa koolla saan helpommin tietää, ketkä kyläläisistä osaavat runoja ja lauluja.”²⁴⁰

Vaatimaton ulkoasu ja kansanomaiset tavat eivät välttämättä tarkoita, että henkilö olisi vaatimaton. Lönnrot kuitenkin kuvataan usein vaatimattomaksi persoonana. Viidestä oppikirjasta löytyi kuvaus,

²³⁴ Yrjö-Koskinen&Hainari 1912, 158.

²³⁵ Heporauta 1943, 173.

²³⁶ Lappalainen et al. 2003 40; Mattson et al. 2002, 99.

²³⁷ Mattson et al. 2002, 99.

²³⁸ Korolainen & Tulusto 2002, 167.

²³⁹ Suomela et al. 1992. 63.

²⁴⁰ Suomela et al. 1992. 63.

joka liittyi suoraan persoonan vaatimattomuuteen ilman kuvausta ulkoasusta. Vaatimattomuuskuvaus oli paitsi Lönnrotin itsensä syytä, myös aikalaisen, Topeliuksen ansiota. *Maamme-kirjassa* (1876) Topelius kertoo, kuinka ”tohtori Lönnrot piti vähän omasta kunnistaan. Hän kiitti Jumalaa, joka oli valinnut hänet välikappaleeseen maan päällä, ja piti sen ainoana kiitoksenaan, että hän oli yksi niistä monesta, jotka tekivät työtä isänmaan eteen.”²⁴¹ Vaatimattomuus tuli näin koulumaailman Lönnrotin persoonallisuusominaisuudeksi, jolla oli ulottuvuus sekä maallisessa että taivaallisessa valtakunnassa. *Historian tiet* (1984) päättää Lönnrot-kuvauksensa kahden persoonakuvauksen yhdistelmällä: ”Vaatimattoman uurastajan elämä päättyi synnyinseudullaan 1884.”²⁴² Luterilainen perushyve, ihanne työteliäästä ja vaatimattomasta ihmisestä kulkeutui siis peruskoulun oppikirjoihin asti, vaikka Jumalaa ei enää tarvinnut tai sopinut mainita. Suhteutettuna Launosen tutkimukseen, jossa vaatimattomuus poistui 1950-luvulla koulun teksteistä, diskurssi Lönnrotista kesti pidempään.

Ahkeruutta kuvattiin hyvin eri tavoilla 14 kirjassa. Tutkimalla taulukkoa 5 huomataan, että ahkeruus oli voimakkaasti kansakouluajan hyvä ja kuvaustapa. Kansakoulun 1900-luvun oppikirjoista ahkeruus puuttuu vain yhdestä, Kuusen kirjoittamasta *Historian oppikirjasta maalaiskansakouluja varten* (1932). Peruskoulun ensimmäisellä tutkimusjaksolla 1970-1994 ahkeruus löytyy vielä puolesta teoksia, mutta vuoden 1994 jälkeen vain yhdestä.

Soinisen ja Noposen kuvaus vuodelta 1911 esitteli ”erään Elias Lönnrot nimisen nuoren miehen, jonka lapsuus, köyhyyden vuoksi kahdesti keskeytynyt koulunkäynti, hyvä pää ja rautainen ahkeruus ovat monille Suomen lapsille tuttuja >>Sammatin poika >> nimisestä Z. Topeliuksen kertomuksesta.”²⁴³ Topeliuksen kertomus esiintyi alunperin K. Raition toimittamassa, vuonna 1891 ilmestyneessä teoksessa *Toinen lukukirja kansakoulujen tarpeeksi*. Kertomuksessa kuvataan Lönnrotia kuvitteellisten keskusteluiden kautta kasvamassa lapsesta aikuiseksi. Ihanteellisella kuvauksella määriteltiin Lönnrotin ahkeruus tärkeäksi kuvaustavaksi koko kansakoulun ajaksi.

”Rupea sinä räätäliksi, rakas poikani, ja kulje minun kanssani!” sanoi isä. Pikku Elias huokasi, sillä häntä enimmin huvitti kirjansa, mutta hän oli tottelevainen, nöyrä ja oppivainen, kulki isänsä kanssa taloissa, ompeli ja palttoi niin että sormia pakotti. Välistä sattui niinkin, että hänellä oli kirja taskussa ja hän hiipi johonkin komeroon lukemaan

²⁴¹ Topelius 1876, 221.

²⁴² Matsinen&Ojala&Viitaniemi 1984, 90.

²⁴³ Soininen&Nojonen 1911, 118.

*aikaisin aamulla ja myöhään iltasilla.*²⁴⁴

Ahkeruus ilmeni eri sanamuodoissa eri aikoina. Pääosa ahkeruuskuvauksista oli lapsuuden lukuintoon liittyvää. Hainari ja Laitakari (1926) kuvaavat, kuinka ”*pääsi tuo köyhän Paikkarin torpan poika opintielle luettuaan ensin opinnoissaan kotonaan aapiset, katekismukset, raamatut ja almanakat sekä muut kirjat mitä käsiinsä sai, ulkoa*”²⁴⁵. Kaiken tekstin ulkoa opetteleminen oli melkoinen suoritus ottaen huomioon, että pelkässä Raamatussakin riippuen hieman versiosta on yli puoli miljoonaa sanaa. Toki ulkoa opettelu lienee kuitenkin kohdistettu oppikirjan lukijoihin, koululaisiin. Näiden lisäksi muutamassa kirjassa viitataan myös aikuisajan saavutuksiin. Esimerkiksi Nordmannin *Suomen historian oppikirjassa kansakouluja varten* (1893) Lönnrot esitellään seuraavasti: ”*Vaatimaton, **uuttera** kielen tutkija Elias Lönnrot*”²⁴⁶.

Huomio ahkeruuden painottumisesta kansakoulun ajalle on siitä mielenkiintoinen, että Launosen tutkimuksessa ahkeruus oli koulumaailmassa aina 2000-luvun taitteeseen säilynyt arvo²⁴⁷. Koska ahkeruus oppilaissa tarkoittaa koulussa koulun toiminnan mahdollistumista, en pidä todennäköisenä, että ahkeruus olisi poistunut 2000-luvun taitteessakaan. Ahkeruutta voidaan pitää filosofisesti arvona, jossa tekemällä. Palkinto tulee siis työn määrän kautta. Koulussa tämä on tarkoittanut läksyjen lukemisen arvostamista kokemisen sijaan. Lapsen rooli itsenäisenä oppijana ymmärrettiin kognitiivisen käänteen aikana 1980- ja etenkin 1990-luvulla, jolloin konstruktionistisen pedagogiikan kautta ymmärrettiin oppijan muodostavan itse tietorakenteensa. Palkinto, tässä siis oppiminen, tuli kyllä edelleen tekemällä, mutta ei pönttämällä, kuten kansakoulupedagogiikassa koettiin. Ahkeruus sopi siis hyvin kansakoulupedagogiikan keskeiseksi arvoksi, mutta peruskoulun pedagogiikassa ahkeruus valjastettiin enemmänkin käytännön tarpeisiin.

Ahkeruuden käsite on sukua **monipuolisuudelle**, jossa palkinto tulee kyllä työn määrästä, mutta jossa tehty työ ei välttämättä ole edes ahkeruuden tavalla raskasta. Monipuolisuus sisältää tietoisien valinnan, suuntauksen ja lahjakkuuden edetä useilla sektoreilla. Verrattuna ahkeruuteen monipuolisuus on terminä vähemmän alisteinen ja soveltuu enemmän vertaisarviointiin, aikuisen sanomana toisesta aikuisesta. Kun Lönnrot kuvattiin lähinnä ahkeraksi lapsena, monipuolisuus tuli esiin aikuisena toimimisesta.

²⁴⁴ Topelius 1903, osio 117: Poika Sammatista.

²⁴⁵ Hainari & Laitakari 1926, 197.

²⁴⁶ Nordmann 1893, 78.

²⁴⁷ Launonen 2000, 307.

Lönnrotin kohdalla monipuolisuus-kuvaukset ajoittuivat vuosiin 1984, 1985, 2004 ja 2009. Lönnrotia ei kuvattu enää pelkkänä ahkerana lapsena, vaan hän oli (julkaisujärjestyksessä) ”monipuolinen uurastaja”²⁴⁸, ”monitoimimies”²⁴⁹, ”monipuolinen mies”²⁵⁰ ja ”monipuolinen tiedemies”²⁵¹. Työ ei sinänsä enää taannut menestystä. Työ tuli olla kohdennettua, Lönnrotin kohdalla monipuolisesti tieteen kärjessä etenemistä. Tässä mielessä kuvaukset sopivat aikakausillaan kirjoitettuun ihannekuvaan, jossa murros alkaa näkyä 1980-luvulla kahden koulumaailman perinteen murroksena. Vielä vuonna 1984 *Historian tiet* -kirjassa monipuolisuus yhdistyi työteliäisyyteen, mutta 2000-luvulla ei viittausta työn määrään enää ollut. Tieteen viileä harkinta oli työn hikeä tärkeämpää.

Lönnrot kuvattiin myös lahjakkaaksi yhdeksässä kirjassa, joista neljä julkaistiin kansakoulun aikana (1893-1926) ja viisi peruskoulun aikana (1980-2003). Wesalan (1893) kuvaa Lönnrotin ”etevimmä[ksi] kansallisuuden kohottajaksi”²⁵², Soininen ja Noponen (1911) kertovat Lönnrotilla olleen ”hyvä pää”²⁵³, Y.K. Yrjö-Koskinen (1912) taas Lönnrotin olleen yksi kolmesta ”isänmaallisen työn nerokkai[mmista] edustaj[ista]”²⁵⁴ yhdessä Runebergin ja Snellmanin kanssa. Mantere ja Sarva (1926) taas kertovat Lönnrotilla olleen ”niin rikkaat luonnonlahjat”²⁵⁵. Kuvaukset lahjakkuudesta eivät siis suoraan olleet yli-ihmisen ihanteita, vaan enemmänkin luonnosta (Mantere&Sarva) tai kansasta (Y.K.Yrjö-Koskinen, Wesala) kohoavia.

Peruskoulun kirjoissa **lahjakkuus** on mainittu hieman suuremmin. *Historia ja me* (1980) kertoo, kuinka Lönnrot ”jo pienestä pojasta alkaen herätti huomiota lahjakkuudellaan ja lukuhalullaan”²⁵⁶. Lahjakkuus mainitaan myös *Koulun historiassa* (1991) ja *Horisontissa* (2003). Vuoden 1984 *Historian tiet* -kirjassa esiteltiin ”oppinut mies”²⁵⁷, kun taas *Historiankirjassa* (1992) Lönnrot mainittiin kirjautuneen yliopistoon ”>>parempia toiveita herättävänä>>”²⁵⁸.

Näiden selvien tapausten lisäksi on huomautettava, että pääosassa kirjoista tuli mielikuva älyllisesti lahjakkaasta miehestä. Kansakoulun aikaan tätä ei vain voinut sanoa suoraan. Huomionarvoista on

²⁴⁸ Matsinen, Ojala, Viitaniemi 1984, 90.

²⁴⁹ Laitinen, Nordlund, Viekki 1985, 53.

²⁵⁰ Halavaara, Lehtonen, West 2004, 38.

²⁵¹ Hieta et al. 2009, 68.

²⁵² Wesala 1893, 95.

²⁵³ Soininen & Noponen 1911, 118.

²⁵⁴ Yrjö-Koskinen 1912, 157.

²⁵⁵ Mantere & Sarva 1926, 117.

²⁵⁶ Castrén & Riikonen 1980, 49.

²⁵⁷ Matsinen & Ojala & Viitanen 1984, 87

²⁵⁸ Metsäkallas et al. 1994, 61.

myös se, että toisen maailmansodan jälkeen kesti 36 vuotta, että lahjakkuus voitiin pukea sanoiksi. Kuten jo aiemmin todettua, vaatimattomuus poistui koulun teksteistä (ennen) 1950-lukua, jolloin tämä ei selitä väliaikaa. Tässä kohti tulkitseen yleisen poliittisen ja yhteiskunnallisen arvomaailman tilan olleen sellainen, että yksilöarvot eivät olleet mahdollisia oppikirjateksteissä edes näin pienessä määrin.

Lönnrot oli myös rakastettu ja kuuluisa **suurmies**, merkkimies, valittu, jopa valittu ja arvokas²⁵⁹. Suurmieheksi nostaminen tapahtui siis suhteellisen avoimesti etenkin kansakoulun aikaan. Peruskouluuikaan suurmiesdiskurssissa oli kuitenkin muitakin sävyjä. *Forumissa* (2012) asetetaan jopa haastoa: ”Nykyään nämä kansakunnan suurmiehet vaikuttavat arvokkailta kaukaisen menneisyyden patsailta.”²⁶⁰ Peruskoulun oppikirjoista vain *Historia nyt* teoksessa Lönnrot on suoraan nostettu kansakunnan suurmieheksi. Tuolloin se tehtiin suurellisesti, mutta tyyllillä, jo otsikon ollessa ”Lönnrot, harvinainen suurmies”²⁶¹. Lönnrot oli suurmies etenkin kansakoulun aikoina. Tässä on huomattava, että kuten aiemmin luvuissa 2.4 ja 2.5. huomautin, sekä toisen maailman sodan didaktiikan kirjoissa ja vuoden 1970 POPS:iissa suorastaan kiellettiin suurmieskuvien luonti. Viesti kulkeutui mitä ilmeisemmin oppikirjojen kirjoittajille. Lönnrot kyllä nostettiin suurmieheksi tälläkin välillä, mutta aivan allekirjoitetusti sitä ei enää tehty. Ei tarvinnut.

Muut oppikirjoista löytyneet kuvakset olivat Topeliuksen *Maamme-kirjassa* (1876) ja Mantereen ja Sarvan oppikirjassa (1926) mainittu **nöyryys**²⁶². Nöyryys on kuvauksena lähellä vaatimattomuuden kuvausta, mutta puhtaasti henkisenä piirteenä enemmänkin vaatimattomuuden lisäpiirre. Hyvin vastaavanlaisesta ujoudesta on kaksi mainintaa, Mantereelta ja Sarvalta (1926) ja vuoden 1985 *Elävää historiaa peruskoululaisille* -kirjassa²⁶³. Lönnrotin oma **perhe** mainitaan kahdesti, kirjoissa *Historia ja me* (1980) ja *Kaleidoskooppi* (2004), ja molemmilla kerroilla maininta liittyy oppikirjakuvituksen olevaan kuvaan perheestä²⁶⁴. Tämän lisäksi *Peruskoulun historia 3* mainitsee Lönnrotin olleen ”**karaistunut ulkoilmaihminen**”, joka kykeni kulkemaan jalkaisin jopa tuhansien kilometrien vuosimatkan²⁶⁵.

²⁵⁹ Topelius 1876, 221; Forström 1893, 78; Yrjö-Koskinen & Hainari 1912, 157; Hainari & Laitakari 1926, 197; Mantere & Sarva 1926, 117; Forsman & Vaara 1926, 193; Heporauta 1943, 173; Santamäki & Heikinheimo 1963, 214; Mattson et al. 2002, 98, 100; Hieta et al. 2009, 68; Kohi et al. 2012, 34.

²⁶⁰ Kohi et al. 2012, 34.

²⁶¹ Mattson et al. 2002, 98.

²⁶² Topelius 1876, 221; Mantere & Sarva 1926, 118.

²⁶³ Mantere & Sarva 1926, 118; Laitinen & Nordlund & Viekki 1985, 52.

²⁶⁴ Castrén & Riikonen 1980, Halavaara & Lehtonen & West 2004, 38.

²⁶⁵ Lehtonen & Huttunen 1982, 49.

3.5. Köyhä Sammatin poika

Lönnrot tunnetaan ensimmäisenä Kalevalan kerääjänä ja kokoajana, mutta heti seuraavaksi yleiskuvassa on kuvaus köyhästä Sammatin pojasta. Kuvaus on ehkäpä tunnetuin tai yleisin juuri Elias Lönnrotista kertova kuvaus, jota käytetään jossakin muodossa vieläkin.

Topeliuksen kertomus Poika Sammatista alkaa kuvauksella: (diskurssisisältö **tummennettuna**)

*”**Sammatti** on paikkakunta pohjois-Uusmaalla. Siellä on paljon vuoria ja järviä sekä korkeita, vanhoja, varjoisia metsiä. Seutu on kaunista, mutta yksinäistä ja köyhää.*

*Siellä on **Paikkarin torppa** Valkjärven rannalla. Torpassa asui ammuin sitte **köyhä** mies vaimonsa ja seitsemän lapsensa, viiden pojan ja kahden tytön, keralla. Torppa oli köyhä; mitä suuremmaksi lapsilauma kasvoi, sitä niukemmaksi kävi jokapäiväinen leipä. Mutta torppari ja hänen vaimonsa olivat jumaliset ja ahkerat. Heistä oli turha nähdä nälkää, kun he voivat ja jaksoivat tehdä työtä. Torppari osasi vähän **rääätälän**-työtä, ja kun **pojat** kasvoivat, niin että voivat vähin autella töissä, ryhtyi hän talvi-aikoina käymään taloissa ompelemassa vaatteita.”²⁶⁶*

Kuvauksessa tarvittavat elementit, kuvauksena käytetyt sanat olivat jo kahden ensimmäisen kappaleen kohdalla. Kirjoituksen viimeinen kappale viimeistelee vielä tärkeimmän: yhdistää Sammatin ja pojan sanoina läheiseksi yhdistelmäkuvaukseksi:

*”Jos vielä tahdot tietää hänen nimensäkin, niin sanon sen sinulle, sillä ei sitä voida salata, se on **Paikkarin torpasta** levinnyt yli maan ja maailman. Joka tuuli on sen kertoellut Suomen kuusille, hongille ja koivuille; joka aalto merellä ja järvellä on kertonut rannoillensa; joka äiti sanonut sen lapsillensa; eikä miespolvi, joka nyt elää, suinkaan unohda sitä kertomatta tuleville miespolville. **Sammatin poika** oli Elias Lönnrot.”²⁶⁷*

²⁶⁶ Topelius 1903, Kohta 117: Poika Sammatista.

²⁶⁷ Topelius 1903, Kohta 117: Poika Sammatista.

Taulukko 6. Kuvaukset köyhän Sammatin kyläräätälin pojasta Paikkarin torpasta.

Kirja	vuosi	+/-	köyhä	Sammatti	poika	räätäli	Paik. torppa
Suomen historia kansakouluja varten	1873	-					
Maamme-kirja	1876	+	56	221		56	54
Suomen historia	1877	-					
Oppikirja Suomen historiassa	1877	-					
Suomen historian oppikirja k. (Forsström)	1893		78	78			(78*)
Suomen historia kansakouluja varten	1893	-					
Suomen historian oppikirja k. (Nordmann)	1893	-					
Historian oppikirja kansakouluja varten,	1911	+	118	118	118		119
Suomen historia : kansakouluja varten	1912						
Kansakoulun historian oppikirja	1926	+	197	197	197	197	197
Historian oppikirja kansakouluja varten	1926		117	117	117	117	117
Historian oppi- ja lukukirja maalais- ja	1926	+		192	192		
Historian oppikirja maalaishkansak.	1932		173	173	173	173	172
Isänmaan historia sekä muiden kans.	1938		196	196	196	196	196
Suomen kansan vaiheet maailman tap.	1943	+	173	173	173	173	173
Auroin, miekoin, miettein	1963	+	214	214	214	214	
Muinaisuudesta nykyaikaan	1965	+	202	202	202	202	202
Historian maailma	1974	-					
Historian perustiedot	1974			57		57	
Historia ja me	1980		49	49	49	49	
Peruskoulun historia 3	1982						
Historian tiet	1984	+		87			87
Elävää historiaa peruskoululaiselle	1985	+	53			53	
Vuosisadat vaihtuvat	1988						
Koulun historia 7	1991		62	62		62	
Historiankirja	1992	+					60
Kohti nykyaikaa	1994	-					
Historia nyt	2002	+	98	98		98	
Horisontti	2003	+	39	39	39	39	
Historian tuulet	2003						
Kaleidoskooppi	2004						
Aikalainen	2009		67	67			
Forum	2012		33		33	33	
Kuvauksia yhteensä (kirjojen lkm, n=33)			17	18	12	14	11/12

*Kuvausten sivunumerot lähdekirjoissa. Kun lähdekirjassa on persoonakuvaus Lönnrotista, taulukon ruudussa on kuvauksen sivunumero. Jos kuvausta ei ole, ruutu on tyhjä. *Vuoden 1893 Forsströmin Suomen historian oppikirjassa kansakouluja varten oli mainittu vain torppa, mutta ei Paikkaria.*

Taulukossa alla on esitetty tutkimusaineiston Lönnrotin köyhän Sammatin pojan kuvaukset.

Taulukon tiedot:

+/- Luvun 3.2 mukainen tekstimäärä.

+ : yli 60 riviä sisältäneet kirjat

(ei merkintää) : 20-60 riviä sisältäneet kirjat

- : alle 20 riviä sisältäneet kirjat

köyhä	köyhyys, vähävaraisuus tai lapsuudenkodin taloustilanne mainittu
Sammatti	Mainittu sana: Sammatti
poika	Mainittu sana: poika
räätäli	Mainittu isän ammatti räätälinä tai kyläräätälinä
Paik. torppa	Mainittu Paikkari ja torppa

Yleisin diskurssiosatekijöistä oli maininta Sammatista. Sammatti mainittiin 18 kirjassa, köyhyys 17 kirjassa, räätäli 14, poika 12 kirjassa, torppa 12 kirjassa ja Paikkari 11 kirjassa.

Kuvauksen tärkein elementti, **Sammatti** esiintyi kansakoulun oppikirjoissa tyypillisesti yhdessä pojan kanssa yhdistelmäterminä ”*Sammatin poika*”²⁶⁸ tai ”*Sammatin kyläräätälin poika*”²⁶⁹ tai ”*köyhän pitäjäräätälin poika Sammatista*”²⁷⁰. Esimerkiksi Hainarin ja Laitakarin *Kansakoulun historian oppikirja* (1926) kuvaa merkityksen seuraavasti: (kuvauksesta **lihavoitu** toistuva, käsiteltävä teema)

*”Lönnrotin nuoruus. Niin kuin pernjalaisen, köyhän kalastajan pojasta (katso sivu 107) oli aikoinaan tullut suomalaisen kirjallisuuden isä ja kirjakielen luoja, tuli v. 1802 syntyneestä **Sammatin kyläräätälin pojasta**, Elias Lönnrotista suomalaisen kirjallisuuden kapaloista kirvoittaja ja kansallisen herätyksen suur mies.*

*Monien vaikeuksien jälkeen pääsi tuo **köyhän Paikkarin torpan poika** opinteille luettuaan ensin opininnostuksessaan kotonaan aapiset, katkismukset, raamatut ja almanakat sekä muut kirjat mitä käsiinsä sai, ulkoa.”*²⁷¹

Diskurssi Lönnrotista oli näin kiinteä osa tarinankerrontaa sanojen läheistä asettelua myöten. Itse asiassa historian oppikirjoissa asettelu on paikoin Topeliuksen kirjoitusta tiiviimpänä, kuten esimerkiksi yllä olevassa esimerkissä, jossa sanat köyhä, Paikkari, torppa ja poika oli saatu jopa kaikki peräkkäin. Kun tarkastellaan diskurssia sanaliittona, kuvaus kiinnittyy aikakauden yleiskieleen. Substantiivin välitöntä määrettä, joka liittyy substantiiviin ilman verbin apua, sanotaan

²⁶⁸ Soininen & Noponen 1911, 118; Forsman & Vaara 1926, 192; Mantere & Sarva 1926, 117.

²⁶⁹ Hainari & Laitakari 1926, 197; Heporauta 1943, 173.

²⁷⁰ Kuusi 1932, 173.

²⁷¹ Hainari & Laitakari 1926, 197.

attribuutiksi²⁷². Diskurssissa pääsanaan (poika) yhdistyy genetiiviattribuutti (Sammatin, kyläräätälin) ja tarvittaessa myös adjektiiviattribuutti (köyhän). Kielitieteellisissä 1970-luvun tutkimuksissa huomattiin, että suomen kielessä sellaisien attribuuttirakenteiden, joissa attribuuttina olevalla partisiipilla on vähintään yksi määre, käyttö lisääntyi Suomen kielessä 1910-luvulta sotiin asti²⁷³. Tätä uudempia tutkimuksia attribuuttien käytöstä ei ole, mutta 1900-luvun alun monimutkainen kieli näytti kuitenkin yksinkertaistuneen vuosisadan loppua kohti tullessa²⁷⁴. Sanaliitto muodostui kiinnittyi nimenomaan paikannimen ympärille, koska asuinpaikka määrittä ihmisen välitöntä elämää hyvin paljon 1800-luvun aikana, mutta myös vielä 1900-luvun alkupuolella.

Köyhyys oli yleinen kuvaustyyppi ja liittyy kokonaistarinaan, jossa nuori Elias joutuu käymään koulunsa vastuksia väistellen, usein keskeyttäen köyhyyden takia opintonsa. Köyhyydellä oli tässä tarinallinen funktio, jossa tarinan päähenkilön matkaan saadaan juonellinen haaste, ylitettävä ja selätettävä vaikeus. Tämän lisäksi Lönnrotin synnyinkodin köyhyys oli varmasti omiaan tekemään Lönnrotista sopivan kuvauskohteen laajemmalle kansalle. Lönnrot kuvattiinkin kansakoulun oppikirjoissa dualistisesti toisaalta kyllä suurmiehenä, mutta mullasta (tai tässä, räätälin tuvasta) ponnistaneena sellaisena. Lönnrot oli kansan mies, jopa ollessaan professorikin.

Köyhyyden diskurssi täydentyi valokuvalla²⁷⁵ sanalla sanoen kurjan näköisestä Paikkarin torpasta tai vähintään sanallisesta maininnasta lähtökohdasta. Torppa-termi toisti maalaista ihannekuvaa itsenäisestä, maanviljelystä elantonsa saavasta perheestä. Se, että isä ei ollut maanviljelijä, ei ollut katastrofi, olihan käsityöläisyys myös aina ollut suomalaiskansallista kuvastoa. Yhdistettynä köyhyyteen ammatti **kyläräätälinä** ei ainakaan haitannut kuvauksen muodostumista.

Paitsi että Sammatin **poika** oli jonkin alueen oma poika, hän oli kuvauksessa lapsi, oppilaiden vertainen. Oppikirjoihin kirjoitettuna tällainen tarjoaa erinomaisen samaistumiskohteen, kun kansakunnalle tärkeä henkilö pystyttiin kuvaamaan samojen kouluvaikeuksien kautta ahkerasti uurastaen menestyväksi ja tärkeäksi suurmieheksi. Poika-diskurssin muodostumisessa kansakouluaikaan auttoi luonnollisesti myös se, että etenkin maatalousyhteisössä perhe oli yhteiskunnan perusyksikkö ja pojat olivat tärkeitä työntekijöitä.

²⁷² Ikola 1977, 142, 144, 146.

²⁷³ Pulkkinen 1972, 76.

²⁷⁴ Pulkkinen 1972, 73

²⁷⁵ Kuvaesimerkkejä Sammatin torpasta liitteessä 2. Kuvissa on

Poika-diskurssiin on piiloutunut muutakin. Diskurssin substantiivi, poika viittaa patriarkaaliseen suhteeseen, jossa Elias Lönnrot on *jonkun* poika. Köyhä kyläräätäli kyllä lähetti pojan maailmalle, mutta ei voi sanoa, että isällä olisi Eliaksen tarinassa suurta kasvatuksellista osuutta. *Sammatin poika* laajentaa nimittäin omistussuhteen vähävaraista räätäliä laajemmaksi. Köyhän räätälin pojalle oli nimittäin tarjolla ”kansan runovarot”²⁷⁶, ”runoaarteet”²⁷⁷ kerättäväksi ja koottavaksi. Lönnrotin uusi alisuus-suhde tuli nyt henkisesti rikkaasta maasta, jota Sammatti edustaa paikallistasolla. Lönnrotista tuli siis Kalevala-työnsä ansiosta suomalaisten oma poika. Poika, joka koettiin niin omaksi, että hänelle uskottiin kalleudet, aarteet kokoamistyön ajaksi lainaan.

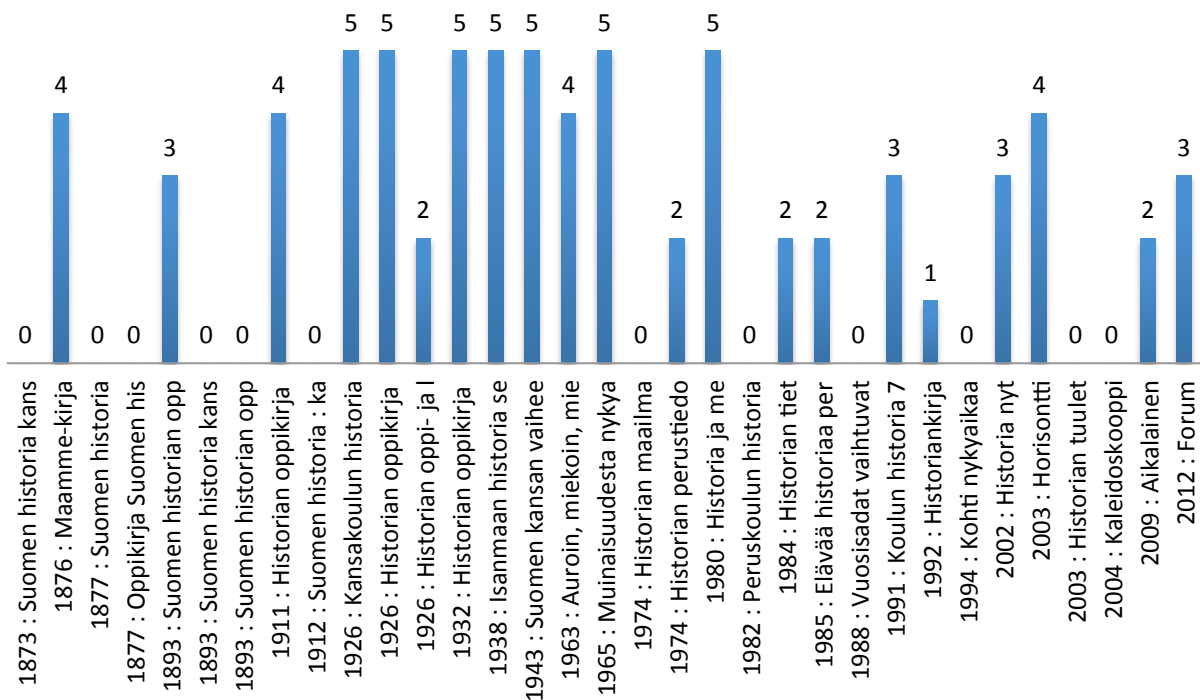
Kuvaukset köyhästä Sammatin pojasta alkavat Topeliuksen *Poika Sammatista* -kirjoituksen ilmestymisen jälkeen 1890-luvulla. Viitteitä samankaltaisesta materiaalista on jo Topeliuksen vuoden *Maamme-kirjassa* (1876), mutta vasta vuonna 1911 Soinisen ja Noponen *Historian oppikirja kansakouluja varten, Osa 2* sisältää pääosin diskurssin. Diskurssi oli erityisen vahvana kansakoulun aikana, mutta jatkui vielä osin peruskoulun oppikirjoissa.

Ero tulee vielä selvemmin esiin näyttämällä elementit kuviossa.

²⁷⁶ Soininen & Noponen 1911, 119.

²⁷⁷ Yrjö-Koskinen & Hainari 1912, 158.

Köyhän Sammatin pojan kuvauslementtien määrä oppikirjoissa



Kuvio 3. Köyhän Sammatin pojan kuvauslementtien määrä tutkimusjaksolla oppikirjateksteissä. Tiedot laskettu Taulukko 6:n jaottelulla oppikirjalähteistä Taulukko 6:n mukaan.

Kuvio kertoo, kuinka selkeästi diskurssi oli kansakoulun aikana 1900-luvulla ja kuinka selkeästi diskurssi hajosi.

Diskurssin syntymisen, yleistymisen ja hajoamisen syyt ovat osin rinnakkaiset. Diskurssin yleistyminen johtui varmasti useista osatekijöistä ja liittyy sekä henkilöihin että pedagogiikkaan.

Topeliuksen kuvauksen yleistyminen näyttää alkaneen Soinisen ja Noposen oppikirjasta vuodelta 1911. Tarkemmin ottaen Y.K.Yrjö-Koskisen oppikirjan ensimmäinen painos ilmestyi vuonna 1900, Soinisen ja Noposen oppikirjan vuonna 1911, Mantereen ja Sarvan vuonna 1916, mutta en saanut näitä kaikkia ensimmäisenä painoksena tähän tutkimukseen. Pidän kuitenkin todennäköisenä, että kuvaukset ovat olleet samoja ensimmäisestä painoksesta lähtien. Näin diskurssi olisi ollut ajallisesti jopa kuvio 3:n esittämää ehyempi.

Mikael Soininen toimi Kouluhallituksen johdossa 1917–1924 ja Oskari Mantere 1924–1942. Tämän

lisäksi sekä Soininen että Mantere olivat suomalaisen herbartilaisuuden näkyvimmit puolestapuhujat ja käytännössä merkittävimmät didaktiikkaa ja pedagogiikkaa määrittäneet henkilöt. Luvussa 2.3. esittelin, kuinka sekä Mantere että Soininen pitivät lamprechtalaisvaikutteisissa herbartilaisuuden tulkinnoissaan erityisessä tärkeänä kansallisesti tärkeiden kulttuurin suurmiesten esittämistä elävöittävästi. Kansallisesti tärkeät henkilöt tuli esittää samaistuttavasti ja havainnollisesti, mutta toki totuudenmukaisesti. Tärkeä osa kuvausta on tässä tapauksessa sana **poika**. Lönnrot tuotiin näin oppilaiden tasolle, samaistuttavaksi.

Näistä lähtökohdista Topeliuksen esittämä kuvaus ikään kuin rikastui Soinisen ja Mantereen kirjoissa herbartilaisen pedagogian yhdeksi selkeimmistä henkilökuvauksista. Olisi ollut jonkinlainen ihme, jollei Topeliuksen, Soinisen ja Mantereen esittelemä kuvaustapa olisi jatkunut kansakoulun läpi. Diskurssi oli itse asiassa jopa niin vahva, että sodan jälkeen muuttuneen koulun 1960-luvun oppikirjoissa sama toistettiin. Muutokseen tarvittiin puhettavan kannalta maailmansotaa suurempi mullistus, peruskoulu-uudistus.

Peruskoulun oppikirjoissa diskurssin ilmeneminen puhtaana oli satunnaisempaa. Peruskoulun osalta tekstinmäärä ei korreloi täyden diskurssin löytymisen kanssa, vaan kyse on enemmänkin kirjoittajien tavasta kirjoittaa. Tässä mielessä peruskoulun alku näyttää murroskohdalta, jossa aiempi, yhtenäinen kieli haastettiin. Muutos ei ollut pois diskurssista vaan erilaisten kuvaustapojen tuomista rinnalle. Näin esimerkiksi vielä vuoden 2003 *Horisontissa* on kaikki diskurssin elementit Paikkarin torppaa lukuun ottamatta, kun saman vuoden *Historian tuulissa* ei löydy yhtään elementeistä.

Peruskouluajan oppikirjoissa termejä ei käytetty kansakoulun tapaan ydessä, vaan elementit ripoteltiin useampiin lauseisiin, esimerkiksi vuoden 2003 *Horisontissa* näin: ”Elias Lönnrot oli kotoisin Sammatista Uudeltamaalta. Isä oli kyläräätäli, jolla ei ollut varaa lähettää poikaa kouluun ...”²⁷⁸ Peruskoulumurros mursi siis myös sanaliiton.

Peruskoulun alkuajan pedagogia perustui behaviouristiselle ja sittemmin kognitiiviselle psykologialle. Näissä molemmissa lähtökohta on oppilaan kyvyssä vastaanottaa tietoa. Kansakoulun tekstejä ei siis aina kirjoitettu välttämättä vastaamaan oppilaiden kielellistä osaamistasoa. Näyttää siltä, että diskurssin osalta kansakouluajan yhdistelmäkuvaus vastasi

²⁷⁸ Lappalainen et al. 2003, 39.

yleiskielen kehitystä. Yleiskielen tyypillinen tapa käyttää sanoja kirjautui näin oppikirjoihin. *Sammatin kyläräätälin poika* oli ajalle luonnollinen sanayhdistelmä, mikä osaltaan selittää sen yleistä käyttöä oppikirjoissa.

Paitsi että kieli ja pedagogiikka kehittyivät, jokin muukin muuttui. Tutkimuksessa muutoksen syy ei näytä paikantuvan yksittäiseen kohteeseen.

Ensimmäinen, välitön huomio on, että Topeliuksen, Soinisen ja Mantereen muokkaama diskurssi syntyi eri koululaitokseen. Uudessa peruskoulussa ei yksinkertaisesti voinut kasvattaa yhtä ihanteellisesti kuin kansakoulussa. Viimeinen opetussuunnitelma, jossa Lönnrot mainitaan oli vuoden 1970 POPS. Tässäkin oppilaille tuli antaa vähemmän ihanteellinen kuva. Kun 1980-luvulla vielä pohdittiin vakavasti arvovapaudellista ”pelkkien kylmien tosiasioiden esittämistä”, kuten kuvasin luvussa 2.5, ero oli huomattava herbartilaiseen kuvaukseen, joka tähtäsi jotakuinkin täysin päinvastaiseen. Kun herbartilaisuudessa pyrittiin kasvattamaan siveelliseen luonteeseen tietä, joka kulki **mielteen** ja **tunteen** kautta **tahtoon**, uuden peruskoulun POPS:issa asetetaan rajoja suurmieskuvauksille.

Toinen mahdollinen syy diskurssin purkautumiseen on yleiskielen ja pedagogisen kielen kehitys. Kun yleiskieli yksinkertaistui ja pedagogiassa pyrittiin helppotajuiseen ilmaisuun, ei kansakoulun aikana yleinen ilmaistyyppi enää vain sopinut peruskoulun kieleen. *Sammatin poika*, sopivine lisämääreineen, oli terminä kokonainen. Kun termin purkaa, sanat tarkoittavat vähemmän kuin yhdessä. Se, että Lönnrot oli kotoisin Sammatista ja oli isänsä poika, ei ole sama asia kuin yhdistelmätermi *Sammatin poika* tai edes yhdistelmätermi *köyhän kyläräätälin poika Sammatista*. Diskurssin hegemonia saattoi osin johtua kielellisestä, näppärästä ilmaisusta. Kun kompakti kuvausyhdistelmä hajotettiin useammaksi helpommin omaksuttavaksi lauseeksi, ei ilmaisulla ollut enää samaa ilmaisuvoimaa.

Kolmas mahdollinen muutos on yhteiskunnan muutos. Suomalainen yhteiskunta oli murroskohdassa, matkalla kohti uutta yhteiskuntaa. Kuten esitin luvussa 2.1., Launosen mukaan 1970-luvulla koulun teksteistä poistui arvoina altruistinen asenne toisen ihmisten tai yhteisön hyväksi ja isänmaallisuus. Tilalle tuli kansainvälisiä teemoja. Lönnrot ei yksinkertaisesti ollut enää ajankohtainen. Lönnrot-ainesta kyllä jäi peruskoulunkin oppikirjoihin, mutta painotus oli pois henkilökuvista. Henkilökuvan asemesta Kalevala ja esimerkiksi Kalevalan vaikutus taiteeseen sai

huomiota²⁷⁹. Väitän, että Lönnrotin henkilökuva oli yksi keskeisimmistä 1900-luvun kansakoulun arvokasvatuskuvauksista kansakoulun keskeisimmässä aineessa, historiassa. Askel sivuun tästä mahdollisti keskittymisen kuvauksen sijaan itse asioihin.

Neljäs mahdollinen tekijä on havaittavissa oppikirjojen kirjoituksessa tapahtuneissa eroissa. Oppikirjat kirjoitettiin oli kirjoitettiin 1910-luvulta 1960-luvulle pääosin kahden hengen ryhmissä. Yksittäiset oppikirjat saattoivat myös olla vuosikymmeniä käytössä. Näin on esimerkiksi Mantereen & Sarvan, Heporaudan ja Hainarin kirjojen suhteen. Auktoriteettikirjoittajien aikakaudella yksi ihminen vastasi pääosin kaikesta tietyn aihealueen sisällöstä. Tilanne muuttui, kun siirryttiin oppikirjaprojekteihin ja tehdessä työryhmä oli suurempi. Suurella työryhmällä pyrittiin nopeuttamaan kirjojen tuloa markkinoille. Uudessa tilanteessa esimerkiksi viiden kirjailijan kirjoittaessa oppikirjaa vertaisarvioijia oli **nelinkertainen** määrä verrattuna aiempiin. Tämä on varmasti ollut omiaan karsimaan suurimpia ihannekirjoituksia.

Viides mahdollinen tekijä on toisaalta inhimillinen ja toisaalta liittyy kustantamoihin. Kun jotakin tiettyä tarinaa kuulee tarpeeksi pitkään kerrottuna jokseenkin samankaltaisena, kehitys mihin tahansa suuntaan voi tuntua edistykseltä. On mahdollista, että oppikirjan kirjoittajat tahtoivat yksinkertaisesti kirjoittaa ennemmin omannäköisensä tarinan kuin toistaa Topeliuksen sata vuotta sitten keksimää kuvausta. Erilainen kirjoitustapa on voinut olla myös kustantamoiden toivomuksena. Tämän puolesta puhuisi muutamakin seikka. Esimerkiksi vuoden 1985 *Elävää historiaa peruskoululaiselle* oli Kustannuskiilan ainoa lähdekirja. Teos sisältää ylivoimaisesti laajimman Lönnrot-aineiston, 6 sivua ja 163 riviä ja monipuolisesti uutta ja uudentyyppistä tietoa, esimerkiksi kuvan vuonna 1882 julkaistun noppapelin Lönnrotin elämästä. Tästä huolimatta monet aikaisemmat elementit puuttuvat ja diskurssiin liittyvistä elementeistä on mukana vain köyhyys ja maininta siitä, että Lönnrotin isä oli räätäli. Vastaavasti, vuoden 1994 *Kohti nykyaikaa* –kirjassa tuodaan Kalevalasta ja lähes Lönnrotistakin vapaa versio kilpailemaan markkinasuosiosta.

Kuudes selittävä tekijä liittyy paikallisyhteisöihin. Sammatti ja Paikkarin torppa olivat entisajan ihmisille konkreettisesti elämään vaikuttaneita paikallisyhteisöjä. Ihmiset elivät kunnan ja kylän kautta ja oli tärkeää tietää mistä kylästä tietty henkilö on kotoisin. Kyläyhteisön merkitys korostui maatalousvaltaisessa yhteiskunnassa, koska muuttaminen ei ollut yksinkertaista. Tarkemmin

²⁷⁹ Tämä liittyy tässä tutkimuksessa ja aiemmissa tutkimuksissani tehtyihin yleishavaintoihin oppikirjojen sisällöstä. Kalevalan merkitys taiteelle korostui kerrontatyylinä, jossa Lönnrot/Kalevala-kappaleessa esiteltiin erityisen paljon Gallen-Kallelan maalauksia. Jätän kuitenkin yksityiskohtaisen, yksittäisiin kirjoihin perustelun myöhempien tutkimusten asiaksi.

sanottuna muuttamista ei tapahtunut paitsi aivan pakottavasta syystä tai uuden sukupolven toimesta. Kylään sitouduttiin. Kun 1960-luvuilla kaupungit täytti nuori sukupolvi, Sammatin tai Paikkarin torpan merkitys ihmistä määrittävänä tekijänä oli jo merkittävästi vähentynyt. Ei ollut erityistä syytä kuvata Lönnrotia Paikkarin köyhän torpan poikana. Kyse ei ollut välttämättä siitä, että kuvaus olisi ollut erityisen väärä tai huono ajassa. Sammatti ei vain enää merkinnyt yhtä paljon kuin aiemmin.

Syystä tai toisesta, tai todennäköisesti useamman kuvatun syyn yhteisvaikutuksesta diskurssi muuttui peruskoulun muutoksessa ja mikä näkyi diskurssin elementtien lukumääräisessä kehityksessä. Paitsi että Lönnrot ei ollut enää ”poika”, myöskään Paikkarin torppa ei ollut enää ajankohtainen, olihan jo peruskoulun alkuaika suurta rakennemuutoksen aikaa kaupungistumisen johdosta. Jotakin myös jäi. Köyhyys, Sammatti ja räätäli-isä mainittiin vielä suhteellisen usein, kukin termi seitsemän kertaa 16 kirjassa. Pidän näitä mainintoja kuitenkin lähinnä kansakouluajan kaikuina.

Esimerkiksi vuoden 2009 *Aikalainen* -kirjasta kuvaa, mistä on kyse. (Otteesta **lihavoituna** käsiteltävät teema-aineokset.)

*Uudeltamaalta **Sammattista** suomenkielisestä **köyhästä** kodista lähtöisin ollut Elias Lönnrot joutui jo nuorena suuren haasteen eteen. Suomen kielellä ei saanut kuin alkeisopetusta, joten päästäkseen opintoihin kiinni hänen täytyi opetella ruotsin kieli. Vain se mahdollisti yliopistouran, jota Lönnrot piti elämänsä suurimpana päämääränä.²⁸⁰*

Kun kansakoulun diskurssissa köyhyys oli selittävänä tekijänä vaikeuksille, *Aikalaisen* pätkässä köyhyys on vain yksi termi, joka ei selitä mitään edellisestä tai tulevasta tekstistä. Vastaavasti Sammatti on tässä vain yksi kunta, tosin *Aikalaisen* ilmestyessä 2009 sekin enää vain Lohjan kunnan osa. Kunnan ja kunnan nimen merkitys ihmiselle on 1900-luvun taitteessa muuttunut hyvinkin arvoneutraaliksi. Uuden, yliopistollisen pyrinnön airueena toimiminen (ottamatta nyt enempää kantaa siihen, oliko yliopistoura todella kansan miehen suurin päämäärä) kansakouluaikea tenhotahtoon yhdistettynä jättää kokonaisuuden temaattisesti hajanaiseksi. Sinänsä valideista sanoista ei muodostu enää tarinallista kokonaisuutta. Enemminkin tuntuu kuin Sammatti ja köyhyys mainitaan, koska niin on tehty ennen. Ehkäpä oppikirjojen kirjoittajat 2000-luvullakin ajattelivat, kuten Mantere ja Sarva kirjoittivat vuonna 1926, että ”[k]aikki suomalaiset

²⁸⁰ Hieta et al. 2009, 67.

tuntevat hänet, >>Sammatin pojan>>”²⁸¹.

3.6. Lönnrotiin liitetyt merkityskuvaukset

Elias Lönnrot oli suomalaiselle kansanrunoudelle merkittävä mies. Merkitykset kuvattiin myös Lönnrotia kuvaavina, usein ihanteellisina sanayhdistelminä. Sanayhdistelmät ovat kohosteisia ja sisältävät siis paljon kirjoittajan tulkintaa arvolatautuneessa muodossa. Osa merkityksistä on myös jo kerrottu aiemmissä esimerkeissä ja osa merkityksistä on tämän kategorian kannalta puolittaisia, eikä kaikkia merkityksiä ole mahdollista tai mielekäästä käydä läpi tekstinä. Yleisesti löytynyt kuvaus siitä, että Lönnrot keräsi ja kokosi Kalevalan, on jätetty tästä pois. Vastaavasti sellaiset kuvaukset Kalevalan merkityksestä on jätetty tarkastelun ulkopuolelle, jossa Lönnrotia ei ole otettu osaksi diskurssia.

Alla merkityskuvaukset kuvattuna julkaisuvuoden mukaisessa järjestyksessä. Olennainen aines **tummennettuna**. Jos kirjasta ei löydy suoraa sanamuotoa tai huomio on yleinen, kuten Mantere & Sarvan oppikirjassa, ainesta ei ole tummennettu.

²⁸¹ Mantere 1926, 117.

Kirja	Vuosi	Kuvaukset
Topelius: Maamme-kirja	1875	<i>”Suomen kansan runojen ja laulujen pelastaja, Suomen muinaisajan ylösherättäjä, isänmaamme ystävä, kansanystävä Elias Lönnrot”</i> ²⁸²
Nordman: Suomen historian oppikirja kansakouluja varten	1893	<i>”Vaatimaton, uuttera kielen tutkija Elias Lönnrot”</i> ²⁸³
Wesala: Suomen historia kansakouluja varten	1893	<i>”Etevimmit kansallisuutemme kohottajat olivat kumminkin Elias Lönnrot ...”</i> ²⁸⁴
Forsström: Suomen historian oppikirja kansakouluja varten	1893	<i>”Kansanrunouden ilmituoja Elias Lönnrot”</i> ²⁸⁵
Soininen & Noponen: Historian oppikirja kansakouluja varten, Osa 2	1911	<i>”Lönnrot ja Runeberg kansallistunnon virittäjinä.”</i> ²⁸⁶
Y.K.Yrjö-Koskinen & Hainari: Suomen historia kansakouluja varten	1912	<i>”Runeberg, Lönnrot ja Snellman olivat viime vuosisadan keskivaiheilla tämän isänmaallisen työn nerokkaimmat edustajat.”</i> ²⁸⁷
Hainari & Laitakari: Kansakoulun historian oppikirja	1926	<i>”... tuli v. 1802 syntyneestä Sammatin kyläräätälin pojasta, Elias Lönnrotista suomalaisen kirjallisuuden kapaloista kirvoittaja ja kansallisen herätyksen suurmie.”</i> ²⁸⁸
Kuusi	1932	<i>”Rakentavaa työtä tänä synkkänä aikana tekivät Lönnrot ja Runeberg. Kalevala, Kanteletar, Sananlaskut ja Arvoitukset vaikuttivat kohottavasti kansan itsetuntoon ...”</i> ²⁸⁹
Juva & Merikoski & Salmela : Isänmaan historia sekä muiden kansojen vaiheita	1938	<i>”Se mies, joka kansanrunoutemme toi koko maailman nähtäväksi ja ihaltavaksi, oli Elias Lönnrot.”</i> ²⁹⁰
Heporauta : Suomen Kansan vaiheet mailman tapahtumien yhteydessä	1943	<i>(Otsikko) ”Uuden kansallisen herätyksen valmistajat.”</i> ²⁹¹ <i>”Näin Lönnrotin työ valmisti maaperää uutta kansallista herätystä vastaanottamaan.”</i> ²⁹²
Sallas & Alanen: Muinaisuudesta nykyaikaan	1965	<i>”Lönnrotin valtasi kansallinen innostus ja rakkaus omaan kieleen, joka silloin oli niin sorretussa asemassa. Hän tahtoi kerätä niitä runoja, joita hän oli jo ylioppilasvuosinaan nähnyt ja joiden hän toivoi selvittävän kansamme menneisyyttä.”</i> ²⁹³
Laitinen & Nordlund & Viecki : Elävää historiaa peruskoululaisille	1985	<i>”Lönnrotista kehittyi ahkera runonkerääjä, jolla oli oma pikakirjoitusmenetelmä.”</i> ²⁹⁴
Mattson et al. : Historia nyt	2002	<i>”Paitsi että Lönnrot oli kansallinen herättäjä, hän oli myhös kansanvalistaja.”</i> ²⁹⁵

²⁸² Topelius 1875, 56.

²⁸³ Nordman 1893, 78.

²⁸⁴ Wesala 1893, 95.

²⁸⁵ Forsström 1893, 78.

²⁸⁶ Soininen & Noponen 1911, 117.

²⁸⁷ Yrjö-Koskinen & Hainari 1912, 157.

²⁸⁸ Hainari & Laitakari 1926, 197.

²⁸⁹ Kuusi 1932, 174-175.

²⁹⁰ Juva & Merikoski & Salmela 1938, 196.

²⁹¹ Heporauta 1943, 172.

²⁹² Heporauta 1943, 174.

²⁹³ Sallas & Alanen 1965, 203.

²⁹⁴ Laitinen & Nordlund & Viecki 1985, 65.

²⁹⁵ Mattson et al. 2002, 99.

Kirja	Vuosi	Kuvaukset
Halavaara & Lehtonen & West : Kaleidoskooppi	2004	<i>”Sanaseppä Lönnrot”</i> ²⁹⁶
Hieta et al. Aikalainen	2009	<i>”Elias Lönnrotia on nimitetty myös toiseksi suomen kirjakielen isäksi Mikael Agricolan jälkeen. Hän teki valtavan työn suomen kielen kehittäjänä, sanakirjatyössä ja uusisanojen keksijänä.”</i> ²⁹⁷ <i>”Kansallistunteen herättäjien merkitys”</i> ²⁹⁸

Henkilöön liittyviä merkityskuvauksia on kahdenlaisia. Selvemmat kuvaukset ovat muutaman sanan sanaliittoja, esimerkiksi **kansanrunouden ilmituoja**. Toiset kuvaukset liittyvät laajemmin tekstiin ja kuvaavat Lönnrotia laajemmin henkilönä, jonka persoonalla oli merkitystä henkilön ulkopuoliseen tavoitteeseen tai kohteeseen.

Kuten selvitin luvussa 1.3., kaikki Kalevalan merkityskuvaukset on jätetty tämän pro gradun ulkopuolelle. Nämä merkitykset kuuluisivat tässä jaottelussa pääosin toiseen kategoriaan. Lönnrotin ja Kalevalan suhde teksteissä vaatisi kuitenkin oman, kokonaisen tutkimuksensa. Tämän tutkimuksen osalta voi todeta itsestäänselvyyden: Kalevala oli Lönnrotin merkittävin aikaansaannos, teos, luomus, kokoelma, keräelmä tai runoelma, riippuen siitä mitä termiä haluaa käyttää. Erilaisia termejä ja puhetapoja Kalevala-suhteesta löytyi jotakuinkin oppikirjakohtaisesti. Pääosa peruskoulun termeistä ja merkitys oli kuitenkin useampisanaista ja ei-henkilöön liittyvää. Voidaan sanoa, että peruskoulun kielessä Kalevala ja Lönnrot käsiteltiin asiallisesti erillisinä eikä niitä pääosin liitetty yhteen.

Toisin on kansakoulun osalta. Monissa kansakoulun oppikirjoissa merkitys liitetään Lönnrotiin persoonana ilman, että Lönnrotin tilalle voisi vaihtaa toista henkilöä merkityksen muuttumatta. Edellisen luvun huomiot kielen ja pedagogiikan muutoksesta käyvät lähes kategorisesti tämänkin luvun teksteihin. Peruskoulun oppikirjojen kielessä asioita ei opetettu henkilöön liitettyjen merkitysten kautta, vaan yksinkertaisin lausein ilman kohosteisten, värikkäiden attribuuttien lisäämistä.

Merkityskuvausten sanaliitoissa on kaksi pääkategoriaa:

1) Lönnrotin merkitys kansan historiallisille runoille

²⁹⁶ Halavaara & Lehtonen & West 2004, 38.

²⁹⁷ Hieta et al. 2009, 67.

²⁹⁸ Hieta et al. 2009, 71.

kirja	attribuutit	pääsana
1873: Maamme-kirja	Suomen kansan runojen ja laulujen	pelastaja
1873: Maamme-kirja	Suomen muinaisajan	ylösherättäjä
1893: Suomen historian oppikirja (Forström)	kansanrunouden	ilmituoja
1938: Isänmaan historia sekä muiden kansojen vaiheita	kansan runouden maailmalle ihailtavaksi	[tuoja]
1965: Muinaisuudesta nykyaikaan	kansallisen menneisyyden	[selvittäjä]
1985: Elävää historiaa peruskoululaisille	ahkera runon-	kerääjä

Kansanrunot olivat kansan runoja. Kun Lönnrot keräsi Kalevalan, hän kokosi myös sellaista tietoutta, jonka ajateltiin olevan yhteydessä suomalaiseen kansalliseen menneisyyteen. Kalevala oli sankarirunoelma, jonka henkilöt olivat ainakin Lönnrotin aikalaisille konkreettisia historian henkilöitä ja tapahtumat historian selvitettäviä. Runot tuli ensin pelastaa, kerätä, ennen runojen tuomista ihailtavaksi maailman kansoille.

Kuvauksissa näkyy aikakausien erot tuottaa samankaltainen lopputulos. Topeliuksen vuoden 1873 *Maamme-kirjassa* kuvaukset ovat hyvin värikkäitä. Ei jää epäselväksi, miten Lönnrotiin tuli suhtautua. Kuvaustyylillä neutralisoitui hyvinkin arkiseksi, kun vuonna 1985 *Elävää historiaa peruskoululaisille* tyytyi huomioimaan kansanrunouden keruun ylläkuvatulla tavalla. Kuvauksissa näkyy myös kansanrunouden merkityksen lasku peruskoulun viimeisinä tutkimusvuosikymmeninä. Tutkimusaikakaudella Kalevala, Kanteletar ja muut kansanrunot ovat 2000-luvulle tultaessa yhä kaukaisempia asioita niin ajallisesti kuin tekstityylillisesti.

2) Lönnrotin merkitys itsenäistymiselle

kirja	attribuutit	pääsana
1911: Historian oppikirja kansakouluja varten, osa 2	kansallistunnon	virittäjä
1912: Suomen historia kansakouluja varten	isänmaallisen työn nerokas	edustaja
1926: Kansakoulun historian oppikirja	kansallisen herätyksen	suurmies
1943: Suomen kansan tapahtumat maailman tapahtumien yhteydessä	uuden kansallisen herätyksen	valmistaja
2002: Historia nyt	kansallinen	herättäjä

2009: Aikalainen	kansallistunteen	herättäjä
------------------	------------------	-----------

Lönnrotin

Kansallinen diskurssi näkyy muutamalla tavalla. Vuoden 1911 termi "*kansallistunnon virittäjä*"²⁹⁹ ja vuoden 1912 termi "*isänmaallisen työn nero[kas] edustaja*"³⁰⁰ on kirjoitettu autonomian aikaan. Kansallistuntoa todella piti virittää ennen itsenäistymistavoitteiden toteutumista. Itsenäisyyden ajan kansakoulun kaksi oppikirjaa kuvaavat kansallisesta herätyksestä, peruskoulun oppikirjat taas kansallisesta herättäjästä. Vaikka termit, jopa kaikki kuusi sinänsä tuntuvat samankaltaisilta, näen taustalla kolme erilaista yhteiskuntaa.

Ensimmäinen yhteiskunta, autonominen Suomi, oli aktiivisen kansallisen työn yhteiskunta. Ei ollut mitenkään varmaa, että Suomesta olisi tullut itsenäinen. Itsenäisen Suomen aikainen kansakoulu näki ajan ennen itsenäisyyttä aikana, jolloin kansa tarvitsi **kansallisen herätyksen**. 2000-luvun oppikirjat toistavat kansallisen herätyksen tarinan, mutta sillä merkittäväällä erolla, että nyt puhutaan **herättäjästä**. En löytänyt lähtökohtaa termille "kansallinen herätys", vaan sekä tutkimuskirjallisuudessa että yleisesti 1900-luvun taitteessa ja 1900-luvun alkupuolella Lönnrotin aikakaudesta puhutaan nimenomaan tässä muodossa. Kansallisesta herättäjästä puhuttaessa herätys yksinkertaistetaan ja henkilöidään. Kun aikaisemmin kansallinen herätys oli yhtä paljon kansan omaa kuin Kalevala, 2000-luvun oppikirjat tekivät herätyksestä yhden, kahden tai kolmen ihmisen aktiivista toimintaa. Puuttumatta Lönnrotin tosiasiallisten ansioiden absoluuttiseen määrään Suomen itsenäistymisessä termin käytössä näkyy kansallisen herätyksen outous 2000-luvun kirjoittajistolle.

Kokonaisuudessaan merkityskuvauksissa näkyy sama kehityskaari kuin diskurssissa köyhästä Sammatin pojasta. Syyt ovat osin samat, kielelliset. Kuten aiemmin todettua, kansakouluajan kieli oli monimutkaisempaa ja kansakoulun pedagogian tarkoitus oli herättää tunne. Herbartilaiseen kouluun sopi moni värikkäistä ja attribuuttirikkaista kuvauksista, esimerkiksi Topeliuksen *Maamme-kirjan* (1873) aiemmin esitellyt kuvaukset. Peruskoulun aikaan kieli ja koulu olivat erilaiset ja merkitys tuotettiin eri tavalla.

Henkilökuvauksen kannalta Lönnrotia ei enää tarvinnut sitoa persoonana mihinkään kansalliseen itsenäistymis- tai itsenäisyyden säilyttämistavoitteiden takuumieheksi. Tämä ei sinänsä tarkoittanut,

²⁹⁹ Soininen & Noponen 1911, 117.

³⁰⁰ Yrjö-Koskinen & Hainari 1912, 157.

etteivätkö oppikirjojen kirjoittajat ainakin pääasiassa jopa ihailleet Lönnrotia. Ihailua ei vain tarvinnut tahi sopinut kirjoittaa oppikirjatekstiin. Kun Lönnrot haluttiin nostaa persoonana korkealle, se onnistui 2000-luvullakin. Esimerkiksi vuoden 2004 *Kaleidoskooppi* kuvaa Lönnrotin olleen "sanaseppä"³⁰¹. Vastaavasti, vuoden 2009 *Aikalainen* huomauttaa Lönnrotin olleen jopa Agricolaan verrattavissa oleva kirjakielen kehittäjä. Kuten kuvauksissa köyhästä Sammatin pojasta, näissä kuvauksissa ei vain ole enää entisajan tarinallista ja pedagogista tenhoa. Kun kansakoulun tekstit pyrkivät vaikuttamaan ja peruskoulun tekstit jakamaan tietoa, molemmat onnistuvat tavoitteessaan: kansakoulun tekstit vaikuttavat ja peruskoulun teksteistä saa tietoa.

³⁰¹ Halavaara & Lehtonen & West 2004, 38.

4. JOHTOPÄÄTÖKSET

Suomalaisen kansanopetuksen historian opetus on muuttunut ja mukautunut yhteiskunnan muutosten ohessa. Tutkimusaikakauden alussa koululaitos oli vasta kehittymässä. 2000-luvun koululaitoksen toiminnassa näkyy pitkä, yli sadan vuoden historia valtion kansalle järjestämästä, järjestäytyneestä opetuksesta. Aikojen ja ympäröivän yhteiskunnan muuttuessa myös koulumuutto. Muutoksissa oppikirjoihin tuli uutta sisältöä, vanhaa poistettiin ja korjattiin, näkökulmaa muutettiin. Elias Lönnrot ja Kalevala olivat tutkimusaikana oppisisältöjä, joita tuli opettaa läpi perusopetuslaitoksen kehityksen.

Kansakoululaitos muodostui 1860-luvulla. Ensimmäiset varsinaiset kansakoulun historian oppikirjat ilmestyivät 1870-luvulla. Opetuksessa haettiin sekä oppisisältöjä että opetusmetodeja. Historian opetuksen tavoitteena oli kasvattaa siveellisyyteen ja isänmaanrakkauteen. Opetuksessa tieto oli tahtoa ja tunnetta tärkeämpää.

Ensimmäisen tutkimusaikakauden, 1800-luvun kansakoulun historian oppikirjoja oli viisi varsinaista oppikirjaa. Lisäksi tarkastelussa oli kuudentena Topeliuksen *Maamme-kirja*, joka tarkalleen ottaen oli äidinkielen lukukirja. Tekstiaines Lönnrotista näissä historian oppikirjoissa oli lyhyttä, muutamista riveistä puolikkaaseen sivuun. Lönnrotiin ei liitetty juuri henkilökuvauksellista aineistoa, mikä on toisaalta ymmärrettävääkin: olihan hän vielä ensimmäisten oppikirjojen julkaisuaikaan elossa ja ilmeisen toimielias. Historian oppikirjojen kuvaukset Lönnrotista henkilönä alkoivat vasta Lönnrotin kuoleman jälkeen osana koululaitoksen opetuksen kehittämistä.

Topeliuksen *Maamme-kirjassa* ja kirjoituksessa *Sammatin poika* sen sijaan kuvauksia oli. Kuvauksissa ei sanoja, värikkäitäkään, säästetty. Topelius maalasi kirjoituksillaan kuvan ahkerasta, Sammatin pojasta, joka ponnisti köyhästä Paikkarin torpasta kansan runojen pelastajaksi, vaatimattomaksi suurmieheksi. Tämä kuva säilyi osana kansallista kuvastoa ja oli omiaan jopa määrittämään suomalaisuutta ja suomalaisille tärkeitä arvoja ainakin seuraavan sadan vuoden ajaksi.

Kansakoulu kehittyi 1900-luvun taitteessa niin pedagogiikaltaan kuin opetukseltaankin. Opetusta säädeltiin opetussuunnitelmilla, oppikirjakomitealla ja opetusoppailla. Koulun kehityksessä ja myöhemmin Kouluhallituksen johdossa toimineet Mikael Soininen ja Oskari Mantere toivat

kansakoulun pääasialliseksi opetusfilosofiaksi herbartilaisuuden ja painotuksen kulttuurihistorian henkilöihin. Kun tekstin tarkoituksena oli vaikuttaa oppilaaseen, koulun oppikirjateksteihin suositeltiin käytettäväksi värikästä kieltä. Herbartilaisessa kasvatustilanteessa värikkäällä kielellä oli pedagoginen merkitys. Kielen avulla pyrittiin herättämään oppilaassa tunnereaktioita, jotka katsottiin tärkeiksi oppimisen kannalta. 1900-luvun taitteessa suomen kieli oli kehityskohdassa, jossa kieli kehittyi ja monimutkaistui. Yleiskielen värikkyys valjastettiin näin myös opetuksen käyttöön.

Lönnrot otettiin kansakoulun 1900-luvun oppikirjoissa hyvin huomioon. Lönnrotin ja Kalevalan käsittelyyn käytettiin kohtuullisen laajasti tilaa. Lönnrot myös kuvataan monilla värikkäillä ilmaisuilla. Soininen ja Mantere nostivat Topeliuksen luoman diskurssin köyhästä Sammatin pojasta oppikirjoihin. Paitsi, että värikäs kuvaus säilyi aina kansakoulun loppuun asti hyvin samankaltaisena lähes jokaisessa kansakoulun 1900-luvun oppikirjassa, kuvaa täydennettiin kielellisesti vastaavilla, värikkäillä merkityskuvauksilla. Lönnrot kuvattiin milloin suomalaisen kirjallisuuden *kapaloista kirvoittajaksi*, milloin *kansallisen herätyksen valmistajaksi*. Lönnrotiin nostettiin kirjoituksilla kansakunnan kaapin päälle, suurmieheksi. Syyt tähän olivat selvät. Lönnrotin henkilökuvan kautta kuvattiin Kalevalaa, ja tätä kautta yhtä ihmistä laajempaa ja kansallisesti tärkeää aihetta, kansallista heräämistä. Lönnrotissa – tai pikemminkin siinä, millaisena Lönnrot kuvattiin – myöskin yhdistyivät ne luonteenpiirteet, jotka katsottiin suomalaisiksi.

Kansakoulun 1900-luvulla oppikirjoihin ilmestyi myös muita, mainittuja maltillisempia ja historian henkilökirjoituksille tyypillisempiä kuvauksia ammateista ja persoonallisuuspiirteistä. Kuvauksissa oli joitakin yleisiä arvoja ja piirteitä, joita kuvattiin koko 1900-luvun aikana ja jopa 2000-luvun oppikirjoissa. Näitä olivat esimerkiksi lahjakkuuskuvaukset, saavutukset tieteen ja kielen kehityksen saralla ja toiminta professorina. Kaikkein yleisimmät kuvaustyypit olivat kuitenkin maininnat ylioppilas Lönnrotista ja toiminnasta piirilääkärinä, sekä kuvaukset laajasta kansanrunouden keräämisestä, ahkeruudesta ja suurmiesasemasta. Viimeksi mainitut yhdistyivät opettavaiseen kokonaistarinaan, jossa Lönnrotin kautta opetettiin koulun ja suomalaisen yhteiskunnan yhteisiä arvoja. Lönnrotin henkilökuvausten kautta tiivistyi se mikä oli koululaiselle tärkeintä: lapsen tuli tehdä työtä, vaikka lähtökohdat ja olosuhteet vaatisivat suuriakin ponnisteluita. Työ opintojen ja isänmaan eteen palkitsisi uutteran.

Hävitty maailmansota muutti koulumaailman peruslähtökohtia 1940-luvun puolesta välistä. Koulutuspolitiikkaan tuli sekä vasemmistolaisia että teollisuuden ja elinkeinomaailma korostavia

näkemyksiä. Myöskin didaktiikka päivittyi ja herbartilaisuus jäi pois opetussuunnitelmien taustavaikutteista. Näyttää kuitenkin siltä, että Lönnrot-kuvaukset eivät muuttuneet saati että niitä edes haluttiin muuttaa. Niin 1950-luvun historian didaktiikan ohjekirjat kuin tutkimani kansakoulun oppikirjat 1960-luvulta toistivat käytännössä täysin 1900-luvun alun arvomaailmaa. Kun kansakoulu kehittyi yhteiskunnan mukana kohti peruskoulua, historian opetus jäi vanhoihin, hyväiksi havaittuihin diskurssitapoihin myös Lönnrotin käsittelyn kohdalla.

Lönnrot-kuvausten suurin murros oli 1970-luvun taitteessa peruskoulun muodostumisen ja muodostamisen yhteydessä. Uuden peruskoulun pohjalla oli yhtenäinen kansakouluverkosto, mutta aatepohja uudistettiin täysin. Psykologia sulautui osaksi kasvatustieteitä ja opetuksen tuloksia alettiin mitata, tarkkailla ja parantaa. Koulun historian opetusteksteistä haluttiin karsia ihanteellinen suurmieskasvatus, mistä mainittiin erikseen jopa vuoden 1970 opetussuunnitelmassa. Enää ei tarvittu herättää tunteita, pikemminkin päinvastoin: aikakaudella pohdittiin vakavasti jopa pelkkien faktatietojen opettamista ilman selitystä ja tulkintaa. Vaikka aivan näin jyrkkiin tulkintoihin ei ryhdytty, behaviouristinen oppimiskäsitys muutti opetuksen kansakoulun mehevistä tulkinnoista kylmempien tosiasialuetteloiden suuntaan. Peruskoulun alku 1970-luvulta 1990-luvun puoliväliin oli hyvin edistysuskoista.

Kansakoulun 1900-luvun oppikirjojen yhtenäiskurssi Lönnrotista murtui. Peruskoulun oppikirjoissa 1970-1994 Lönnrotia ei nostettu enää suurmieheksi ihanteellisten tekstimuotoisten kuvausten kautta, vaan kuvaus kirjoitettiin auki. Kun kansakouluaijana oli tarkoituksellista puhua *köyhästä Sammatin pojasta* sanaliittona, peruskoulussa mainittiin Sammatti synnyinpaikkana, usein vähävaraisuuskin, mutta näistä ei muodostettu enää yhtenäistä, herättävää tarinaa. Aikakaudella henkilökuvausten määrä väheni ja huomio siirtyi sekä varsinaisiin tekoihin ja tuotoksiin, myös tulkintaan Kalevalan merkityksestä. Elias Lönnrot ei ollut enää opetuksen apuväline, edustihan Lönnrot eteenpäin suuntaavassa yhteiskunnassa sitä, mikä oli jäänyt jo sata vuotta sitten taakse.

Peruskoulun viimeisin tutkimuksessa havaittu ajanjakso 1990-luvun puolivälistä 2010-luvulle muutti yhteiskunta ja tätä kautta koulun arvopohjaa huomattavasti. Suomi integroitui (Länsi-) Eurooppaan ja kansallisten tavoitteiden tilalle nostettiin monikulttuurisuutta, tarkoittaen osin suppeaa eurooppalaisuutta, osin varsinaista monikulttuurisuutta. Aikakaudella 1990-luvun lama kutisti hyvinvointiyhteiskunnan ja koulun toimintaedellytyksiä. Talouden muutoksessa valtakunnanpolitiikan oikeistolaisuus muutti myös koulun arvomaailma oikeistolaisemmaksi yksilöarvojen korostumisen kautta. Opetuksessa tuli ottaa huomioon paitsi oppilaiden oma

kulttuuri-identiteetti, myös oppilaan omat tiedonkäsittelyn tavat. Viimeksi mainittu tarkoitti pedagogiikassa kognitiivisen ja myöhemmin konstruktivistisen oppimiskäsityksen tuloa määrittämään opetusta.

Tutkimusjakson viimeiset 1990-luvun jälkipuolen ja 2000-luvun oppikirjat toistivat pitkälti aiemmat peruskoulun kuvaustyylit, mutta keskimäärin vähäisemmällä tekstimäärällä. Oppikirjatuotanto vapautui ja aikakaudelta löytyy hyvinkin erilaisia tulkintoja Lönnrotista, osa jopa suurmieskuvaa haastavia. Toisaalta yksilöllisyyttä korostavalla aikakaudella, etenkin 2000-luvulla oli sallittua myöskin nostaa Lönnrot takaisin suurmieheksi, jos se sattui sopimaan oppikirjan kirjoittajien tapaan kirjoittaa asiat. Lönnrotin aiemmasta tarinasta toistetaan Sammattia, köyhyyttä, jopa paikoin mainitaan Lönnrot pojaksi ikään kuin kaikuna kansakoulun kuvauksista. Kansakoulun aikaista topeliaanisen opettavaista tarinaa näistä ei kuitenkaan enää muodosteta.

Elias Lönnrotin henkilökuvaus historian oppikirjoissa 1873–2012 kehittyi lyhyistä, muutaman rivin huomioista 1900-luvun kansakoulun sekä ihanteellisia että arvoneutraaleja kuvauksia sisältäneiksi pedagogisesti täyteläisiksi kuvauksiksi. Peruskoulumurroksen kohdalla kuvauksista poistui kielellisesti ihanteelliset kuvaukset. Paljon samaa silti jäi, sekä kuvauksissa että kirjoitustyyliin. 1900-luvun oppikirjojen teksteissä oli paljon kohtia, jotka olisivat sopineet yhtä lailla 1990-luvun kuin 1920-luvun oppikirjoihin. Lönnrot ja Kalevala olivat koko tutkimuskaudella oppikirjoissa tärkeää sisältöä, mutta henkilönä ja persoonana Lönnrotin merkitys on laskenut. Kun kansakoulun aikaan 1800-luvulla elänyt Lönnrot oli vielä ajankohtainen, peruskoulujen oppikirjoissa vastaavaan asemaan nostettu uusia, 1900-luvulla eläneitä ja vaikuttaneita henkilöitä.

LÄHTEET JA KIRJALLISUUS

Oppikirjat

Castrén, Matti; Riikonen, Reino; Suuronen, Leo 1992. Historia ja me : koululaisen maailmanhistoria. 4. painos. Weilin+Göös, Espoo.

Forsman, Jaakko; Vaara, Väinö 1928. Historia : oppi- ja lukukirja maalais- ja kaupunkikansakouluille. Otava, Helsinki.

Forsström, Oskar 1893. Suomen historian oppikirja : kansakouluja varten. Werner Söderström, Porvoo.

Hainari, Oskar; Laitakari Aatto. 1926. Kansakoulun historian oppikirja. Gummerus, Jyväskylä.

Halavaara, Sari; Lehtonen, Juha-Pekka; West, Pirjo 2004. Kaleidoskooppi 7, Peruskoulun historia. Tammi, Helsinki.

Heporauta, Frans 1943. Suomen kansan vaiheet maailman tapahtumien yhteydessä : historian oppikirja kansakouluja varten. WSOY, Porvoo.

Hieta, Pasi; Häikiö, Virve; Johansson, Marko; Putus-Hilasvuori, Titta 2009. Aikalainen 7. WSOY oppimateriaalit, Helsinki.

Juva, Einar; Merikoski K.; Salmela Alfred 1938. Isänmaan historia sekä muiden kansojen vaiheita. Otava, Helsinki.

Kaakinen, Olavi; Lappalainen, Osmo; Niemi, Veikko; Näsänen, Maija-Liisa; Tiainen, Sakari 1974. Historian maailma 7a, tekstiosa : 1800-luvun alkupuoli ja Pohjoismaat 1800-luvulla. Otava, Helsinki.

Kaakinen, Olavi; Lappalainen, Osmo; Niemi, Veikko; Näsänen, Maija-Liisa; Tiainen, Sakari 1991.

Koulun historia 7. Otava, Helsinki.

Kinnunen, Pertti; Kykkänen, Ilkka 1988. Vuosisadat vaihtuvat 7. WSOY, Juva.

Kohi, Antti; Hämäläinen, Eenariina; Päivärinta, Kimmo; Vihervä, Vesa; Vihreäluoto, Ira 2012. Forum 7, Historia. Otava, Helsinki.

Kuusi, Sakari 1932. Historian oppikirja maalaiskansakouluja varten. Gummerus, Jyväskylä.

Laitinen, Maija-Liisa; Nordling, Seija; Viekki, Anja 1988. Elävää historiaa peruskoululaiselle 7. Toinen, uudistettu painos. Kustannuskiila, Kuopio.

Lappalainen, Osmo; Tiainen, Sakari; Waronen, Eero; Zetterberg, Seppo 2003. Horisontti 7-8 Historian oppikirja. Otava, 2003.

Lehtonen, Kai; Huttunen, Veikko. Peruskoulun historia 3, Seitsemättä kouluvuotta varten. 3.p. WSOY, Porvoo.

Lähteenmäki, Maria; Troberg, Martti 1998. Kronikka 7. Edita, Helsinki.

Mantere, Oskari; Sarva Gunnar 1926. Historian oppikirja : kansakouluja varten. Kirja, Helsinki.

Matsinen, Terttu; Ojala, Herkko; Viitaniemi, Matti 1984. Historian tiet 7. 1.painos. Otava, Helsinki.

Mattson, Anne; Ojakoski, Matti; Putus-Hilasvuori Titta; Rantala, Jukka 2002. Historia nyt 7. WSOY, Helsinki.

Melander, Henrik 1877. Oppikirja Suomen historiassa, suomennos. K.E.Holm, Helsinki.

Metsäkallas, Pirkko; Peltonen, Matti; Putus-Hilasvuosi, Titta; Rantala, Jukka; Ukkonen, Jari 1994. Kohti nykyaikaa : 1800- ja 1900-luku. Weilin+Göös, Espoo.

Nordmann, Petrus 1893. Suomen historian oppikirja kansakouluja varten. WSOY, Porvoo.

Oksanen, Antti-Jukka; Pohjala, Heikki; Vierros, Tuure 1974. Historian perustiedot. 7. Asiantuntija-apua antanut Heikki Kirkinen. Kirjayhtymä, Helsinki.

Rinta-aho, Harri; Niemi, Marjaana; Siltala-Keinänen, Päivi; Lehtonen, Olli. 2003. Historian tuulet 7. Ranskan suuresta vallankumouksesta ensimmäisen maailmansodan loppuun. Otava, Helsinki.

Sallas, Yrjö; Alanen, Aulis 1965. Muinaisuudesta nykyaikaan : kansakoulun historian oppikirja. 7.p. Otava, Helsinki.

Santamäki, Lauri; Heikinheimo, Ilmari 1963. Auroin, miekoin, miettein : kansakoulun historian oppikirja. WSOY, Porvoo.

Soininen, Mikael; Nojonen, Alpo 1911. Historian oppikirja : kansakouluja varten. Osa 2, (2:n vuosikurssi). Otava : Valistus, Helsinki.

Suomela, Aaro; Sainio, Venla; Tenhunen, Pekka; Tommila, Päiviö 1988. Historiankirja 7. WSOY, Juva.

Topelius, Zacharias 1876. Maamme kirja, toinen jakso. Edlund, Helsinki.

Wallin, Olai 1877. Suomen historia kansakouluja varten. Toinen painos. Weilin & Göös, Jyväskylä.

Wesala, Kaarlo 1893. Suomen historia kansakouluja varten. W. Söderström, Porvoo.

Yrjö-Koskinen, Y.K.; Hainari, O.A. 1912. Suomen historia : kansakouluja varten : oppikirjakomitean suunnitelman mukaan. 9. Muuttamaton painos. WSOY, Porvoo.

Yrjö-Koskinen, Y.S. 1873. Suomen historia : kansakouluja varten. af Heurlin, Helsinki.

Opetussuunnitelmat ja komiteanmietinnöt

Alamainen kertomus Suomen kansakoulu-toimen kehittymisestä lukuvuosina 1865-1886. Antanut

Koulutoimen ylihallitus. 1887. SKS, Helsinki.

Lyhenne: Alamainen kertomus 1887.

Ehdotuksia Suomen kansakoulutoimesta / Keisarillisen Senaatin määräyksestä alamaisuudessa tehnyt U. Cygnaeus. 1863. Keisarillisen senaatin kirjapaino, Helsinki.

Lyhenne: Cygnaeus 1863.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma : komiteanmietintö / Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea. 1925. Helsinki.

Lyhenne: KM 1925

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö. N:o 20 – 1950. II, Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki.

Lyhenne: KM 1950

POPS-70 opas 4. Historia, yhteiskuntaoppi ja taloustieto. Helsinki.

Lyhenne: POPS-70 opas 4

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus, Helsinki.

Lyhenne: POPS-85

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Painatuskeskus, Helsinki.

Lyhenne: POPS-94

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala.

Lyhenne: POPS-04

Suunnitelmia Suomen kansakoulujen oppi- ja lukukirjoja varten : tarkoitusta varten asetetun komitean mietintö. 1899. Rob. Rossanderin kirjapaino, Raahe.

Lyhenne: KM 1899

Kirjallisuus

Ahlqvist, August 1884. Elias Lönnrot elämä-kerrallisia piirteitä kirj. Aug. Ahlqwist. Edlund, Helsinki.

Ahonen, Sirkka 2002. Historiakulttuuri, historiallinen identiteetti ja historianopetus. Teoksessa Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallisyhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella. Jan Löfström (toim.) PS-Kustannus, Jyväskylä. 66-88.

Ahonen, Sirkka 2012. Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. SKS, Hämeenlinna. 144-181.

Ahtiainen, Pekka; Tervonen, Jukka 1996. Menneisyyden tutkijat ja metodien vartijat. Matka suomalaisen historiankirjoitukseen. Suomen Historiallinen Seura, Helsinki.

Anttila, Aarne 1931. Elias Lönnrot. Elämä ja toiminta. SKS, Helsinki.

Arola, Pauli 2002. Maailma muuttui – muuttuiko opetus? Suomalaisen historian ja yhteiskuntatiedon opetuksen vaiheita. Teoksessa: Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallisyhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella. PS-Kustannus, Jyväskylä. 10–34.

Arjatsalo, Arvi 1984. Lönnrot. Gummerus, Jyväskylä.

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen, Tiedonsosiaalinen tutkielma. Kirjapaino-oy Like, Helsinki.

Castrén, Matti J. 1992. Historianopetus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa: Historia koulussa. Yliopistopaino, Helsinki. 11–47.

Castrén, Matti J.; Lappalainen, Osmo; Nöjd, Olavi 1982. Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka. Otava, Keuruu.

Gellner, Ernest 1983. Nations and nationalism. Blackwell, Oxford.

Haavio, Martti 1984. Lönnrotin persoonallisuus. Teoksessa: Lönnrotin aika, toim. Pekka Laaksonen. SKS, Pieksämäki.

Hakkarainen, Pentti 1977. Peruskoulun tavoitetutkimus V. Koulutuksen ja kasvatuksen yhteiskunnalliset tavoitteet: tavoitteiden valintakriteereistä ja pedagogisista funktioista. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 279/1977. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Hall, Stuart 1999. Identiteetti. Suom. Ja toim. Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Vastapaino, Tampere.

Hannus, Matti 1996. Oppikirjan kuvitus : koriste vai ymmärtämisen apu. Turun yliopisto, Turku.

Havén, Heikki 1999. Lukio. Teoksessa Suomen vuosisata. Toim. Kristiina Andreasson & Vesa Helin. Helsinki, Tilastokeskus, 47–52.

Heikinheimo, Ilmari 1955a, Historian opetus. WSOY, Porvoo.

Heikinheimo, Ilmari 1955b. Suomen elämäkerrasto. WSOY, Porvoo.

Heikkilä, Pauli 2006. “Meillä on nyt kaksi isänmaata, omamme ja Eurooppa”. Teoksessa Aika ja identiteetti, Katsauksia yksilön ja yhteisön väliseen suhteeseen keskiajalta 2000–luvulle. Toimittaneet Laura-Kristiina Moilanen ja Susanna Sulkunen. Historiallinen arkisto 123. SKS, Helsinki.

Honko, Lauri 2002. Elias Lönnrot medikaaliantropologina. Teoksessa: Lönnrotin hengessä, toim. Pekka Laaksonen ja Ulla Piela. SKS, Pieksämäki. 171–183.

Hyyrö, Tuula 2010. Tuula Hyyrö. Uno Cygnaeuksen ja Aukusti Salon pikkulapsipedagogisten aatteiden perintö. Teoksessa Ajankohtainen Uno Cygnaeus : Uno Cygnaeuksen juhlavuosi 2010 : Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010. Suomen kasvatustieteiden seuran, Helsinki. 64-91.

Häkkinen, Kaisa 2002. Elias Lönnrot kielimiehenä. Teoksessa: Lönnrotin hengessä, toim. Pekka

Laaksonen ja Ulla Piela. SKS, Pieksämäki. 123–135.

Ikola, Osmo 1977. Nykysuomen käsikirja. Uudistettu laitos. Toimittanut Osmo Ikola. Amer-yhtymä Oy, Espoo.

Ikola, Osmo 1984. Suomen kielen historia. Teoksessa Nykysuomen rakenne ja kehitys. Toimittaneet Heikko Paunonen ja Päivi Rintala. SKS, Pieksämäki.

Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino, Tampere. 54-101.

Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi 2008. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa Diskurssianalyysin aakkoset. Toim. Arja Jokinen, Kirsi Juhila, Eero Suoninen. Vastapaino, Tampere. 75-110.

Jones, Peter 2007. Why there is no such thing as ”critical discourse analysis”. Teoksessa Language & Communication 27. 337-368.

Kallio, O.A 1902. Elias Lönnrot. Kansanvalistus-Seura, Helsinki.

Kannisto, Päivi 1997. Suolatut säkeet, Suomen ja suomalaisten diskursiivinen muotoutuminen 1600-luvulta Topeliukseen. SKS, Helsinki.

Karkama, Pertti 2001. Elias Lönnrot ja ajan aatteet kansakunnan asialla. SKS, Pieksämäki.

Karvonen, Pirkko 1994. Millaisin kriteerein oppikirjojen tekstejä tulisi tarkastella. Artikkelit Kielikello-lehdessä 1/1994. 14–17.

Katainen, Elina; Kinnunen, Tiina; Packalén, Eva; Tuomaala, Saara 2005. Naiset historiankirjoittajina. Akateeminen marginaali ja uuden tiedon tuottaminen. Teoksessa Oma pöytä. Naiset historiankirjoittajina Suomessa. SKS, Jyväskylä.

Kaukonen, Väinö 1984. Suuri Elämäntyö. Teoksessa: Lönnrotin aika, toim. Pekka Laaksonen. SKS, Pieksämäki. 12–30.

Kaukonen, Väinö 1987. Kalevala Lönnrotin runoelmana I. Kustannuskiila oy, Jyväskylä.

Kaukonen, Väinö 1988. Kalevala Lönnrotin runoelmana II. Kustannuskiila oy, Jyväskylä.

Kettunen, Pauli; Jalava, Marja; Simola, Hannu; Varjo, Janne 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiosta kilpailuvaltioon. Teoksessa Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. SKS, Hämeenlinna. 25-69.

Kiuru, Veikko 1968. Opetuksen kirjalliset apuneuvot. Teoksessa Peruskoulua kohti. Toim. Olavi Njöd. Weilin+Göös, Tapiola. 97-101.

Kivinen, Osmo 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys : peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvulla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita; osa 67. Turku.

Kivirauma, Joel 1997. Faktorianalyysin kautta teemahaastatteluun - suomalaisen kasvatustieteen paradigmanmuutokset 1900-luvulla väitöskirjojen valossa. Teoksessa Suomalaisen kasvatustieteen historia - lyhyt oppimäärä. Toim. Joel Kivirauma & Risto Rinne. Turun yliopisto, Turku. 5-60.

Koskenniemi, Matti 1946. Kansakoulun opetusoppi. Otava, Helsinki.

Korolainen, Tuula & Tulusto, Riitta, 2002. Monena mies eläessään. Elias Lönnrotin rooleja ja elämänvaiheita. WSOY, Juva.

Kronqvist, Harry 1968. Opetuksen ohjelmoiminen. Teoksessa Peruskoulua kohti. Toim. Olavi Njöd. Weilin+Göös, Tapiola. 108-113.

Kuusi, Sakari 1927. Suuria suomalaisia. Gummerus, Jyväskylä.

Laaksonen, Pekka 1984. Suuri Elämäntyö. Teoksessa: Lönnrotin aika, toim. Pekka Laaksonen. SKS, Pieksämäki. 7-11.

Laaksonen, Pekka; Piela, Ulla 2002. Saatteeksi – tekstiosio. Teoksessa: Lönnrotin hengessä, toim.

Pekka Laaksonen ja Ulla Piela. SKS, Pieksämäki.

Launonen, Leevi 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Lehikoinen, Laila; Kiuru, Silva 1989. Kirjasuomen kehitys. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki.

Lehtonen, Kai 1983. Valtiovalta ja oppikirjat: Senaatti ja kouluhallitus oppi- ja kansakoulun oppikirjojen valvojina Suomessa 1870–1884. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 9. Helsingin yliopisto, Helsinki.

Lehtonen, Mikko 2004. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Vastapaino, Tampere.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus, Helsinki.

Luukanen, Niilo 1983. Kulttuurihistoria – muuttuvia tulkintoja. Teoksessa Historiankirjoituksen historia / toim. Päivi Setälä, Pekka Suvanto, Matti Viikari. Gaudeamus, Helsinki. 399-412.

Mantere, Oskari 1907. Historian opetuksesta, erittäin silmällä pitäen oppikouluja. Helsingin uusi kirjapaino-osakeyhtiö, Helsinki.

Nevala, Arto 1999. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. Suomen historiallinen seura, Helsinki.

Oittinen, R.H. 1972. Peruskoulun tavoitteet yhteiskunnan muuttumisen kuvaajana. Teoksessa Peruskoulu 73. Peruskoulun tavoitteet ja toteuttaminen. Kansalaiskasvatuksen keskus, Lappeenranta. 9-14.

Paunonen, Heikki 1992. Kielettären koulijat. Teoksessa Yhteiskunta muuttuu, kieli muuttuu. Nykysuomen Seuran 10-vuotisjuhlakirja. Toimittaneet Valma Yli-Vakkuri; Maija Länsimäki; Aarre Nyman. WSOY, Juva. 150-176.

- Paunonen, Heikki 1993. Suomen mieli – oikea kieli. Teoksessa Virittäjä 1993. s.87.
- Peltonen, Matti 1968. Opetustapahtuman psykologia lainmukaisuuksia. Teoksessa Peruskoulua kohti. Toim. Olavi Njöd. Weilin+Göös, Tapiola. 7-15.
- Pulkkinen, Paavo 1972. Nykysuomen kehitys. Katsaus 1800- ja 1900-luvun kirjakieleen sekä tekstinäytteitä. SKS, Jyväskylä.
- Pynnönen, Anu 2013. Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu, Working paper N:o 379/2013. Jyväskylän yliopisto.
- Päivänsalo, Paavo 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Ylioppilastuki, Helsinki.
- Pääjohtajakunta, 2005. Pääjohtajakunta : valtion virastojen ja laitosten johto muuttuvassa valtionhallinnossa 1955-2005 : pääjohtajamatrikkeli 1917-2005. Toimittaneet Jussi Nuorteva, Henry Jacobsson, Vesa-Matti Ovaska, Matti Walta & Pekka Vuorinen. SKS, Helsinki.
- Rantala, Jukka 2005. Historiallinen ajattelu opetuksen perustana. Teoksessa Miten opetan historiaa. Toim. Jukka Rantala. WSOY, Helsinki.
- Rapola, Martti 1947. Kieli elää. Pakinoita ja tutkielmia. WSOY, Forssa.
- Rokka, Pekka 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö, Tampere.
- Rytkölä, Heikki 1998. Kainuun ja Karjalan parantaja. Elias Lönnrotin Kajaanin-aika. Historian tutkimuksia 18. Joensuun yliopisto. Joensuu.
- Saari, Hannu; Linnakylä, Pirjo 1993. Oppimisen tasosta peruskoulussa. Teoksessa Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Pirjo Linnakylä & Hannu Saari (toim.) Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Saarinen, Esa 1989. Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin. Kolmas painos. WSOY, Juva.

Seppänen, Janne 2001. Valokuvaa ei ole. Suomen valokuvataiteen museo, Helsinki.

Simola, Hannu 1997. Kouluhallituksen varjosta tieteen valoon - Kasvatustiede ja opettajankoulutuksen tieteenalaistuminen. Teoksessa Suomalaisen kasvatustieteen historia - lyhyt oppimäärä. Toim. Joel Kivirauma & Risto Rinne. Turun yliopisto, Turku. 215-256.

Skinnari, Simo; Syväoja, Hannu 2007. Suomalaisen pedagogiikan linjauksia 1920-luvulta 2000-luvulle – löytyykö ikuisen pedagogiikan linjaa? Teoksessa Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Toimittaneet Juhani tähtinen ja Simo Skinnari. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku. 341-378

Soininen, Mikael 1908. Kasvatusoppi. Otava, Helsinki.

Soininen, Mikael 1931. Opetusoppi I, 4. Painos. Otava, Helsinki.

Sorvali, Irma 1984. Elias Lönnrot – kaksikielinen kirjailija. Teoksessa Lönnrotin aika, toim. Pekka Laaksonen. SKS, Pieksämäki. 107-118.

Stormblom, Jari 1991. Ketkä olivat Suomen didaktisesti merkittävimmät herbartilaiset ja mitä oli didaktiikka? Teoksessa Koulu ja menneisyys XXIX, Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1991. Yliopistopaino, Helsinki. 119-131.

Suomen kansallisbiografia osa 5, Toimittaneet Matti Klinge, Anneli Mäkelä-Alitalo, Markku Tyynilä, Martti Häikiö. SKS, Helsinki.

Suomen kansallisbiografia osa 6, Toimittaneet Matti Klinge, Anneli Mäkelä-Alitalo, Markku Tyynilä, Martti Häikiö. SKS, Helsinki.

Suoninen, Eero 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Diskussianalyysi liikkeessä. Vastapaino, Tampere. 17-36.

Suoranta, Juha 2000. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. Tampereen yliopisto, Tampere.

Suutarinen, Sakari 1992. Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa 1900-1935, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Syväoja, Hannu 2004. Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. PS-kustannus, Juva.

Topelius, Zacharias 1903. Poika Sammatista. Teoksesta Toinen lukikirja kansakoulujen tarpeiksi. Kuudes, korjattu painos. Wsoy, Porvoo.

Tuomaala, Saara 2004. Työtätekevistä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921-1939. SKS, Helsinki.

Van Dijk, T. A. 2001. Critical Discourse Analysis Teoksessa D. Tannen, D. Schiffrin & H. Hamilton (toim.), Handbook of Discourse Analysis. Blackwell, Oxford. 352-371.

Virta, Arja 2002. Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntaopin oppimista. Lähtökohdat puntarissa. Teoksessa Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella. PS-Kustannus, Jyväskylä. 35-65.

Virta, Arja 2012. Kuva historian oppimisen välineenä. Teoksessa Miten opetan historiaa. Toim. Jukka Rantala. WSOY, Helsinki.

Virtanen, Artturi 1958. Suomen kirjakaupan ja kustannustoiminnan vaihteita. Suomen kustannusyhtistys, Helsinki.

Voipio, Aarni 1944. Mikael Soinisen elämä. Otava, Helsinki.

Väisänen, Jaakko 2005. Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 107. Joensuu.

Väyrynen, Kari 1986. Persoonallinen tieto ja koulu : ”Suomen koulujen isän” Z. J. Cleven

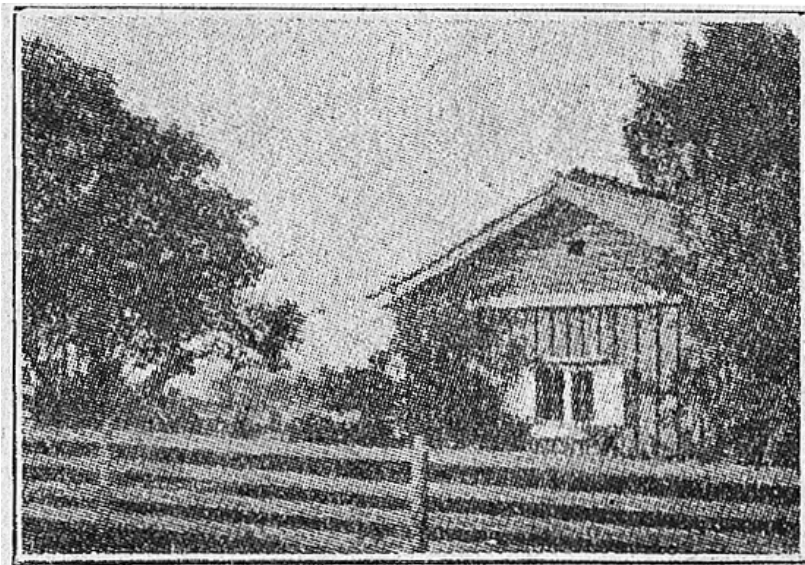
dialektinen kasvatuskäsitys. Teoksessa Hyöty, sivistys, kansakunta : Suomalaista aatehistoriaa. Toim. Juha Manninen ja Ilkka Patoluoto. Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen, Oulu. 321-348.

LIITTEET

LIITE 1: Lönnrot tekstiaineksen rivi- ja sivumäärät

Kirjoittajat	Kirja	v.	sivulla	sivuja	rivejä
Y.S.Yrjö-	Suomen historia kansakouluja varten	1873	108	0,25	5
Topelius	Maamme-kirja	1876	54-56, 220-222	4	117
Wallin	Suomen historia	1877	73	0,25	8
Melander	Oppikirja Suomen historiassa	1877	103	0,25	3
Forsström	Suomen historian oppikirja kansakouluja	1893	78-79	1	35
Wesala	Suomen historia kansakouluja varten	1893	95	0,25	5
Nordmann	Suomen historian oppikirja kansakouluja	1893	78	0,5	14
Soininen,	Historian oppikirja kansakouluja varten,	1911	117-121	3,5	112
Y.K.Yrjö-	Suomen historia : kansakouluja varten	1912	157-158	0,5	20
Hainari, Laitakari	Kansakoulun historian oppikirja	1926	197-199	3	82
Mantere, Sarva	Historian oppikirja kansakouluja varten,	1926	117-118	1	35
Forsman, Vaara	Historian oppi- ja lukukirja maalais- ja	1926	192-193	2	62
Kuusi	Historian oppikirja maalaiskansakouluja	1932	172-174	1,5	41
Juva, Merikoski,	Isanmaan historia sekä muiden kansojen	1938	195-197	2	34
Heporauta	Suomen kansan vaiheet maailman	1943	173-174	2	66
Santamäki,	Auroin, miekoin, miettein	1963	214, 215, 217	2	91
Sallas, Alanen	Muinaisuudesta nykyaikaan	1965	202-205	3	87
Kaakinen et al	Historian maailma	1974	76	0,25	5
Oksanen, Pohjola,	Historian perustiedot	1974	57-59	2	104
Castrén, Riikonen	Historia ja me	1980	49-50	2	56
Lehtonen,	Peruskoulun historia 3	1982	48-49	1	37
Matsinen, Ojala,	Historian tiet	1984	87-90	3	116
Laitinen,	Elävää historiaa peruskoululaiselle	1985	53-58	6	163
Kinnunen,	Vuosisadat vaihtuvat	1988	53-54	1,5	43
Kaakinen et al	Koulun historia 7	1991	62-63	1,5	51
Suomela et al	Historiankirja	1992	60-63	3	170
Metsäkallas et al	Kohti nykyaikaa	1994	139	0,25	5
Mattson et al	Historia nyt	2002	98-100	3	100
Lappalainen et al	Horisontti	2003	39-41	2,5	123
Rinta-aho et al	Historian tuulet	2003	138-139	1	38
Halavaara,	Kaleidoskooppi	2004	38-39	2	46
Hieta et al	Aikalainen	2009	67, 68, 71	1	47
Kohi et al	Forum	2012	33-34	1	57

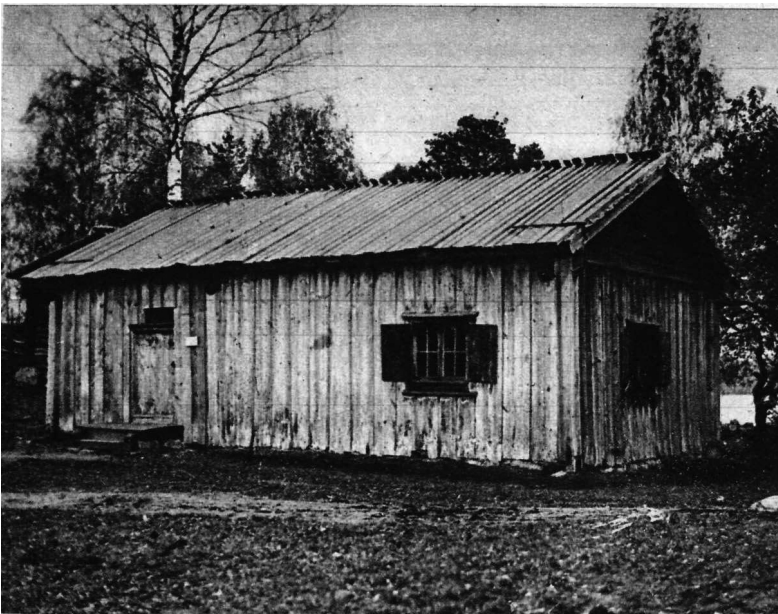
LIITE 2: Kuvaesimerkkejä Paikkarin torpasta



Paikkarin torppa.

Kuva 1. Paikkarin torppa Mantereen ja Sarvan vuoden oppikirjassa (1943).

Lähde: Mantere & Sarva 1926, 155.



Paikkarin torppa.

Kuva 2. Paikkarin torppa Heporaudan vuoden 1943

Lähde: Heporauta 1943, 173.