
Koulumuistot – kokemuksia koulusta, tutkimusta muistelusta

SUOMEN
KASVATUKSEN
JA KOULUTUKSEN
HISTORIAN
SEURAN
VUOSIKIRJA 2015

*Koulumuistot
– kokemuksia
koulusta, tutkimusta
muistelusta*

IV

ISSN 0780-7694

Copyright SUOMEN KASVATUKSEN JA KOULUTUKSEN
HISTORIAN SEURA

Toimitus JANNE SÄNTTI

Kirjapaino PAINOSALAMA OY

Kirjoittajat

Pauli Arola, FT

Juhani Heiska, PsL psykoterapeutti

Tuula Hyyrö, KT

Erkki Merimaa, FM, opetusneuvos

Erja Kosonen, FT, musiikin lehtori

Jyrki Männistö, KT

Hannu Syväoja, FT

Juhani Tähtinen, KL, erikoistutkija

Paula Vitie, KK

Elve Voltein, eesti keele didaktika õpetaja Tartu ülikool

Sisältö

<i>Janne Sääntti: Esipuhe</i>	VIII
1. <i>Pauli Arola: Vuosisadan koulumuistot keruukohteena</i>	1
2. <i>Juhani Tähtinen & Paula Vitie: Elämäkerta ja -muistitietotutkimuksesta uusia avauksia kasvatuksen historialle</i>	16
3. <i>Paula Vitie: 1930-luvun työssäkäyvä nainen – kolmen naisen kertomukset opiskelusta ja työelämästä</i>	46
4. <i>Pauli Arola: Puutteen sukupolvet. Minun koulumuistoni -keruun köyhyyskertomukset</i>	66
5. <i>Erja Kosonen: Laulua harmonin säestyksellä – muistoja koulun laulutunneista 1920–40-luvuilla</i>	90
6. <i>Elve Voltein & Tuula Hyyrö: Muistoja koulu- ja opettajavuosilta 1955–1979 Neuvosto-Virosta</i>	111
7. <i>Juhani Heiska: Kiertokouluopetus Etelä-Pohjanmaalla vuosina 1865–1909 opettaja-kanttori Isak Ojalan kokemana</i>	128
8. <i>Tuula Hyyrö: Oskarin opissa Kuhmon kunnallisessa kokeilukeskoulussa</i>	137
9. <i>Hannu Syväoja: Kansakoulu ja minä</i>	156

10. *Jyrki Männistö*: Avustuksia yleisistä varoista. Valtiota vaadittiin oppikoulujemme kasvavien kulujen maksajaksi maailmansotien välisenä aikana 167
11. *Erkki Merimaa*: Seura koulutuksen ja kasvatuksen historian parissa jo 80 vuotta 193

Kädessäsi oleva Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja on järjestyksessään 53. ja se on vanhan ja uuden risteyksessä. Vuosikirja on ilmestynyt viime vuodet seuran pitkäaikaisen jäsenen, kouluneuvos ja filosofian tohtori, Jouko Kauranteen sinnikkyysden ansiosta. Jos kirjoituksia ei ole tullut riittävästi, on hän tarvittaessa itse tarttunut näppäimistöön tehdäkseen velvollisuutensa kasvatuksen historian saralla. Valitettavasti saimme tiedon hänen poismenostaan juuri ennen teoksen valmistumista. Jouko Kauranne on ollut tämänkin numeron aloitteentekijä, mutta aivan viime vaiheessa hänen terveydentilansa heikentymisen seurauksena tehtävä siirtyi seuraavalle polvelle. Seura haluaa tässä kohdin kiittää Jouko Kaurannetta merkittävästä kirjallisesta panoksesta kasvatuksen historian saralla kunnioittaen samalla hänen muistoaan.

Kasvatuksen ja koulutuksen seuran tavoitteena on edistää kasvatuksen ja koulutuksen historian tutkimusta sekä sen harrastuneisuutta kotimaassamme. Vuosikirja on tarjonnut alustan, jolle niin tutkijat kuin harrastajatkin ovat voineet kirjoittaa kasvatuksen ja koulutuksen menneisyyttä koskevista aiheista. Viime aikoina on kenties korostunut historian harrastuneisuus. Yliopistolaitos on muuttunut aikaisempaa selvemmin tutkimuslaitokseksi, jolle on luotu lukuisia eri julkaisufoorumeja. Seura haluaa edelleen tarjota vuosikirjan muodossa kummallekin kirjoittajaryhmälle mahdollisuuden ylläpitää omaa tapaansa tehdä ja nähdä historiaa. Joskus historian tutkijan ja harrastajan välinen ero on hiuksenhieno, toisinaan jopa huomaamaton. Mitäpä historioitsija muuta tekisi vapaa-aikanaan kuin tutkisi historiaa. Jatkossa on tarkoitus tarjota kirjoittajille mahdollisuus toimia kuten ennenkin, mutta uusia keskustelunavauksia voi jatkossa esittää myös vertaisarviointimenetelmin arvioidujen kirjoitusten muodossa. Toivottavasti nuoret kasvatuksen ja koulutuksen historian tutkijat huomaavat tämän mahdollisuuden ja näkevät seuraan liittymisen ja sen toiminnan edistämisen varteenotettavaksi vaihtoehdoksi.

Mutta nautitaan nyt tästä numerosta ja sen annista. Kirjoittajat ovat ilahduttavasti vastanneet kirjoittajakutsuun, jossa toivottiin koulu-
muistoja. Saapuneet muistot ovat rakentuneet niin oppilaan kuin
opettajan näkökulmista. Nämä vaihtoehtoiset tulokulmat tarjoutuvat
oikeastaan vain opettajille. Mukana on myös ansiokkaita pohdinto-
ja muistelutiedon merkityksestä historian tutkimuksessa. Maallikolle
historia saattaa olla enimmäkseen vuosilukuja tai merkityksettömiä
nimiä ja valveutuneimmille kansalaisille kuivana pidettyjen komitea-
mietintöjen uuvuttavaa esittelyä. Tämän kertainen kattaus osoittaa,
miten elävää historia loppujen lopuksi on. Sehän kertoo sittenkin ele-
tystä ja koetusta elämästä.

Siltavuorenpenkereellä joulukuussa 2015

Vuosikirjan toimittaja

Janne Sääntti

Pauli Arola

Vuosisadan koulumuistot keruukohteena

Minun koulumuistoni -hanke

Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura toteutti 1.1.–31.12.2013 Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Kansanrunousarkiston kanssa Minun koulumuistoni -nimisen keruuhankkeen. Sen kohteena olivat yleissivistävän ja ammatillisen koulun oppilaiden, opettajien, koulun muun henkilökunnan ja kouluhallinnon virkamiesten koulumuistot. Hankkeella haluttiin tallentaa koulun muuttumista koskevaa muistitietoa, jonka tavoittaminen muutamien vuosikymmenien kulluttua käy mahdottomaksi. Aloitteen tekijä oli Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. Seurassa toivottiin muistitietoa keräämällä saatavan tietoa koulun muuttumisesta toisen maailmansodan jälkeisenä aikana.¹

Kerätyt muistot peittävät lähes kokonaisen vuosisadan. Ne kattavat toista maailmansotaa edeltäneen ajan, sotavuodet ja sotien jälkeisen ajan aina 1980-luvulle saakka. 1990- ja 2000-luvun suuret muutokset, kuten tietotekniikan tulo kouluun, maahanmuuttajien saapuminen sekä siirtyminen kurssimuotoiseen ja luokattomaan lukioon, jäävät vähemmälle huomiolle.² Kerätty aineisto palvelee muiden muassa koulusta ja kasvatuksesta kiinnostuneita etnologian, folkloristiiikan, historian, kasvatustieteen ja sosiologian tutkijoita. Jotta keruu olisi hyödyksi eri aloille, sitä ei suunniteltu minkään tutkimusalan tai suuntauksen valmiin kysymyksenasettelun mukaiseksi.

Tässä artikkelissa esitellään Minun koulumuistoni -keruun aineistoa ja jäsennetään sitä koulun muuttumista koskeneiden tavoitteiden mukaisiksi teemoiksi. Teemat voivat auttaa aineiston käyttäjiä arvioimaan sen käyttökelpoisuutta omiin tarkoituksiinsa. Teemojen tar-

1. Muistitiedon luovuttajat				
Syntymävuosi	Miehiä	Naisia	Yhteisöjä	Yhteensä
1910-1919	0	1	0	1
1920-1929	13	20	0	33
1930-1939	24	59	0	83
1940-1949	22	67	0	89
1950-1959	8	20	0	28
1960-1969	0	5	0	5
1970-1979	0	2	0	2
1980-1989	0	2	0	2
1990-1999	0	0	0	0
Tieto puuttuu	6	10	1	17
Yhteensä	73	187	1	261

Lähde: KRA KOULU

kastelunäkökulma on historian ja muiden yhteiskuntatieteiden, mutta vähemmän perinteentutkimuksen mukainen.

Muistot, luovuttajat ja muistelijat

Minun koulumuistoni -keruu kohdistui pääasiassa suomenkieliseen väestöön. Se tuotti päättymiseensä mennessä 4715 sivua muisteluaineistoa, joka oli peräisin 261:ltä tietojen luovuttajalta. Toisinaan luovuttaja saattoi toimittaa arkistoon myös muilta peräisin olevaa muistitietoa.

Työn lähtökohta oli keruukehotus, muistelun tueksi laadittu esite ja oma motivaatio osallistua keruuseen.³ Avainasemassa keruussa on aina muisteleva ihminen itse. Muistellessaan hän kertoo omia kokemuksiaan, joilla on hänelle erityinen merkitys. Kertojan taustatiedot ilmaisevat tutkijalle muun muassa hänen syntymäaikansa ja asuinpaikkansa. Muutamissa tapauksissa puuttuvat tiedot pystytään päättelemään. Keruuvastauksista käy ilmi, mitä ajallista vaihetta kirjoittaja muistelee ja mitä paikkakuntaa tai oppilaitosta muistot koskevat.

Koulumuistojen perustana olevaa subjektiivista kokemusta värittää usein myönteinen tai kielteinen tunne. Kaikista koulussa syntyneistä muistijäljistä vain osa valikoituu muistoiksi. Muistellut asiat

eivät avaudu ihmisille samalla tavalla. Joskus jopa fiktio muuttuu muistoiksi, joita on vaikea erottaa todellisista tapahtumista.⁴ Samat asiat voi myös kertoa eri tilanteissa eri tavoin ja jopa muistaa eri tavoin. Muistot syntyvät vasta, kun niitä työstetään muistoiksi. Vaikka koulumuistoja voi pitää muiden muistojen tavoin historiallisesti rakentuneina, ne eivät ole muuttumattomia. Varsinkin muistoille annettu merkitys muuttuu elämänkaaren aikana, elämäntilanteiden vaihtuessa ja yhteiskunnan muuttuessa.⁵

Minun koulumuistoni -keruun luovuttajista vanhimmat osallistujat, jotka olivat oma-aloitteisesti kirjoittaneet muistojaan, ovat syntyneet 1920 -luvun alussa. Syntymäajan mukaan luokiteltuna eniten luovuttajia on 1920-luvulta 1940-luvun lopulle. Keruuseen osallistuessaan he olivat vähintään 64-vuotiaita eli eläkeiässä. Työikäisten muistelmat ovat vähemmistönä. 1960-luvulla tai sen jälkeen syntyneitä luovuttajia on melko satunnaisesti. Seitsemäntoista luovuttajan syntymäaika ei ole tiedossa.

Luovuttajien enemmistö, 187 henkeä, on naisia. Miehiä on 73 eli noin 28 % luovuttajista. Mukana on myös nimimerkki, joka asiayhteyden perusteella voitiin kuitenkin tulkita naiseksi. Luovuttajien joukossa on myös yksi yhteisö.⁶

Ammatti luokiteltiin luovuttajan antamien tietojen perusteella. Jos ammatteja oli useita, ammattina pidettiin viimeisintä ammattia, jossa luovuttaja näyttää työskennelleen tai ammattia, joka on ollut hänelle leimallinen. Luovuttajien antamiin ammattitietoihin sovellettiin Tilastokeskuksen vuoden 2010 ammattiluokitusta. Ammattitietoja jouduttiin jonkin verran tulkitsemaan, koska muistelijoiden antamat tiedot olivat epätarkkoja eivätkä ne aina soveltuneet Tilastokeskuksen ammattinimikkeisiin. Asiayhteys ratkaisi, mihin luokkaan esimerkiksi ammattinimike ”emäntä” sijoitettiin, oliko kysymys maatalousyrittäjästä vai suurkeittiön emännästä. Luovuttajien antamien tietojen perusteella 33 henkilölle ei pystynyt löytämään ammattinimikettä.⁷

Luovuttajien suurimpia ammattiryhmiä ovat erityisasiantuntijat (esimerkiksi lakimiehet, opettajat, toimittajat), joita on 110 ja asiantuntijat (esimerkiksi maa- ja kalatalousteknikot, sairaanhoitajat, toimistosihteerit), joita on 26. Johtajia (esimerkiksi hallintojohtajat, opetusalan

johtajat, toimitusjohtajat) on 18. Toimisto- ja asiakaspalvelutyöntekijöitä (esimerkiksi pankkitoimihenkilöt, kirjastotyöntekijät, postinkantajat) on 16 ja palvelu- ja myyntityöntekijöitä (esimerkiksi lentoemännät, lähihoitajat, myyjät) 17. Muita ammattiryhmiä on selvästi vähemmän.⁸

Ammattijakautuman perusteella suuri osa keräykseen osallistuneista luovuttajista oli tottunut työssään kirjalliseen ilmaisuun. Keruutapa ei suosinut muistelijointa, joille sellainen oli vierasta. Kun keräys oli suunnattu kaikille yleissivistävän ja ammatillisen koulun kanssa tekemisissä olleille, asiantuntijaluokkaan päätyi melkoinen määrä opettajia. Luovuttajien joukossa oli kolme opiskelijaa, joista yksi sijoittui sivutyönsä mukaiseen ammattiluokkaan ja kaksi muuta tuntemattomaan ammattiin.

Alueellisesti luovuttajia on joksinkin tasaisesti Etelä-, Länsi- sekä Itä- ja Pohjois-Suomen tilastollisilta suuralueilta. Jos Helsingin ja Uudenmaan luovuttajamäärä laskee yhteen Etelä-Suomen luovuttajien määrän kanssa, 112 eli lähes 43 % luovuttajista on peräisin Uusikau-punki – Hämeenlinna – Padasjoki – Heinola – Kouvola – Savitaipale – Rautjärvi -linjan eteläpuolelta. Suuremmaksi tuo prosenttiosuus kasvaa vain 1940–1949 syntyneissä, joissa etelän osuus nousee vajaaseen 47 %:iin. Helsingin ja Uudenmaan osuus ei ole lukumääräisesti suuri, vaikka se suuralueita yhdistämällä sellaiselta näyttääkin.⁹ Luovuttajien asuinpaikat noudattavat yleisen väestökehityksen suuntaa, väestön painopisteen siirtymistä kasvukeskuksiin ja Etelä-Suomeen. Useimpien muistelema kouluaika sijoittui kuitenkin maaseudulle.

Muistelijoiden ikäjakautuma on laveampi kuin luovuttajien. Iäkkäin keräyksen muistelija, jonka tiedot on tallennettu haastattelemalla häntä ennen keruuta, oli syntynyt vuonna 1903. Nuorimmat muistelijat olivat syntyneet vuonna 1998.¹⁰

Koska osa luovuttajista lähetti myös muiden muistelijoiden tekstejä, kokoelmaan kertyi yhteensä 404 henkilön muistelmia. Pari henkilöä liitti mukaan myös muistoja omien lastensa koulunkäynnistä. Lapsia ei kuitenkaan pidetty itsenäisinä muistelijoina, vaan heidän muistonsa tulkittiin osaksi vanhempien muistelukerrontaa. Jos kaikista muistelijoista poistetaan eri luovuttajien tallentamat yhteisöjen kuten koululuokkien tai riemuylöppiläiden muistot, jää jäljelle 311 muistelijaa, jotka ovat seuraavassa analyysin kohteina.¹¹

Oppilaat, opettajat ja koulun muu henkilökunta muistelijoina

Lähes kaikki 311 muistelijaa, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, muistelevat omia oppilasaikojaan. Ylivoimaisesti suurin muistelemisen kohde on kansakoulu. Muutamissa tapauksissa muistelija kertoo maaseudun supistetusta kansakoulusta, yhdessä tapauksessa kierto-koulusta ja muutamassa tapauksessa valmistavasta koulusta. Peruskoulumuistoja on 1960 -luvulla syntyneillä, kun he olivat vielä oppivelvollisuusiässä kotikunnan siirtyessä 1970 -luvulla peruskouluun.¹²

Varhaiset koulumuistot tuntuvat olevan tärkeimpiä. Kansakoulun jatkuoluokat jäävät selvästi ala- ja yläkansakoulun varjoon. Oppikouluun pyrkiminen tulee ajankohtaiseksi erityisesti 30- ja 50 -luvun koulumuistoissa, kun oppikoulujen määrä kasvoi. Ammattikoulua ja lukiota muistellaan myös jonkin verran, mutta niistä ei kirjoiteta yhtä paljon kuin keskikoulusta. Jonkin verran muistelijat kertovat muista jatko-opinnoistaan.¹³

Mitä varhaisemmista koulukokemuksista on puhe, sen merkittävämpiä ne tuntuvat muistelijoilta itselleen olevan, mutta mitä pitempään koulua käytiin, sen pienempi merkitys annetaan varhaisemmille kouluvuosille. Ilmeisesti uudet kokemukset syrjäyttävät vanhat, kun koulusta tulee ovi tulevaisuuteen.

Muistelihoista 103 oli toiminut jossain vaiheessa opetustehtävissä. Näistä 74 on naisia ja 29 miehiä. Kaikista ei voi tietää, onko heillä opettajankoulutusta vai ei. 25 opetustyötä tehnyttä ei muistele työuraansa, vaikka muistelee muuten omaa koulunkäyntiään.

Opettajina toimineet luokiteltiin toimenkuvansa perusteella. Kansakoulunopettajia ja peruskoulun luokanopettajia on 32. Todelisuudessa heitä on kuitenkin enemmän, koska erityisopettajiksi ja opinto-ohjaajiksi itsensä kouluttaneilla kuudella opettajalla oli usein pohjana luokanopettajan opinnot.¹⁴ Aineenopettajiksi luokiteltiin kansalaiskoulun, keskikoulun, peruskoulun ja lukion opettajat, joilla oli opetettavanaan jokin erikoistumisaine. Heitä on yhteensä 42.

Opettajien jakautuvat hajanaisesti eri oppiaineisiin. Opettaja saattoi siirtyä työuransa uusiin tehtäviin, esimerkiksi johonkin aineeseen erikoistuneeksi luokanopettajaksi, luokanopettajasta aineenopettajaksi

tai rehtoriksi. Neljän opettajan oppiaineesta ei ole tietoa, mutta asiayhteyden perusteella heidät tunnistettiin aineenopettajiksi. Suurimmat aineenopettajaryhmät ovat yksitoista vieraiden kielten opettajaa, kuusi äidinkielenopettajaa, kuusi historian ja yhteiskuntaopin opettajaa sekä neljä biologian ja maantiedon opettajaa. Kuuden opettajan kouluaste tai oppilaitosmuoto jäi epäselväksi. Yleissivistävässä koulussa suurin yhtenäinen muistelijaryhmä koostuu siis luokanopettajista.¹⁵

Ammattioppilaitosten opettajia on kahdeksan, vaikka heidän osallistumistaan keruuseen epäiltiin vähäiseksi. Heissä on eri alojen ihmisiä puutarhaopettajasta ravintotalouden opettajaan. Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opettajia on seitsemän, mutta heidän toimenkuvansa jäivät yleissivistävää ja ammatillista koulutusta käsitelleen keräyksen ulkopuolelle. Näihin seitsemään ei lueta yliopistojen harjoittelukoulujen opettajia. Varhaiskasvattajia opettajiin kuuluu kolme, kansalaisopistoissa tai vastaavissa laitoksissa työnsä tehneisiin viisi.

Rehtoreita joukkoon mahtuu viisi. Heitä oli useammassa opettajaryhmässä eivätkä omana luokkana edellä olevassa laskelmassa. Varsinaisia kouluhallinnon virkamiehiä on yksi, ellei mukaan lasketa kolmea kouluneuvosta, joita Jouko Kauranne haastatteli 1980 -luvulla.¹⁶ Opettajankouluttajina, esimerkiksi harjoittelukouluissa toimineita opettajia, on kolme. Lisäksi muutama opettaja muistelee työtään peruskoulun siirtymisvaiheen ohjaavana opettajana.

Vaikka oppilaat muistelevat koulun muuta henkilökuntaa, vahtimestareita, keittäjiä ja siivoojia, opettajat muistelevat enemmän oppilaitaan kuin henkilökuntaa. Koulun muu henkilökunta taas muistelee työnsä lisäksi opettajia ja oppilaita. Muun henkilökunnan määrä jää kuitenkin hyvin pieneksi. Varmoja tapauksia on kuusi ja viisi näistä on kansakouluissa keittäjinä, siivoojina ja vahtimestareina toimineita naisia, jotka olivat syntyneet 1930-luvulla ja työskennelleet pienissä maalaiskouluissa. Muuan kertoja muistelee, että hänen perheensä hoiti keittäjän ja siivoojan tehtäviä.¹⁷

Mitä keräykseen osallistujat muistelevat

Useimmat muistelmat ovat henkilökohtaisia keruukehotuksen inspiroimia vapaamuotoisia muistoja. Vain viisi muistelijaa vastaili val-

Taulukko 2. Oman koulunkäynnin muisteleminen

2. Oman koulunkäynnin muisteleminen	
Syntymäaika	Muisteltu kouluaika
1920-1929	1920 -luvun loppupuolelta 1940 -luvulle
1930-1939	1930 -luvun loppupuolelta 1950 -luvulle
1940-1949	1940 -luvun loppupuolelta 1960 -luvulle
1950-1959	1950 -luvun loppupuolelta 1970 -luvulle
1960-1969	1960 -luvun loppupuolelta 1980 -luvulle
1970-1979	1970 -luvun loppupuolelta 1990 -luvulle
1980-1989	1980 -luvun loppupuolelta 2000 -luvulle
1990-1999	1990 -luvun loppupuolelta 2010 -luvulle

Lähde: KRA KOULU

miisiin kysymyksiin. Muutamat liittivät vastauksiinsa erilaisia dokumentteja tai kuvia.¹⁸ Osa muisteli joista lähetti valmiin painotuotteen, johon he olivat koonneet muistitietoa muuta tarkoitusta varten. Osa heistä oli erilaisissa muistelu- tai kirjoittajapiireissä työstänyt muistelukeskustajiin. Joukossa oli muutamia runoja tai novelleja. Joillakin kirjoittajilla oli selvästi ollut tavoitteena muistelmien kirjoittaminen, mutta kun kustantajaa ei löytynyt, he luovuttivat aineistonsa arkistoon. Jotkut kirjoittivat omia jälkeläisiään varten. Harvat kuitenkin pohtivat omaa motiiviaan kirjoittamiseen.¹⁹ Useat vastaajat olivat kuitenkin tottuneita kirjoittamaan, osa oli jopa toiminut Kansanrunousarkiston vastaajaverkoston jäsenenä.

Koulumuistojen keruussa yhden vuosikymmenen aikana syntyneet muistelivat koulunkäyntiä kahden vuosikymmenen ajalta. Vuodesta 1921 eli oppivelvollisuuslain säätämisestä alkaen noin seitsenvuotiaana aloitettu kaksivuotisen alakansakoulu jatkui nelivuotisena yläkansakouluna. Tämän jälkeen koulu jatkui kaksivuotisenä jatkokouluna, jonka korvasi vuoden 1957 kansakoululaista lähtien kansalaiskoulu.²⁰ Oppikoulun menttiin yleensä kansakoulun neljänneltä luokalta. Keskikoulu ja lukio veivät 8–9 vuotta.²¹ Kansakoulun tai kansalaiskoulun jälkeisen ammattikoulutuksen pituus vaihteli lyhyistä kursseista pariin kolmeen vuoteen, mutta joskus koulutus saattoi olla pitempi. 1970 -luvun koulunuudistuksessa kansa-, kansalais- ja keskikoulu yhdistyivät yhdeksänvuotiseksi peruskouluksi.²² Hiukan

3. Oman työuran muisteleminen	
Syntymäaika	Muisteltu työssäoloaika
1920-1929	1940 -luvulta 1990 -luvulle
1930-1939	1950 -luvulta 2000 -luvulle
1940-1949	1960 -luvulta 2010 -luvulle
1950-1989	1970 -luvulta keruuajankohtaan

Lähde: KRA KOULU

kaavamaisesti ilmaistuna oppilaana vietettyjä kouluvuosia muistellaan keruuaineistossa seuraavasti:

Opettajien koulutuksen pituus vaihteli. Esimerkiksi keskikoulu-pohjaisissa seminaareissa opettajat valmistuivat viidessä vuodessa. Ylioppilaspohjaisissa seminaareissa ja opettajakorkeakouluissa opettajaksi valmistuttiin vuodessa tai kahdessa, kunnes luokanopettajakoulutus siirtyi 1970 -luvulla yliopistoihin ja seminaarien toiminta lakkautettiin. Oppikoulujen opettajat koulutettiin (ns. harjoitusaineiden opettajia lukuun ottamatta) pääasiassa yliopistoissa, mikä kesti tutkinnon suorittamisen ja opetusharjoittelun viemän vaihtelevan pituisen ajan, arviolta 4–6 vuotta, joskus pitempäänkin.²³

Muihin koulun tehtäviin, keittäjiksi vahtimestareiksi ja siivoojiksi, rekrytoitiin ihmisiä, joilla ei useinkaan ollut erityistä ammattikoulutusta, mutta tiedettiin utteriksi ja työkykyisiksi. 1900 -luvun lopulla ja 2000 -luvulle tultaessa koulujen työtehtävät muuttuivat entistä vaativammiksi. Samalla henkilöstön koulutusvaatimukset kasvoivat. Jos koulussa työskennelleiden opettajien ja muun henkilökunnan työura kesti 65 -vuotiaaksi, työvuodet ulottuivat noin neljälle vuosikymmenelle.²⁴

Koulumuistot jäsentyvät useaksi teemaksi

Kouluaan muistelevat kertovat kotipaikkakunnastaan, vanhemmista, koulumatkoista ja koulun fyysisestä miljööstä. He kertovat koulupihan leikeistä, koulutovereista, pukeutumisesta, kiusaamisesta, opetusvälineistä ja koulutarvikkeista. Paljon kerrotaan opettajista, kou-

lukurista ja rangaistuksista, urheilukilpailuista, koulumenestyksestä, kouluruokailusta, eri oppiaineista ja koulun juhlista. Myös koulukirjastot ja terveydenhuolto saavat huomiota osakseen. Muistelijat välittävät kokemuksiaan ja niihin liittyviä tunteita, joista tuntuu tulleen monen samaa kokeneen koulutoverin yhteistä omaisuutta.²⁵

Kulloisenkin tutkimusintressin mukaan keruuaineistoa voi jäsentää eri tavoin. Aineistosta on tässä artikkelissa poimittu viisi teemaa, jotka jäsentävät muistoja suhteessa koulun ja yhteiskunnan muuttumiseen. Vaikka ne yksinkertaistavat muistitiedon hahmottamista, ne kietoutuvat myös toisiinsa. Teemat mahdollistavat muistelussa ilmenvän jatkuvuuden tarkastelemisen. Esimerkiksi sotia edeltäneenä aikana syntyneet saattoivat vielä 1990 -luvulla olla työelämässä ja kantaa nuoruuden kokemuksia mukanaan.²⁶

Teemoja voi nimittää väljästi ”kertomuksiksi”.²⁷ Niissä muistellaan köyhyyttä, opettajia, kovaa kuria, sotaa ja sota-ajan evakkolasten kotaloita, opintietä ja koulun sekä yhteiskunnan suurta muutosta. Tässä artikkelissa teemoja ei tutkita lähemmin eikä yritetä etsiä selitystä niiden yksityiskohdille. Jokainen teema vaatii oman tarkastelunsa.

Ensimmäinen teema: Muistelijat kertovat suuresta köyhyydestä. Oman kouluaikinsa muistelijat kertovat pitkistä koulumatkoista, koulukortteereista, asuntoloista, köyhyydestä, joka pakotti turvautumaan kunnan apuun, kouluruokailusta, vertailusta parempiosaisiin ja siitä, miten eri seikat estivät oppikouluun pyrkimisen. Elämän kohokohtia olivat pienet ilot, koulun juhlat, erityisesti odotettu kuusijuhla. Köyhyyskertomuksia on 1920 -luvulta 1950 -luvulle syntyneillä.²⁸

Toinen teema: Muistelijat kertovat opettajistaan. Opettaja on jäänyt mieleen sekä kannustajana, ja hyvänä esikuvana, mutta myös rankaisijana, nöyryyttäjänä jopa oppilaittensa pahoinpitelijänä. Vanhemmat arvostivat opettajaa. Kovan kurin kohteena olivat oppilaat, mutta myös opettajia ja koulun henkilökuntaa valvottiin tiukasti. Opettajakertomuksia on kaikilla kouluaikaansa muistelleilla. Kertomuksia kovasta kurista on 1920 -luvulta 1960 -luvulle syntyneillä.²⁹

Kolmas teema: Kertomus opintiestä sisältää muistoja siitä, pitikö kansakoulusta mennä työhön vai pyrkiä oppikouluun tai ammattikouluun. Oppikoulu ja ammattikoulu merkitsivät siirtymistä uuteen

ympäristöön. Opintiehen kuuluvat myös opiskelun epäonnistumiset ja koulutien katkeamiset pettymysten, perheen kriisien tai ansiotyöhön menon vaikutuksesta. Muistelijat kertovat myös uudelleen aloittamisen mahdollisuudesta, epäonnistumista korvaavista kokemuksista ja opiskelusta varttuneemmalla iällä. Opintietä koskevia muistoja on eniten 20 -luvulta 50 -luvulle syntyneillä.³⁰

Neljäs teema: Kertomus sodasta ja evakkoelämästä lyö leimansa suureen osaa aineistoa. Itsensä evakoiksi identifioivia on 18. Sotaan tai sen jälkiselvittelyihin liittyviä muistoja on usealla muistelijalla. Sodasta eivät kärsineet vain ne, jotka joutuivat itse sodan uhreiksi, vaan sodan ja siirtoväen kokemukset koskettivat kaikkia muitakin, esimerkiksi niitä, jotka saivat koulutovereikseen siirtoväkeä, osallistuivat sota-ajan talkoisiin, kärsivät sota-ajan jättämistä jäljistä ja kapinoivat sota-ajan arvoja vastaan. Sodan ja evakkovuosien muistot tuntuvat aineistossa 1920 -luvun lopulla syntyneistä aina 1960 -luvulla syntyneisiin saakka.³¹

Viides teema: Kertomus yhteiskunnan suuresta muutoksesta lyö leimansa 1950 -luvulta 1990 -luvulle syntyneiden muistelijoiden teksteihin. Vanhempien muistelijoiden teksteissä ne ilmenevät haluna verrata omaa nuoruutta kirjoittamisaikaan, jolloin kaikki on toisin kuin ennen. Muutamat suhtautuvat nuoruuteensa nostalgisesti. Kouluaajan jälkeiset korvaavat opiskelukokemukset tuovat iloa osalle muisteliijoista, kun he huomaavat koulun muuttuneen.³²

Entiset oppilaat muistelevat koulun muuttumista, sodan jälkeistä elintason nousua, nuorisokulttuurin tuloa ja kapinointi koulun edustamia auktoriteetteja sekä isänmaallista ideologiaa vastaan.³³ Opettajat muistelevat koulujärjestelmän muuttumista, peruskoulun syntymistä, sen aiheuttamaa kilpailua ja syrjäseutujen tyhjenemistä, jonka vaikutuksesta opettajia siirtyi Etelä-Suomeen uusin oloihin.³⁴

Menneisyyden ja nykyisyyden välinen dialogi

Teemat eivät katkea vuosikymmenittäin tai sukupolvittain. Esimerkiksi köyhyyskertomuksia on 50-luvulla syntyneillä yhtä lailla kuin 20 -luvulla syntyneillä. Suuri muutos ei kosketa vain yhtä ikäkohorttia, vaan se pyyhkäisee läpi koko yhteiskunnan ja jättää jälkensä jo-

kaiseen ikäluokkaan tai ihmisryhmään. Teemat kietoutuvat toisiinsa ja niiden sisällöt voivat eri vuosikymmenillä jonkin verran muuttaa muotoaan.

Teemat kertovat muistelijoiden kokemasta yhteiskunnan elinkeino- ja väestörakenteen muuttumisesta, maan vaurastumisesta, yhteiskunnan kriisikausista, arvojen ja asenteiden muuttumisesta sekä koulujärjestelmän sopeutumisesta yhteiskunnan muutoksiin. Kuvaavaa muisteltujen muutosten suuruudelle on se, että muistelijoista valtaosa oli aloittanut koulunkäyntinsä maalla, mutta muistellesaan asui jo asutuskeskuksessa.

Muutokset saavat neljä muistelijaa pohtimaan intensiivisemmin kouluaikansa tai nuoruusvuosiensa merkitystä. Yksitoista kertoo entisten oppilaiden tai opiskelutoverien tapaamisista, joissa koulu- ja opiskeluaika yhdistää muistelijoihin.³⁵ Entisen koulutalon tai kouluajan merkittävän miljöö purkaminen tai sen käyttötarkoituksen muuttuminen herättää seitsemässä muistelijassa nostalgisia ajatuksia.³⁶

Oman kouluaikansa pettymysten tai epäonnistumisten korjaavia kokemuksia tai opiskelun uudelleen alkamisen oli kokenut 15 muistelijaa. Neljä muistelijaa pohtii ajankohtaisia kouluelämän tapahtumia omien kokemustensa pohjalta.³⁷ Koulun muisteleminen koetaan eletyn menneisyyden ja nykyhetken välisenä dialogina, kokemusten merkityksen pohdintana, vaikka muistelijat eivät sitä aina erikseen mainitsekaan.

Viitteet

Minun koulumuistoni -aineisto on Kansanrunousarkistossa (KRA), joten arkiston nimeä ei viitteissä toisteta. Kokoelman nimi, diaari-numero, muistelijan sukupuoli ja syntymävuosi ilmoitetaan tarvittaessa.

¹ Arola, P.- Löfström, J. 2011, 114–115. Minun koulumuistoni -keräyksen suunnitelmassa keruu haluttiin valtakunnalliseksi ja siihen toivottiin mukaan useita toimijoita. Suomalaisen Kirjallisuuden seuran ohella yhteistyötä tehtiin Saamelaisarkiston kanssa, joka järjesti oman vuonna 2015 päättyneen muistitiedon keruun. Muut arvioivat resurssinsa riittämättömiksi. Helsingin kaupunginmuseon, Saamelaisarkiston, Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Kansanrunousarkis-

- ton, Svenska Litteratursällskapet Folkkultursarkivin sekä Suomen romanivai-
kuttajien kanssa käydyt sähköposti- ja puhelinkeskustelut vuosina 2012–2015.
Aikaisempaa kouluun tai siihen väljästi liittyvää muistitietoa on esim. Folkkul-
tursarkivin, Kansanrunousarkiston ja Toimihenkilöarkiston kokoelmissa.
- ² Esim. KOULU 117–123 nainen s. 1936; 1569 nainen s. 1938; 218–219 mies s.
1947.
 - ³ Minun koulumuistoni -keruuesite ja tiedotteet. Ajoittain folkloristit kutsuivat
keruuhanketta kilpakeruuksi. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian
seura ei sitä kuitenkaan sellaisena pitänyt, vaikka 15 muistitiedon luovutta-
jaa palkittiin 28.10.2014 SKS:ssa pidetyssä seminaarissa. Vrt. Pöysä, J. 2006,
223–226.
 - ⁴ Fingerroos, O. – Peltonen, U-M. 2006, 8–9; Salmi-Niklander, K. 2006, 199–
205; Fiktio muuttumisesta muistoiksi: Varpio, Y. 2006, 99, 103 ja 116.
 - ⁵ Sääntti, J. 2004, 177–183; Fingerroos, O. – Haanpää, R. 2006, 32–36; Kalela, J.
2006, 83–85.
 - ⁶ KOULU 1269–1270 ei tunnistetietoja; 86–116.
 - ⁷ Tilastokeskus. Ammattiluokitus 2010.
 - ⁸ Tilastokeskus. Ammattiluokitus 2010, ammattiluokat.
 - ⁹ Tilastokeskus. Tilastolliset suuralueet 2014, kunnat.
 - ¹⁰ KOULU 86–116 14 peruskouluikäistä nuorta s. 1998; 1583–1586 nainen s.
1903.
 - ¹¹ KOULU 1595–1628, 1890–1902, 1922, 1975–2027, 2155–2156 ja 2378–2379.
 - ¹² Esim. KOULU 630–638 nainen s. 1960.
 - ¹³ KOULU 141 mies s. 1937; 448–452 mies s. 1928; 1679 nainen s. 1932; 2184
nainen s. 1935.
 - ¹⁴ Esim. KOULU 1190–1200 nainen s. 1943; 1292–1315 nainen s. 1930.
 - ¹⁵ Luokanopettajatkaan eivät olleet täysin yhtenäinen ryhmä: Opettajien pohja-
koulutus oli erilainen. He olivat valmistuneet seminaareista, opettajakorkea-
kouluista tai yliopistoista. Opettajiksi pyrkiviin kohdistuneet odotukset muut-
tuivat ajan mittaan. Simola, H. 1995, passim. Jauhiainen, A. – Rinne, R. 2012.
 - ¹⁶ KOULU 1072–1131.
 - ¹⁷ KOULU 1912 nainen s. 1934.
 - ¹⁸ KOULU 1067–1071, 2091–2096, 2113–2137, 2138–2141, 2142–2146.
 - ¹⁹ Esim. KOULU 701–733 mies s. 1929; 1466–1479 nainen s. 1932.
 - ²⁰ Halila, A. 1950, 19; Syväoja, H. 2009, 22–27 ja 40–44.
 - ²¹ Kiuasmaa, K. 1982, 47, 628–639 ja 645–649.
 - ²² Ahonen, S. 2012, 149–153 ja 160; Laukia, J. 2013, 106, 131–135, 163–166 ja
240–244; Klemelä, K. – Vanttaja, M. 2012, 190.
 - ²³ Nurmi, V. 1979, 63–92; Jauhiainen, A. – Rinne, R. 2012, 106–131 esittelee laajas-
ti koulun ammattiryhmien aseman kehitystä koulujärjestelmän muuttuessa.
 - ²⁴ Tämä perustuu olettamukseen, että työura jatkuu ainakin 60–65 -vuotiaaksi.
 - ²⁵ KOULU passim. Teemoja selkeytti tutustuminen Kirsti Salmi-Niklanderin ja
Pia Olssonin pitämän Helsingin yliopiston Kirjoitetun muistitiedon tutkimus-
prosesseja -kurssin esseemateriaaliin, joka perustuu koulumuistokeräykseen.

- ²⁶ Esim. KOULU 2521–2596 nainen s. 1939. Opiskeltuaan 1950 -luvun ja 1960 -luvun taitteessa seminaarissa muistelija työskenteli kansakoulunopettajana, aineenopettajana, peruskoulun lehtorina ja apulaisrehtorina ja jäi eläkkeelle vuonna 1999.
- ²⁷ ”Kertomusta” voi pitää useaa tieteenalaa yhdistävänä viitekehyksenä: Kalela, J. 2002, 124–127; Kalela, J. 2006, 83–85; Peltonen, M. 2006, 146–149; Ukkonen, T. 2006, 189–195; Salmi-Niklander. K. 2006, 199–205. Vrt. Hänninen, V. 2000, passim.
- ²⁸ Esim. KOULU 351 ja 364 mies s. 1927; 334 nainen s. 1952; 1154–1159, nainen s. 1952
- ²⁹ Esim. KOULU 340 mies s. 1927; 2311 mies s. 1928; 2808 nainen s.1948; 2827–28 mies s. 1948.
- ³⁰ Esim. KOULU 440–447 nainen s. 1935; 817 nainen s. 1941.
- ³¹ Esim. KOULU 2448 mies s. 1930; 1363–1367 nainen s. 1932; 1965 nainen s. 1937.
- ³² Esim. KOULU 435–439 nainen s. 1946; 630–638 nainen s. 1960; 1232–1235 nainen s. 1945; 1253–1261 nainen s. 1949; 1629–1634 nainen s. 1948; 2458–2460 nainen s. 1953.
- ³³ Esim. KOULU 128–177 mies s. 1947; 2289–2299 nainen s. 1951.
- ³⁴ Esim. KOULU 241–310 nainen s. arviolta 1940; 453–456 nainen s.a; 3019–3038 nainen s. 1932.
- ³⁵ Esim. KOULU 526–531 nainen s. 1937; 777–795 nainen s. 1946; 1750–1786 nainen s. 1934; 2289–2299 nainen s. 1951.
- ³⁶ Esim. KOULU 2597–2643 nainen s. 1941; 2827–2829 mies s. 1948; 3039–3045 nainen s. 1936.
- ³⁷ Esim. KOULU 2393–2398 nainen s. 1966.

Lähteet ja kirjallisuus

Lähteet

Suomalaisen Kirjallisuuden Seura (SKS), Kansanrunousarkisto (KRA), Helsinki

Minun koulumuistoni -keruun aineisto KOULU 1.1.2013–31.12.2013

Tekijän hallussa

Helsingin kaupunginmuseo, Saamelaisarkisto, Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Kansanrunousarkisto, Svenska Litteratursällskapet Folkkultursarkiv, Suomen romanivaikuttajat ja Suomen Romaniyhdistys ry, sähköposti- ja puhelinkeskustelut 2012–2014

Helsingin yliopiston Kirjoitetun muistitiedon tutkimusprosesseja -kurssin essee

Minun koulumuistoni -keruun esitteitä ja tiedotteita

Minun koulumuistoni -keruun suunnitelma 2012

Minun koulumuistoni, kutsuseminaarin ohjelma 2013
 Minun koulumuistoni, päätösseminaarin ohjelma 2015
 Tilastokeskus (<http://stat.fi>)
 Ammattiluokitus 2010
 Tilastolliset suuralueet 2014

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 2012. Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa: Kettunen, P. – Simola, H. (toim.), Tiedon ja osaamisen Suomi. Helsinki: SKS, 144–179.
- Arola, Pauli – Löfström, Jan 2011. Keruukohteena päiväkotij- ja koulumuistot. Kasvatus & Aika 2011:5, 114–115.
- Fingerroos, Outi – Haanpää, Riina 2006. Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. Teoksessa: Fingerroos, Outi. – Haanpää, R. – Heimo, A. – Peltonen, U-M (toim.), Muistitietotutkimus. Tietolipas 214. Helsinki: SKS, 7–24.
- Fingerroos, Outi – Peltonen, Ulla-Maija 2006. Muistitieto ja tutkimus. Teoksessa: Fingerroos O. – Haanpää, R. – Heimo, A. – Peltonen, U-M (toim.), Muistitietotutkimus. Tietolipas 214. Helsinki: SKS, 25–48.
- Halila, Aimo 1950. Suomen kansakoululaitoksen historia IV. Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet 1921–1939. Suomen tiedettä 3,4. Helsinki: WSOY.
- Hänninen, Vilma 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jauhiainen, Arto – Rinne, Risto 2012. Koulu professionaalisenä kenttänä. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa: Kettunen, P. – Simola, H. (toim.), Tiedon ja osaamisen Suomi. Helsinki: SKS, 105–143.
- Kalela, Jorma 2002. Historiantutkimus ja historia. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalela, Jorma 2006. Muistitiedon näkökulma historiaan. Teoksessa: Fingerroos, O. – Haanpää, R. – Heimo, A. – Peltonen, U-M. (toim.), Muistitietotutkimus. Tietolipas 214. Helsinki: SKS, 67–92.
- Kiuasmaa, Kyösti 1982. Oppikoulu 1880–1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Klemelä, Kirsi – Vanttaja, Markku 2012. Ammatillinen koulutus. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa: Kettunen, P. – Simola, H. (toim.), Tiedon ja osaamisen Suomi. Helsinki: SKS, 182–202.

- Laukia, Jari 2013. Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä. Ammattikoulu Suomessa 1899 -1987. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Nurmi, Veli 1979. Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Peltonen, Matti 2006. Mikrohistorian lajit. Teoksessa: Fingerroos, O. – Haanpää, R. – Heimo, A. – Peltonen, U-M. (toim.), Muistitietotutkimus. Tietolipas 214. Helsinki: SKS, 145–171.
- Pöysä, Jyrki 2006. Kilpakirjoitukset muistitietotutkimuksessa Teoksessa: Fingerroos, O. – Haanpää, R. – Heimo, A. – Peltonen, U-M. (toim.), Muistitietotutkimus. Tietolipas 214. Helsinki: SKS, 221–244.
- Salmi-Niklander, Kirsti 2006. Tapahtuma, kokemus ja kerronta. Teoksessa: Fingerroos, O. – Haanpää, R. – Heimo, A. – Peltonen, U-M. (toim.), Muistitietotutkimus. Tietolipas 214. Helsinki: SKS, 199–220.
- Simola, Hannu 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990 -luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 137. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Syväoja, Hannu 2009. Kansalaiskoulu 1958–1981. Työ- ja kansalaiskasvatus- ta koulunuudistuksen rinnalla. Jyväskylä: Kansalaiskoulun perinnekerho.
- Säntti, Janne 2004. Muistin ja menneisyyden välisestä suhteesta. Teoksessa: Löfström, J. – Rantala, J. – Salminen, J. (toim.), Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 2. Helsinki: Helsingin yliopisto, 169–186.
- Varpio, Yrjö 2006. Väinö Linnan elämä. Helsinki: WSOY.

Elämäkerta ja -muistitietotutkimuksesta uusia avauksia kasvatuksen historialle

Johdanto

Tarkastelemme tässä artikkelissa yleisellä tasolla elämäkerta- ja muistitietotutkimuksen lähtökohtia ja niihin liittyviä lupauksia ennen kaikkea kasvatuksen ja koulutuksen historian tutkimuksen näkökulmasta. Lähdemme liikkeelle tutkimussuuntien peruslähtökohtien tarkastelusta. Tämän jälkeen luomme lyhyen katsauksen siihen, millaista tutkimusta näillä tutkimusaloilla on Suomessa tehty. Tässä tarkastelussa keskitymme erityisesti suomalaisen henkilö- ja elämäkertatutkimuksen yleiskuvan hahmottamiseen historian tutkimuksen, erityisesti kasvatuksen historian alalla. Tämän jälkeen tarkastelemme vielä lyhyesti eräitä näihin tutkimustraditioihin liittyviä metodologisia muutostuulia, jotka ovat puhuttaneet alan tutkijoita viime vuosina. Lopuksi pohdimme vielä lyhyesti sitä, mikä anti ja millaisia lupauksia näin suuntautuvalla historiallisella tutkimuksella on kasvatuksen historialle.

Tutkimuksen ytimessä menneen muistelu ja tulkinta

Elämäkerta- tai biografia käsitteen alkuperä tulee kreikan sanoista ”bios”, eli elämä, ja ”grafein”, eli kirjoittaminen. On kyse siis ”elämän kirjoittamisesta” ja elämänkulun tulkitsemisesta. Ihmisiä ovat kautta historian kiinnostaneet elämäkerronnalliset muistelut, ja elämäkertatutkimuksen historia ulottuuakin yhtä pitkälle kuin ihmiskunnan kirjallisen historian juuret. 1900-luvun puolenvälin jälkeen akateemisessa elämäkertatutkimuksessa oli tietynlainen suvantovaihe Suomessa.

Elämäkertatutkimusta ei historiatieteiden piirissä tänä aikana juuri arvostettu, mutta nyttemmin tutkimussuuntaus on kokenut eräänlaisen arvonalautuksen. Tämä arvonalautus on ollut jopa siinä määrin merkittävä, että osa tutkijoista on puhunut tässä yhteydessä historian-tutkimuksen elämäkerrallisesta käänteestä. (Roiko-Jokela 1997, 267–271; Leskelä-Kärki 2012; Hakosalo, Jalagin, Junila & Kurvinen 2014.)

Myös muistitietotutkimuksella on eri tieteenaloilla pitkä historia, mutta sen arvostus oli elämäkertatutkimuksen tapaan historiantutkimuksen alalla melko vähäinen vielä muutamia vuosikymmeniä sitten. Nyt asiat ovat tämänkin suhteen selkeästi toisin. Tähän arvonnou-suun vaikutti erityisesti kansainvälisen oral history -liikkeen vahvistuminen 1900-luvun loppupuolella. Kansainvälisestä trendistä poiketen Suomessa suullisen historian käsitteen sijasta käyttöön vakiintui pikemminkin muistitietohistorian, yleisemmin muistitietotutkimuk-sen, käsite ja näiden eri johdannaiset. Suomessa muistitietokäsitteen vakiintumiseen vaikutti erityisesti Jorma Kalelan tulkinta 1980-luvul-la siitä, että suullinen historia (oral history) -käsite antoi tutkimus-suuntaukselta liian kapean kuvan: suuntauksessa ei ollut silloin, kuten ei nykyäänkään, kyse pelkästään suullisesti tai haastatteleamalla hanki-tusta tutkimusaineistosta ja sen hyödyntämisestä tutkimuksessa. (Fin-gerroos & Haanpää 2006; Kalela 2012, 30–32, 58.) Tämä laaja-alai-nen muistitieto-orientaatiotulkinta on saanut enenevästi sijaa myös kansainvälisen oral history -liikkeen parissa. Silti vielä vuonna 2011 esimerkiksi Patricia Leavy (2011, 3, 7) määritteli oral history -tutki-muksen seuraavasti: ”Suullinen historia (oral history) on laadullisen haastattelun menetelmä, joka painottaa osallistujien näkökulmia ja johon tavanomaisesti sisältyy useita avoimia haastatteluja jokaisen osallistujan kanssa. (...) Ontologisena perustana on käsitys tutkimuk-sesta prosessina, ei yksittäisenä tapahtumana. Suullisessa historiassa ei oleteta merkitysten vain odottavan löytämistään vaan ajatellaan, että merkitykset syntyvät tutkimusprosessin aikana. Toisin sanoen merkityksiä tuotetaan haastattelukerronnassa sekä tämän kerronnan analyysissä ja tulkinnessa.” Leavy määritteli siis yhä muutamia vuosia sitten suullisen historian lähestymistavan paljolti menetelmäkeskei-sesti ennen kaikkea aineiston hankintatavan näkökulmasta käsin sa-

malli, kun hän korosti haastattelutilanteen olevan erittäin keskeinen tekijä muisteluprosessille. Kuitenkin muistitietotutkimuksessa aineiston keräämistä on olennaisempaa se, että tutkimuksessa hyödynnettävä lähdeaineisto on luonteeltaan muistitietoon perustuvaa (esim. Ehrnrooth 1989; Fingerroos 2010; Rossi 2012). Muistitieto voi olla myös itse tutkimuksen kohteena: tällöin tutkimuksessa tarkastellaan muistelukerronnan rakenteita ja keinoja. Tämä näkökulma vie tutkimusta narratiivisen tutkimuksen ja folkloristisen kerrontatutkimuksen suuntaan (Fingerroos & Haanpää 2006) tai yhtälailla diskursianalyysin ja retoriikan tutkimuksen suuntaan.

Sekä elämäkerta- että muistitietotutkimuksen uutta nousua vauhditti myös mikrohistoriallisen tutkimuksen statuksen vahvistuminen historian tutkimuksen piirissä 1900-luvun loppupuolella. Uuden mikrohistoriallisen tutkimuksen piirissä tarkasteltiin muun muassa yksilön ja historian välistä suhdetta uudella tavalla, joka on ollut keskeisellä sijalla myös uudemmassa elämäkerta- ja muistitietotutkimuksessa (Leskelä-Kärki 2012). Muutenkin sekä nykyiselle elämäkerta- ja muistitietohistorialle että mikrohistorialliselle tutkimukselle on tyypillistä suuntautuminen arkisiin ja paikallisiin tapahtumiin esimerkiksi *history from below* perspektiivin innoittamana. Uudenlaisen lähdemateriaalien ja tulkintaperspektiivien välityksellä halutaan nostaa esille ihmisten omat ”äänet” ja tulkinnat elämästä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Uudemmassa historian tutkimuksessa ylipäättään tulkitaan mennyttä aikaa aiempaa monitasoisemmaksi ja -ilmeisemmäksi. Tämän avaamiseksi juuri uudet tutkimusorientaatiot, kuten elämäkertatutkimus, muistitietohistoria ja mikrohistoriallinen tutkimusote, tarjoavat hyviä välineitä ja tutkimusaineistoa. (Roiko-Jokela 1997; Fingerroos 2010; Leskelä-Kärki 2012.)

Elämäntapa- ja muistitietohistorian uutta tuleamista siivitti aikanaan myös se, että historian tutkimuksen piirissä alettiin muiden yhteiskuntatieteiden lailla kyseenalaistaa tieteen objektiivisuuskriteerien ja kausaalisten selitysmallien mielekkyyttä. Ajassa, jossa alettiin korostaa historiallisen ajan monikerroksisuutta ja moniäänisyyttä ja nostettiin tutkimuskohteiksi aiemmin tutkimuksessa marginaaliin jääneitä kysymyksiä ja ilmiöitä, juuri elämäkerta- ja muistitie-

tohistorialla oli paljon annettavaa. Muistitietotutkimuksen piirissä ei nykyään kanneta kovinkaan suurta huolta siitä, kuinka totuudenmukaista ja tarkkaa menneen ajan tapahtumien kuvausta muistelut pitävät sisällään. Näiden suhteen ei siis uskota päästävän täyteen totuudellisuuteen eikä neutraaliin tarkasteluun menneisyyden tapahtumista ja niiden taustalla olevista tekijöistä, vaikka muistitietoon voidaankin edelleen suhtautua myös todellisuuden objektiivisena, kirjallisiin dokumentteihin ja vastaavaan lähdeaineistoon rinnastuvana kuvaajana. Nykyään hedelmällisempänä lähtökohtana muistitietotutkimuksessa pidetään kuitenkin muun muassa sitä, miten eri muistelijat tulkitsevat menneisyyttä, miten sitä muistellaan ja tulkitaan, millaisia asioita pidetään muistamisen arvoisina ja millaisia merkityksiä niille annetaan. (Ukkonen 2000, 91–94; Fingerroos & Haanpää 2006; Rossi 2012.)

Muistitietotutkimuksen piirissä katsotaan, että se, mitä muistelijat uskovat tapahtuneen, on tärkeä historiallinen tosiasia aivan samoin kuin se, mitä historiassa todella tapahtui (Portelli 2006). Merkittävää ei tämän ajattelun mukaan ole se, muistaako ihminen menneet tapahtumat ”oikein” vai ”väärin”; sijoittaako hän jonkin yksityiskohdan väärään ajanhetkeen tai historialliseen kontekstiin. Tässä suhteessa muun muassa totuuskysymys ei ole keskeinen muistitietotutkimuksessa muutoin kuin metodologisena kysymyksenä. Fingerroosin (2010) mukaan juuri tämä tekee muistitiedon sellaiseksi, että sitä voi lähestyä eri menetelmin ja erilaisista tavoitteista käsin. Näin ollen elämäkerta- ja muistitietotutkimus tarjoavat historiantutkijoillekin paljon uutta aineistoa ja tulkintapintaa menneisyyden tulkinnoille. Tai kuten Alistair Thomson (1998) muistitietotutkimuksen luotettavuutta luotaavan artikkelinsa päätössanoissa toteaa: ”Historioitsijoina haluamme selvittää, mitä menneisyydessä tapahtui, mutta haluamme myös tarkastella, millainen vaikutus menneillä tapahtumilla on ollut yksilöihin ja yhteiskuntaan tapahtumahetkellä ja sen jälkeen. Suullinen historia tarjoaa meille mahdollisuuden tutkia menneen ja nykyisen välisiä suhteita niin ”luotettavien” kuin ”epäluotettavienkin” muistojen avulla. Suullisen historian viesti on, että muisti on taistelukenttä, eivätkä historioitsijat voi välttää taisteluun osallistumiselta.”

Muistitietotutkimukselle on tyypillistä siis se, että tutkimuksen lähdemateriaali on ihmisten omia tulkintoja ja kertomuksia menneistä tapahtumista. Leavyn (2011, 21–22) mukaan muistitietotutkimuksella on kuusi pääasiallista tarkoitusta: “Täydentää historiallista tietämystä (historical record); ymmärtää ihmisten yksilöllisiä kokemuksia historiallisista tapahtumista; ymmärtää ihmisten yksilöllisiä kokemuksia historiallisista tai sosiaalisen muutoksen aikakausista; ymmärtää ihmisten yksilöllisiä kokemuksia ajankohtaisista tai viimeaikaisista tapahtumista; edistää ajankohtaisten asioiden ymmärtämistä; ja kerätä kokemusperäistä tietoa yhteisöistä.” Kyse on siis uudenlaisen, yksilöllisen ja paikallisen näkökulman esiin nostamisesta. Tämä tarjoaa meille uusia ja aiempaa laajempia mahdollisuuksia ymmärtää sekä historiallisia ilmiöitä että yksilöllisen ja yleisen yhteyksiä toisiinsa.

Muistitietoa tutkittaessa ei olekaan välttämätöntä rajoittaa tutkimusta ainoastaan sellaisiin aiheisiin, jotka muistelija itse on voinut kokea. Esimerkiksi suvun muistitieto ei edes pyri kuvaamaan vain yhden henkilön elämän merkkitapahtumia, vaan siinä kokonaisen suvun vaiheet ja suvun jäsenten elämäнкаaret kietoutuvat yhteen ja suvun historia si-
joitetaan osaksi oman kotimaan historiaa (Latvala 2005, 72–74). Muistitietoaineistoa voi tarkastella tai ymmärtää myös niin, että kun yksilöt kertovat elämästään, heidän kertomuksensa edustavat heidän aikalaistensa, tietyn ikäryhmän, sukupuolen, suvun tai sosioekonomisen aseman edustajan menneen ajan tulkintoja tai tutkimuskohteelle annettuja merkityksiä (Huotelin 1996). Näin yksilön muistoihin kietytyvät paitsi hänen henkilökohtaiset kokemuksensa myös omalta osaltaan sen kulttuurin sosiaaliset konventiot, jossa hän elämäänsä on elänyt (esim. Marander-Eklund 2014, 22–23). Ihmisten muisteluille onkin todettu tyypilliseksi se, että ne muodostuvat vuorovaikutusprosesseissa sosiaalisen ympäristön kanssa. Tätä kuvaa muun muassa se, että ihmisten on havaittu ottavan muistelupuheeseensa ja kirjoittamiseensa vaikutteita omassa kulttuurissaan vallitsevista sosiaalisista ideoista, kerronnan malleista ja tavoista. He saattavat tulkita muistojaan esimerkiksi sankari- tai selviytymistarinan muotoon tai sovittaa kertomukseensa piirteitä erilaisista kulttuurisesti jaetuista myyteistä, kuten ihanteellisesta äidistä ja ilkeästä äitipuolesta. (Finnegan 2006.)

Muistitieto voi olla kerätty joko kirjallisesti tai suullisen muistelun tai haastatteluiden avulla. Lisäksi tutkimuksissa hyödynnetään luonnollisesti myös muunlaista historiallista jäämistöä, kuten päiväkirjoja, kirjeitä ja julkaisemattomia omaelämäkerrallisia tekstejä. Kirjallinen lähdemateriaali on kerätty ja sitä kerätään yhä erilaisten kirjoituskutsujen ja -kilpailujen avulla, joissa on pyydetty ihmisiä kertomaan ja muistelemaan elämäänsä tai tietyn menneen ajanjakson asioita tai tapahtumia. Tällaisia kirjoituskilpailuja tai -keräyksiä on järjestetty myös kasvatuksen ja koulutuksen alalla vuosien kuluessa muutamia, joista tuoreimmat ovat aivan viime vuosilta. Svenska litteratursällskapet i Finland keräsi vuonna 2013 kirjoituksia ylioppilastutkinnoista teemalla ”Att fira studenten”. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura järjesti samana vuonna yhdessä Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kanssa ”Minun koulumuistoni” -keruuhankkeen. Siinä pyydettiin niin oppilaita, opettajia kuin muutakin koulun henkilökuntaa kirjoittamaan omista koulukokemuksistaan. Pauli Arola tekee tässä vuosikirjassa omassa kirjoituksessaan selkoa tästä keräyksestä ja sen sadosta. Vuoden 2015 alkupuoliskolla myös Saamelaisarkisto pyysi ihmisiä muistelemaan kouluaikojaan ”Saamelaisalueen koulumuistojen keruu” hankkeessa. Jyväskylän yliopistossa kerätään parhaillaan haastatteluihin perustuvaa muistitietoa lastensuojelun menneisyyden selvittämiseksi. Muistitietoaineistot sopivatkin erityisesti sellaisiin tutkimusasetelmiin, joissa halutaan päästä virallisena esitetyn totuuden alle tai monipuolistaa yleisempiin virallisiin dokumentteihin perustuvia tulkintoja (ks. Thompson 2000, 83–117).

Monipuolisuutensa vuoksi elämäkerta- ja muistitietoaineistoja voi hyödyntää monenlaisista eri näkökulmista käsin. Molempien suuntausten tutkimukset ovatkin perustaltaan monitieteisiä ja -metodisia. Näin esimerkiksi muistitietotutkimusta tehdään ja sen menetelmiä käytetään kaikilla niillä tieteenaloilla, joilla ollaan kiinnostuneita ihmisten muistoista, muistelemisesta ja muistojen tulkinnasta. Muistitietoaineistoista on viime aikoina kiinnostuttu yhä enemmän myös kasvatuksen historian alalla. Muistitietotutkimuksen tutkimussuuntaukset eivät siis olekaan jakautuneet tieteenalojen mukaan, vaan esimerkiksi sen mukaan, pidetäänkö muistitietoa tutkimuksessa läh-

teenä, kohteena vai tutkimusaineiston muodostamisen apuvälineenä. (Leskelä-Kärki 2012.)

Elämäkerta- ja muistitietohistoriallisen tutkimuksen monet lähestymistavat

Elämäkerta- ja muistitietotutkimus on osa monitieteellisiä tutkimussuuntauksia, jotka pitävät sisällään suuren kirjon erilaisia lähestymistapoja ja tulkintatraditioita. Maarit Leskelä-Kärki (2012) esittelee artikkelissaan tanskalaisen elämäkertatutkija Birgitte Possingin ja ruotsalaisen historioitsijan Eva Österbergin elämäkertajaottelut. Näiden mukaan elämäkertatutkimukset voivat keskittyä henkilön elämäntyöhön, jolloin ei kiinnitetä juuriakaan huomiota tutkimuksen päähenkilön yksityiselämään eikä hänen persoonaansa. Toisissa taas otetaan huomioon myös yksityiselämän puoli. Elämäkerran avulla voidaan valottaa myös aikakauden yleisiä ilmiöitä, ihmisiä ja sosiaalisia prosesseja, joihin tutkittavan henkilön elämä liittyy. Näissä tutkimuksissa yksityisen avulla haetaan lisäymmärrystä menneen ajan historiallisiin ilmiöihin ja tapahtumiin. Elämäkertatutkimusten fokuksessa voivat olla myös tutkittavan elämään liittyvät psykologiset (esimerkiksi lapsuuden kokemusten merkitys tutkittavan myöhempään elämään) ja eksistentiaaliset tekijät. Näissä tutkimuksissa pyritään tulkitsemaan tutkittavan henkilön tai ryhmän elämänorientaation ydintä, joka ”selittäisi yksilön valintoja ja näyttäisi, miten yksilö on ratkaissut tiettyjä eettisiä ja eksistentiaalisia kysymyksiä omassa elämässään.” (Leskelä-Kärki 2012.)

Muistitietotutkimusta on puolestaan jaoteltu muun muassa realistinen–tulkinnallinen näkökulman pohjalta. Realistisessa muistitietotutkimuksessa painotetaan pyrkimystä menneen ajan todellisuuden faktuaaliseen tulkintaan; ollaan siis kiinnostuneita siitä, mitä menneisyydessä on tapahtunut tai miten asiat ovat olleet. Lähtökohtana tässä on ajatus todellisuudesta, joka ei ole riippuvainen ihmisestä ja kielestä, jolloin sitä on mahdollista kuvata objektiivisesti ja neutraalisti. Realistinen näkökulma tiedostaa muistojen sisällön vaihtelevan muistelijan mukaan mutta pyrkii eliminoimaan tämän ongelman esimerkiksi vertaamalla muistelutietoa muihin haastatteluihin ja kirjallisiin aineistoi-

hin. Tulkinallisessa muistitietotutkimuksessa lähdetään puolestaan siitä, että muistelu on aina muistelijan tulkintaa menneisyydestä ja merkityksenantoja menneille tapahtumille. (Ukkonen 2006.) Hieman erilaisen, vaikka osin samaan jakoon liittyvän, jaottelun muistitietotutkimuksen suhteen ovat esittäneet Outi Fingerroos ja Riina Haanpää (2006). Heidän jakonsa perustuu Habermasin tunnetun tieteiden tiedonintressitulkinnan perustalle. Tämän mukaan muistitietotutkimuksen voi jakaa selittävään, ymmärtävään ja kriittiseen tutkimusorientaatioon. Selittävä muistitietotutkimus pyrkii nimensä mukaisesti selittämään tai esittämään erilaisia menneisyyden ilmiöitä niin kuin ne olivat. Muistitieto on tällaisessa tutkimuksessa aina lähde. Ymmärtävässä muistitietotutkimuksessa painottuu tutkijoiden tulkinta menneisyydestä tai muistitiedon luonteesta ja niin edelleen. Tutkimustulos ymmärretään tässä mielessä menneen ajan rekonstruktioksi, johon liittyy aina ainakin jossakin määrin subjektiivisuutta ja tulkintaa. Kriittinen muistitietotutkimus puolestaan pyrkii menneisyyden tulkintaan arvioivasti ja emansipatorisesti. Ymmärtävän ja kriittisen tutkimusorientaation välistä rajaa ei aina ole helppo määritellä, koska tutkimus voi painottaa samaan aikaisesti molempien orientaatioiden lähtökohtia. (Ks. myös Fingerroos 2010.)

Tässä artikkelissa käytämme elämäkertatutkimuksen tarkasteluun ”idiograafinen” vs. ”ilmiö- ja tapahtumakeskeinen” -jaottelua. Idiograafisella tutkimuksella tarkoitamme tässä sellaista tutkimusta, jossa keskitytään tutkittavan henkilöhistoriaan ja toimintaan erityisesti työelämässä tai julkisen elämän piirissä. 1800-luvun ja 1900-luvun alkupuolen elämäkerta- tai henkilöhistoriallinen tutkimus oli paljolti tällä tavalla suuntautunutta. Näille tutkimuksille on tyypillistä kohteensa elämän tarkka kuvaus ja sijoittaminen hänen toimintaympäristönsä ja aikansa kulttuuriseen kontekstiin. Tutkittavaan aikaan liittyviä yleisiä kulttuurisia ja yhteiskunnallisia tekijöitä tai yleisemmin kohteiden kontekstia tarkastellaan tutkimuksissa vain sen verran kuin yksilön henkilöhistorian avaaminen, tutkittavien yhteiskunnallinen asemointi ja toimijuuden tulkitseminen edellyttävät. Ilmiö- ja tapahtumakeskeisellä tutkimuksella viittaamme puolestaan sellaiseen tutkimukseen, jossa elämäkertatutkijat käyttävät elämäkerta-aineistoa pikemminkin

laajempien kulttuuristen ja yhteiskunnallisten ilmiöiden ja tapahtumien tulkitsemiseen. Tällaisten tutkimusten fokuksessa eivät ole niinkään yksittäisten toimijoiden elämänculut tai toiminta sinällään, vaan keskiössä on siis jokin laaja-alaisempi yhteiskunnallinen tai vaikkapa ihmisten kehitykseen liittyvä ilmiö esimerkiksi psykohistoriallisesta perspektiivistä tarkasteltuna. Itse elämäkerrallista tulkintaa esitetään vain sen verran kuin tutkimuksen kohteen ilmiöiden tulkinta edellyttää. Tarkastelu voi perustua yksittäisen ihmisen elämäkertatietojen tiheään ja tulkitsevaan lukemiseen tai laajemman elämäkerta-aineiston hyödyntämiseen.

Seuraavassa elämäkertatutkimustyyppi- ja otteellussa esitetään edellä esitellyn luokittelun peruslähtökohdat:

ELÄMÄKERTATUTKIMUKSEN KAKSI ÄÄRIPÄÄTÄ		
TUTKIMUSOTTEEN YLEISORIENTAATIO	TUTKIMUKSEN NÄKÖKULMA JA KOHDE	TUTKIMUKSEN TAVOITE
IDIOGRAAFINEN	* yksilöllinen, paikallinen ja toiminnallinen * yksilöt, suvut, pienyhteisöt jne.	* yksilön tai muutaman yksilön elämänculku, toiminnan kuvaus yms. * näkökulma on usein myös yksilöiden "vaikutuksen" tulkinnassa heidän toimintaympäristössään ja joskus laajemminkin * esitystapa ja raportoinnin rakenne: yleisesti kronologisesti etenevä elämäncarina – pääpaino aktiivisissa työvuosissa yms.
ILMIÖ- JA TAPAHTU- MAKESKEINEN	* yleinen, menneen ajan ilmiöt ja tapahtumat, prosessit yms. * tulkitaan elämäncarta-aineiston ja muistitietoaineiston pohjalta ilmiöitä ja tapahtumia	* tavoitteena on tulkita ennen kaikkea jotain historiallista ilmiötä, prosessia tai tapahtumaa tai ihmisten näille antamia merkityksiä - esimerkiksi koulutuksen merkitystä tietyille ihmisryhmille historiallisessa ajassa, opettajuuden identiteetin rakentumista tai näihin liittyviä kulttuurisia siirtymiä

Edelläolevassa asetelmassa rivitekijät kuvaavat elämäkertatutkimuksen luokituksen, jatkumon, kahta tutkimukseen liittyvää ääripäätä. Nämä eivät kuitenkaan muodosta homogeenisiä ryhmiä. Esimerkiksi ilmiö- ja tapahtumakeskeisissä tutkimuksissa toiset voivat nojata tulkinnoissaan hyvinkin vahvasti teoreettiseen tulkintakehykseen, joka voi olla esimerkiksi psykohistoriallinen tai feministinen. Toiset tähän ryhmään kuuluvat taas voivat tulkita elämäncertoja hyvinkin aineis-

tolähtöisesti, vaikka tutkimuksen keskiössä on yleisempien menneen ajan ilmiöiden ja prosessien tulkitseminen. Monissa tutkimuksissa voi olla molempiin ryhmiin liittyviä ominaispiirteitä joskus jopa siinä määrin, ettei tällaisia tutkimuksia voi helposti sijoittaa kummankaan ääripään muodostan ryhmän alle, vaan ne sijoittuvat johonkin kohtaan näiden ääripäiden välissä olevalle janalle. Samoin näihin ryhmiin sijoittuvat tutkimukset voivat erota toistaan monessakin suhteessa niin lähtökohtiensa kuin tavoitteidensa suhteen. Lukijan onkin hyvä muistaa, että jaottelu on tehty näiden tutkimusorientaatioiden erojen pelkistämiseksi, joten niihin liittyvät tulkinnot eivät kuvaa tyhjentävästi yhdenkään jatkossa esitettävän tutkimuksen kaikkia ulottuvuuksia.

Elämäkertatutkimuksen (ja hieman muistitietohistoriankin) trendejä Suomessa

Kun raotetaan suomalaisen historiantutkimuksen historiaa, käy nopeasti selville, että 1800-luvun loppupuolella ja 1900-luvun alkupuolella henkilöhistoriallisella tutkimuksella oli suhteellisen vahva asema alan tutkimuksessa. Tyypillistä tämän ajan elämäkertatutkimuksille oli keskittyminen yhteiskunnallisesti merkittävien henkilöiden elämänkulun ja elämäntyön tarkasteluun. Monet Suomen varhaiset piispat ja tunnetut pappismiehet tai herännäisyyden johtohenkilöt saivat näinä vuosina omat henkilöhistoriansa. Näistä voi mainita esimerkiksi Kaarle Mennanderia (Forsman 1900), Anders Chydeniusta (Schau-man 1908), Juhana Browalliusta (Österbladh 1929), Erik Melartinia (Takolander 1926), Henrik Renqvistiä (Salonen 1930; 1931) ja Eerik Sorolaista (Holmström 1937) käsittelevät tutkimukset. Myös Turun akatemian professorit tai muut eri aikakausien keskeiset yhteiskunnalliset vaikuttajat olivat tuohon aikaan elämäkertatutkimuksen kiinnostuksen kohteina. Tutkimuksia julkaistiin muun muassa Henrik Gabriel Porthanista (Palander 1902; Schybergson 1908; 1911), Michael Wexionius–Gyldenstolpista (Laitinen 1912), Daniel Jusleniuksesta (Pietilä 1907); Pehr Kalmista (Kerkkonen 1936), Adolf Arwidssonista (Castrén 1944) ja Johan Vilhelm Snellmanista (Salomaa 1944).

Kaikkien näiden tutkimusten voidaan todeta sijoittuvan käyttämämme elämäkertatutkimusorientaatiojanaan idiograafiseen päähän: siis elämäkertatutkimustyyppiluokkaan, jossa tutkimuksen pääkohteena ovat päähenkilön elämänvaiheet ja toiminta aktiivisuusvuosina. Monissa näistä käsitellään kyllä laajastikin tutkittavan henkilön aikakauden yleisiä piirteitä ja muuta kohdehenkilön toimintaa kontekstivaa aineesta mutta pääasiassa vain siksi, että tutkittava henkilö ja hänen elämänsä tulevat ymmärrettävämmiksi. Mainituista teoksista Martti Kerkkosen teoksessa *Pietari Kalm talousopin professorina – oppihistoriallinen tutkimus* on ehkä eniten piirteitä jaottelussamme nimetystä ilmiö- ja tapahtumakeskeisestä elämäkertatutkimuksesta, sillä tutkimuksessa tarkastellaan Kalmin talousajattelun ohessa kattavasti 1700-luvun yleisiä talousopin tulkintoja ja virtauksia. Tosin tutkija itse toteaa raportin alussa tekevänsä tämän tarkastelun pääasiassa vain siksi, että voi tulkita Kalmin talousopillisia lähtökohtia relevanttimmin. Näin myös tämän tutkimuksen pääorientaatio on kuitenkin painotetusti idiograafiseksi määritellyssä tutkimustraditiossa. Vastaväinlaisistä uudemmissa historiallisista elämäkertateoksista voisi mainita esimerkiksi Hannu Välimäen tutkimukset Lauri Ingmanista kirkkopoliitikkona (1994) ja suomalaisen uskontokasvatuksen ja koulun kehittäjänä (1998).

Idiograafisesti orientoituneita elämäkertatutkimuksia julkaistaan vielä nykyäänkin jonkin verran. Näille on kuitenkin tyypillistä se, että tutkimuksen kohdetta pyritään kuvamaan ja tulkitsemaan, jos näin voi sanoa, aiempaa monipuolisemmin, kuten edellä mainitut Välimäen tutkimukset osoittavat. Samaan tapaan esimerkiksi Kristiina Kalleisen (2001) tutkimuksessa vapaaherra Lars Gabriel von Haartmanin elämästä on tavoitteena kuvata hänen persoonaansa sekä hänen elämänsä monitasoisuutta. Kalleinen (2001, 10) itse toteaa teoksensa johdannossa halunneensa kirjoittaa ”inhimillisen elämäkerran, ei tavanomaista suurmieselämäkertaa, jossa kohteella ei olisi muita kuin rationaalisia tavoitteita ja motiiveja sekä loogisesti etenevä urakehitys ilman vaihtoehtoja.” Tämän vuoksi hän nostaa tarkasteluun tavallista enemmän esimerkiksi Haartmanin perhe- ja muita siviilielämän tapahtumia, vaikka pääpaino onkin Haartmanin julkisessa toiminnassa.

Kalleisen (emt.) mukaan elämäkertatutkimukselta edellytetään nykyään muutenkin aiempaa laaja-alaisempaa tarkasteluperspektiiviä, jossa tutkittavan henkilön aikakautta valotetaan kohdehenkilön avulla. Viime vuosikymmeninä onkin selkeästi lisääntynyt elämäkertatutkimus, jossa henkilöhistoriallista tarkastelua keskeisempänä tutkimuskohteena ovat kulttuuriset ja yhteiskunnalliset ilmiöt. Tällaiset tutkimukset sijoittuvat käyttämässämme jaottelussa ilmiö- ja tapahtumakeskeiseen ryhmään. Näissä tutkimuksissa henkilöhistoria toimii pikemminkin tämän yleisen tarkastelun välineenä kuin on itse päättäimessä. Esimerkkeinä tällaisista tutkimuksista voi mainita Tuula Hockmanin (2006) tutkimuksen Ingeborg Aakentytärestä (Tottista) ja hänen suvustaan 1460–1507, Tapani Ruokasen (1989) kirjoittaman Paavo Ruotsalaisen elämäkerran tai vaikkapa Vesa Vareksen (1993; 1996) Lauri Ingmania käsittelevät tutkimukset, joissa Ingmanin henkilöhistoriaa keskeisempänä tarkastelukulmana on suomalaisen puolueen ja Kokoomuspuolueen historia sekä maltillisen konservatismin esiintymisen historia Suomessa.

Kauko Pirisen (2003) tutkimus Henrik Renqvististä puolestaan toimii hyvänä esimerkkinä tutkimuksesta, jossa tarkastellaan päähenkilön toimintaa ja elämää tietyistä perspektiivistä, tässä tapauksessa oikeushistoriallisesta näkökulmasta. Vastaavanlainen tutkimus on Jari Niemelän (1998) Pehr Adrian Gaddia koskeva väitöskirja, jossa hän tarkastelee Gaddin elämäntyön kautta valistuksen ajan hyötyajattelua, luonnontiedettä ja talouspolitiikkaa luoden samalla luonnollisesti myös Gaddin henkilöhistoriasta mielenkiintoisen kuvan. Samoin Irma Sulkusen (1989) tutkimuksessa Miina Sillanpäästä pääpaino on henkilö- ja toimintahistorian sijaan ajan sukupuolijärjestelmään, keskiluokkaiseen perheeseen ja sukupuolien väliseen työnjakoon liittyvissä muutoksissa. Vastaavasti Kirsi Vainio-Korhonen (2008; 2012) on selvittänyt tutkimuksissaan 1700-lukujen ja 1800-lukujen aateli-naisten elämäntapaa Sophie Creutzin ja Sofie Munsterhjelmin elämäkerrallisen aineiston pohjalta. Sulkusen ja Vainio-Korhosen tutkimusten lailla Matti Peltosen (2006) tutkimus *Lukkari Saxbergin rikos ja herännäispappilan etiikka* on erinomainen esimerkki siitä, kuinka tutkimuksessa, jossa lähdetään yksittäisistä henkilöistä ja elämäker-

rallisista tapahtumista, voivat fokuksessa kuitenkin olla aikakauden yleisemmät ilmiöt, toimintatavat ja ajattelutraditiot; tässä tapauksessa herännäispapiston aseman muutokset 1800-luvun loppupuolella ja ajan yhteiskunnallisten muutosten tulkinta.

Historiantutkimukset, joissa keskitytään yhden päähenkilön elämäkerran sijaan useamman henkilön kuvauksiin, ovat tuoneet viime vuosina elämäkertatutkimukseen myös uusia näkökulmia ja avauksia siihen, miten elämäkertoja voi käyttää laajojen historiallisten, kulttuuristen ja yhteiskunnallisten ilmiöiden avaamiseen ja tulkitsemiseen. Tällaisista tutkimuksista voidaan mainita vaikkapa Anu Lahtisen (2007) väitöskirjan Flemingin suvun naisten elämästä ja toiminnasta vuosien 1470 ja 1620 välillä. Tutkimuksessa suvun naisten elämää ja toimintaa tarkastellaan heidän monien erilaisten rooliensa ja sosiaalisten verkostojensa näkökulmasta. Tähän samaan uuteen tarkasteluperspektiiviin voi sijoittaa myös Maarit Leskelä-Kärjen (2006) Krohnin sisaruksia ja heidän kirjallista elämäänsä käsittelevän väitöskirjatutkimuksen, jonka lähtökohtana oli sisarusten avulla tutkia 1800- ja 1900-luvun taitteen kirjoittavien naisten elämää ja kirjoittamisen ehtoja. Hän itse onkin kutsunut jälkeensä tutkimustaan eräänlaiseksi temaattiseksi ”kollektiivibiografiaksi” (Leskelä-Kärki 2012). Tähän tutkimusryhmään sopii myös Kati Katajiston (2009) tutkimus, jossa hän tarkastelee eliitin kansallisen identiteetin murrosta ja suomalaisen isänmaan rakentumista autonomian ajan alkupuolella ennen kaikkea Ernst Gustaf von Willebrandtin ja hänen tyttäriensä ensimmäisten aviomiesten ympärille muodostuneen sukuryhmän avulla. Myös Juha Siltalan (1992) teoksen *Suomalainen ahdistus* voi lukea tähän ryhmään kuuluvaksi, kun luokituskriteereitä elämäkertatutkimuksen suhteen jonkin verran väljennetään. Tutkimuksessaan Siltala tarkastelee psykoanalyttisen kehitysteorian viitekehyksestä 1800-luvun alkupuolen herännäisyysliikkeen keskeisten toimijoiden, ennen kaikkea Paavo Ruotsalaisen, elämäkerrallisen aineiston pohjalta heidän persoonallista kasvuaan ja kehitystään sekä heidän näemyksiään uskosta, ihmisyydestä ja elämästä. Samalla kun Siltala maalaa lukijalle herätysliikkeen 1800-luvun alkupuolen johtohahmojen psyykkisiä rakenteita ja uudenlaisen minän heräämistä, hän tavallaan

tarjoaa aineksia myös oman aikamme ihmisten identiteetin rakentamisen ja tähän liittyvän problematiikan tarkasteluun.

Aiemmin toiset tutkijat näkivät elämäkertatutkimuksen olevan tutkimuksellisesti hyvin kapea-alaista, tästä leimasta alan tutkimus on viime aikoina pyrkinyt määrätietoisesti irti, esimerkiksi Vesa Varesen (1993, 15) mukaan elämäkertatutkimus voi parhaimmillaan tuottaa hyvinkin merkittävää tutkimusaineistoa ja uusia näkökulmia, jotka voivat nostaa esille ”yllättäviä ja hyvinkin ratkaisevia episodeja Suomen historiasta”. Muutenkin henkilöhistoriallinen tutkimus voi hänen mukaansa tarjota uusia näkökulmia ja vaihtoehtoisia tulkittamalleja yleiseen historialliseen tulkintaan. Vares kuvaakin hyvin sellaista elämäkertatutkimustyyppiä, jota käyttämässämme jaotellussa on nimitetty ilmiö- ja tapahtumakeskeiseksi lähestymistavaksi, kun hän kirjoittaa: ”Kysymys yksilön ja yhteiskunnan keskinäisistä suhteista elämäkerrassa sekä yksilön vaikutusmahdollisuuksista historiassa ovat historian tutkimuksen iäisyyskysymyksiä ja sellaisiksi jäänevätkin. Nykyään vallitsee melko laaja yksimielisyys siitä, että biografiakaan tarkoitus ei voi olla kuvata ja selittää vain kohteena olevaa henkilöä ja tämän toimintaa. Tarkoitus on selittää laajempaa kokonaisuutta kohdehenkilön avulla hänen sekä hänen viiteryhmänsä perspektiivistä.” (Vares 1993, 16–17.)

Tämä uusi ilmiö- ja tapahtumakeskeinen tutkimusorientaation vahvistuminen ei kuitenkaan tarkoita, että elämäkertatutkimuksen kentältä olisi kokonaan kadonnut idiograafisesti painottunut tutkimus tai että tällainen tutkimus edustaisi jotakin vanhaa ja merkityketöntä. Irma Sulkusen Sillanpää-tutkimus luokiteltiin edellä ilmiö- ja tapahtumakeskeiseen tutkimustyyppiryhmään kuuluvaksi, mutta hänen Mandi Granfeltista tekemänsä tutkimus (1995) edustaa pikemminkin idiograafisesti orientoitunutta tutkimustyyppiä. Granfelt-tutkimuksessakin on kyllä mukana yksilöllisen tarkastelun ohessa aikansa yhteiskunnallisten ja kulttuuristen kysymysten tarkastelu, mutta Sulkusen tarkastelukulma on Sillanpää-tutkimusta vahvemmin päähenkilön elämän kuvauksessa ja hänen toimintansa persoonallisten tekijöiden tulkinnassa. Granfelt-tutkimuksessa pääosan saa siis itse Mandi ja hänen tapansa muovata oman elämänsä kulkua ja

vaikuttaa ympäröivään yhteiskuntaan. Samalla tutkimuksessa tarkastellaan myös sitä, kuinka hän reagoi eri elämäntilanteiden tuomiin muutoksiin ja tilanteisiin. Hinkkanen (1997) katsoo Sulkusen lähestymiskulman olevan tässä tutkimuksessa selkeästi yksilössä ja hänen elämässään. Hän kuvailee Sulkusen oman analysoivan äänen vaihtaneen sävellajia: kun Sillanpää-tutkimuksessa tutkijan tulkinta ja ääni oli vahvasti tekstissä esillä, Granfelt-tutkimuksessa tutkijan analyysi on siirtynyt selvemmin kerronnan sisälle. Hinkkasen mukaan tähän Irma Sulkusen tutkimusraporttiin tutustuminen on antoisaa ja suositeltavaa kaikille niille, ”jotka haluavat pohtia yksilön ja yhteisön moninaisia risteäviä yhteyksiä elämäkerrallisessa tutkimuksessa”. Tähän näkemykseen on helppo yhtyä.

Kasvatusajatteliijoita ja koulukokemuksia - elämäkertatutkimus kasvatuksen historian alalla

Vaikka kasvatuksen historialle oli 1900-luvun alkupuolella tyypillistä länsimaisten kasvatusajattelijoiden kasvatus- ja opetuskäsitysten tarkastelu, useimmiten aate- ja oppihistoriallinen tutkimustraditio, ei tutkimusalalla Suomessa henkilöhistorioita tuolloin juuri kirjotettu. Tämän tekee ymmärrettäväksi se, että kasvatuksen historian fokuksessa olivat tuohon aikaan pikemminkin yleiset kasvatuksen ja koulutuksen kysymykset kuin toimijanäkökulma. Lähes kaikki vanhempi tutkimus ja elämäkertatutkimukset ovat tavoitteeltaan sellaisia, että ne voidaan kiinnittää käyttämämme jaottelun ilmiö- ja tapahtumakeskeiseen tutkimustraditioon. Toki kasvatuksen historiankin alalla tähän liittyvien tutkimusten lähtökohdat ja tulkintaperspektiivit ovat vaihdelleet tutkimuksesta toiseen. On niitäkin tutkimuksia, joissa painottuu enemmän henkilökuvan ja elämänkulun tarkastelu kuin keskittyminen tutkittavien välityksellä ajan kasvatustilanteisiin ja koulujärjestelmän muotoutumiseen. Tällaisista tutkimuksista voidaan tässä yhteydessä nostaa esille Risto Kuosmasen (1939) laaja teos Johann Heinrich Pestalozzin elämästä ja teoksista. Kuosmasen tutkimus on vieläkin kasvatushistorian perusteoksia maassamme. Mainita voidaan myös Martti **Steniuksen** (1938) Zachris Clevestä julkaisema

tutkimusraportti ja hieman tuoreemmista tutkimuksista esimerkiksi Keijo Elion (1973) tutkimus suomalaisesta upseerikouluttajasta Otto Kaarle von Fieandtista, Veli Nurmen (1988) Uno Cygnaeusta käsittelevä elämäkertateos ja Keijo Plitin (1984) tutkimus aistivammaistyön uranuurtajasta Carl Alopaeuksesta. Näissä tutkimuksissa keskitytään siis pääasiassa tutkimuskohteen elämään, kasvatusajatteluun tai toimintaan koulumaailmassa. Näin nämä tutkimukset voi sijoittaa orientaatioltaan idiograafiseen elämäkertatutkimustyyppiluokkaan, vaikka niissä tarkastellaankin laajasti ajan yleistä toimintaympäristöä.

Ilmiö- ja tapahtumakeskeiseen luokkaan kuuluvat puolestaan sellaiset tutkimukset, joissa tarkasteluperspektiivin voidaan todeta olevan painottavan enemmän yleistä kuin henkilö- ja toimijahistoriallista tulkintaa. Tällaisista vanhemmista tutkimuksista nostettakoon esiin G. A. Lönnbeckin (1890a; 1890b) teokset Uno Cygnaeuksesta ja Suomen kansakoulun alkuvaiheista sekä Martti T. Kuikan (1974) tutkimus Nestor Järvisen, Suomen ensimmäisen seminaarin uskonnon lehtorin pedagogisesta toiminnasta. Uudemmista tutkimuksista tähän ryhmään voi liittää esimerkiksi Markku Leinosen (1998) Johannes Gezelius vanhemman pedagogiikkaa tarkastelevan väitöstudiumin, kuten myös Mikko Ripatin (2002) Arvid Järnefeltin kasvatustutkimusajattelijana keskittyvän teoksen ja Matti Tanelin (2012) J. A. Hollon sivistyskasvatustutkimusta luotaavan väitöskirjan. Leinosen tutkimuksessa tosin käsitellään hyvin laajasti myös Gezelius vanhemman elämänvaiheita ja toimintaa kirkonmiehenä. Siitä huolimatta pääpaino on Gezeliuksen pedagogisen ajattelun tarkastelussa comeniuslaisesta perspektiivistä. Lisäksi tässä yhteydessä kannattaa mainita Lauri Kemppisen (2001) Yrjö Sakari Yrjö-Kosken kasvatustutkimusajattelua ja koulutuspolitiikkaa tarkasteleva väitöskirjatutkimus, jossa käsitellään Yrjö-Kosken elämänvaiheita ja toimintaa eri sektoreilla ja piirittää hänestä näin monipuolinen henkilökuva. Samalla tutkimuksessa kuitenkin tarkastellaan Yrjö-Kosken ajattelun ja toiminnan valossa 1800-luvun kasvatustutkimus- ja yhteiskuntakysymyksiä niin kattavasti, että sen voi määritellä ilmiö- ja tapahtumakeskeisesti orientoituvaksi tai ainakin tutkimukseksi, jossa tämä puoli tulkinnasta on korostuneesti esillä.

Tässä yhteydessä voidaan ottaa esille vielä Hannu Sunin (2014) elämäkertatutkimus opettaja Esa Paavo-Kalliosta, jonka hän nimeää kirjan otsikossa ”röyhkeäksi opettajaksi”. Tutkimus käsittelee Paavo-Kallion elämänvaiheiden ohessa varsin laajasti hänen aikansa ideologioita tulkintoja, kulttuurisia ja yhteiskunnallisia puitteita. Suni (emt., 7, 12, 17–18) itse toteaa toivovansa, että tutkimus kartoittaisi 1800-luvun jälkipuoliskon ja 1900-luvun alkuvuosien yhteiskuntarakenteita, mentaliteettia ja tuon ajan ihmisten todellisuutta, samalla kun se tarkastelee Paavo-Kallion elämäntulkintaa ja toimintaa ristiriitaisena ja herkästi ympäristönsä kanssa konfliktiin ajautuvana persoonana, opettajana, uskonnollisena julistajana ja kansalaisaktivistina. Tutkija kysyy, millaisia muutoksia ja jatkuvuuksia Esa Paavo-Kallion elämään ja toimintaan sisältyi, ja pohdii myös syitä, jotka tekivät Paavo-Kalliosta kirkollisia ja yhteiskunnallisia valtarakenteita uhmanneen opettajan. Sunin tutkimuksen kanssa samaan ilmiö- ja tapahtumakeskeisen elämäkertatutkimuksen piiriin voidaan sijoittaa myös koulutussosiologi Päivi Kaipaisen (2008) väitöskirja, jossa hän vertailee kolmen kasvatustieteen elämäkertoja. Kun Suni tarkastelee tutkimuksessaan erityistä opettajataustaan ennen kaikkea mikrohistoriallisesta näkökulmasta, sitoutuu Kaipainen tutkimuksessaan selkeästi teoreettiseen tulkintaperspektiiviin, jota hän itse kutsuu bourdieulais-pragmatistiseksi ja latourilaiseksi näkökulmaksi. Tutkimusraportissa ajattelijat esitetään osin perinteiselle henkilöhistorialle tyypillisesti kronologista elämäntulkintaa noudattaen, mutta heidän elämänsä tarkastellaan myös tavallisuudesta poikkeavissa tulkintakehyksissä. Kaipaisen tutkimus osoittaaakin, miten moninaisin tavoin elämäkertatutkimusta voi hyödyntää kasvatuksen historian alalla.

Kasvatuksen historian – ja yleisemminkin historian tutkimuksen – alalla on lisääntynyt sellainen tutkimus, jossa käytetään elämäkerta- tai muistitietoaineistoja laajojen ja yleisluontoisten historiallisen alan kysymysten ja ilmiöiden tarkasteluun ja tulkitsemiseen. Näissä tutkimuksissa elämäntulkinta jää päätutkimuskysymysten varjoon. Tyypillistä on myös se, että analyysit pohjautuvat usein laajempaan elämäkerta- ja muistitietoaineistoon kuin yksittäisen henkilön tai esimerkiksi suvun elämäkertatutkimukset. Yksi tällaiseen tutkimukseen liittyvistä mittavimmista kasvatustieteen tutkimusprojekteista on ollut

sosiologian professori emeritus Ari Antikaisen johtamat elämäkerta-tutkimushankkeet 1990-luvulla, joissa kiinnostuksen kohteina olivat ennen kaikkea eri sukupolvien koulutukselle antamat merkitykset ja merkitykselliset oppimiskokemukset ihmisten elämänsäajan aikana sekä opettajuuden historiallinen rakentuminen (ks. esim. Antikainen & Huotelin 1996; Antikainen 1998, 192–230). Opettajuuden rakentumista ja opettajankoulutuksen kehitystä 1900-luvulla on tarkasteltu useam-massakin tutkimuksessa elämäkerta- ja muistitietoaineiston pohjalta: Pasi Petrell (2009) on selvittänyt kansakoulunopettajien koulutuksen kehitystä Kaarlo Franssilan henkilöhistorian näkökulmasta, ja opetta-juuden rakentumista ovat tutkineet elämäkerta-aineistoa hyödyntäen esimerkiksi Juha Kauppila ja Anne Tuomainen (1996), Janne Sääntti (2007) ja Jukka Kujala (2008). Elämäkerta- ja muistitietoaineistoa on käytetty myös tutkimuksissa, joissa tarkastellaan muun muassa eri su-kupolvien tai sukupuolten koulukokemuksia, koulutukselle annettuja merkityksiä ja koulutuskulttuurien, kotikasvatuksen tai lastentarhatoi-minnan taustaideoita ja lähtökohtien muutoksia yksittäisten suku-jen eri sukupolvien välillä (ks. esim. Huhtala & Tähtinen 2014; Kaar-ninen 1995; Kemppainen 2001; Kilpeläinen 2000; Meretniemi 2015; Moore 2003; Ruohola 2012; Tuomaala 2004a; 2004b;).

Kuten edellä olevasta käy ilmi, on kasvatuksen historian piirissä varsinkin viime vuosikymmenten aikoina lisääntynyt elämäkerta- ja muistitietotutkimusaineiston hyödyntäminen. Tämä onkin ollut yksi valopilkku alan tutkimuksessa. Tällaisella tutkimuksella olisi kui-tenkin vielä runsaasti annettavaa kasvatuksen historialle, kuten esi-merkiksi Florin (2014) on todennut. Elämäkertatutkimus ja muisti-tietohistoria tarjoavat parhaimmillaan uusia tulkintaperspektiivejä ja tapoja nähdä tutkittavia ilmiöitä ja historiallisia prosesseja (ks. myös Gardner 2003; Martin 2012).

Huomioita tutkijan roolista elämäkerta- ja muistitietotutkimuksessa

Elämäkerta- ja muistitietotutkimus ovat melko työläitä ja haasteel-lisia tutkimuksen muotoja. Ensinnä on kerättävä tutkimusaineisto,

ellei ole käytössä tutkimukseen sopivaa aiemmin kerättyä aineistoa. Tätä seuraa aineiston käsitteleminen ja tulkinta, ja koko prosessin ajan mukana kulkee tutkimusraportin kirjoittaminen, jolla on erittäin keskeinen merkitys lopullisen tulkinnan muotoutumiselle. Tutkimusprosessista ja sen vaiheista on laadittu useita oppaita, joissa menetelmiä ja lähtökohtia käsitellään yksityiskohtaisesti (ks. esim. Thompson 2000, 222–323; Leskelä-Kärki 2004; Fingerroos, Haanpää, Heimo & Peltonen 2006, 175–288; Leavy 2011; Rossi 2012; Pöysä 2015). Seuraavassa pohdimme kuitenkin muutamia ennen kaikkea tutkijan rooliin elämäkerta- ja muistitietotutkimuksessa liittyviä kysymyksiä, joilla on merkitystä myös kasvatuksen historian tutkimusta ajatellen.

Kuten edellä jo todettiin, sekä elämäkertatutkimuksen että muistitietohistorian aineistot voidaan kerätä kirjallisesti tai suullisesti. Suullinen elämäkerta- ja muistitiedon keruu tapahtuu tavallisesti vapaamuotoisen muistelun tai teemahaastattelun avulla. Kirjallinen aineisto voi olla varta vasten tutkimusta varten kerättyä eli esimerkiksi erilaisilla kilpa- ja perinnekirjoituksilla tuotettua. Lisäksi tutkimuksissa hyödynnetään monenlaisia yksityisiä jäämistöjä kuten päiväkirjoja ja vastaavaa elämäkerrallista materiaalia. Edellä esitetyistä tutkimuksista esimerkiksi Sántin (2007) keskeisenä aineistona olivat opettajien omaelämäkertakirjoitukset. Sántin tapaan myös Petrell (2009) hyödynsi laajaa arkistomateriaalia. Huhtalan ja Tähtisen (2014) tutkimuksen aineisto puolestaan perustui kahdentoista iäkään eteläpohjanmaalaisen naisen teemahaastatteluun, ja Ruoholan (2012) tutkimuksen aineisto koostui yhden suvun neljän sukupolven äitien ja tyttörien haastatteluista. Vastaavasti Kemppaisen (2001) kotikasvatusta kolmessa sukupolvessa käsittelevä tutkimus perustui 85 suvun piirissä kerättyyn laajaan haastatteluaineistoon.

Kuten yleisemminkin historian tutkimuksen piirissä, elämäkerta- ja muistitietohistorian alalla ei ole enää viime aikoina painotettu tutkimuksen objektiivisuutta ja faktuaalisuuteen pyrkimistä yhtä vahvasti kuin aiemmin. Kritiikin mukaan muistitiedon realistisen ja/tai selittävän suuntauksen tutkimustavoitteet ja -lähtökohdat ovat liian kaavamaisia ja johtavat liian yksioikoisiin ja kapea-alaisiin menneen ajan tulkintoihin. Niinpä onkin alettu korostaa muistitiedon subjek-

tiivisuutta ja tulkinnallisuutta sekä tutkijan merkitystä muistitiedon muodostumiselle (esim. Grele 2006). Samalla ovat muuttuneet myös käsitykset tutkijan roolista aineiston keruuprosessissa, erityisesti haastattelutilanteissa. Aiemmin tähdennettiin, että tutkijoiden ja haastattelijoiden piti varoa vaikuttamasta mitenkään informanttien muisteluihin. Heidän piti pyrkiä olemaan mahdollisimman huomaamattomia ja neutraaleja. Haastattelijan tehtävänä oli esittää kysymyksensä lyhyesti ja muutoin jättää tilanne muistelijoiden vastuulle. (Ks. esim. Thompson 2000, 221–228). Nykyään tutkijan odotetaan osallistuvan yhtenä osapuolena haastattelussa syntyvään vuorovaikutustilanteeseen. Tämän ei enää nähdä uhkaavan haastattelun objektiivisuutta siinä määrin kuin aiemmin oletettiin.

Nykyään haastattelutilannetta pidetään siis pikemminkin normaalina vuorovaikutustilanteena kuin pelkkänä muistelijan yksinpuheluna. Haastattelijan odotetaan luonnollisesti pitävän haastattelun koko ajan hallinnassaan, mutta nyt hänen edellytetään lisäksi osallistuvan keskusteluun tilanteen vaatimalla tavalla, vastaavan muistelijan kysymyksiin ja jopa tarvittaessa vähän tätä provosoimaan, jos tällainen toiminta tuntuu edistävän ja syventävän muisteluprosessia. (Ukkonen 2002; 2006.) Tutkijoiden tehtävänä on auttaa haastateltavia ja muisteilijoita eri tilanteiden ja persoonien edellyttämällä tavalla (Leavy 2001, 19). Se, että tutkija haastaa muistelijaa menemään syvemmälle muistoissaan, saattaa tuoda haastattelutilanteisiin jonkin verran lisäjännitteitä ja haastateltavalle lisäpainetta. Kuitenkin tämä voi olla erittäin tärkeä avain sille, että muistelukerronnassa käy selville, mitä muisteltava tapahtuma todella merkitsi aikanaan ja myöhemmin elämän eri vaiheissa sekä mitä se merkitsee muisteluhetkellä. (Gardner 2003.) Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että haastattelijalla olisi oikeutta painostaa muistelijaa kertomaan jotakin, mitä hän haluaa tämän kertoavan. Tässä suhteessa tutkijan pitää olla erittäin herkkä itsensä suhteen. Viime kädessä on haastateltavan oma päätös, mitä hän kertoo ja miten asiat tulkitsee. (Portelli 2006.)

Muistelukerronnalle on luontaista, että se sisältää aina muistelijan omasta näkökulmasta nousevaa menneen tulkintaa. Muistitietoa-aineistoa hyödyntävän tutkijan onkin hyvä pitää mielessä, ettei

muistelijakaan aina muista menneisyyden tapahtumia täydellisesti tai kerro näistä neutraalisti, vaan ihmisille on tyypillistä muistella mennyttä enemmän tai vähemmän omista lähtökohdistaan käsin. Tapahtumat eivät myöskään tallennu mieleen sellaisinaan vaan ne liitetään kaikkeen siihen, mitä muistissa jo valmiiksi on. (Juva 1992; Ukkonen 2000; Grele 2006.) Esimerkiksi 1950-luvun kotiäitiyttä tutkinut Marander-Eklund (2014, 22–23) on huomannut muistelijoiden ottavan kantaa ”kulttuurisiin kertomuksiin”, joilla hän tarkoittaa yhteiskunnassa jaettuja arvoja ja ihanteita, joita esimerkiksi aikakauslehdet ja viranomaistekstit välittävät. Muistelu ei siis ole ainoastaan tapahtuneiden asioiden kertaamista vaan myös kommentointia siitä, miten asiat olisivat voineet tai niiden olisi kuulunut olla. Vastaavasti Vehkalahden (2014) mukaan ihmisillä on tendenssi yhdistää omia nuoruusmuistojaan ajassa liikkuviin yleisiin sosiaalisiin ja kulttuuriin käsityksiin. Näin muistelijat saattavat kertoa, millaista nuoruuden olisi pitänyt olla, vaikkei heidän oma nuoruutensa välttämättä vastannutkaan ihannetta. Nykyään korostetaankin, ettei muistitiedon tutkija etsi aitoa ja todellista menneisyyttä. Ukkosen (2002) mukaan muisteluaineistoilta on alettu kysyä paitsi mitä ne kertovat, myös miten ja miksi ne kertovat tiettyjä asioita juuri tietyllä tavalla.

Myös elämäkerta- ja muistitietoaineiston tulkintaan, joka on tutkimuksen sydän ja koetinkivi, liittyy omat visaiset haasteensa. Tutkijan on hyväksyttävä tämän suhteen tietty rajallisuus: emme voi koskaan saavuttaa toisen ihmisen suhteen täydellistä ymmärrystä. Maarit Leskelä-Kärjen (2012) mukaan elämäkertatutkimuksessa lähdemateriaalin luonteen vuoksi haastetta tuo myös se, että tutkija elää yleensä pitkään ja läheisessä suhteessa tutkittavansa kanssa – silloinkin kun hän tutkii vain lähdemateriaalin varassa menneisyyden ihmisten elämäkertoja. Tämä johtaa helposti tilanteeseen, jossa tutkija alkaa liiaksikin samaistua tutkittavansa elämään ja persoonaan. Tällöin tutkijan voi olla vaikea ottaa etäisyyttä tutkittavan tulkintoihin ja elämänvaiheisiin, mikä estää häntä tekemästä kohteensa elämästä tai ratkaisuisista relevantteja ja moniulotteisia tulkintoja. Etäisyyden säilyttämiseksi tutkijan itsereflektio on tärkeässä asemassa. Tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen alaa ja laajuutta rajaa väistämättä myös tutkijan valitse-

ma tarkastelukulma sekä se, ettei ihmisten elämää voi koskaan kielen keinoin ilmaista täydellisesti. Ruthellen Josselson (2004) on osuvasti todennut, että tutkijoiden on sopeuduttava siihen, ettei menneen ajan ihmisten elämästä koskaan voi tehdä aukotonta tulkintaa. Tutkijalla onkin hyvä olla riittävä määrä avoimuutta, luovaa uteliaisuutta ja epävarmuuden sietokykyä, jotta hän ei pakota tutkittavia ihmisiä tai ilmiöitä johonkin ulkoa tulevaan selitysmalliin, jos nämä eivät siihen sovi. On tärkeää, että tutkija on herkkä tulkinnoilleen ja kysyy itseltään muun muassa, miksi ja millä perusteella hän tekee tulkinnan tai johtopäätöksen niin kuin tekee. On hyvä pohtia myös sitä, millaisia muita tulkintoja aineiston varassa voisi esittää. (Ukkonen 2002; 2006.)

Se, että elämäkerta- ja muistitietohistorian piirissä korostetaan nykyään enemmän tutkimusten, tutkimushenkilöiden ja tutkimusprosessien ainutkertaisuutta sen sijaan, että aiempaan tapaan painotettaisiin vahvasti tutkimuksen objektisuusulottuvuutta ja historiallista faktuaalisuutta, liittyy yleisempiin historian tutkimuksen sisällä tapahtuneisiin metodologisiin painotusmuutoksiin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö tutkijoiden tule pyrkiä mahdollisimman uskottavien ja kattavien – ja myös kriittisten – tulkintojen esittämiseen tutkimustensa kohteista ja ajasta sekä kulttuurisista ja yhteiskunnallista ilmiöistä.

Uutta tulkintapintaa kasvatuksen historian tutkimukseen

Elämäkerta- ja muistitietotutkimukselle olisi vielä runsaasti tilaa ja tilausta kasvatuksen ja koulutuksen menneisyyden tutkimuksessa. Ne pitävät sisällään paljon lupauksia herättäviä uusia tulkintamahdollisuuksia kasvatukseen ja koulutukseen liittyvistä menneen ajan ilmiöistä, tapahtumista ja sosiaalisista merkityksistä. Ne myös tuovat tutkimukseen uutta todistusaineistoa, joka on jäänyt perinteiseltä historian tutkimukselta saavuttamatta tai se on ohitettu marginaalisena, ei kiinnostavana tutkimusaiheena tai tulkintana (ks. esim. Gardner 2003). Muistitietotutkimusaineiston avulla voidaan esimerkiksi muodostaa pitkittäiskuva yksilöstä kulttuurin osana ja tarkastella koulutuskulttuurin siirtymisiä sukupolvien yli. Näin voidaan selvittää, mitä koulutus on menneisyydessä merkinnyt eri sukupolville, sukupuolille

ja yhteiskuntaryhmille erilaisissa elämänvaiheissa ja tilanteissa (Ruohola 2012, 15–16; 57–60).

Kasvatuksen historiassa ollaan usein kiinnostuneita tutkimuksista, jotka tarkastelevat kasvatukseen liittyviä yleisiä ilmiöitä ja tekijöitä. Tällaiset tutkimukset sijoittuvat elämäkertatutkimusjanimme ilmiö- ja tapahtumakeskeiseen päähän. Tässä suhteessa, kuten on todettu, elämäkerta- ja myös muistitietotutkimus tarjoavat runsaasti keskeistä aineistoa alan tutkimukselle. Esimerkiksi Toivasen (2003) tulkinta siitä, että ”biograafisista yksityiskohdista” tulee historiallista tutkimusta vasta silloin, kun niitä peilataan laajemmin yksittäisten toimijoiden tai tapahtumien taustalla vaikuttaviin sosiaalis-taloudellis-kulttuuriin rakenteisiin, on kasvatuksen historiallisessa tutkimuksessa olennaisen tärkeä sidostekijä mikrohistoriallisen tutkimusaineiston käytölle. Muutenkin uusi mikrohistoriallinen tutkimusorientaatio tarjoaa tulkinnallisuutta korostaessaan työkalun, jota kasvatuksen historian alalla on hyödynnetty aivan liian vähän. Tämä tarjoaa esimerkiksi hedelmällisen ja tärkeän työkalun, jolla voidaan yhdistää mikro- ja makrotason tulkintoja luovasti yhteen.

Toki elämäkerrallisista kertomuksista ja menneiden tapahtumien muistelemisesta on hyötyä kaikille yksilöille, kasvattajille ja opettajille ilman minkäänlaista tutkimuksellisia tavoitteitakin. Niiden avulla lisäämme tietoisuuttamme paitsi kasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen historiasta myös itsestämme ihmisinä ja kasvattajina. Muistelu tukee myös identiteettimme rakentumista: oman menneisyytemme tuntemus, jäsentely ja arviointi auttavat selittämään, miten olemme nykyiseen elämäntilanteeseemme päätyneet ja millainen tulevaisuus meitä mahdollisesti odottaa (ks. esim. Giddens 1991, 52–54; Huotelin 1996, 15; Thompson 2000, 173–189; Vehkalahti 2014; Vilkkio 1997, 77). Menneen muistelu ja tulkitseminen ovat keskeisiä välineitä, joiden avulla elämme elämäämme historiassa ja nykyhetkessä. Tämä pätee vielä nykyäänkin, vaikka aikamme tuntuu olevan yhtä loppumatonta muutosta. Ehkä juuri siksi olisikin tärkeää tiedostaa menneisyyden merkitys meissä, tässä ja nyt.

Kaiken kaikkiaan olemme sitä mieltä, että elämäkerta- ja muistitietohistoria tarjoaa kasvatuksen historialle merkittävän mahdolli-

suuden päästä lähemmäksi menneen ajan kasvatuksen ja koulutuksen arkea ja jokapäiväisiä käytäntöjä. Näin kuvamme menneisyydessä ta-
pahtuneesta kasvatuksesta, opetuksesta ja niiden käytännöistä voi täy-
dentyä ja moninaistua. Muutenkin muistitietoaaineistot luovat meille
yhden keskeisen reitin myös virallisen ja dokumentoidun maailman
ja totuuden taakse, samalla kun tutkimukseen voidaan nostaa margi-
naalissa eläneitä yksittäis- ja poikkeustapauksia, joiden elämäkerto-
jen ja muistojen tarkastelu voi niin ikään moninaistaa tulkintojamme
menneen ajan kasvatuksesta ja koulutuksesta.

Lähdeluettelo

Viitatut elämäkerta- ja muistitietotutkimukset:

- Antikainen, Ari 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Helsinki–Por-
voo: WSOY.
- Antikainen, Ari & Huotelin, Hannu 1996. Koulutuksen ja elinikäisen oppimisen
merkitystä etsimässä. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996.
Oppiminen ja elämänhistoria. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 8–10.
- Castrén, Liisa 1944. Adolf Ivar Arwidsson I: Nuori Arwidsson ja hänen ym-
päristönsä. Helsinki: Otava.
- Elio, Keijo 1973. Otto Kaarle von Fieandt . suomalainen upseerikouluttaja.
Historiallisia tutkimuksia 91. Forssa
- Forsman, Juho 1900. Kaarle Fredrik Mennander ja Hänen Aikansa. Kirkko-
historiallinen tutkimus. Turun Suomal. Kirjap.- ja Sanomal.-O.-Y. Turku.
- Hockman, Tuula 2006. Kolmen polven perilliset. Ingeborg Aakentytär (Tott)
ja hänen sukunsa (N. 1460–1507). Suomen Kirjallisuuden Seuran Biblio-
teca Historica 104. Helsinki.
- Holmström, Rafael 1937. Eerikki Eerikinpoika Sorolainen: Piispa ja teolo-
gi, kansanopettaja ja saarnaaja. Kirkkohistoriallinen tutkimus. Suomen
Kirkkohistoriallisen seuran toimituksia XXXIX. Helsinki.
- Huhtala, Sofia & Tähtinen, Juhani 2014. Eteläpohjalaisten nuorten nais-
ten jatkokoulutukseen liittämiä haaveita, toteutumaa ja merkityksiä
1920–1940-luvuilla. Kasvatus & Aika 8 (2), 56–74.
- Kaarninen, Mervi 1995. Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920-
ja 1930-luvun Suomessa. Bibliotheca Historica 2. Helsinki: Suomen his-
toriallinen seura.
- Kaipainen, Päivi 2008. Suurten ajattelijoiden elämäkerrat ja elämänpolut.
Bertrand Russellin, Ludwig Wittgensteinin ja Georg Henrik von Wright-

- in elämäkerrat bourdieulais-pragmatististen ja latourilaisten näkökulmien vertailussa. Turun yliopiston Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 74. Turku.
- Kalleinen, Kristiina 2001. ”Isänmaani onni on kuulua Venäjälle” Vapaaherra Lars Gabriel von Haartmanin elämä. Suomen Kirjallisuuden seuran Toimituksia 815. Helsinki.
- Katajisto, Kati 2009. Isänmaamme keisari. Eliitin kansallisen identiteetin murros ja suomalaisen isänmaan rakentuminen autonomian ajan alussa. Topelius-seuran julkaisuja 4. Helsinki.
- Kauppila, Juha & Tuomainen Anne.1996. Opettajat muutoksen tulkkeina – kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa Ari Antikainen & Hannu Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu 159–196.
- Kemppainen, Jaana 2001. Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. Jyväskylän yliopiston Studies in Education, Psychology and social Research 190. Jyväskylä.
- Kemppinen, Lauri 2001. Sivistys on Suomen elinehto. Yrjö Sakari Yrjö-Kosken kasvatusajattelu ja koulutuspolitiikka vuosina 1850 – 1882. Turun yliopiston julkaisuja sarja C 168. Turku.
- Kerkkonen, Martti 1936. Pietari Kalm talousopin professorina. Oppihistoriallinen tutkimus. Suomen Historiallisen Seuran Historiallisia tutkimuksia XX. Helsinki.
- Kilpeläinen, Arja 2000. Naiset paikkaansa etsimässä. Aikuiskoulutus naisen elämänkulun rakentajana. Jyväskylän yliopiston Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 163. Jyväskylä.
- Kuikka, Martti T. 1974. Nestor Järvinen - seminaaripedagogi ja koulumies. Tutkimus Suomen ensimmäisen seminaarin uskonnon lehtorin pedagogisesta toiminnasta. Helsingin yliopiston käytännöllisen teologian laitoksen uskonnonpedagogiikan julkaisuja A 12. Helsinki.
- Kujala, Jukka 2008. Miesopettaja itsenäisyyden ajan Suomessa elokuvan ja omaelämäkerran mukaan. Oulun yliopiston Universitatis Ouluensis E 97.
- Kuosmanen, Risto 1939. Johann Henrich Pestalozzi. Suuren kasvattajan elämä ja teokset pääpiirteissään esitettynä. Pöytä-Helsinki: WSOY.
- Lahtinen, Anu 2007. Sopeutuvat, neuvottelevat, kapinalliset. Naiset toimijoina Flemingin sukupiirissä 1470–1620. Suomen Kirjallisuuden Seuran Bibliotheca Historica 108.
- Laitinen, A. A. A. 1912. Michael Wexionius–Gyldenstolpe I. Helsinki.
- Leinonen, Markku 1998. Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. Jyväskylän yliopiston Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 138. Jyväskylä.

- Leskelä-Kärki, Maarit 2006. Kirjoittaen maailmassa. Krohnin sisaret ja kirjallinen elämä. Suomen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1085. Helsinki.
- Lönnbeck, Gustaf 1890a. Suomen kansakoulu ja Uno Cygnaeus. Tammisaari.
- Lönnbeck, Gustaf 1890b. Uno Cygnaeus: "Suomen kansakoulun isä". Helsinki: Weilin & Göös.
- Meretniemi, Maija 2015. Hyvä koti ja henkinen äitiys lastentarhatyön esikuvina. Aate- ja käsitehistoriallinen tutkielma Suomen varhaiskasvatuksen taustasta. Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen Tutkimuksia 369. Helsinki.
- Moore, Erja 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämänkulun muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 61. Joensuu.
- Niemelä, Jari 1998. Vain hyödynkö tähden? Valistuksen ajan hyötyajattelun, luonnontieteen ja talouspolitiikan suhde Pehr Adrian Gaddin elämäntyön kautta tarkasteltuna. Suomen Historiallisen Seuran Historiallisia tutkimuksia 199. Helsinki.
- Nurmi, Veli 1988. Uno Cygnaeus, suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki: Valtion painatuskeskus & Kouluhallitus.
- Palander, Gunnar 1902. Henrik Gabriel Porthan yliopiston opettajana. Helsinki: Weilin & Göös.
- Peltonen, Matti 2006. Lukkari Saxbergin rikos ja herännäispappilan etiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- Petrell, Pasi 2009. Ihanteiden kahleissa. Kansakouluopettajien valmistuksen kehitys kohti ylioppilaspohjaista koulutusta Kaarle Franssilan henkilöhistorian näkökulmasta tarkasteltuna. Turun yliopiston julkaisuja sarja C 290. Turku.
- Pietilä, Antti 1907. Daniel Juslenius: Hänen elämänsä ja vaikutuksensa I. Tampere: Tampereen kirjapaino.
- Pirinen, Kauko 2003. Henrik Renqvist. Pappi ja herätysjohtaja. Oikeushistoriallinen näkökulma. Helsinki: Otava.
- Plit, Keijo 1984. Carl Henrik Alopaeus aistivammaistyön uranuurtajana Suomessa. Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 128.
- Ripatti, Mikko 2002. Arvid Järnefelt kasvatusajattelijana. Jyväskylän yliopiston Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 203. Jyväskylä.
- Ruohola, Sirpa. 2012. Äidiltä tyttärelle. Koulutuskulttuurisia siirtymiä neljässä sukupolvessa. Turun yliopiston julkaisuja C 342. Turku.
- Ruokanen, Tapani 1989. Talonpoikainen Paavo Herättäjä Ruotsalainen. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Salomaa, J. E. 1944. Snellman: Elämä ja filosofia.
- Salonen, Ilmari 1930–1931. Henrik Renqvist I–II. Helsinki: Otava.

- Schauman, Georg 1908. Biografiska undersökningar om Anders Chydenius. Svenska Litteratursällskapet i Finland LXXXIV. Helsingfors.
- Schybergson, M. G. 1908–1911- Henrik Gabriel Porthan I–II.
- Siltala, Juha 1992. Suomalainen ahdistus. Helsinki: Otava.
- Stenius, Martti 1938. Zachris Joachim Cleve. Suomen koulujen isä I–II. Helsinki: Suomen kasvatustieteellisen yhdistyksen Kasvatustieteellinen kirjasto; n:o 1. Helsinki.
- Sulkunen, Irma 1989. Naisen kutsumus. Miina Sillanpää ja sukupuolten maailmojen erkaantuminen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Sulkunen, Irma 1995. Mandi Granfelt ja kutsumusten ristiriita Helsinki: Hanki ja jää.
- Suni, Hannu 2014. Röyhkeä opettaja. Esa Paavo-Kallion todellisuuskäsitykset, nälkävuodet ja maailmojen konfliktit 1867–1913. Suomen Kirkkohistoriallisen seuran Toimituksia 228.
- Säntti, Janne 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuu den rakentuminen ja muuttuminen sodanjälkeisessä Suomessa opettajien omalelmäkertojen valossa. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia 31.
- Takolander, Alfons 1926–1927. Erik Gabriel Melartin. Hans liv och verksamhet I–II. Suomen Kirkkohistoriallisen Seuran Toimituksia XXI. Helsinki.
- Taneli, Matti 2012. Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta. Turun yliopiston julkaisuja C 351. Turku.
- Tuomaala, Saara 2004a. How does a Shepherd's Life Story become a Patriotic Song? Narrating rural childhood of the 1920s and 1930s in Finland. Teoksessa Anu Lahtinen & Kirsi Vainio-Korhonen (toim.) History and Change. Finnish Literature Society, Studia Historica 71, 57–77.
- Tuomaala, Saara. 2004b. Työätekevistä käsistä puhtaksi ja kirjoittaviksi – Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Bibliotheca Historica 89.
- Vainio-Korhonen, Kirsi 2008. Sophie Creutzin aika. Aatelistelämää 1700-luvun Suomessa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1183. Helsinki.
- Vainio-Korhonen, Kirsi 2012. Sofie Munsterhjelmin aika. Aatelist naisia ja upseereita 1800-luvun Suomessa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1383. Helsinki.
- Vares, Vesa 1993. Konservatiivi ja murrosvuodet. Lauri Ingman ja hänen poliittinen toimintansa vuoteen 1922. Suomen Historiallisen Seuran Historiallisia Tutkimuksia 174. Helsinki.
- Vares, Vesa 1996. Vanhasuomalainen Lauri Ingman ja hänen poliittinen toimintansa. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

- Välimäki, Hannu 1994. Lauri Ingman kirkkopoliitikkona. Suomen Kirkko-historiallisen Seuran Toimituksia 166. Helsinki.
- Välimäki, Hannu 1998. Suomalaisen uskontokasvatuksen ja koulun kehittä-jänä. Suomen Kirkkohistoriallisen Seuran Toimituksia 179. Helsinki.
- Österbladh, Kaarlo 1929. Juhana Browallius. Tiedemies, valtiopäivämies ja piispa. Eripainos Turun yliopiston julkaisuista Sarja B, osa XI.

Tutkimuskirjallisuus:

- Ehrnrooth, Jari 1989. Tuottaako uusi näkökulma ”uutta historiaa” – esimerk-kinä Foucault’n diskurssianalyysin sovellus oppihistoriaan. Teoksessa Rauno Edén (toim.) Historian päivät 1988. Suomen Historiallisen seuran Historiallinen Arkisto 93, 89–104.
- Finnegan, Ruth 2006. Family myths, memories and interviewing. Teoksessa Robert Perks & Alistair Thomson (toim.): The Oral History Reader. Lon-too, New York: Routledge, 177–183.
- Fingerroos, Outi 2010. Muisti, kertomus ja oral history-liike. Teoksessa Pertti Grönholm & Anna Sivula (toim.): Medeiasta pronssisoturiin. Kuka tekee menneestä historiaa? Turun Historiallisen Yhdistyksen Historia mirabilis 6. Turku, 60–81.
- Fingerroos, Outi & Haanpää, Riina 2006. Muistitietotutkimuksen ydinkysy-myksiä. Teoksessa Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo ja Ul-la-Maija Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyk-siä. Suomen Kirjallisuuden Seuran Tietolipas 214. Helsinki, 25–48.
- Fingerroos, Outi, Haanpää, Riina, Heimo, Anne ja Peltonen, Ulla-Maija 2006. Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Suomen Kirjalli-suuden Seuran Tietolipas 214. Helsinki.
- Florin, Christina 2014. Biografia rajoja rikkomassa. Kolme esimerkkiä ruotsa-laisesta elämäkertatutkimuksesta. Teoksessa Heini Hakosalo, Seija Jalagin, Marianne Junila & Heidi Kurvinen (toim.): Historiallinen elämä. Biografia ja historian tutkimus. Historiallinen arkisto 141. Helsinki: SKS, 27–44.
- Gardner Philip 2003. Oral History in education: Teacher’s memory and teach-ers’ history. History of Education 32 (2), 175–188.
- Giddens, Anthony 1991. Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Padstow: Polity.
- Grele, Ronald J. 2006. Oral History as Evidence. Teoksessa Thomas L. Charl-ton, Lois E. Meyers & Rebecca Sharpless (toim.): Handbook of Oral His-tory. Lanham: Altamira Press, 43–101.
- Hinkkanen, Merja-Liisa 1997. Oman elämänsä sankaritar? Elämäkerrallisen tutkimuksen ongelmia. Teoksessa Eero Kuparinen (toim.) Työkalut ri-

- viin. Näkökulmia yleisen historian tutkimusmenetelmiin. Turun yliopiston yleisen historian julkaisuja 43. Turku.
- Hakosalo, Heini, Jalagin Seija, Junila Marianne & Kurvinen, Heidi 2014. Johdanto. Elämää suurempaa. Teoksessa Heini Hakosalo, Seija Jalagin, Marianne Junila & Heidi Kurvinen (toim.): Historiallinen elämä. Biografia ja historian tutkimus. Historiallinen arkisto 141. Helsinki: SKS, 7–23
- Huotelin, Hannu 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa Ari Antikainen & Hannu Huotelin (toim.): Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 13–44.
- Josselson, Ruthellen 2004. Nimeämistä, tunkeilua, vallankäyttöä? Toisten elämän kirjoittamisesta. (suom. Johanna Latvala & Tuija Saresma) Teoksessa Johanna Latvala, Eeva Peltonen & Tuija Saresma (toim.): Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen. Jyväskylän yliopiston Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 79, 292–305.
- Juva, Kati 1992. Muistin fysiologiaa. *Tiede & Edistys* 4/92, 263–265.
<<http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.utu.fi:2048/se/t/0356-3677/17/4/muistinf.pdf>> (Luettu 1.9.2015).
- Kalela, Jorma 2012. *Making History, The Historian and Uses of the Past*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Latvala, Pauliina 2005. Katse menneisyyteen. Folkloristinen tutkimus suvun muistitiedosta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1024. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Leavy, Patricia 2011. *Oral History*. Oxford: Oxford University Press.
- Leskelä-Kärki, Maarit 2004. Tutkija ja kolme sisarta. Polkuja henkilökohtaiseen historian tutkimukseen. Teoksessa Johanna Latvala, Eeva Peltonen & Tuija Saresma (toim.) Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen. Jyväskylän yliopiston Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 79. Jyväskylä.
- Leskelä-Kärki, Maarit 2012. Samastumisia ja etäntymisiä. Elämäkerta historian tutkimuksen kysymyksenä. Teoksessa Asko Nivala & Rami Mähkä (toim.) Tulkinnan polkuja. Kulttuurihistorian tutkimusmenetelmiä. Turun yliopiston kulttuurihistorian Cultural History – Kulttuurihistoria 10, 25–48.
- Marander-Eklund, Lena 2014. Att vara hemma och fru. En studie av kvinnligt liv i 1950-talets Finland. *Skrifter utgivna av Svenska Litteratursällskapet i Finland*, nr 784. Helsingfors: SLS.
- Martin, Jane 2012. Interpreting biography in the History of Education. *History of Education* 41 (1), 87–102.
- Portelli, Alessandro 2006. Mikä tekee muistitietotutkimuksesta erityisen? Teoksessa Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija

- Peltonen (toim.): Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Tietolipas 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 49–66.
- Pöysä, Jyrki 2015. Lähiluvun tieto. Näkökulmia kirjoitetun muistelukerronnan tutkimukseen. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seuran Kultaneito XVII. Joensuu.
- Roiko-Jokela, Heikki 1997. Elämäkerta – aikakauden kuvaus: Mistä elämäkerta kertoo, kuinka kohdetta voidaan lähestyä, millaisia lähteitä on käytettävissä? Teoksessa Heikki Roiko-Jokela (toim.) Huhut, unet, sodomii-
tit, moraalinvartijat, elämäkerrat, puhuttelusanat ja ammattinimikkeet. Jyväskylän Historiallisen yhdistyksen Jyväskylän historiallinen arkista vol. 3, 265–282.
- Rossi, Leena 2012. Muisti, muistot ja muistitietohistoria. Teoksessa Asko Ni-
vala & Rami Mähkä (toim.) Tulkin polkuja. Kulttuurihistorian tut-
kimusmenetelmiä. Turun yliopiston kulttuurihistorian Cultural History
– Kulttuurihistoria 10, 49–81.
- Thompson, Paul 2000. The Voice of the Past. Oral History. 3. p. Oxford: Ox-
ford University Press.
- Thomson, Alistair 1998. Unreliable memories? The use and abuse of oral
history. Teoksessa William Lamont (toim.) Historical controversies and
historians. London: UCL Press, 23–34.
- Toivanen, Jenni 2003. Emäntiä, isäntiä ja syytinkimummoja. Teoksessa Kale-
vi Ahonen ym. (toim.): Toivon historia. Toivo Nygårdille omistettu juhla-
kirja. Jyväskylän historian ja etnologian laitoksen julkaisu, 47–56.
- Ukkonen, Taina 2000. Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe
oman historian ja kokemuskertomusten tuottamisprosessina. Helsinki:
Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ukkonen, Taina 2002. Mietteitä muistitietohistorian eettisistä ja lähdekriit-
tisistä ongelmista. Elore 9 (2). [www-lähde] <[http://www.elore.fi/arkis-
to/2_02/ukk202.html](http://www.elore.fi/arkisto/2_02/ukk202.html)> (Luettu 1.9.2015).
- Ukkonen, Taina 2006. Yhteistyö, vuorovaikutus ja narratiivisuus muistitieto-
tutkimuksessa. Teoksessa Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo
ja Ulla-Maija Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysy-
myksiä. Suomen Kirjallisuuden Seuran Tietolipas 214. Helsinki, 175–198.
- Vehkalahti, Kaisa 2014. Muisteltu ja kerrottu nuoruus 1920–1930-luvulla
syntyneiden omaelämäkerrallisissa teksteissä. Teoksessa Kaisa Vehkalah-
ti & Leena Suurpää (toim.) Nuoruuden sukupolvet. Monitieteisiä näkö-
kulmia nuoruuteen eilen ja tänään. Nuorisotutkimusverkoston ja Nuor-
isotutkimusseuran Julkaisuja 152. Helsinki, 58–87.
- Vilkko, Anni 1997. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän ker-
ronta ja luenta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 663. Hel-
sinki.

1930-luvun työssäkäyvä nainen – kolmen naisen kertomukset opiskelusta ja työelämästä

Johdanto

1900-luvun alkupuolella elettiin murrosvaihetta naisten työssäkäynnin suhteen. Vielä 1800-luvun lopulla oli palkkatyö kodin ulkopuolella ollut vähäistä, mutta vuosisadan vaihteen tienoilla tilanne alkoi muuttua. Työvoiman tarve maataloilla väheni ja kaupunkeihin perustetut suuret tehtaات tarjosivat työpaikkoja niin paljon, että niiden täyttämiseksi tarvittiin myös naisia. 1910-luvulta lähtien aina talvisodan alkuun saakka muissa kuin maataloustöissä työskentelevästä väestöstä naisia oli noin 40 %. (Lähteenmäki 1995, 25–29.) Huolimatta siitä, että yhä useammille naisille avautui kaivattu mahdollisuus – tai taloudellinen pakko – käydä töissä kodin ulkopuolella, ei naisten työelämäkokemuksia 1900-luvun alkupuoliskolta ole vielä tutkittu kovin paljon. Keskiluokkaisten virkanaisten työelämäkokemuksista 1800-luvun lopun Suomessa on kirjoittanut esimerkiksi Anne Ollila (1998), ja Maria Lähteenmäki (1995) on syventynyt työläisnaisten elämään 1910–1930-luvuilla. Mervi Kaarnisen (1995) teos paneutuu naisten opiskeluun 1920-luvulla mutta sivuaa myös naisten sijoittumista työelämään.

Tässä tutkimuksessa keskityn kolmen 1920-luvulla opiskelleen ja 1930-luvulla työelämään siirtyneen keskiluokkaisten naisen omakoh-taisiin kokemuksiin. Muuttuvassa maailmassa he olivat monien opiskelua ja työelämää koskevien valintojen äärellä. Olen kiinnostunut naisten koulutusala- ja työpaikkavalinnoista ja vaikuttimista niiden taustalla. Missä määrin naisten elämää ohjasivat he itse, missä määrin sosiaalinen ympäristö ja yhteiskunnan rakenteet? Tutkin naisten ko-

kemuksia muistitiedon näkökulmasta pohtien, mitä ja miten he kertovat opiskeluistaan ja työuristaan.

Muistitietotutkimuksessa kiinnostus kohdistuu ihmisten muistoihin, jotka valaisevat menneen arkielämän eri osa-alueita ja usein myös yhdistävät henkilökohtaiset kokemukset yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja tapahtumiin. Lähtökohta on pitää muistitietoa muistelijan tulkintana tai tulkintaprosessina, jolloin tutkijan tehtävä on selvittää, millaisia merkityksiä menneisyyden asioille ja tapahtumille annetaan ja miten niitä muistellaan ja tulkitaan. Päämääränä on tutkimuksen kohteena olevien ihmisten oman historian tavoittaminen ja näkyväksi tekeminen. (ks. esim. Ukkonen 2000, 14–15, 91–94; Korkiakangas 2005, 131–132; Fingerroos & Haanpää 2006, 31–32.)

Tutkimusaineistoni koostuu kolmesta ruotsinkielisestä haastattelusta, joissa 1900-luvun alussa syntyneet naiset muistelevat elämäänsä ja sen vaiheita. Haastattelut on tehnyt Maria Schulman vuonna 1990, ja ne on arkistoitu Svenska Litteratursällskapetin Folkkultursarkivetiin kokoelmaksi nimeltä Kvinnor i yrkeslivet under 1930-talet. Haastatellut naiset ovat varatuomari Olga Bremer (s. 1909 Helsingissä), päiväkodinjohtaja Laine Sjöblom (s. 1906 Helsingissä) ja opettajana sekä museointendenttinä toiminut Else Strömsnäs (s. 1910 Pietarsaareissa). Bremer ja Strömsnäs suorittivat ylioppilastutkinnon 1920-luvulla ja jatkoivat sen jälkeen opintojaan Helsingissä: Bremer yliopistossa ja Strömsnäs kauppakorkeakoulussa. Sjöblom puolestaan valmistui keskikoulusta ja siirtyi sen jälkeen opiskelemaan lastentarhanopettajaseminaariin Helsingissä. Opiskelujen loputtua Bremer jäi asumaan Helsinkiin, kun taas Sjöblom ja Strömsnäs muuttivat Pohjanmaalle.

Pääpaino haastatteluissa on opiskelu- ja työelämäkokemuksilla, joihin olenkin tutkimuksessani keskittynyt. Analysoin myös naisten perhe-elämää koskevia muistoja. Perhe-elämällä tarkoitan naisten omia puolisoita ja lapsia enkä niinkään heidän lapsuuden perheitään, sillä niistä puhutaan haastatteluissa varsin vähän. Haastatteluista ei esimerkiksi selviä, mihin yhteiskuntaluokkaan naiset lapsuudessaan kuuluivat tai millainen perhetausta heillä oli. Tutkimukseni ulkopuolelle jäivät ne puheenaiheet, jotka eivät sopineet opiskelun, työn tai

perhe-elämän kategorioihin. Tällaisia olivat esimerkiksi järjestötoiminta, kuvaukset varhaisen lapsuuden leikeistä ja tuttavien elämänvaiheiden muistelu.

Mihin kouluun, mihin ammattiin – naisten ammatinvalinta ja opiskelukokemukset

1900-luvun alussa syntyneen lapsen koulutie alkoi tavallisesti kansakoulusta tai maaseudulla vielä tuolloin yleisestä kiertokoulusta. Asuinpaikalla ja yhteiskuntaluokalla oli ratkaiseva vaikutus lasten koulunkäyntiin: harvaanasutulla maaseudulla pitkät välimatkat ja työvoiman tarve kotitiloilla rajoittivat lasten oppimahdollisuuksia, kun taas kaupungeissa kouluja oli enemmän ja asenteet koulunkäyntiä kohtaan myönteisempiä. Jo ennen oppivelvollisuuden voimaantuloa vuonna 1921 lähes kaikki kaupunkilaislapset kävivätkin kansakoulua ainakin muutaman vuoden. (Kiuasmaa 1982, 243; Tuomaala 2011, 95–96.) Aineistoni naiset eivät haastatteluissa käsittele kouluvuosien alkutaivalta juuri lainkaan. Oppikoulua kävivät heistä kaikki, mutta muistelupuhe keskittyy oppikoulun jälkeisiin opiskelukokemuksiin. Haastatteluista ei selviä, millaista keskustelua naisten kotona käytiin esimerkiksi siitä, laitettaisiinko lapset oppikouluun vai ei. Suorittamansa ylioppilastutkinnon Else Strömsnäs ja Olga Bremer mainitsivat vain ohimennen.

Oppikoulun aloitti 1920-luvun alkupuolella alle 10 prosenttia ikäluokasta (Tilastokeskus 2007), ja ylioppilaslakin sai vuosittain hieman yli 1000 opiskelijaa. Vuosikymmenen loppua kohti määrä alkoi hipoa jo kahtatuhatta opiskelijaa eli noin neljää prosenttia koko ikäluokasta. Heistä naisia oli yli 40 prosenttia. Tavanomaista kuitenkin oli, että naiset eivät ylioppilastutkinnon jälkeen aloittaneet yliopisto-opintoja, sillä jo ylioppilaslakin saaminen oli tärkeä tavoite. Opintojen aloittamatta jättämiseen saattoivat johtaa myös taloudelliset syyt. (Kaarninen 1995, 218; Kaarninen & Kaarninen 2002, 185–189.) Strömsnäsille ja Bremerille pelkkä ylioppilastutkinto ei kuitenkaan riittänyt, vaan opintojen jatkamista pidettiin itsestäänselvyytenä jopa siinä määrin, että korkeakouluopintoihin lähdettiin silloinkin, kun ne eivät oike-

astaa olisi kiinnostaneet. Strömsnäs opiskeli kauppakorkeakoulussa Helsingissä, koska hänen perheensä lähetti hänet sinne hänen omista toiveistaan huolimatta.

ES: Jag studerade i Handelshögskolan. Jag skickades dit av min pappa och min moster. - - Jag hade inte något intresse av affärer och inte av pengar och har inte fått det efter den skolan heller. Men där var roligt och det var ju ändå en start. - -

MS: Det var då inte på ditt eget initiativ som du for dit?

ES: Nej, nej.

Sukulaisten toiveilla, esimerkeillä ja kannustuksella tai sen puutteella on perinteisesti ollut keskeinen merkitys monen nuoren ammatinvalinnassa (ks. esim. Sääntti 2007, 137; Ruohola 2012, 138–142; Huhtala & Tähtinen 2014). Myös aineistoni naisten sukulaisilla, ennen kaikkea heidän vanhemmillaan, oli suuri vaikutusvalta heidän kaikkien valitessa ammattialaansa. Olga Bremer seurasi isänsä esimerkkiä opiskellessaan varatuomariksi. Hänen isänsä oli ammatiltaan tuomari, ja Bremer oli jo nuorena päättänyt suuntautua samalle alalle. Haastattelijan kysellessä sukulaisten ja ympäröivän yhteiskunnan asenteista ammatinvalintaa kohtaan Bremer pitää johdonmukaisesti kiinni valintansa luonnollisuudesta ja itsestäänselvyydestä.

MS: Hur var det då, uppmuntrades kvinnor att studera och skaffa sig ett eget yrke, i skolan och så?

OB: Det har jag egentligen ingen uppfattning om, för hemma hos oss var det fullkomligt klart att man skulle göra det. Det diskuterades överhuvudtaget inte. Utan det var alldeles solklart.

MS: Hur var det t.ex. med era släktingars inställning, fick man någonsin höra några kommentarer?

OB: Nej, nej ingenting. Min pappa var ju domare själv och han hade nu absolut ingenting emot att man utbildade sig till jurist. Och inte fick man höra hemma heller att det skulle vara någonting märkvärdigt. - -

MS: Jag har ibland hört att det just ha varit andra kvinnor som tyckt att vad skall nu hon dendär...

OB: Nej, jag har nog inte upplevt någonting sådant. Nej, inte alls.

Haastattelutilanteessa muistelijat usein muokkaavat kertomuksiaan sen mukaan, mitä tutkijan tai haastattelijan oletetaan haluavan kuulla (Tuomaala 2004, 40). Ammatinvalinnasta puhuessaan Olga Bremer ei kuitenkaan vaikuta toimineen näin. Haastattelijä näyttää olleen tietoinen siitä, miten harvinaisia naisten lakiopiskelut vielä 1930-luvulla olivat, ja Bremer itsekin vahvistaa opintojensa erityislaatuisuuden kertomalla olleensa Suomen ensimmäinen nainen, joka sai notaarin pätevyyyden. Tästä huolimatta Bremer torjuu haastattelijan tarjoaman mahdollisuuden korostaa ammatinvalintansa erityisyyttä. Samalla hän rakentaa kuvaa lakimiehen ammatista olennaisena, erottamattomana osana identiteettiään: valinta on ollut hänelle niin luonteva, ettei kukaan lähipiirissä sitä epäillyt. Yksi mahdollinen tapa elämäntarinan kertomiseen onkin luoda kehdosta hautaan ulottuva turvallinen ja identiteettistä jatkuvuutta ilmentävä minäkertomus (Hall 1999, 23). Bremerin kertomuksessa sopivuus lakialalle vaikuttaa olleen hänen identiteettinsä perusta jo lapsesta lähtien.

Keskikoulun käynyt Laine Sjöblom päätti ryhtyä lastentarhanopettajaksi. Päätökseen vaikutti eniten hänen äitinsä, joka oli käynyt lastenhoitajakurssin ja kannusti tytärtään samalle alalle.

LS: - - så var det mamma som inspirerade mig och sade att hur skulle det vara, skulle du inte vara intresserad av det. Och då hade jag gjort hemma alla möjliga sådana saker som man gjorde förr i barntädgården. Man sydde i papper bilder och gjorde allt möjligt. Så det var nog min mamma jag har att tacka för att jag alls kom på dendär idéen.

Toisaalta Sjöblom löytää myös lapsuudestaan vihjeitä tulevasta ammatinvalinnastaan, aivan kuten opettajat Sántin (2007, 137–138) tutkimuksessa tekivät. Edellisessä sitaatissa hän kuvailee askarteluharrastustaan, ja lisäksi hän kertoo haastattelussa kiinnostuksestaan koulunsa lähistöllä sijainneeseen lastentarhaan, jonka toimintaan hän kävikin pitkien ruokatuntien aikana tutustumassa. Myös Bremerin tarinassa sivutaan lapsuuden tapahtumien vaikutusta myöhempiin elämänvalintoihin. Hän kertoo etsineensä auskultointipaikan Viipurista, sillä hän oli isänsä työn vuoksi asunut siellä lapsena ja oli silloin ”juok-

sennellut hovi oikeuden portaissa”. Onkin todettu, että omaelämäkerrallinen muistelu ikään kuin houkuttelee etsimään merkkejä, jotka jo varhain viitoittavat tietä tulevaan ammattiin. On kyse eräänlaisesta jälkiviisaudesta, yksittäistenkin tapahtumien yhdistelystä yhtenäiseen elämäntarinaan sopiviksi osiksi (Säntti 2007, 36–37, 138).

Kaikilla kolmella naisella oli siis mahdollisuus jatkaa opintojaan korkeakoulussa tai lastentarhanopettajaseminaarissa 1920-luvun lopulla ja 1930-luvun alussa. 1930-luvulla noin neljäsosa kaikista Suomen korkeakouluopiskelijoista oli naisia, joten mitenkään tavallista korkeakoulutus ei tuon ajan naisille ollut (Piirainen 2011). Naisvaltaisiakin aloja toki oli jo tuolloin, sillä esimerkiksi opettajaseminaarissa opiskelijat olivat pääosin naisia. Monet opiskeluista haaveilleet naiset joutuivat kuitenkin siirtymään työelämään jo kansakoulun jälkeen, mikäli perheellä ei ollut riittävästi taloudellisia resursseja. Säännöllisten tulojen tarve motivoi ja pakotti työläistyttöjä töihin heti kansakoulun päätyttyä, ja vanhempien maatilalla tai pienyrittäyksessä saattoi olla kysyntää lastenkin työpanokselle. (Lähtenmäki 2001, 48–49; Huhtala & Tähtinen 2014, 61). Oppikouluissa, lukioissa ja yliopistoissa suurin osa opiskelijoista tulikin kaupungissa asuvista, ylempiin sosiaaliluokkiin kuuluvista perheistä, joissa asenteet koulutusta kohtaan olivat myönteisempiä eivätkä taloudelliset syyt pakottaneet lapsia työelämään (Kiuasmaa 1982, 243; Kaarninen & Kaarninen 2002, 194).

Haastatelluille naisille opiskelu näyttää olleen luonnollinen valinta, johon heitä perheessä kannustettiin ja Strömsnäsin osalta myös painostettiin. Vanhemmat mahdollistivat opinnot todennäköisesti myös rahallisesti, sillä yksikään naisista ei mainitse käyneensä töissä opiskeluaikana, saaneensa jonkinlaista opiskelustipendiä tai kohdanneensa taloudellisia vaikeuksia. Toisaalta haastatteluihin ei tiedusteltu, millaisia kustannuksia opiskelut naisille aiheuttivat. Ainoa niihin suoraan liittyvä kysymys käsittelee Laine Sjöblom käymän lastentarhanopettajakoulutuksen hintaa. Sjöblom kertoo sen olleen maksullinen, mutta tarkkaa hintaa hän ei muista. Maksu ei kuitenkaan hänen mukaansa ollut korkea, eikä siitä suoriutuminen mitä ilmeisimmin aiheuttanut vaikeuksia.

1920- ja 1930-luvuilla yliopisto oli vielä hyvin miehinen maailma, vaikka naisopiskelijoiden määrä alkoikin vähitellen kasvaa. Naiset joutuivat jatkuvasti todistelemaan, etteivät he olleet miehiä huonompia opiskelijoita. Naisten opiskelua saatettiin pitää pelkkänä harrastustoimintana, ja heitä syyteltiin opetuksen ja tutkimuksen tason alentamisesta. 1930-luvulla virkamiehet huolestuivat ylioppilastulvasta ja korkeakouluopiskelijoiden liian suuresta määrästä, ja pelkäsivät tämän johtavan akateemiseen työttömyyteen. Lama-aikana huoli korostui työpaikkojen määrä laskiessa mutta työnhakijoiden määrän kasvaessa, kun naiset tulivat kilpailemaan miesten kanssa työpaikoista. Naisten pelättiin vievän miesten virat. (Kaarninen 1995, 220–231; Vuorio-Lehti 2006, 62–66) Aineistoni naiset aloittivat siis opintonsa aikana, jolloin omien opintojen oikeutusta piti itsepintaisesti puolustaa.

Bremer on haastatelluista ainoa, joka kertoo kohdanneensa vaikeuksia sukupuolensa vuoksi. Osa oikeustieteen professoreista ei pitänyt lakiopintoja naiselle sopivina, ja he saattoivat ilmaista mielipiteensä hyvin suorasanaisesti. Bremer toteaa myös tulleen hylätyksi tenteissä ilman perusteltua syytä. Ainoastaan äärimmäinen tarkkuus ja omistautunut suhtautuminen opintoihin auttoivat selviämään.

OB: En av mina studiekamrater råkade t.ex. ut för det att professorsn direkt sade åt henne att kvinnor inte skall studera på högre rättsexamen. - - Och nog hade man många gånger hemskt svårt, alltså man hudade nog flere gånger i onödan och det var nog ingenting annat än det där motståndet mot kvinnor. Men när man nu var rysligt nitisk så då gick det.

Miespuoliset opiskelijat sen sijaan suhtautuivat naiskollegoihinsa neutraalisti aina siihen asti, että tuli aika auskultoida. Olga Bremer kertoo, että tuolloin miehet kokivat naisten vievän heidän työpaikkansa. Bremerin tapa kuvailla opiskelukokemuksiaan muistuttaa selviytymiskertomusta, jonka on todettu olevan erittäin yleinen tapa jäsentää ja tulkita elämän eri vaiheita. Selviytymiskertomuksessa elämää kuva-

taan vaikeuksien voittamisen, kestämissen ja tasapainon saavuttamisen näkökulmasta. (Samuel & Thompson 1990, 9-10; Ukkonen 2000, 138–139.) Esimerkiksi edeltävä sitaatti kuvaa Bremerin luonteenlujuutta ja sopeutumiskykyä joutuessaan kohdelluksi epäreilusti.

Oikeustieteellisen tiedekunnan tavoin myös kauppakorkeakoulussa naisia oli vähän: alle kolmasosa opiskelijoista (Kaarninen 1995, 226). Else Strömsnäskin saattoi siis törmätä ajatukseen siitä, ettei naisten sopinut tunkeutua miehisille aloille. Tällaisesta suhtautumisesta hän ei kuitenkaan haastattelussaan kerro. Toisaalta hänen opintonsa eivät suunnanneet mihinkään tiettyyn ammattiin eikä niissä menestyminen ollut ratkaisevaa tulevan ammattipätevyyden ja työnsaannin kannalta. Toisin oli Olga Bremerin kohdalla, sillä hyväksytysti suoritetusta aukultointijaksosta oli etua lakialalla toimimisessa. Strömsnäs vaikuttaakin pitäneen opintoja lähinnä mukavana ajanvietteenä, joista tosin saattoi olla hyötyä myöhemmin elämässä: ”Av språk har man ju alltid användning. Jag valde språkkursen och läste nu mest språk[,] och matematik och sådant blev på slarv, för det tyckte jag inte om.”

1930-luvulla naisten ammatilliseksi toimintakentäksi määriteltiin opetus- ja kasvatustehtävät sekä terveydenhuolto. Naisilla uskottiin olevan luontaisia taipumuksia, joita juuri näillä aloilla tarvittiin. Naisia kehoitettiin valitsemaan sellaisia koulutusaloja, joilla he voisivat hyödyntää nimenomaan naisellista kokemusmaailmaansa. (Ollila 1993, 141–143; Kaarninen 1995, 223.) Juuri niin Laine Sjöblom teki. Hän valitsi lastentarhanopettajan ammatin, jota itsekin piti kutsumuksena – sitaatista ei tosin käy ilmi, puhuuko hän kutsumuksesta yleensä vai myös nimenomaan omalla kohdallaan.

MS: Betonade lärarna där i skolan, på samma sätt som man gjorde åt sjuksköterskor och folkskollärarinnor, att dethär yrket var ett kall?

LS: Nå, jo det var nog ett kall. Och det första man skulle göra där var att skriva en uppsats om varför man hade valt dethär. Och de flesta skrev att de tycker om småbarn.

Opettajuus oli yleisesti hyväksytty ja varma ammatti akateemiselle naiselle, ja samaan tapaan ajateltiin myös lastentarhanopettajuudesta

(Meretniemi 2011; Rantala 2011, 268). Näin ollen Sjöblomin uravalinnassa ei ollut mitään sellaista, mikä olisi uhannut miesten työpaikkoja tai käsitystä tietyistä ammateista miesten töinä. Hän sijoittui ”naisille rakennetulle omalle toiminta-alueelle”, jolla kilpailua miesten kanssa ei ollut. (Kaarninen 1995, 227–249.)

Naiset siirtyvät palkkatyöhön

1800-luvun puolivälin jälkeen Suomessa alkoi käynnistyvän teollistumisen myötä avautua aiempaa enemmän teollisuustyöpaikkoja. Uudet suuret tehdasyksiköt vetivät puoleensa niin miehiä kuin naisiakin, mutta palkkatyötä ei silti kaikissa tapauksissa pidetty jännittävänä mahdollisuutena. Naiset saattoivat tuntea olevansa jopa pakotettuja siirtymään tehdastyöhön, koska elatus oli jollain tapaa ansaittava mutta maataloudessa työtä oli vähemmän kuin ennen. (Lähtenmäki 1995, 25–29.)

Työpaikka tehtaassa ei kuitenkaan ollut vaihtoehto ylimpien sosiaaliluokkien varakkaille naisille. Säätyläisyhteisössä ennenkuulumatonta laskeutumista työläisnaisten joukkoon ei olisi millään muotoa voitu hyväksyä. Säätyläisnaiset jatkoivatkin elämäänsä kodin piirissä taloudenhoidosta ja lastenkasvatuksesta huolehtien (ks. Häggman 1994, 62). Vasta 1800-luvun loppua kohden ylimpien sosiaaliryhmien naisille alkoi tarjoutua säädynmukaisina pidettyjä palkkatyöpaikkoja kodin ulkopuolella. He työskentelivät valtion virkailijoina tai heistä tuli esimerkiksi opettajia, pankkitoimihenkilöitä ja postitoimistonhoitajia (Jallinoja 1979, 26; Lähtenmäki 1995, 26; Pohls 2001). Opettamista oli jo pitkään pidetty naisille sopivana ammattina, ja kansakoulunopettajien järjestelmällinen koulutus alkoi vuonna 1863, jolloin Jyväskylään perustettiin suomenkielinen opettajaseminaari. Lastentarhanopettajien koulutus alkoi Helsingissä vuonna 1892. (Rantala 2011, 267).

1900-luvun alun lähestyessä siis yhä suurempi osa sekä työläisettä säätyläisnaisista siirtyi palkkatyöhön. Tämä muutti olennaisesti teollistumista edeltävänä aikana vallinnutta sukupuolten välistä työnjakoa, jossa naisen ensisijainen tehtävä oli lapsista huolehtiminen.

Muiden työtehtävien tuli häiritä lastenhoitoa mahdollisimman vähän, minkä vuoksi naisten kontolla olivat ennen muuta kotona tai sen välittömässä läheisyydessä suoritettavat työt. Palkkatyön myötä kodin ulkopuoliset työt avautuivat myös naisille. Työnjako sukupuolen mukaan näkyi kuitenkin edelleen esimerkiksi siinä, että naisten palkka-tehtävät muistuttivat niitä töitä, joista he olivat kotityössä tottuneet huolehtimaan. Erityisen paljon naisia työskenteli eritoten ruuan valmistuksen, kodinhoidon ja hoitoalan tehtävissä, yliopistokoulutuksen vaatinutta lääkärin ammattia lukuun ottamatta. (Jallinoja 1979, 17–19, 29–33.) Näistä ammasteista muodostui perinteisen äidintyön jatke, jota kutsuttiin yhteiskunnalliseksi äitiydeksi (Annola 2011, 16–17).

Aineistoni naisista Laine Sjöblom valitsikin kasvattajattaren uran ja opiskeli Ebeneseriksi kutsutussa kaksivuotisessa lastentarhanopettajaseminaarissa. Else Strömsnäs puolestaan vietti kauppakorkeakoulussa kolme vuotta. Olga Bremerin lakiopinnot sen sijaan veivät kokonaisuudessaan useita vuosia. Valmistumisen jälkeen oli kuitenkin aika hakea töitä. Strömsnäs kertoo valmistuneensa kauppakorkeakoulusta vuonna 1930 ja tehneensä opiskelujen jälkeen työelämässä ”kaikkea mahdollista”. Hän teki ensin toimistotöitä muun muassa taitinsä konttorissa mutta ryhtyi sitten opettajaksi, sillä ”sedan så började de ringa från skolan och fråga om jag skulle vilja ta ett vikariat i tyska”. Opettajan työn ohella hän työskenteli vuosikausia myös museointendenttinä. Museoonkin hän päätyi sattumalta, kaupunginjohtajan ehdotuksesta.

ES: Ja, jag hade varit i tjänst också på stadskansliet. - - Så stadsdirektör Ahlström kände ju mig och sade att tänk om du skulle flytta över och ta hand om museet. Och inte hade jag ju någonting emot att dra mig bort från en kontorsstol. Så nog var det han som sade att jag skulle överta det.

Strömsnäsin muistelussa painottuu elämän suunnittelemattomuus ja yllätyksellisyys. Hän ei esimerkiksi näyttäisi koskaan tietoisesti tehneen varsinaista uravalintaa vaan tarttui niihin työtilaisuuksiin, joita hänelle tarjottiin. Strömsnäsin kerronnassa korostuu myös elämän eteneminen ilman, että hänellä olisi ollut siihen erityistä päätösvaltaa.

Tämä näkökulma tulee selkeästi esille Strömsnäsän sanavalinnoissa kautta haastattelun. Hänet lähetettiin (skickades) kauppakorkeakouluun ja avioliiton myötä hän päätyi (hamnade) Pietarsaareen. Hän myös mainitsee, että hänellä ei koskaan ollut opettajanvirkaa, vaikka hän toimi useita vuosia opettajana: ”Aldrig hade jag ju ordinarietetjänst. Inte visste jag vilket ämne jag skulle ha följande år eller hur många timmar.”

Haastattelutilanteessa Strömsnäs asemoi itsensä ikään kuin oman elämänsä sivustaseuraajaksi, joka kiinnostuneena tarkkailee, mihin muiden tekemät valinnat häntä vievät. Ihmisillä on yleensä tarve tuntea elämäkerrallista jatkuvuutta, jota myös halutaan viestiä ympäristölle. Identiteetin perustana on kyky ylläpitää itseä koskevaa kertomusta, joka kertoo mistä ihminen on tulossa ja minne menossa. (Giddens 1991, 52–54.) Strömsnäsän tarinassa jatkuvuutta edustaa epäjatkuvuus. Hänen kertomuksessaan korostuu osittain tietoinenkin päätös olla sitoutumatta tiettyyn työhön, asuinpaikkaan tai määrätieteiseen tulevaisuudensuunnitteluun.

Laine Sjöblomin kertomus sen sijaan on esimerkiksi äärimmäisestä ammattiin ja työhön sitoutumisesta, sillä hänen ensimmäinen työpaikkansa oli myös hänen ainoa työpaikkansa koko työuran aikana. Paikan saaminen oli kuitenkin hyvin vaikeaa. Hänen onnekseen koituivat erään pietarsaarelaisen päiväkodin sisäiset riidat, joiden seurauksena vapautui useita virkoja samanaikaisesti.

Olga Bremerin työura oli rikkonaisempi kuin kahdella muulla haastatellulla. Hänen uransa koostui lyhyistä työjaksoista eri oikeusasteissa, arkistoissa ja asianajotoimistoissa, ja hän mainitsee olleensa jonkin aikaa myös työttömänä. Jo opiskeluaikana Bremer kohtasi vaikeuksia sukupuolensa vuoksi, eikä myöskään tuomarien ja juristien miehissä työmaailmassa naisella ollut helppoa (ks. Winter-Mäkinen 1995, 85–89). Sankarikertomusta muistuttava kerrontatyyli toistuu myös Bremerin työelämämuistoissa. Esimerkiksi työskennellessään arkistonhoitajana Helsingin raastuvanoikeudessa Bremer joutui lupaamaan, ettei pyrkisi töihin oikeustapauksia hoitaviin osastoihin, mutta olosuhteiden muuttuessa sodan myötä hän katsoi voivansa itse päättää siitä, millaiset työt hänelle kuuluvat. Bremerin uran kannalta talvi- ja jatkosodilla

olikin ratkaiseva merkitys, sillä lähes yksinomaan miehiä työllistäneiden tuomioistuinten ja asianajotoimistojen oli pakko turvautua naisten työpanokseen miesten jouduttua rintamalle. Bremer arvelee, ettei ehkä olisi edennyt urallaan, ellei sotaa olisi tullut: ” - - skulle kriget inte ha kommit skulle man nog aldrig ha lyckats. Kanske andra men inte jag.” Sota-aikana hän pääsi töihin esimerkiksi arvostettuun asianajotoimistoon, koska miespuolisia juristeja ei ollut saatavilla.

Talvi- ja jatkosodan aikana myös strategisesti tärkeiden työpaikkojen työikäisten miesten työpanos olikin korvattava naisten voimin. Työssäkäyviä naisia ei enää voitu pitää uhkana miehille, sillä miesten ollessa rintamalla tuli naisten huolehtia myös heidän tehtävistään. Naisten tuli taata maatilojen tuotannon jatkuminen ja ottaa miesten työt hoitaakseen myös sellaisilla aloilla, joilla he aiemmin olivat olleet pieni vähemmistö. Naisia koulutettiin muun muassa ase- ja ammus-tehtaisiin, poliiseiksi ja autonkuljettajiksi. (Satka 1994, 76–81.) Ennen sotia naisvähemmistö oli myös Olga Bremerin työllistäneellä lakialalla. Sotien jälkeen suhtautuminen naiseen työelämässä vaihteli. Naisten hyvät kokemukset sodan ajan ansiotyöstä saivat heidät hakeutumaan töihin aiempaa innokkaammin. Samaan aikaan kuitenkin vaadittiin, että myös ne naiset, jotka olivat työssään viihtyneet ja onnistuneet, tekisivät työelämässä tilaa sodasta palaaville miehille. Monet pitivät selvänä, että viimeistään avioliiton solmimisen yhteydessä naisten tulisi siirtyä kodin piiriin ja keskittyä äitiyteen ja kodinhoitoon. (Kuusipalo 1994, 170–172; Satka 1994, 93; Marander-Eklund 2014, 59). Sodan loputtua Bremerin ura jatkui kuitenkin samanlaisena melko lyhyiden työsuhteiden ketjuna kuin aiemminkin. Ilman sota-ajan tuomia muutoksia oman jalansijan löytäminen miehisellä oikeustieteen alalla olisi kuitenkin voinut olla vaikeampaa.

Miten sovittaa yhteen työ ja perhe?

1900-luvun alun vuosikymmeninä keskusteltiin vilkkaasti naisten työssäkäynnistä, heille soveltuvista ammattialoista ja siitä, onko avioituneen ja äidiksi tulleen naisen paikka työelämässä vai kotona lasten luona. Naiset itsekään eivät olleet varmoja siitä, miten parhaiten yhdistää kou-

lutus, työ ja perhe-elämä. Esimerkiksi Marttaliitto vakuutti perheene-männille, että pelkkä kodinhoito ei enää riitä, vaan etenkin ylempiin yhteiskuntaluokkiin kuuluvan naisen tulee olla myös yhteiskunnallises-ti aktiivinen. (Sulkunen 1987; Ollila 1993, 141–144.) Tätä taustaa vasten naisten perhesuhteet, joilla tässä tarkoitan mahdollista puolisoa ja lap-sia, jäävät haastatteluissa varsin vähälle huomiolle. Ne tulevat esiin vain yksittäisinä mainintoina muiden aiheiden yhteydessä. Else Strömsnäs kertoo muuttaneensa avioliiton vuoksi Pietarsaareen, ja Olga Bremer kuvailee, miten hankalaa oli löytää kotiapulainen lasta hoitamaan, jot-ta hän itse voisi käydä töissä. Laine Sjöblomin haastattelussa perhettä ei mainita edes sivulauseissa. Hän kertoo kylläkin käyneensä lastensa kanssa (med mina barn) retkellä katsomassa lemmiä, mutta asiayhtey-destä päätellen puhe on päiväkodissa olleista hoitolapsista.

Yksi elämäntarinan kertomisen merkityksistä on omien elämän-vaiheiden ja kokemusten arviointi (Ukkonen 2000, 33). Omassa ai-neistossani tämä muistelun motiivi on havaittavissa erityisesti Else Strömsnäsin tavassa puhua perheestään ja omasta roolistaan siinä. Strömsnäsillemme avioliitto ei aiheuttanut valintatilannetta työn ja kotiin jäämisen välillä, vaan työelämässä jatkaminen oli hänelle itsestään-selvyyys. Edes lasten syntymä ei saanut Strömsnäsiä ryhtymään kotiäi-diksi, vaan hän teki osa-aikaisesti opettajan töitä lasten ollessa pieniä. Työn ja perheen yhdistäminen kävi hänen mielestään helposti, ja hän oli järjestelyyn tyytyväinen: ”Så det gick bra att kombinera och var skojigt.” Hän oli kuitenkin tietoinen siitä, ettei hänen käytöksensä vas-tannut ympäristön odotuksia:

ES: Mamma sade nog alltid, att varför är du så annorlunda än de andra. Jag ville göra alltmöjligt.

MS: Det är klart det ja, inte vill man nu väl bara sitta hemma.

ES: Och aldrig ville jag laga mat och sköta om hemmet och det var ju också opassande.

Kotiäitiys, kodista huolehtiminen ja ruuanlaitto olivat asioita, joita Strömsnäsin kertoman mukaan naiselta yhteiskunnassa odotettiin. Naisten työssäkäynti herättikin yleistyessään vilkasta yhteiskunnallista keskustelua ansiotyön ja perhe-elämän yhteensovittamisesta. Esimer-

kiksi ajan naistenlehdissä, kuten Kotiliedessä, sekä kannustettiin naisia palkkatyöhön että kehoitettiin heitä keskittymään kotitalouden ja lasten hoitoon. Naimattomalle naiselle työssäkäynti sallittiin, avioituneen naisen tuli jäädä kotiin huolehtimaan perheensä hyvinvoinnista. (Ollila 1993, 57; Kaarninen 1995, 238–239). Alempien sosiaaliluokkien naisille palkkatyö oli tosin usein välttämätön ratkaisu elannon hankkimiseksi, mutta heistäkin vain harva jatkoi työssä enää avioitumisen jälkeen (ks. Lähtenmäki 1995, 29–31). Perheenemännyyttä ja äitiyttä pidettiin yhteiskunnallisesti arvokkaina ja tärkeinä tehtävinä, sillä naisten vastuulla oli kasvattaa lapsistaan kunnon kansalaisia. Toisaalta naisten pelättiin vievän miesten työt, mitä heijastelee 1930-luvun lama-aikana jätetty eduskunta-aloite, jolla ehdotettiin säädettäväksi, että valtion virassa olevan naisen tulisi luopua virasta avioituessaan. Myös naisten kiinnostus toimia aiemmin hyvin miesvaltaisissa ammateissa, kuten juristina tai arkkitehtinä, koettiin uhkana. (Kaarninen 1995, 226–227.) Strömsnäsin elämässä kodin piiriin rajoittuminen ei silti tullut kysymykseenkään, mistä kertoo hänen näkemyksensä sodasta kotirouvien vapauttajana: ”Och det var just då när kriget kom som de slapp ut ur dedär fängelserna där de hade suttit de här fruarna.”

Muistelussaan Strömsnäs siis arvioi itseään suhteessa yhteiskunnan ihanteisiin ja alleviivaa omaa erilaisuuttaan sekä haluttomuuttaan sopeutua vallitseviin normeihin. Samalla muodostuu jännite hänen perhe-elämässä toteutuvan itsenäisen päättäväisyytensä ja aiemmin kuvaillun työelämässä ajalehtimisen välille. Kertomuksen jännitteisyys ja tietty ristiriitaisuus on kuitenkin omaelämäkerroille tunnuksenomaista. Ihminen voi tarinaansa kertoessaan valita itsensä ja sosiaalisen olemisensa kannalta tyypillisiä elämänjäsenyyksiä ja vaihdella tarinan näkökulmaa. Tarinat eroavat sen mukaan, kertoo-ko ihminen itsestään esimerkiksi sukulaisuussuhteiden, ammatin tai harrastuksen kautta. (Goodson & Sikes 2001, 41.) Strömsnäsin muistelussa työuran kautta kerrottua tarinaa leimaa muiden tahdon ja ehdotusten noudattelu, kun taas perhe-elämän kautta kerrottuna tarina keskittyy oman tahdon ja itsenäisten päätösten ympärille.

Kuten Strömsnäsin kertomasta ilmeneekin, aivan yksinkertaista perhe-elämä ei kaikissa perheissä ollut. 1900-luvun alun yhteiskunnas-

sa ihanteena pidettiin ydinperhemallia, jossa mies huolehti perheen toimeentulosta ja nainen kotitaloudesta. Naisen elämä jakautui kahtia: naimattomalle naiselle työssäkäynti sallittiin, avioituneen naisen tuli jäädä kotiin huolehtimaan perheensä hyvinvoinnista. (Ollila 1993, 57; Annola 2011, 159.) Tämä ihanne koski kuitenkin lähinnä keskiluokkaisia perheitä, vaikka sitä koetettiinkin juurruttaa myös työläisperheisiin. Työväestöön kuuluvien vaimojen ja äitien oli usein pakko käydä ansiotyössä kodin ulkopuolella. Vuonna 1917 säädettiin laki, jossa naisten työssäkäynti kiellettiin neljäksi synnytystä seuranneeksi viikoksi. Köyhimmissä perheissä laki aiheutti todellisen ongelman, sillä töihin ei saanut mennä mutta rahaa ei tullut muualtakaan. (Lähteenmäki 1995, 31, 277.) Työn ja perheen yhdistämisestä keskusteltiin siis vain niissä yhteiskuntaluokissa, joissa – kirjaimellisesti – oli varaa valita.

Bremer ja Strömsnäs vaikuttavat olleen aikanaan varsin edistyksellisiä naisia. Kumpikaan ei epäröi valintaansa olla työssäkäyvä äiti yhteiskunnassa, jossa jopa naisasianaiset mukautuivat ydinperhemalliin (Ollila 1993, 57–58), vaan heille työpaikassa pysyminen myös lasten synnyttyä näyttäisi olleen itsestäänselvyys. Toisaalta valinnan taustoja ei haastateluissa juurikaan valoteta. Bremerin haastattelussa on viitteitä siitä, että hän olisi mahdollisesti ollut yksinhuoltaja, sillä lastenhoidosta puhuesaan hän ei mainitse puolisoa lainkaan vaan puhuu omasta lapsestaan (”mitt barn”) ja itsenäisistä valinnoistaan (esim. ”- så jag har nu anlitat dagis också”). Kyse voi olla joko siitä, että Bremerin puoliso ei tällaisiin päätöksiin perheessä osallistunut tai siitä, että Bremer oli yksin vastuussa lapsestaan. Jos hän oli yksinhuoltaja, hänen oli mitä todennäköisimmin pakko käydä töissä pystyäkseen elättämään itsensä ja lapsensa. Tällöin mitään aitoa valintatilannetta työssäkäynnin ja kotiin jäämisen välille ei syntynyt, vaan työelämään osallistuminen oli välttämättömyys.

Itsenäisiä valintoja ja yhtenäisiä elämänkulkuja

1900-luvun alun keskiluokkaisten naisten elämää leimasi tietynlainen epävarmuus naisen roolista ja paikasta: millä aloilla naisen sopi opiskella ja työskennellä? Oliko työssäkäynti ylipäänsä naisille sallittua, vai oliko heidän tehtävänsä pysyä kodin piirissä huolehtimassa

perheen hyvinvoinnista? Yhteiskunnallinen keskustelu oli vilkasta ja mielipiteet ristiriitaisia. Opiskelu oli hyväksi, jos se teki naisesta paremman äidin ja kasvattajan. Työssäkäynti saattoi kuitenkin johtaa siihen, että nainen unohti tehtävänsä äitinä ja kasvattajana. Toisaalta naisilla nähtiin olevan luonnollisia taipumuksia opetus- ja kasvatusaloilla toimimiseen, ja heitä kannustettiin myös hyödyntämään niitä – ainakin siihen asti, että he astuivat avioon. (Ks. esim. Ollila 1993, 57; Kaarninen 1995, 238–239; Sulkunen 1987.)

Olga Bremerin, Laine Sjöblomin ja Else Strömsnäsin kertomuksissa tämä yhteiskunnallinen ristiveto haipuu taustalle. Heille opiskelu ja työssäkäynti olivat keskeinen, melkeinpä itsestään selvä osa elämää. Myös heidän perheissään opiskeluun kannustettiin jopa niin voimakkaasti, että Strömsnäsin jatkokoulutuspaikka valittiin hänen puolestaan. Strömsnäs ei kuitenkaan kapinoinut määräystä vastaan hankkimalla itse jonkin toisen opiskelupaikan tai keskeyttämällä opintojaan, mikä viestii vanhempien päätösvallasta lastensa elämänvalintojen suhteen. Kauppakorkeakouluopintojen suorittamisen taustalla oli toisaalta sekin, että Strömsnäs piti opiskelua ylipäättään merkityksellisenä ja tärkeänä, opintosuunnasta riippumatta.

Sekä Bremer, Sjöblom että Strömsnäs olivat taloudellisesti hyvässä asemassa, koska heidän perheillään oli oletettavasti varaa huolehtia heidän opiskeluaikaisesta ylläpidostaan. Työläisperheissä puolestaan taloudelliset resurssit olivat avainasemassa ja keskustelun ja huolen kohteena, kun laskettiin, kuinka monen lapsen koulunkäyntiin perheellä oli varaa. Jos rahaa ei ollut, menivät lapset töihin jo teini-ikäisinä kansakoulun jälkeen. Toisaalta 1900-luvun kuluessa alkoi työvoimaa olla tarjolla niin paljon, ettei tehdastöihinkään enää yksinkertaisesti menty vaan pyrittiin. (Lähteenmäki 1995.) Työpaikan saaminen osoittautui kuitenkin hankalaksi myös haastateltujen naisten edustamalle keskiluokalle. Bremerin työsuhteet olivat pääsääntöisesti varsin lyhyitä ja niiden väliin sijoittui myös työttömyysjaksoja, ja Sjöblom kertoi työnhaun olleen vaikeaa.

Työ näyttää olleen kaikille kolmelle naiselle tärkeä osa elämää, sillä haastatteluissa ei juuri muistella työn ja perheen yhdistämisen hankaluuksia, pikemminkin päinvastoin. Strömsnäsin mielestä nimittäin osa-aikatyö opettajana oli oivallinen ratkaisu pienten lasten äidille,

eikä työn ja perheen vaatimusten välille syntynyt ristiriitoja. Taval-
lisempaa kuitenkin oli, että naisia vaadittiin jäämään kotiin heidän
tultuaan äideiksi. Keskustelu perheenäidin ihanteellisesta roolista kävi
kiivaana huolimatta siitä, että työväenluokkaisissa perheissä äitienkin
työssäkäynti oli toimeentulon vuoksi pakko, ei valinta. (Kaarninen
1995, 238–239; Lähtenmäki 1995, 29–31; Annola 2011, 159.) Tätä
keskustelua seurasi myös Sjöblom, joka muistelussaan korosti omaa
erilaisuuttaan kotiäidin ihanteeseen verrattuna.

Muistelukertomustensa perusteella Bremer, Sjöblom ja Strömsnäs
vaikuttavat monin tavoin edistyksellisiltä naisilta. He tekivät itsenäisiä
valintoja, jotka toisinaan poikkesivat totunnaisista naisten valinnois-
ta. Oman ammatin hankkiminen ja mahdollisuus sen harjoittami-
seen oli heille tärkeää, ja he vastustivat ajan tapaa luopua työpaikasta
avioliiton ja lasten syntymän myötä. Koulutus ja työ olivatkin tärkeitä
itsenäisen elämän mahdollistajia myös esimerkiksi Huhtalan ja Tähti-
sen (2014) haastatteleuille naisille. Toisaalta aineistoni naiset kokivat
toisinaan epävarmuutta päätösten edessä ja olivat tietoisia siitä, ettei
heidän käytöksensä aina vastannut ympäristön odotuksia. Haastat-
telutilanteessa heidän kertomuksensa ovat kuitenkin muotoutuneet
yhtenäisiksi elämänkuluiksi, joissa jokaisella tapahtumalla on oma
merkityksensä ja paikkansa. Olga Bremerin elämäntarinaa jäsentää
vaikeuksista selviytyminen. Lakiopintojen aikana opettajat suhtautui-
vat häneen torjuvasti hänen sukupuolensa vuoksi, ja valmistumisen
lähestyessä miesopiskelijat pelkäsivät hänen vievän heidän työpaik-
kansa. Sotien aikana nainenkin kelpasi asianajotoimistoon, mutta
pysyvää työtä ei missään vaiheessa elämää tuntunut löytyvän. Tästä
huolimatta Bremer muistelee ammatinvalintaansa itsestäänselvyyte-
nä, jota hän piti ehdottoman sopivana ja jota hän ei hankaluuksista
huolimatta milloinkaan kyseenalaistanut.

Else Strömsnäsin kertomuksessa kohtaavat käsitys itsestä muiden
ohjattavana mutta samalla itsenäisiin päätöksiin kykenevänä. Hänen
isänsä ja tätinsä lähettivät hänet kauppakorkeakouluun, vaikkei hän
ollut kiinnostunut siellä opiskeltavista asioista. Siitä huolimatta hän
suoritti opintonsa loppuun keskittyen niihin aineisiin, joista hän kat-
soi olevan eniten hyötyä. Myöhemmin hän siirtyi työelämässä suju-

vasti sinne, mistä työtä tarjottiin eikä tietoisestikaan halunnut sitoutua pysyvään opettajanvirkaan. Toisaalta hän piti tiukasti kiinni työstään silloinkin, kun hän lasten synnyttyä kohtasi esimerkiksi äitinsä taholta painetta kotiäidiksi jäämisestä. Strömsnäs muistelee itseään eräänlaisena ajelehtijana, joka seurasi sivusta elämänsä kulkua ohjaillen sitä vain silloin, kun kyse oli hänelle ensiarvoisen tärkeistä asioista kuten oman aseman säilyttämisestä työssäkäyvänä äitinä. Laine Sjöblomin tarinaa puolestaan leimaa oman identiteetin kietoutuminen ammattiin ja työhön. Hän muistaa olleensa jo koulutyttonä kiinnostunut lastenhoidosta, johon hänen äitinsäkin häntä omalla esimerkillään kannusti. Lastentarhanopettajaksi opiskelu tuntui luontevalta, jopa kutsumukselta, ja hän omisti koko työuransa yhdelle päiväkodille, jonka johtajaksi hänet lopulta valittiin. Sjöblomin haastattelussa muistelu keskittyykin ennen muuta päiväkodin arkeen, tapoihin ja toimintaan, mikä entisestään korostaa onnistuneen ammatinvalinnan merkitystä Sjöblomin elämälle.

Lähteet

Arkistolähteet

Svenska Litteratursällskapet i Finland (SLS). Folkkultursarkivet. SLS1708. Kvinnor i yrkeslivet under 1930-talet. 1990.

1990:22 Olga Bremer

1990:23 Laine Sjöblom

1990:24 Else Strömsnäs

Kirjallisuus

Annola, Johanna 2011. Äiti, emäntä, virkanainen, vartija. Köyhäintalojen johtajattaret ja yhteiskunnallinen äitiys 1880–1918. Bibliotheca Historica 131. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Giddens, Anthony 1991. Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Padstow: Polity.

Fingerroos, Outi & Haanpää, Riina 2006. Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. Teoksessa Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen (toim.): Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Tietolipas 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 25–48.

Hall, Stuart 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.

- Huhtala, Sofia & Tähtinen, Juhani 2014. Eteläpohjalaisten nuorten naisten jatkokoulutukseen liittämiä haaveita, toteutumaa ja merkityksiä 1920–1940-luvuilla. *Kasvatus & Aika* 8 (2), 56–74.
- Häggman, Kai 1994. Perheen vuosisata. Perheen ihanne ja sivistyneistön elämäntapa 1800-luvun Suomessa. *Historiallisia tutkimuksia* 179. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Jallinoja, Riitta 1979. Naisten palkkatyön yleistyminen. Teoksessa Katarina Eskola, Elina Haavio-Mannila & Jallinoja, Riitta (toim.): *Naisnäkökulmia*. Juva: WSOY, 17–41.
- Kaarninen, Mervi 1995. Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun Suomessa. *Bibliotheca Historica* 2. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Kaarninen, Mervi & Kaarninen, Pekka 2002. Sivistyksen portti. Ylioppilastutkinnon historia. Helsinki: Otava.
- Kiuasmaa, Kyösti 1982. Oppikoulu 1880–1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Korkiakangas, Pirjo 2005. Muistoista tulkintaan – muisti ja muisteluaineistot etnologian tutkimuksessa. Teoksessa Pirjo Korkiakangas, Pia Olsson & Helena Ruotsala (toim.): *Polkuja etnologian menetelmiin*. Ethnos-toimite 11. Helsinki: Ethnos ry.
- Kuusipalo, Jaana 1994. Emännät ja työläisnaiset 1930–1950-lukujen politiikassa – oppaina Tyyne Leivo-Larsson ja Vieno Simonen. Teoksessa Anneli Anttonen, Lea Henriksson & Ritva Nätkin (toim.): *Naisten hyvinvointivaltio*. Tampere: Vastapaino, 157–178.
- Lähtenmäki, Maria 1995. Mahdollisuuksien aika. Työläisnaiset ja yhteiskunnan muutos 1910–30-luvun Suomessa. *Bibliotheca Historica* 2. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Marander-Eklund, Lena 2014. Att vara hemma och fru. En studie av kvinnligt liv i 1950-talets Finland. *Skrifter utgivna av Svenska Litteratursällskapet i Finland* nr 784. Helsingfors: Svenska Litteratursällskapet i Finland.
- Meretniemi, Maija 2011. Kutsumustehtävästä lastentarhanopettajan ammattiin. Teoksessa Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen (toim.): *Valistus ja koulunpenkki*. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 253–265.
- Ollila, Anne 1993. Suomen kotien päivä valkenee... Marttajärjestö suomalaisessa yhteiskunnassa vuoteen 1939. *Historiallisia tutkimuksia* 173. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Ollila, Anne 1998. Jalo velvollisuus. Virkanaisena 1800-luvun lopun Suomessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Piirainen, Tiina 2011. Kotona vai työssä – Avioituneen naisen paikka sotien välisenä aikana. *Havina* 1/2011. Oulun yliopiston historiatieteiden verkkojulkai-

- su. [www-lähde] <<http://www.havina.net/fi/31/kotona-vai-ty%C3%B6s%C3%A4-%E2%80%93-avioituneen-naisen-paikka-sotien-v%C3%A4li-sen%C3%A4-aikana.html>> (Luettu 27.8.2015).
- Pohls, Maritta 2001. Postineidin virat ja verkostot. Naisten tulo keskiluokkaiseen ammatteihin. Teoksessa Marjatta Rahikainen ja Tarja Räisänen (toim.): ”Työllä ei oo kukkaan rikastunna”. Naisten töitä ja toimeentulokeinoja 1800- ja 1900-luvulla. Tietolipas 176. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 79–99.
- Rantala, Jukka 2011. Kansakoulunopettajat. Teoksessa Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen (toim.): Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 266–299.
- Ruohola, Sirpa 2012. *Äidiltä tyttärelle. Koulutuskulttuurisia siirtymiä neljässä sukupolvessa. Turun yliopiston julkaisuja C 342.*
- Samuel, Raphael & Thompson, Paul 1990. *The Myths We Live by.* London and New York: Routledge.
- Satka, Mirja 1994. Sota-ajan naiskansalaisen ihanteet naisjärjestöjen arjessa. Teoksessa Anneli Anttonen, Lea Henriksson & Ritva Nätkin (toim.): Naisten hyvinvointivaltio. Tampere: Vastapaino, 73–96.
- Sulkunen, Irma 1987. Naisten järjestäytyminen ja kaksijakoinen kansalaisuus. Teoksessa Risto Alapuro ym. (toim.): Kansa liikkeessä. Helsinki: Kirjayhtymä, 157–173.
- Säntti, Janne 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Tilastokeskus 2007. Koulutus Suomessa: yhä enemmän ja yhä useammalle. 12.11.2007. [www-lähde] <<http://www.stat.fi/tup/suomi90/marraskuu.html>> (Luettu 31.8.2015).
- Tuomaala, Saara 2004. Työätekevistä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939. *Bibliotheca Historica* 89. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ukkonen, Taina 2000. Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemuskertomusten tuottamisprosessina. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vuorio-Lehti, Minna 2006. Valkolakin viesti. Ylioppilastutkintokeskustelu Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Turun yliopiston julkaisuja C 253.
- Winter-Mäkinen, Anneli 1995. Naisjuristien 1. vuosisata. Poimintoja naisjuristien historiasta. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.

Puutteen sukupolvet. Minun koulumuistoni -keruun köyhyyskertomukset

Artikkelin tarkoitus

Köyhyys on kuulunut talous- ja yhteiskuntahistorian, taloustieteiden, sosiaalipolitiikan ja sosiologian tutkimuskohteisiin. Myös folkloristikan ja kasvatustieteen tutkijat ovat olleet siitä kiinnostuneita. Tutkimus on kohdistunut kansalaisten heikkoon asemaan yhteiskunnassa, koulutuksessa ja tulonjaossa. Myös tapa, jolla köyhyydestä on puhuttu ja kirjoitettu, on ollut huomion kohteena, mutta tutkijat ovat myös pohtineet köyhyyttä ihmisten kokemuksena.¹

Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran ja Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran yhteistyönä vuonna 2013 toteuttama Minun koulumuistoni -keruu osoittaa, että useat muistelijat kokivat kouluai-kansa ”köyhänä”. Köyhyyteen liitettiin maininta kodin köyhyydestä, suoranaisesta ruoan ja tavarankäytön puutteesta, kunnan antamasta jalkineavusta tai sodan jälkeisestä Amerikan avusta. Köyhyyteen kuuluivat pitkät koulumatkat, usein asuminen asuntolassa tai koulukortteerissa. Siihen kuului myös opintien katkeaminen, kun oppikouluun ei voinut varojen puutteesta pyrkiä. Näistä kerrotaan köyhyyden kokemuksina, vaikka mikään niistä ei ole sellaisenaan köyhyyden kuvauksille leimallinen.²

Köyhyyden kokemus on ihmiselle ominainen. Se ilmenee tilanteissa, jossa tarpeet ovat suuremmat kuin mahdollisuudet tyydyttää niitä, tai kuten taloustieteilijä asian ilmaisee: se ilmenee niukkuudessa. Keruuaineistosta, johon luettiin 311 muistelijan omaa tekstiä, valittiin lähemmän köyhyyden kokemusten tarkastelun kohteeksi 91 sillä perusteella, että ne kertovat kouluajan köyhyydestä tai suhtautumisesta siihen. Vanhimmat muistelijat ovat syntyneet 1920- ja nuorimmat 1950 -luvulla. He jakautuvat ikäryhmiin seuraavasti:

Taulukko 1 Köyhyyskertomukset ikäryhmittäin

1. Köyhyyskertomukset ikäryhmittäin	
Syntymäaika	Muistelijoita
1920-1929	16
1930-1939	38
1940-1949	33
1950-1959	4
Yhteensä	91

Lähde: KRA KOULU

Naisia muistelijoista on 68 ja miehiä 23. Suurin osa heistä, 76 henkilöä, aloitti koulunsa maaseudulla. Kaupungissa tai kauppalassa sen aloitti 15 muistelijaa. Heidän tapansa kertoa köyhyydestä on subjektiivinen, mutta on tulkinnanvaraista, miten omakohtaisia köyhyyden kokemukset ovat. Arviolta 75–80:llä muistelijalla kokemukset tuntuvat muita omakohtaisemmilta. Muisteltu köyhyys tuskin perustuu kodin elintasoa koskeviin tarkkoihin tietoihin, mutta se kertoo muistelijoita yhdistäneestä aidosta köyhyyden kokemuksesta. Useimmissa tapauksissa köyhyys liittyy sosiaaliseen vertailuun. Se on myös peruste, jolla muistelijat selittävät omia elämänvaihteitaan.

Tässä artikkelissa pyritään etsimään selitystä köyhyyskertomusten kokoonpanolle sekä suhteuttamaan niitä sukupolviteorioihin ja yhteiskunnan muuttumiseen. Lähteenä ovat Minun koulumuistoni -keruun tulokset, joita täydennetään aikalaismuistelmilla. Artikkelin kannalta keskeisimmän tutkimuskirjallisuuden muodostavat kaksi väitöskirjaa, Saara Tuomaalan *Työtätekevästä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi* (2004) ja Eija Starkin *Köyhyyden perintö* (2011).

Muistaminen, kertominen ja sukupolvikokemus

Koulumuistoilla on suhde muistelijan elämänvaiheisiin. Luonteeltaan ne ovat usein kertomuksia, joita sävyttää myönteinen tai kielteinen tunnevaraus. Tutkijat ovat käyttäneet kokemuksia ja muistoja monessa merkityksessä. Suomessa hyvin paljon sovellettu teoria on Karl

Mannheimin tulkinta sukupolvesta. Mannheimilla sukupolvea yhdistää jokin keskeinen sukupolvikokemus.³

Ihmisillä on arjessa paljon yhteisiä kokemuksia, mutta niistä kaikista ei tule kuitenkaan Mannheimin tarkoittamia sukupolvea muodostavia tekijöitä. Sukupolvikokemuksen käsitteen avulla voi ryhmitellä suuria ihmisjoukkoja.⁴

Selventääkseni lähtökohtiani teen eräitä rajauksia:

Kokemus:

1. Henkilökohtaiset muistot viittaavat yksilön kokemukseen, sosiaaliseen tilanteeseen ja yhteisössä vallitsevaan kokemuskulttuuriin.
2. Vaikka osa kokemuksista jäisi tiedostamattomiksi, niiden olemassaolon voi päätellä ihmisen käyttäytymisestä.
3. Kokemuksesta tulee yhteinen, jos suuri joukko ihmisiä tunnistaa kokemuksen omakseen.

Muistot:

1. Muistot rakentuvat tunteiden sävyttämistä kokemuksista, joita ihmismieli muokkaa.
2. Muistot esitetään usein kertomuksina.
3. Sosiaalinen tilanne ja vallitseva kulttuuri vaikuttavat tapaan, jolla kertomukset rakennetaan ja esitetään.

J.P. Roos esitti 1987 teorian suomalaisista sukupolvista lähtökohtanaan Pierre Bourdieun käsite elämäntapa, johon muistelijoiden kertomukset köyhyydestä tuntuvat rinnastuvat.⁵ Mannheimin ja Roosin tarkasteluissa identifioituminen sukupolveen tapahtuu elämänkulun aikana. Avainasemassa ovat nuoruusvuodet. Vaikka muistamisen, kokemuksen ja sukupolveen identifioitumisen voi problematisoida monella tavalla, artikkelin lähtökohdaksi riittää kuitenkin, että koulumuistojen köyhyyskokemukset ovat olemassa.⁶

Roos ryhmittää tutkimansa suomalaiset omaelämäkerran kirjoittajat puutteen ja sodan sukupolveen (1900 -luvun alkupuolella syntyneet), jälleenrakennuksen sukupolveen (1920 -luvun puolivälin ja 1930 -luvun aikana syntyneet), suuren murroksen sukupolveen (1940

-luvulla syntyneet) ja lähiösukupolveen (1950 -luvulla syntyneet). Pinnallisesti tarkasteltuina koulumuistojen keruusta paljastuvat teemat tukevat Roosin tekemää sukupolvijakoa, josta on olemassa useampia versioita. Sukupolvien rajoja Roos pitää epäselvinä, mikä houkuttelee testaamaan jaon toimivuutta koulumuistokeräyksen aineiston jäsentäjänä. Tähän antaa perusteen myös se, että kertomuksia köyhyydestä ja puutteesta kerrotaan 1950- ja 1960 -luville saakka.⁷

Syrjäseudun pitkät koulumatkat

Köyhyyskertomuksissa pitkä koulumatka toistuu 18 muistelijan kertomuksessa.

Matkoja taitettiin jalan, talvella usein hiihtäen.⁸ Vuonna 1937 syntynyt mies muistelee kansakouluaan Puumalan Partalansaaressa, johon ei ollut maantieyhteyttä. Sulan veden aikana kuljettiin kävelen, veneellä tai laivakyydillä, talvella hevosella tai hiihtäen. Hankala koulumatka vaati uhrinta. Muistelija kertoo myös jäihin hukkuneesta koulutoveristaan.⁹ Lapselle pitkä koulumatka pimeällä oli pelottava, kun Kiihtelysvaarassa tai Pielisjärvellä susikin saattoi tulla vastaan.¹⁰ Pääkaupunkiseudulla kuten Espoossa koulumatka saattoi sujua myös hiihtäen. Kaupungissa koulua käyneet eivät yleensä kerro pitkistä koulumatkoista. Hiihtäminen liittyy esimerkiksi lahtelaisen muistelijan kertomuksissa enemmän hiihtokilpailuihin ja mäenlaskuun, joita toki maalaiskouluissakin harrastettiin.¹¹

Pitkän koulumatkan takia koulua ei aina voinut käydä kotoa. Oli turvauduttava koulukortteeriin. Muoniolainen muistelija kertoo, että sotavuosina koulussa oli majoituttava asuntolaan, kun kotiin oli pitkä matka ja keli oli hankala.¹² Oppikoululaisten oli yleensä pakko asua koulukortteerissa, koska koulut olivat pääasiassa kaupungeissa. Joskus koulukortteeri löytyi sukulaisten luota.¹³ Koti-ikävä vaivasi, mikä sai Lapinlahden yhteiskoulussa opiskelleen koululaisen lähtemään tätinsä luota jäitä myöten kotiin.¹⁴ Viihtymistä saattoi helpottaa isällinen vahvistestari kuten Jyväskylän yhteislyseossa opiskellut muistelija kertoi.¹⁵

Pitkä koulumatka kosketi suurta osaa maaseudun koululaisia. Kansakouluverkko, joka piirijakoasetuksen jälkeen nopeasti tiheni,

ei tavoittanut kaikkia alueita. Koska kuntien oli mahdollisuus saada lykkäystä oppivelvollisuuden toimeenpanoon, kouluverkko jäi varsin-kin syrjäseuduilla harvaksi. Koulunkäynnin jatkaminen kansakoulun jälkeen johti maalaisnuoret lähes aina kortteeriasumiseen.¹⁶

Maanteiden puutteellinen talviauraus teki hiihtämisen välttämättömäksi. Auraus alkoi Suomessa linja- ja postiautoliikenteen kasvun myötä. Sen vaikutus alkoi tuntua 1930 -luvulla, mutta saavutti huipunsa vasta sodan jälkeisenä aikana 1950 -luvulla. Koska auraus koski pääteitä, etelässäkin oli alueita, joilla julkinen liikenne oli vähäistä.¹⁷

Pitkää koulumatkaa pidettiin aikanaan elämään kuuluvana. Miksi muistelijat korostavat sitä ja liittävät sen usein köyhyyteen? Edellisiltä vuosisadoilta periytynyt matka- ja majoittumiskulttuuri jatkui 1900 -luvun alkupuolella entiseen tapaan. Maalla koulunsa aloittaneet muistelijat halusivat kertoa, miten elettiin, kun elämä oli köyhää ja pitkistä koulumatkoistakin selvittiin valittamatta.¹⁸

Ruokaa, huolenpitoa ja pieniä juhlahetkiä

Pitkien taipaleiden takaa tulevien, koulukortteerissa tai asuntolassa asuvien lasten huolenpidon ja turvallisuuden kaipuu oli ilmeinen, vaikka muistitiedosta välittyy kuva maalaishäntien ja niiden koulujen yhteisöllisyydestä. Turvallisuutta loivat ruoka ja sen tuomat myönteiset kokemukset.

37 muistelijaa 91:stä kertoi kouluruokailusta, ja 18:sta pitkää koulumatkaa muistelleesta kymmenen kertoi siitä. Köyhälle perheelle kunnan kouluateria oli tärkeä asia, vaikka sen tarjoaminen saattoi pulavuosina loppuakin, kuten Kalannissa tapahtui.¹⁹ Kansakoulun kouluruokailu vakiintui valtakunnalliseksi vuonna 1945. Keittolan merkitystä korosti se, että oppilaat osallistuivat sen työhön keräämällä puolukoita keittolaa varten ja tytöt auttoivat keittiöissä.²⁰

Hyrynsalmella vuosina 1953–54 kansakoulunopettajana toiminut opettaja kertoo, että rospuuttoaikana oppilaat majoitettiin koululle, jossa naisvahtimestari piti heistä huolta. Vahtimestari hoiti usein keittäjän, siivoojan ja talonmiehen tehtävät. Monet muistelijat kuvaavat keittäjän ja vahtimestarin ystävälliseksi.²¹ Karttulassa kouluaan käy-

nyt nainen jopa väittää, että keittäjä-siivooja hallitsi alakoulua. Kärsmäellä 1953–1960 koulua käyneen naisen muistelmissa keittäjä, siivooja ja lämmittäjä ovat tärkeitä henkilöitä. Myös Espoossa 1956–58 Myllykylän kansakoulua käynyt nainen muistelee, että vahtimestari ja ruokalan väki olivat oppilaille avuksi. Koulun keittäjä-siivoojan luona saattoi olla myös oppilaan iltapäivähoitopaikka.²²

Huolenpidon tarpeelle saattoi olla henkilökohtaisempia syitä. 17 muistelijaa oli kokenut jonkinlaisen perheen katastrofin, kuten huoltajan kuoleman. Näistä kuitenkin vain neljä muistelee kouluruokaa ja vain kahdeksan köyhyyskertomusta sisältää muistelua koulun keittäjästä, siivoojasta tai vahtimestarista.²³ Koko keräyksessä muisteltiin henkilökuntaa kuitenkin yleensä myönteisesti, mutta kaupungeissa tällaista ei korostettu.

Turvallisuuden antajana oli siis nainen, joka päästi kylmettyneet oppilaat pakkasaamuina sisään koululle ja huolehti heistä muutenkin. Joissain tapauksessa turvallisuuden antaja oli asuntolanhoitaja.²⁴ Turvallisuuden tarve oli ilmeisesti yhteinen kaikille eikä vain niille, jotka kokivat itsensä köyhiksi. Koulumuistoihin päätyivät erityisesti henkilökohtaiset kokemukset, joissa lapsen saamalla huomiolla oli erityinen painoarvo. Kun elämän vastoinkäymiset olivat suuret, koulun tarjoamat myönteiset seikat saattoivat kutistua merkityksettömiksi, kun huomio kohdistui kotielämän haasteisiin.

Kansakoulun kuusijuhlia muistelivat monet, mutta köyhyyskertomuksissa joului sai 18 oppilaalta huomiota täysin riippumatta matkojen pituudesta tai perheen katastrofeista. Myös äitienpäiväjuhla ja keväťjuhla olivat tärkeitä, mutta joului joulukuvaelmineen ja joulupukkeineen vievät voiton.²⁵ Joulun saama painoarvo perustui arjesta poikkeamiseen, siihen liittyvään odotukseen joulupussista tai joulukortista ja koulujuhlien yhteisöllisyyteen, varsinkin kun koulun juhlat näyttävät maaseudulla olleen koko kyläyhteisön yhteisiä tapahtumia.²⁶

Köyhyys ja syrjäntä – osattomuuden kaksi puolta

Köyhyyskertomuksista erottuu 16 muistelijaa, jotka kuvaavat perhetään, köyhäksi muihin verrattuna, työläisiksi tai jopa ”ala-arvoiseksi

väeksi”. Oma identifioituminen köyhiin vaikuttaa hyvin tietoiselta, mutta kaikki köyhyyden tunnusmerkit kuten pitkät koulumatkat, kouluruokailu tai vaikeudet jatkaa opiskelua, ovat hyvin niukat, 1–3 maininnan varassa. Saattaa olla mahdollista, että oman aseman määrittelyminen jättää varjoonsa muistelijan tuoreen kokemuksen köyhyydestä.

Osa köyhyyden kokemuksista oli maaseudulla aivan ilmeistä tavarapuu- tetta, mutta osa oli myös peräisin sosiaalisesta vertailusta, joka kohdistui vaatteisiin, eväisiin ja opettajan suhtautumiseen Kokemus köyhyydestä leimaa esimerkiksi 1920 -luvulla syntyneen kiihtelysva- ralaisen muistelijan koulukokemuksia. Muistelijan perhe joutui asu- maan puoliksi maahan kaivetussa huoneessa.²⁷

Maalaislapsen ja kansakoulun kohtaaminen, jota Saara Tuomaala väitöskirjassaan käsitteli, johti usein lapsen osattomuuden tunteeseen. Alavudella etelästä tullut opettaja, joka ei tuntenut paikallisia oloja, vaati lapsia tuomaan kouluun sakset, joita maalaistalouksissa ei ollut. Kotoa löytyivät vain keritsimet. Jos syrjäseudulla elettiin lähes luon- toistaloudessa, jokapäiväiset tarpeet voitiin kohtuullisesti tyydyttää, mutta käteistä rahaa kauppatavaroihin oli ajoittain niukasti, mitä ete- lästä tullut ei osannut odottaa.²⁸

Rikkaiden ja köyhien raja näkyi selvästi. Vaatteita ja eväsvoileipiä vertailtiin yhtä lailla Espoon Träskändan eli nykyisen Järvenperän ruotsinkielisessä koulussa vuosina 1930–35 kuin muuallakin.²⁹ Kun kunta antoi köyhille lapsille vaateavustusta, avun saaminen oli alen- tavaa, vaikka välttämätöntä. Se saattoi aiheuttaa epäilyjä, että kunnan avun varassa oleminen vaikutti kielteisesti opettajien suhtautumi- seen.³⁰ Miesmuistelija kertoo Simossa 1945–52 opettajan kohdelleen tasapuolisesti talollisten ja muiden kyläläisten lapsia.³¹

Suojärven Suvilahden kansakoulua vuosina 1933–39 käynyt nais- muistelija kirjoittaa, että ”jos ei ollut kaunis, yllilahjakas tai hyvin puet- tu, naisopettaja kohteli kuin ilmaa.” 1937 syntyneen miesmuistelijan mukaan Merikarviallakin oli ”lellikkioppilaita”, jotka olivat rikkaam- man talon lapsia. Työläisten, liikkuvan palvelusväen sekä lastenkotien lapsia kohdeltiin syrjivästi.³² Myös kieliraja loi sosiaalista vertailua. Vuonna 1937 Gröndalissa eli Viherlaaksossa Espoossa koulunsa aloit-

tanut mies mainitsee, että suomenkielisten ja ruotsinkielisten välillä oli ”kielimuuri”.³³ Opettajaksi 1953 Espoon Viherlaaksoon vuonna 1953 tullut nainen ei puolestaan löytänyt kieliriitaa.³⁴ Usein osattomuuden kokemukseksi riitti, että lapsi joutui jostain syystä opettajan silmätikuksi.³⁵

Koulu oli väistämättä sosiaalisen vertailun näyttämö, jossa paikallisyhteisön hierarkia näkyi. Maaseudulla kansakoulun johtokunnassa istui paikkakunnan talollisia, joiden kanssa opettajankin oli tultava toimeen. Silti kansakoulu pyrki olemaan tasapuolinen. Aito syrjityksi tulemisen kokemus kertoi ilmeisesti siitä, miten lapsen omat vanhemmat ymmärsivät asemansa paikallisyhteisössä. Lapset tulkitsivat merkkejä asioista, joita vanhemmat ehkä tahattomasti ohjasivat heitä havaitsemaan. Tästä on viitteitä myös kaupunkitarinoissa. Valmistavassa koulussa Lahdessa opettaja valitsi naismuistelijan mielestä suosikkinsa omasta sosiaaliryhmästään.³⁶

Se, joka oli heikommassa asemassa ja koki joutuvansa nolatuksi tai nöyryytetyksi, havaitsi herkästi luokkaeroja ja syrjintää. Lapset, joiden asema oli vakaa, saattoivat väittää, että minkäänlaisia luokkaeroja ei ollut. Toisaalta näyttää siltä, että mikä tahansa yhteiskunnallisen rajan (kieliraja, asuminen maalla tai kaupungissa tms.) saattoi kokea ”köyhyysrajaksi”, olennaista oli se miten raja tulkittiin ja millaisia tunteita siihen liittyi. Avainasemassa olivat lasten vanhemmat, joiden suhtautuminen vaikutti lasten käsityksiin.

Voiko köyhän lapsi päästä oppikouluun?

Vaikka vanhemmat arvostivat maaseudulla koulua ja opettajaa, pitempi koulunkäynti ei ollut heille mieleen. Luku- ja kirjoitustaito sekä jonkinlainen laskutaito olivat tarpeen, mutta kynnys oppikouluun pyrkimiseen oli korkea, vaikka kansakoulunopettaja kehotti sinne pyrkimään. Maaseudulla oli niukasti työtehtäviä, jotka olisivat vaatineet keskikoulua tai ylioppilastutkintoa.³⁷

Tutkituissa köyhyyskertomuksissa muistellaan paljon oppikoulua, yhteensä 55 muistelijaa mainitsee oppikoulun käymisen mahdollisuuden ja näistä 35 kävikin sellaista, osa keskikoulun, osa ylioppilaaksi

saakka. 18 muistelijaa ei päässyt eri syistä käymään oppikoulua. Lisäksi kaksi muistelijaa kävi kansakoulun ja täydensi myöhemmällä iällä opintojaan oppikoulussa. Muutamat muistelijat pohtivat oppikoulun ulkopuolelle jäämisen vaikutusta elämänkulkuunsa.

Tavallisimpana oppikouluun siirtymisen esteenä muistelijat pitivät köyhyyttä.³⁸ Vuonna 1934 syntynyt nainen kertoo käyneensä vuosina 1947–50 Suonenjoen keskikoulua, johon koulun rehtori kävi häntä houkuttelemassa. Isä kuitenkin esteli, kun veljen koulunkäynti ei ollut tuottanut tuloksia.³⁹ Kansakoulunopettajilla oli oppikouluun ohjaamisessa kodin asenteiden ohella avainasema. Vehkalahtelainen 1936 syntynyt nainen totesikin, että kansakoulunopettajan ansiota oli, että Metsäkylän isännät alkoivat panna lapsia oppikouluun.⁴⁰

Koulusta siirryttiin esimerkiksi Enossa tai Vuonisjärvellä usein suoraan työhön eikä oppikouluun menoa pidetty syrjäseudulla varsinkaan tytöille tarpeellisena. Kymmenvuotias vimpeliläinen poika joutui kolmikymmenluvun lopulla rakennustyömaalle, jonne isä oli hänelle sopinut työpaikan.⁴¹ Vuonna 1931 syntynyt naismuistelija kertoo toisaalta, että isän mielestä tyttöjen oli saatava koulutus, kun pojat perivät talon. Tämä avasi hänelle tien Hämeenlinnan tyttölyseon.⁴² Oppikoulun pääsykokeisiin meno saattoi perustua siihen, että lapsi sai puhutuksi äitinsä viemään hänet pääsykokeisiin.⁴³

Oppikouluun menon vastustamiseen vaikuttivat koulukustannusten lisäksi harva oppikouluverkko, joka pakotti asumaan koulukortteerissa. Rantasalmelainen mies pitää oppikouluun menon esteenä matkaa. Lähin oppikoulu oli Savonlinnassa 40 kilometrin päässä. Pitkä koulumatka kietoutui erityisesti oppikouluun pyrittäessä köyhyyteen.⁴⁴

Alahärmässä kansakoulua käynyt nainen muisteli päässeensä suorittamaan oppikoulun alaluokkia ja sitä teitä keskikouluun ja lukioon, vaikka kouluun ei ollutkaan varaa. Kouluttautumista helpotti, että kotona oli kannustava ilmapiiri ja kirjoja.⁴⁵ Ylitorniolla vanhemmat vastustelivat 1937 syntyneen naismuistelijan oppikouluun menoa, koska siihen ei ollut varaa. Kun paikkakunnalle perustettiin vuonna 1949 yksityinen keskikoulu, hän kuitenkin pääsi sinne, vaikka koulumatkaa tuli päivässä yhteensä 30 kilometriä.⁴⁶ Jos oppikoulu oli hyvämai-

neinen, se korvasi opiskelun kalleutta.⁴⁷ Jos paikkakunnalla ei ollut oppikoulua eikä perheellä varaa kortteeriopiskeluun, jatko-opinnot jäivät. Kansakoulun jatkokurssikin saattoi syrjäseudulla helposti jäädä kesken.⁴⁸

1920 -luvulla koulua käynyt siirtyi usein suoraan työelämään seuraavalla vuosikymmenellä tai viimeistään 1940 -luvulla. Lähiympäristön tarjoamat mallit ruokkivat opinhalua. Esteitä opiskelemiselle oli useita, ellei perhe ollut koulutusmyönteinen, asunut kaupungissa eikä lapsi ollut tavanomaista lahjakkaampi.

Ylimääräistä koulunkäyntiä pidettiin tarpeettomana erityisesti Itä- ja Pohjois-Suomen maatalousalueilla, jotka olivat vanhastaan osa Suomen köyhyyden maantiedettä. Tilanne muuttui vasta toisen maailmansodan jälkeen kunnallisten keskikoulujen ja oppikouluverkon tihentymisen mukana. Lopullisen muutoksen toi koulujärjestelmän uudistaminen. Muutosta muistelevat opettajat pitivät peruskoulun uudistusta merkittävänä, koska se avasi opintomahdollisuudet varattomille ja erityisesti syrjäseutujen lapsille.⁴⁹ Oppikoulun käyminen tai sen ulkopuolelle jääminen näyttävät olleen keskeinen yhteiskunnallinen raja, johon liittyi syviä tunteita. Oppikoulussa opettajat saattoivat suhtautua vähätellen ei-akateemisiin vanhempiin.⁵⁰

Köyhyyden kokemukset säilyvät sodista rauhan vuosiin

Sota-aikana köyhyyskertomukset jatkuvat ja ruoan merkitys korostuu sitä mukaa kun pitkittynyt sota toi elintarvike- ja tavarapulan. Tavarapulaan ja avustuksiin liittyviä muistoja on 18:ssa köyhyyttä käsitelleessä kertomuksessa. Keskinäinen vertailu lisääntyi. Naismuistelija kertoo sisarensa käärineen kiven eväspaperiin ja rapistelleen sitä ruokatunnilla, jotta muut eivät ihmettelisi olematonta lounasta.⁵¹ Yksi muistelija kertoo kansanhuollosta saaduista kengistä ja paheksuu toista, jolle nämä eivät kelvanneet. Paperinarusta tehdyt kengät saattoivat hajota ensimmäisellä käyttökerralla.⁵²

Jatkosodan aikana Ruotsista ja Tanskasta ja sotien jälkeen Sveitsistä, Yhdysvaltojen suomalaisjärjestöiltä sekä YK:lta saadut avustukset herättivät suuren määrän odotuksia, mutta tuottivat pettymyksiä.

Amerikkalaista ruoka- ja vaateapua muistellaan osittain varsin kriittisesti.⁵³ Tuotteita pidettiin paikallisiin oloihin sopimattomia, minkä takia niitä käytettiin muihin tarkoituksiin. Esimerkiksi hammastahnaa tai -pulveria lapset söivät makean nälkään. Amerikkalainen tomaatti-keitto tuntui erikoiselta. Terveysveli tai maissijauhovelli oli Kokemäen Rajaojan koulun aliravittujen lasten mielestä syömäkelvotonta.⁵⁴ Amerikasta saatu purukumi taas tuntui ihmeeltä.⁵⁵

Sota hämmensi yhteiskunnan sosiaaliset suhteet, kun tappioksi kääntynyt jatkosota johti väestön evakuoimiseen sotatoimialueilta ja välirauhansopimuksen perusteella Neuvostoliitolle luovutettavilta alueilta. Aikuisten huolet tuntuivat lasten kokemuksissa vierauden ja osattomuuden tunteina. Evakkojen elämää pahensivat jatkuvat muutot. Yksi muistelijä kirjoittaakin, että vuodet 1944–1945 olivat pahimmat.⁵⁶ Sodan jaloista Ruotsiin joutuneiden lasten muistoja on niukasti.

Vaikka puute ei kohdellut ihmisiä tasa-arvoisesti, se sai ihmiset kokemaan puutteen läheisyyden. Sota demokratisoi puutteen. Muistelijoiden pulan ja nälän kokemukset ovat syvimmillään juuri sodan loppuvaiheessa tai heti sodan jälkeisinä vuosina. Kun sota päättyi, virisi odotuksia siitä, että kohta ruokaa ja kulutustavaroita on saatavissa. Kuitenkin sodan loppuessa 1944 kansakoulunsa aloittanut nainen kirjoittaa sovinnollisesti: ”Vaikka kouluvuotia varjostivat puutteen vuodet, ovat ne ohjanneet ahkeruuteen, olemaan säästäväinen ja huolellinen. Kouluvuodet kannustivat olemaan kiitollinen kaikesta hyvästä, mitä on osakseen saanut.”⁵⁷

Sodan loppuminen ei johtanut olojen kohenemiseen, vaan pitkät koulumatkat, koulukortteerit, aineellinen puute ja oppikouluun pääsemisen vaikeus jatkuivat vielä senkin jälkeen, kun oli tavoitettu sotaa edeltäneen ajan kulutustaso. Maaseudulla voitiin 1940 -luvun lopulla ja 1950 -luvun alkupuolella käydä koulua vielä petromaxin tai kaasulampun valossa vailla sähköä, kuten Enonkoskella tai Juuassa tehtiin. Kestilässä käytettiin rihvelitauluja.⁵⁸

Esimerkiksi vuonna 1950 syntynyt mies muistelee koulunkäyntiä Lapinlahden Alilammen supistetussa kansakoulussa 1957–1961, jossa opiskeltiin maalaistalon suuressa pirtissä. Pyrkiminen Lapinlahden yhteiskouluun oli kaatua rahojen puutteeseen. Nuorempi veli ja sisar

eivät menneet oppikouluun, kun siihen ei ollut rahaa. Suomussalmen tapaisella syrjäseudulla tyttöjen kouluttamista pidettiin edelleen turhana, kun ”akaksi kelpaa kouluja käymätönkin”.⁵⁹ 1940 -luvulta loppupuolelta 1960 -luvulle alkunsa saaneiden lasten vanhemmat olivat syntyneet yleensä 1920- ja 1930 -luvuilla. Jos heidän juurensa olivat maaseudun köyhillä alueilla, he välittivät helposti lapsilleen oman kokemuksensa köyhyydestä, jota sota-aika oli syventänyt.

Evakkokertomuksissa on osattomuuden tunnetta, joka siirtyi evakojen jälkeläisten kokemukseksi.⁶⁰ Luovutetuilta alueilta siirretyn väestön oli pakko raivata itselleen paikka yhteiskunnan muutosten keskellä ja etsiä uusia ammatteihin, toisin kuin niiden, jotka jäivät syrjäseuduille. Syrjäseuduilla entinen meno jatkui. Muuttamaan kannustavia seikkoja oli vähänlaisesti ennen 1960- ja 1970 -lukujen suurta muuttoa, mutta tämän jälkeen maaseudun tyhjenemien tapahtui nopeasti.⁶¹

Köyhyyden kokemukset terävöityvät, jos muistelijan perhettä kosketti vakava kriisi, isän kaatuminen rintamalla, äidin tai jonkun muun perheenjäsenen kuolema, jommankumman vanhemman uusi avioliitto tai esimerkiksi toiselle paikkakunnalle muuttaminen. Aina ei ole kyse aineellisesta puutteesta, vaan elämänmuutoksesta, jonka haltuun ottaminen vaati voimia ja aiheutti osattomuuden tunteita.⁶² Otanmäen kaivosyhteisön tapaisissa nopeasti syntyneissä teollisuusyhdyskunnissa, jossa koulua käytiin tilapäisoloissa, saattoi syntyä sellainen vaikutelma, että köyhiä ja rikkaita ei ollut.⁶³

Vanhat asenteet törmäävät kulutusyhteiskuntaan

1950- ja 1960 -luvun koulumuistoissa on kolme seikkaa, jotka näyttävät vaikuttavan niiden sisältöön: aineellisen pulan hellittäminen, nuorisokulttuurin leviäminen, viihdemusiikin, äänilevyjen ja elokuvan kulutuksen kasvu ja viimeisenä, mutta kaikkein suurimpana televisiolähetysten alkaminen, joka välitti katselualueelleen urbaania elämäntapaa ja kulutuskulttuuria. Köyhän maaseudun ja kaupungin ero oli edelleen tuntuva.

Lumijoen kansakoululla 1939–46 opettaja tuomitsi vielä ehdottomalla auktoriteetilla tytön syntisen permanentin ja rihkamasor-

mukset.⁶⁴ Kuopion yhteiskoulussa vuosina 1942–1950 koulua käynyt nainen muisteli muutosten tulleen, kun sodan jälkeen alkoi saada neuvostoliittolaista suklaata ja muutakin tavaraa. Tyttöjen hankintoihin alkoivat kuulua kureliivit.⁶⁵ Vuosina 1943–49 Puolimatkan koululla Hyvinkäällä verkatehtaan johtajan tyttären polkupyörä herätti huomiota.⁶⁶ Tyttölyseota vuosina 1942–53 käynyt nainen muisteli jo, että kouluaikana yhdellä tytöllä luokalla oli nailonsukat.⁶⁷

Kun Paltamon Mieslahden koulua 1948–1956 käynyt tyttö olisi halunnut farkut, hän ei niitä saanut, koska rahaa piti säästää pahan päivän varalle.⁶⁸ Teräsrautelan kansakoulusta Turun seudulla 1959–1960 koulua käynyttä tyttöä vaatteet ja sukset hävettivät. Vuonna 1948 syntynyt nainen, joka muutti maalta Helsinkiin ja aloitti koulunsa 1955 Lauttasaassa, häpesi maalaismaisia, kotikutoisia vaatteitaan.⁶⁹

Suhtautuminen kouluttamiseenkin muuttui 1950 -luvulla, vaikka entiset ongelmat jatkuivat. Vuonna 1938 syntynyt nainen muistelee äidin kannustaneen opintielle. Hän pyrki vuonna 1951 tädin yllytyksestä Orimattilan keskikouluun.⁷⁰ Ylioppilaaksi vuonna 1958 valmistunut nainen muistelee, että äiti, joka ei saanut käydä koulua, päätti kouluttaa lapsensa⁷¹ Opettajana toiminut pohtii syrjäseutujen lasten koulutietä: kuinka monta Pentti Haanpään tasoista oppilasta jäi oppikoulun ulkopuolelle, kun harva syrjäseudun lapsi pääsi oppikouluun.⁷²

Köyhyyden painottaminen sai kuitenkin Helsingissäkin kelvata perusteeksi. Vuonna 1946 syntynyt munkkiniemelläistytön muistelee, että vanhemmat estelivät oppikouluun pyrkimistä, koska koulu maksoi ja kouluun olisi joutunut kulkemaan.⁷³ Vilppulan yhteiskoulua vuosina 1952–1957 käynyt kertoja toteaa, että isät olivat ”sodan-käyneitä, karskeja, omin ongelmien kanssa kovilla olevia miehiä”. Lasten oli otettava sosiaalinen vastuu kuten aikaisemminkin köyhissä perheissä eikä jatkaa oppikoulussa ainakaan keskikoulua pitemmälle.⁷⁴ Paltamon Mieslahden koulua käynyt tyttö olisi halunnut oppikouluun, mutta vanhemmat eivät uskaltaneet ottaa velkaa, vaikka arvostivat koulua. Päiväkirjassaan tyttö kirjoitti 3.9.1954: ”Olen köyhä. Tahtoisin lähteä kouluun ja valmistua kirjatieteen kandidaatiksi tai lääkäriksi tai ehkä opettajaksi. Vanhempani ovat köyhiä, he eivät voi lähettää minua oppikouluun.”⁷⁵

Mikä köyhyyskertomuksissa muuttui?

1920- ja 1930 -lukujen köyhyysmuistelmat ovat syrjäseutujen köyhyyttä, jossa elettiin lähellä luontoistaloutta. Rahan puute teki koulutautumisen vaikeaksi. Tärkeätä oli päästä nopeasti leivän hankintaan, työhön. Koulu edusti muualta tullutta asiaa, joka toi pitkät koulumatkat, koulukortteerit ja asuntolat. Köyhyys oli turvattomuutta, jota lievensi eniten koulujen muu henkilökunta. Köyhyyden tunnusmerkkejä olivat vaatimattomat eväät, vaatteet ja kengät sekä joissain tapauksissa opettajan osoittama halveksunta.

Sodan ja ensimmäisten rauhan vuosien köyhyydelle on ominaista, että pulasta ja turvattomuudesta tuli yhteinen kokemus. Toisaalta sota mullisti sosiaalisia suhteita, siirsi ihmisiä paikkakunnilta toisille, aiheutti aineellisia ja henkisiä menetyksiä, mutta myös muutti kaupunkilaisten ja maalaisten suhteita ja ennen kaikkea naisten asemaa. Köyhyyden kokemus konkretisoituu tavarapulaan, kansanhuoltoon, paperipäälyksisiin kenkiin, jotka hajosivat ensimmäisessä sateessa, pulaan ruoasta ja rauhan tultua Amerikan pakettien herättämiin odotuksiin, jotka kääntyivät väistämättömän tuntuisiksi pettymyksiksi.

Elämän puitteet ovat vielä pitkään 1940 -luvulla ja 1950 -luvun alkupuolella varsinkin syrjäseutujen koululaisilla hyvin samanlaiset kuin aikaisemmin. Köyhyyskertomuksissakin on sama sävy. Köyhyyden tunnusmerkitkin ovat samat. Yhteinen piirre sotia edeltäneen ajan ja sotavuosien köyhyyskertomuksille on usein opettava henki: näin kovaa elämä on ollut, mutta kaikesta on selvitty. Elämä on nyt parempaa, kun vain nuori polvi ymmärtäisi mitä ponnisteluja tämä on vaatinut. Ehkä he eivät vastaavista haasteista itse selviäisi.

Vaikka nuorten ihmisten tarpeet ovat muistelujakson aikana aika samanlaisia, 1950- ja 1960 -lukujen mittaan muistelu saa uuden sävyn. Kun säännöstelystä luovuttiin ja ulkomaankauppa alkoi elpyä, tavaraa alkoi olla saatavissa. Kunnan antamat kengät olivat edelleen häpeän aihe, kouluruokakin oli tärkeä asia, mutta keskeinen sosiaalisen aseman mittari ei ollut enää eväsvoileipien koko, vaan Ajan Sävel, äänilevyjen kuunteleminen, elokuvissa käyminen, maitobaareissa istuminen ja farkkujen tai nailonien omistaminen.⁷⁶ Kulutuskulttuuri

saa tilaa vain seitsemässä köyhyyskertomuksessa, mutta tämän heikon signaalin havaittavat jäljet löytyvät helposti koko koulumuistokeruun aineistoa selaamalla.

Koulua käyvistä suurista ikäluokista tuli bruttokansantuotteen kasvaessa ja elintason kohotessa kuluttajia, vaikka yksilölliset ja alueelliset erot olivat edelleen suuria. Alueellisia eroja tasoittivat keskeiset yhteiskunnan muutokset, linja-autoliikenteen nopea kasvu, yleisradion ohjelmatarjonta ja televisiolähetysten alkaminen, joka avasi olohuoneista ikkunan kulutusmaailmaan ja samalla urbaaniin elämäntapaan. Kaupunkimainen elämäntapa alkoi levitä maaseudulle. 1960-luvulla nuorista tuli hyödykkeiden markkinoinnin kohde.⁷⁷ Nuorista kasvatettiin kuluttajia myös peruskoulun opetussuunnitelman avulla. Koulun asema muuttui, kun maaseudulle syntyi laaja oppikouluverkko ja kun lopulta koulujärjestelmä uudistettiin.⁷⁸

Kärjistäen voi todeta, että nuorten ympärillä oleva hyödykemaailma muuttui. Samalla sosiaalisen vertailun painopiste siirtyi. Kun alkuvuosina arvioitiin, oliko luokkatoverilla vaatteita ja ruokaa, nyt arvioitiin millaisia kulutustavaroita hän käytti. 1950- ja 1960-lukujen lasten ja nuorten vanhemmat ja opettajat muistuttivat köyhyydestä ja vaatimattomista tavoista. Tämä johti ajan mittaan sotien ja puutteen kokeneet vanhemmat ja nuoret kuluttajat vastakkaisiin leireihin.⁷⁹

Muuttuneissa oloissa köyhyyskertomuksetkin saavat uuden sävyn. Köyhyydestä tulee rajoite, joka estää kuluttamisen ja vaikeuttaa mieluisien valintojen tekemistä. Aikuisten näkökulmasta nuorten kokemusmaailma poikkeaa ratkaisevasti 1900-luvun alkupuolella syntyneiden maailmasta, jossa köyhyydelle ei ollut vaihtoehtoja. Nuorten köyhyys on harvemmin enää nälkää, useammin se on kokemus osattomuudesta tai syrjäytymisestä.

Kenen köyhyyskokemuksista muistelijat kirjoittavat?

Köyhyyskokemukset näyttävät syntyvän monista aineksista, joista mikään ei ole kokemuksen ainoa aiheuttaja. Oppikouluun pyrkiminen muodostaa tutkitussa aineistossa merkittävimmän köyhyyden kokemuksia luovan raja-aidan. Kun köyhyyskokemukset ovat yleisiä ja arki

tavanomaista, köyhyydestä ei tule Karl Mannheimin tarkoittamaa sukupolvikokemusta, joka sota-ajan muistojen tai evakkokokemusten tavoin jäsentäsi suuremman ihmisjoukon myöhempää toimintaa. Sukupolvikokemuksen on suuren yhteiskunnallisen muutoksen tavoin erotuttava taustastaan.

Ilmeisesti sosiaalinen vertailu rakentaa välittömiä köyhyyskokemuksia. Merkitykset syntyvän siitä, miten muisteli on vertailun koehennot ja mihin hän kokemuksensa liittää. Samanlaisista tapahtumista ei synny kuitenkaan kokemuksia kaikille. Toisaalta kaikista kokemuksia ei edes kyetä kertomaan. Vanhempien ja opettajien käsitykset muokkaavan kokemuksia koskevia tulkintoja, jotka näyttävät siirtävän muistelijoiden omiksi käsityksiksi ilman että niitä todennetaan tai kyseenalaistetaan, saati tulkitaan uudelleen. Ajatus, että herätti kateutta, kun köyhemmän perheen lapsi menestyi paremmin kuin talollisten, edustaa tällaista tulkintaa.⁸⁰

Köyhyyskokemuksia sisältävissä muistelmateoksissa on samoja köyhyyskertomuksen aineksia kuin muistitietokeräyksessä. Niissä on myös sitkeää ponnistelua, joka vie lopulta voittoon. Muistelmat saavat pohtimaan, ovatko osa niiden köyhyyskertomuksista universaaleja sankaritarinoita, jotka tarjoavat mallin, miten voitetusta köyhyydestä pitäisi kirjoittaa. Tarinoiden tukintakehikkoon on helppo sijoittaa omia muistoja, olivatpa ne sisällöltään millaisia tahansa. Muistitietokeräyksessä menestystarinoita on vähemmän.⁸¹

J. P. Roosin hahmottelemat sukupolvet eivät erotu jyrkästi toisistaan.⁸² Koulumuistoaineistoon Roosin jaottelun soveltaminen ei täysin onnistu. Varsinkin maalaismuistelijoiden pulan kokemukset jatkuvat 1950-luvulle saakka. Sitä seuraa kuvauksia 1960-luvun hyvinvoinnin ja kulutuksen kasvusta. Muisteluaineisto osoittaa, että Suomi modernisoitui myöhään, mutta nopeasti ja epätasaisesti. Koko aineistossa maaseutu ja kaupunki ovat erilaisia, mutta myös Etelä-Suomi on erillainen verrattuna Itä- ja Pohjois-Suomen hitaasti muuttuviin syrjäseutuihin. Roosin sukupolvijaottelu ei tee oikeutta näille eroille.⁸²

Koululaismuistelmat kertovat elämänvaiheesta, jossa aikuisuuteen kasvaminen on vielä kesken. Muistelijat eivät kirjoita omaelämäkerta, vaikka joukossa on kehityskertomuksiakin. Tältä osin koulu-

muistoaineisto on erilainen kuin Roosin omaelämäkertoista koostuva aineisto. Kouluaikaansa muistelevat suodattavat muistonsa kirjoittamisaikansa nykyhetken läpi, arvioivat menneisyyttä ja sen aikana tekemiään ratkaisuja. Näissä kokemuksissa on läsnä oma lapsuuden ja nuoruuden kokemus, mutta niissä on myös muuta. Useimmissa tapauksissa muistelija suhteuttaa kokemuksensa omien vanhempien antamaan tulkintakehikkoon. Köyhyysmuistelmissa on kolme tasoa:

1. Muistelijan aito kokemus ja sen koettu merkitys
2. Omilta vanhemmilta ja muilta aikuisilta omaksuttu tulkinta
3. Myöhempi arvio omista kokemuksista ja lapsuuden ajan aikuisten tulkinnoista

Omien vanhempien ja muiden lähiaikuisten tulkintojen merkitys kouluajan muistelun tulkitsemisessä oman sosiaalisen aseman tunnistamisessa on ilmeinen. Tällainen sukupolven ylittävä kokemus ansaitsee kasvatusta ja koulutusta käsittelevässä tutkimuksessa aikaisempaa enemmän huomiota osakseen. Sen tutkiminen voi auttaa ymmärtämään koulukokemusten ajallista jatkuvuutta ja muutosten sukupolvet ylittävää hitautta.

Viitteet

Minun koulumuistoni -keräys on Kansanrunousarkistossa (KRA), johon arkiston nimeä ei viitteissä toisteta. Kokoelman nimi, diaarinumero, muistelijan sukupuoli ja syntymävuosi ilmoitetaan.

- ¹ Esimerkkejä erilaisista lähestymistavoista koulunkäynnin ja köyhyyden kokemiseen: Rinne, R. – Kivirauma, J. 2003, 7–9; Tuomaala, S. 2004, 34–37 ja 2011, 352–369; Stark, E. 2011, 64.
- ² Köyhydeksi luokitellaan tässä maininnat, joissa puhutaan köyhyydestä tai puutteesta riippumatta siitä, onko kyse muistelijan omasta köyhyydestä. Eija Stark käyttää siitä ilmausta ”köyhyysspuhe”. Hänen tutkimuskohteenaan on absoluuttisen köyhyyden kuvauksista ja sananlaskuista pelkistyvä ja kulttuurisissa teemoissa ilmenevä kulttuurinen tieto köyhyydestä. Tässä artikkelissa köyhyyden kuvauksiksi hyväksytään valikoimattomampia muistelutekstejä, joita pidetään muistelijoiden tulkintoina, mutta ei välttämättä tietona. Stark, E. 2011, 15–16, 33 ja 61–81.
- ³ Mannheim, K. 1952, 304–309.

- ⁴ Esim. Kauppila, J. 2002, 3–4. Kokemuskertomuksista: Tuomaala, S. 2004, 34–42. Monelle tutkijalle tuntuu riittävän pelkkä oletamus, että sukupolvi-kokemus on olemassa, kun ihmiset ovat eläneet läpi samantapaisia vaiheita, vaikka kokemus edellyttää yhteyttä yksilön kokemusmaailmaan. Kollektiivinen muistikin on palautettavissa toimivien subjektien tietoisiksi tai tiedostamattomiksi sopimuksiksi. Yleensä ei ole näyttöä siitä, että sukupolvikokemus olisi aito yksilön kokemus. Se voi olla ryhmän jäsenenä omaksuttua kokemuskulttuuria.
- ⁵ Roos, J.P. 1987, 45–47 ja 1988, 20–40.
- ⁶ J.P. Roosin tarkastelujen kohteena ovat omaelämäkerrat, joissa kirjoittajien identifioituminen sukupolveen on voinut ohjata oman kouluajan muistojen tulkitsemista. Oman elämäntarinan rakentaminen on aina muokattua muistelemista ja Roosin tapauksessa vielä toimitettua muokattua muistelemista. Kaikissa käyttötavoissaan sukupolven käsite on epämääräinen. J.P. Roosin sukupolviteoriaa on käytetty koulutus- ja mediasukupolvien muodostamiseen.
- ⁷ Roos, J.P. 1987, 51–59. Sukupolvien ajalliset rajat ovat aina tutkijoiden sopimuksia. Rooskin on esittänyt niistä erilaisia tulkintoja. Roos, J.P. 1987, 42–45; vrt. Kauppila, J. 2002; Tilastokeskus 2002.
- ⁸ KOULU 1910 nainen s. 1921; 2224 nainen s. 1931; 530 nainen s. 1937; 2337–2339 mies s. 1939; 2279–2282 nainen s. 1948.
- ⁹ KOULU 1135 mies s. 1937.
- ¹⁰ KOULU 339–340 mies s. 1927; 2157 mies s. 1927; 788–789 nainen s. 1941; 2914 mies s. 1945; ¹¹ KOULU 1021–1023 mies s. 1928; 2754 mies s. 1938.
- ¹² KOULU 1714–1715 mies s. 1923; 2451 mies s. 1930; 1918 nainen s. 1934.
- ¹³ KOULU 2225–2226 nainen s. 1931.
- ¹⁴ KOULU 2161 mies s. 1939.
- ¹⁵ KOULU 1391 nainen s. 1931. Lukuvuosina 1920–21 ja 1930–31 yli kolmen kilometrin koulumatkoja oli alle kolmanneksella kansakoulun oppilaista. Haalila, A. 1950, 30–33. Lukuvuosina 1918–19 ja 1929–30 noin 70 % oppikoululaisista pystyi käymään koulua kotipaikkakunnallaan. Yli sadan kilometrin päässä kotoaan kävi koulua vajaat 4–5 % oppikoululaisista. Kiuasmaa, K. 1982, 232–235 ja 240–242.
- ¹⁶ Esim. Saarijärvellä postiautoliikenne ja talviauraus alkoivat vuonna 1929. Haavio, H. 1968, 162–163. Petsamo oli 1930 -luvulla talvisaikaan usein liikennemotissa. Tervonen, A. 1999, 317. Etelässäkin liikenneyhteydet olivat parhaat vain valtateiden suunnassa. Ajo, R. 1944, 73.
- ¹⁷ Esim. KOULU 1587 nainen s. 1937. Ryttylässä rautatien varressa asunut tyttö turvautui koulukortteeriin käydessään tyttölyseota 10 km päässä Riihimäellä. Julkisen liikenteen aikataulut eivät aina sopineet koulupäivän rytmiin.
- ¹⁸ KOULU 1937 mies s. 1930; 701–733 mies s. 1929; 1784 nainen 1934; 2279–2282 nainen 1948. Vrt. Tuomaala, S. 2006, passim. Stark, E. 2011, 372.
- ¹⁹ KOULU 2158 mies s. 1927; 2139 mies s. 1929; 2763 mies s. 1930.
- ²⁰ KOULU 1520 nainen s. 1928; 2284–2285 nainen s. 1955.
- ²¹ KOULU 2237 nainen s. 1931; 1559–1563 nainen s. 1950.

- ²² KOULU 3020–3024 nainen s. 1932; 1877 nainen s. 1943; 2776 nainen 1946; 2453 nainen s. 1949.
- ²³ KOULU 1579–1582 nainen s. 1950.
- ²⁴ Hyyrö, T. 2008, 126, 137 ja 148. Asuntolanhoitaja oli käytännössä oppilaiden sijaisäiti. Työtään muistellut keittäjä sanoi pitäneensä työstään, koska sai olla ”äitinä” sekä opettajille että oppilaille. KOULU 1320 nainen s. arviolta 1952.
- ²⁵ KOULU 2438–2440 nainen s. 1927; 535 nainen s. 1935; 2479–2482 nainen s. 1935; 1167 nainen s. 1936; 1221–1223 mies s. 1936; 1141 mies s. 1937; 2204 nainen s. 1937; 2456 nainen s. 1937; 465–466 mies s. 1942; 1862 nainen s. 1943; 71–73 nainen s. 1944; 783–784 nainen s. 1946; 1267–1268 nainen s. 1947.
- ²⁶ KOULU 2306 mies s. 1928; 2448 mies s. 1930; 2613–2614 nainen s. 1941; 2454 nainen s. 1949.²⁷ KOULU 352 ja 364 mies s. 1927.
- ²⁸ KOULU 1635–1641 nainen s. 1927.
- ²⁹ KOULU 2739 mies s. 1921.
- ³⁰ KOULU 2324 nainen s. 1925; 325–326 nainen s. 1936; 2920–2921 mies s. 1945; 461–464 mies s. 1948.
- ³¹ KOULU 1187 mies s. 1938.
- ³² KOULU 519 nainen s. 1921; 2444–2446 nainen s. 1926; 2348–2350 mies s. 1937; 2515–2520 mies s. 1942.
- ³³ KOULU 2762 mies s. 1930; 2267 mies s. 1934.
- ³⁴ KOULU 2757–2758 nainen s.a.
- ³⁵ KOULU 2339 mies s. 1939.
- ³⁶ KOULU 2314 nainen s. 1936.
- ³⁷ Epäsuorasti tämä on pääteltävissä maalaisnuorison muuttoliikkeestä asutuskeskuksiin. Viljelijöiden lapsista vain 23 % päätyi viljelijöiksi, muut pääasiassa asutuskeskusten toimihenkilö- ja työntekijäammatteihin. Haapala, P. 2004, 244–253. Rautakilpi, S. 2003, 212–218.
- ³⁸ KOULU 1722 mies s. 1923; 451 mies s. 1928; 328 nainen s. 1936.
- ³⁹ KOULU 1919 nainen s. 1934.
- ⁴⁰ KOULU 3044 nainen s. 1936.
- ⁴¹ KOULU 1181 nainen s. 1920; 1910 nainen s. 1921; 448–450 mies s. 1928.
- ⁴² KOULU 2225 nainen s. 1931.
- ⁴³ KOULU 1679 nainen s. 1932; 1141 mies s. 1937.
- ⁴⁴ KOULU 2678–2679 mies s. 1927; 1198 nainen s. 1943.
- ⁴⁵ KOULU 1246–1247 nainen s. 1930.
- ⁴⁶ KOULU 1511–1512 nainen s. 1937.
- ⁴⁷ KOULU 1299 nainen s. 1930.
- ⁴⁸ KOULU 507 ja 509 mies s. 1932.
- ⁴⁹ KOULU 1564–1569 nainen s. 1938; 2406 nainen 1939; 2160–2165 mies 1939.
- ⁵⁰ KOULU 2392 nainen s. 1937.
- ⁵¹ KOULU 2380 nainen s. 1935. Vrt. Vapaavalta, P. 2012, 200.
- ⁵² KOULU 536 nainen s. 1935; 2705 nainen s. 1936.
- ⁵³ KOULU 422–428 nainen s. 1933; 1801–1803 nainen s. 1938; 2210 nainen s. 1938; 1928 nainen s. 1941; 2494 nainen s. 1939. Apua koordinoivat vuosina

- 1939–1940 Vapaan Huollon toimikunnat ja 1941–1952 Suomen Huolto ry. Se muistetaan usein vain Amerikan apuna.
- 54 KOULU 328 nainen s. 1936; 2318 nainen s. 1936; 1274–1277 nainen s. 1934; 2165 mies s. 1939.
- 55 KOULU 2210 nainen s. 1938.
- 56 KOULU 1337 nainen s. 1934.
- 57 KOULU 531 nainen s. 1937.
- 58 KOULU 673–674 mies s. 1941; 1282 nainen s. 1944; 1838–1839 nainen s. 1942; 2382–2383 nainen s. 1941. Sopivissa oloissa köyhyyden tuntomerkit ilmenevät myöhemminkin. Vrt. Anhava, H. 2006, 157
- 59 KOULU 1170–1174 mies s. 1950; 2496 nainen s. 1939.
- 60 Kuisma, H. 2005, 159–161; Lang, T. 2005, 152–153.
- 61 Vihinen, H. 2004, 404–407. Köyhyydenkuvauksia on erityisesti Itä- ja Pohjois-Suomen alueilta, joita Pekka Haatanen piti 1900-luvun puolivälin vähiten modernisoituneina maalaisköyhälistöalueina. Haatanen, P. 1968, 256–274 ja 284–288.
- 62 KOULU 78–85 nainen s.a; 505 mies 1982; 234–237 nainen 1952.
- 63 KOULU 2275 nainen s. 1945. Vaikutelma saattaa johtua siitä, että muistelija oma asema oli vakaa.
- 64 KOULU 2953–2954 nainen s. 1932.
- 65 KOULU 1687–1690 nainen s. 1932.
- 66 KOULU 328 nainen s. 1936.
- 67 KOULU 2226 nainen s. 1931.
- 68 KOULU 2608–2609 nainen s. 1941.
- 69 KOULU 1157–1158 nainen s. 1952; 1632–1634, nainen s. 1948.
- 70 KOULU 1955 mies s. 1938.
- 71 KOULU 2029 nainen s. 1938.
- 72 KOULU 2161 mies s. 1939.
- 73 KOULU 438 nainen s. 1946.
- 74 KOULU 2384–2385 nainen s. 1941.
- 75 KOULU 2612 nainen s. 1941.
- 76 KOULU 1887 nainen s. 1943; 2674–2675 mies s. 1944 (Toivonen, T. 2012, Varovainen kapinallinen, 145–149); 2031 ja 2034–2035 nainen s. 1938; 1691–1692 nainen s. 1932; 2262–2263 nainen s. 1939. Herätteitä vertailuun saattoi antaa Ruotsiin, ”läntiseen ihmemaahan”, tehty matka. KOULU 1035–1036, mies s. 1928.
- 77 Heinonen, V. 2003, 456–462; Koivunen, A. 2003, 394–398; Mäenpää, P. 2003a, 288–298 ja 311–315 ja 2003b, 508; Poikolainen, J. 2014, 151–164, 169–173; Wilska, T.-A. 2004, 244–248.
- 78 Ahonen, S. 2012, 147–149; Arola, P. 2008, 43.
- 79 Häkkinen A. 2014, 38–40. Häkkinen tulkitsee siteeraamiaan vuonna 1954 syntyneen muistelijan tulevaisuuden toiveita irrottautumiseksi köyhyydestä. Tämän artikkelin näkökulmasta toiveita voi pitää myös suuntautumisena kulutuskulttuurin houkutuksiin. Wilska, T.-A. 2004, 247–248. Kehitys on jatkunut myöhemmin samaan suuntaan, vrt. esim. Grönholm, P. – Lämsä, H. 2015.

⁸⁰ KOULU 2371–2373 nainen s. 1948.

⁸¹ Kuisma, R. 1994, 19–107; Paananen, M. 1997, 244 ja 257; Kemppinen, K. 2000, 42–58; Ylä-Outinen, U. 2004, 15–25. Kristillisyyt ja köyhyys ovat olleet Suomessa suuren kansallisen kertomuksen ja sen sankaritarinoiden rakennusaineita. Stark, E. 2011, 67–70.

⁸² Roos, J.P. 1987, 53–59.

Lähteet ja kirjallisuus

Painamattomat lähteet

Suomalaisen Kirjallisuuden Seura (SKS), Kansanrunousarkisto (KRA), Helsinki

Minun koulumuistoni -keruun aineisto KOULU 1.1.–31.12.2013

Painetut lähteet

Anhava, Helena 2006. Toimita talosi. Muistijälkiä. Helsinki: Otava.

Grönholm, Pauliina – Lämsä, Heidi 2015. Kysely: Moni lapsi pitää perhetään köyhänä. Helsingin Sanomat 24.3.2015, A 15.

Haavio, Heikki 1968. Rehtorin muistelmat. Porvoo – Helsinki: WSOY.

Kemppinen, Kullervo 2000. Laamanni muistelee. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.

Kuisma, Hanna 2005. Olenko pakolaisen lapsi?. Teoksessa: Kuorsalo, Anne – Saloranta, Iris (toim.), Evakkolapset. Helsinki: Ajatus Kirjat, 154–162.

Kuisma, Risto 1994. Tilinpäätös. Jyväskylä: Gummerus.

Lang, Tarja 2005. Pilkattu tausta muuttui elämän pohjaksi. Teoksessa: Kuorsalo, Anne – Saloranta, Iris (toim.), Evakkolapset. Helsinki: Ajatus Kirjat, 144–153.

Paananen, Mauri 1997. Nuoruus sodan varjossa. Helsinki: Editat.

Tilastokeskus 2002. Vapaa-aikatutkimus. Luettu 12.8.2015. https://www.stat.fi/til/vpa/2002/vpa_2002_2007-11-16_luo_001.html

Vapaavalta, Pirkko 2012. Tilapäisesti poissaoleva. Muistikuvia lapsuuden ja nuoruuden ajoilta. Helsinki: Noderstedt: Books on Demand GmbH.

Ylä-Outinen, Urho 2004. Pieni polku kielentielelle. Tampere: Pilot -kustannus OY

Kirjallisuus

Ahonen, Sirkka 2012. Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa: Kettunen, P. – Simola, H. (toim.), Tiedon ja osaamisen Suomi.

- Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960 -luvulta 2000 -luvulle. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1266:3. Helsinki: SKS, 144–175.
- Ajo, Reino 1944. Tampereen liikennealue. Kansantaloudellisia tutkimuksia 13. Helsinki: Kansantaloudellinen yhdistys.
- Arola, Pauli 2008. Muuttuva yhteiskunta tarvitsee uuden koulun. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970 ja yhteiskunnan muuttuminen. Teoksessa: Kauranne, J. (toim.), Koulutuksen aatteita, rakenteita ja toimijoita. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2008. Koulu ja Menneisyys XLVI, Helsinki: SKHS, 29–53.
- Haapala, Pertti 2004. Väki vähenee – maatalousyhteiskunnan hidas häviö 1950 – 2000. Teoksessa: Markkola, P. (toim.), Suomen maatalouden historia III. Suurten muutosten aika. Jälleenrakennuskaudesta EU- Suomeen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 914:3. Helsinki: SKS, 233–254.
- Haatanen, Pekka 1968. Suomen maalaisköyhälistö tutkimuksen ja kaunokirjallisuuden valossa. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Heinonen, Visa 2003. ”James päällä joka säällä” Suomalaisen nuorisomaiannon historia. Teoksessa: Aapola, S. – Kaarninen, M. (toim.), Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 909. Nuorisotutkimusverkoston ja Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 32. Helsinki: SKS, 455–479.
- Hyrrö, Tuula 2008. ”Vaen asuntolanhoitajaksi” – neljä vuosikymmentä asuntolahoitajakoulutusta maassamme. Teoksessa: Kauranne, J. (toim.), Koulutuksen aatteita, rakenteita ja toimijoita. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2008. Koulu ja Menneisyys XLVI, Helsinki: SKHS, 124–150.
- Häkkinen, Antti 2014. ”Kun yhteiskunta tuli kylään”: nuorisosukupolvien erilaiset yhteiskuntakohtaamiset ja -kokemukset. Vehkalahti, K. – Suurpää, L. (toim.), Nuoruuden sukupolvet. Monitieteisiä näkökulmia nuoruuteen eilen ja tänään. Julkaisuja 152. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura, 32–56.
- Kauppila, Juha 2002. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämäntulun rakentajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 78. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Koivunen, Anu 2003. Ei me elokuvista arkea haettu – mutta televisiosta ehkä! Saarikangas, K. – Mäenpää, P. – Sarantola-Weiss, M. (toim.), Suomen kulttuurihistoria 4. Koti, kylä ja kaupunki. Helsinki: Tammi, 387–402.
- Mannheim Karl 1952. The Problem of Generations. In: Kescemeti, P. (ed.), Essays on the Sociology of Knowledge. London: Routledge & Kegan Paul, 276–322.

- Mäenpää, Pasi 2003a. Kansalaisesta kuluttajaksi. Saarikangas, K. – Mäenpää, P. – Sarantola-Weiss, M. (toim.), Suomen kulttuurihistoria 4. Koti, kylä ja kaupunki. Helsinki: Tammi, 286–315.
- Mäenpää, Pasi 2003b. Mediasta tietoverkkoihin. Saarikangas, K. – Mäenpää, P. – Sarantola-Weiss, M. (toim.), Suomen kulttuurihistoria 4. Koti, kylä ja kaupunki. Helsinki: Tammi, 508–510.
- Poikolainen, Janne 2014. Populaarimusiikki suomalaisnuorten arjessa 1950- ja 1960 -luvuilla. Teoksessa: Vehkalahti, K. – Suurpää, L. (toim.), Nuoruuden sukupolvet. Monitieteisiä näkökulmia nuoruuteen eilen ja tänään. Julkaisuja 152. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura, 150–177.
- Rautakilpi, Sirkku 2003. Kouluttamattomuus ja elämänkulku: Niukan koulutuksen vaikutus elämänkulkuun Suomessa vuosina 1900–2000 kouluttamattomien itsensä kuvaamana. Teoksessa: Rinne, R. – Kivirauma, J. (toim.), Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900 -luvuilla. Kasvatusalan tutkimuksia 18. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 199–246.
- Rinne Risto – Kivirauma, Joel. (toim.) 2003. Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900 -luvuilla. Kasvatusalan tutkimuksia 18. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Roos, J.P. 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 454. Helsinki: SKS.
- Roos, J.P. 1988. Elämäntavasta elämäkertaan. Jyväskylä: Tutkijaliitto.
- Stark, Eija 2011. Köyhyyden perintö. Tutkimus kulttuurisen tiedon sisällöistä ja jatkuvuuksista suomalaisissa elämäkerta- ja sananlaskuaineistoissa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1320, Tiede. Helsinki: SKS.
- Tervonen, Antero 1999. Petsamon maantie ja sen liikenne. Teoksessa: Vahkola, J. ja Onnela, S. (toim.), Turjanmeren maa. Petsamon historia 1920–1944. Rovaniemi: Petsamo-Seura, 311–327.
- Tuomaala, Saara 2004. Työätekeivistä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939. Bibliotheca Historica 89. Helsinki: SKS.
- Tuomaala, Saara 2006. Kinoksia ja kivikkokankaita. Koulutie suomalaisen modernisaation kokemuksena ja metaforana. Teoksessa. Helsti, H. – Stark, L. – Tuomaala, S. (toim.) Modernisaatio ja kansan kokemus Suomessa 1860–1960. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1101. Helsinki: SKS, 241–276.

-
- Vihinen, Hilikka 2004. Maaseudun muutos. Teoksessa: Markkola, P. (toim.), Suomen maatalouden historia III. Suurten muutosten aika. Jälleenrakennuskaudesta EU- Suomeen, Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 914:3. Helsinki: SKS, 402–440.
- Wilska, Terhi-Anne 2004. Suuret ikäluokat ja kulutusyhteiskunnan nuortuminen. Teoksessa: Erola, J. – Wilska, T-A. (toim.), Yhteiskunnan moottori vai kivireki? Suuret ikäluokat ja 1960 -lukulaisuus. SoPhi 92. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy ja Jyväskylän yliopisto, 241–257.

Laulua harmonin säestyksellä – muistoja koulun laulutunneista 1920–40-luvuilla

Johdanto

Laululla on oppiaineena vuosisataiset perinteet suomalaisessa koululaitoksessa. Oppiaineen sisältö oli peruskouluun saakka nimensä mukaisesti pääasiassa ja jopa yksinomaan laulua. Laulaminen ja ulkoa opitut laulut ovat olleet oivallinen keino arvokasvatukseen. Koti, uskonto ja isänmaa toteutuivat arvokasvatuksen keskiössä selkeästi koulun laulutunneilla.

Musiikki oppiaineen nimenä kuvaa myös muutosta. Laulamisen rinnalle on tullut soittaminen, kuuntelu ja monipuolinen musiikillinen toiminta jopa niin, että laulaminen näyttäisi jääneen muun musisoinnin varjoon varsinkin yläluokilla.

Musiikkikasvatuksen historia -kurssilla on musiikinopettajaksi opiskelevilla yhtenä tehtävänä haastatella omia isovanhempiaan, vanhempiaan tai muita edellisten sukupolvien edustajia koulun laulunopetukseen liittyvistä muistoista (ks. liite 1). Tehtävästä on tullut opiskelijoilta erittäin hyvää palautetta. Haastattelutehtävä on avannut monelle opiskelijalle mielenkiintoisia ja aivan uusia muistoja läheisten kouluajoista. Haastatteluja on kertynyt yhteensä lähes 170. Vanhimmat haastateltavat ovat 1910-luvulla syntyneitä, nuorimmat osittain peruskoulussa musiikkia opiskelleita.

Tähän artikkeliin rajasin aineistosta vanhimmat, 54 haastattelua 1920–40-luvuilla kouluaan käyneiltä. Rajaus 1940-luvun loppuun oli selkeä. Lauluopetuksen sisällölliset muutokset alkavat näkyä 1950-luvun kansa- ja oppikoululaisten kertomuksissa. Toinen tärkeä peruste on opetussuunnitelma. Vuoden 1925 kansakoulukomi-

tean mietintö oli voimassa aina vuoteen 1952 saakka ja opetussisällöissä vielä vuosia senkin jälkeen.

Haastatteluraporteissa monet koulumuistelijat esiintyvät omalla nimellään. Aineiston käyttö tutkimustarkoituksiin on ollut opiskelijoilla ja haastateltavilla tiedossaan. Tässä artikkelissa koulumuistojen kertojat esiintyvät pääosin antamillani roolinimillä. Kuvatekstin yhteydessä on lauluvihkön tekijän nimi näkyvissä. Siihen olen pyytänyt häneltä haastattelun tehneen lapsenlapsen välityksellä luvan.

Haastatteluja on ilahduttavan tasaisesti eri puolilta Suomea, myös Karjalassa ennen sotavuosia koulua käyneiltä. Koulumuistoja on sekä pienistä kyläkouluista että isommista kirkonkylien ja kaupunkien kansakouluista. Oppikouluja ja lukioita oli noina vuosikymmeninä pääasiassa vain kaupungeissa.

Oma aineistonsa on opettajien haastattelut, joita on ilahduttavan runsaasti. Opetuksen näkökulmasta on jonkin verran muistoja 1940-luvulla opettaneilta ja opettajiksi opiskelleilta. Opettajien muistot ja näkökulmat ovat oman erillisen artikkelinsa tai pikemminkin artikkelikokoelman aihe laulunopetuksen historiaa kuvatessani.

Käytännön koulutyö

Kansakoulu oli jaettu kaksivuotiseen alakouluun ja neliluokkaiseen yläkouluun. Kouluun mentiin 7-vuotiaana ja koulua käytiin kuutena päivänä viikossa. Kesäloma oli vastaavasti nykyistä pitempi, kesäkuun alusta elokuun loppuun, siis yhteensä kolme kuukautta. Päivän koulutyö alkoi yhteisellä aamuhartaudella, jossa laulettiin virsiä.

Kaupungeissa, kauppaloissa ja kunnissa oli useampiakin kansakouluja, etenkin alakansakouluja. Enon kunnassa oli kirkonkylän koulun lisäksi kyläkouluja ja myös erillisiä kiertokouluja, muistelee kansakouluvuositään 1920-luvun kansakoululainen. Kiertokoulun käymisestäään kertoo eräs 1930-luvulla kansakoulun suorittanut, joka selvitti alakoulun luokat kuulusteluilla. Kiertokoulun laulunopetuksesta ei ole mainintoja aamuhartauksien virrenveisuuta lukuun ottamatta. Matkaharmonista tärkeänä opettajan työvälineenä kertoo myös Laura Lehtola kirjassaan Viimeinen katekeetta (1984).

Pitkä koulumatka saattoi olla esteenä koulun aloittamiselle, kuten 1930-luvulla vasta 8-vuotiaana koulunkäynnin aloittanut kertoo. Toinen, Savonrannalla 1930-luvun lopulla kansakoulua käynyt muistelee ensimmäisten kouluvuosien koti-ikävä. Hän asui pitkän koulumatkan vuoksi viikot koulukortteerissa tätinsä luona kirkonkylässä. Toisaalta, Itä-Karttulassa Saitan koulua käynyt pieni koululainen lähti koulutielle vanhempien sisarusten mukana jo nelivuotiaana. Hän kertoi käyneensä ensimmäistä luokkaa kolme vuotta ja oppi lukemaan, laskemaan ja laulamaan jo ennen varsinaista kouluikää.

Yhdessä neljän eri-ikäisen sisaruksensa kanssa aloitti kansakoulun myös vuonna 1915 syntynyt Martti. Hän kävi kaksi luokkaa kansakoulua ja kaksi luokkaa yläkoulua, yhteensä neljä vuotta. ”Käytiin vaan neljä luokkaa, kunnes piti saada vanhimmat lapset jo leipää hankkimaan.” Äitinsä oli tuumannut koulunkäynnistä, että hyvä, jos nimen osaa kirjoittaa, maailma opettaa loput. Martin vaimo Ilta oli hieman nuorempi, syntynyt vuonna 1923. Hän kävi kiertokoulua eikä päässyt jatkamaan koulunkäyntiä sen jälkeen. ”Jos koulu ei tule lähemmäs, niin kouluun ei tarvitse mennä”, oli Iltan isän mielipide. Nämä vuodet olivat jo oppivelvollisuuden aikaa, mikä velvollisuus täyttyi myös kiertokoulussa.

Haastatteluissa ei juuri kerrota koulujen ja luokkien oppilasmäärästä. Käytännön koulujärjestelyistä kerrotaan joitakin yksityiskoh tia. Huumolan koulussa Pohjois-Pohjanmaalla oli 1930-luvulla kaksi luokkahuonetta, toisessa kaksi alakoululuokkaa ja toisessa neljä yläkoululuokkaa, oppilaita noin kymmenen luokallaan. Mainintoja on myös yhdysluokista, joissa opettaja opetti vuorollaan yhtä ryhmää oppilaita samalla kun toinen ryhmä työskenteli hiljaa itsekseen. ”Luokkakoot olivat valtavia ja opettajan piti opettaa montaa oppiainetta samanaikaisesti: kun toiset laskivat, toiset tekivät jotakin muuta ja opettaja kulki eri ryhmien välillä”, muistelee Fanny 1930-luvun koulunkäyntiä Jääsken kylässä Karjalassa. Koulua saatettiin käydä myös niin sanottuna supistettuna kouluna vuorovuositain tai -lukukausitain. Tämä järjestely koski etenkin alakouluopetusta ja muistutti kiertokouluperiaatetta. Laulutunnit olivat etenkin pienemmissä kouluissa usein yhteisiä kaikille koulun oppilaille.

Kansakoulun käyminen oli itsestäänselvyys, oppivelvollisuudesta ei mainittu velvollisuutena, vastenmielisyydestä puhumattakaan. Oppikouluun tuntui olleen haluja, mutta koulunkäynti saattoi päättyä vanhempien vastustukseen omasta kiinnostuksesta huolimatta. Koulussa oppii vain laiskaksi, oli isä todennut Teuvalla kansakoulunsa käyneelle, vuonna 1920 syntyneelle Idalle. Oppikoulu Kristiinankaupungissa jäi haaveeksi, vaikka opettajakin kävi vanhemmille oppikoulua suosittelemassa.

Oppikouluja oli enimmäkseen kaupungeissa ja se näyttää tämänkin aineiston perusteella rajoittaneen oppikouluun menoa maaseudun koululaisilla. Kaupungeissa asuneet saattoivat jatkaa vaivattomammin kansakoulusta oppikouluun tai poika- tai tyttölyseoon. Maaseudulla asuville oppikouluun jatkaminen merkitsi asumista poissa kotoa kouluviikkojen ajan.

Koulunkäyntiä sotavuosina

1940-luvun sotavuodet näkyvät koulumuistoissa. Karjalasta lähdettiin evakkomatkalle eri puolille Suomea, ja jouduttiin eroon koulutovereista. Kouluilla saattoi asua evakossa olevia. Se ei vaikuttanut kuitenkaan erityisesti koulunkäynnin arkeen kertoi eräs muistelija. Toisaalta Mäntyharjulta 1930-luvulla kouluaan käyneet muistavat, että kouluille sijoitettiin evakkoja asumaan ja koulunpito keskeytettiin väliaikaisesti. Koulun sali saattoi toimia sotasairaalana, eikä koulu ollut oppilaiden käytössä kertoo yksi muistelija. Sotavuosina koulunkäyntiä pyrittiin kuitenkin jatkamaan varsinkin alemmilla luokilla, mikäli vain mahdollista (Haataja ja Bergholm 2002). Tutut päivärutiinit olivat lapsille tärkeitä pelon ja huolen ilmapiirissä. Kesken tunnin piti välillä juosta pommisuojaan, kertoo vuonna 1930 syntynyt Miina.

Sota-aikana koulussa laulettiin sota-aiheisia ja isänmaallisia lauluja sekä piirrettiin kuvia sodasta. Talvisodan ajaksi koulunkäynti keskeytyi kokonaan. Talvisodan alkaessa koulu loppui kesken päivän ja lapset toimitettiin kotiin, muisteli Pentti. Vastaavasti koulunkäyntiä jatkettiin keväällä tavallista pidempään.

Sodan vaikutuksesta koulunkäyntiin kertoo Aino, joka aloitti kansakoulun vuonna 1942: ”Miesopettajat olivat rintamalla, joten opettajat olivat naisia. Joku lukuvuosi käytiin koulua vain joka toinen viikko, koska opettaja opetti välillä toisella paikkakunnalla. Opettajapulasta johtuen koulunkäynti järjestettiin välillä niin, että osa oppilaista kävi koulua päivällä, osa illalla.”

Selma kävi koulua Oulussa 40-luvun lopulla ja kertoo pettymysmuistostaan, joka liittyy pula-aikaan ja laulutunteihin: ”Sota-ajan lapset olivat niin köyhistä oloista, että lauluvihkoon oli kirjoitettu ihan pienellä tekstillä yläreunasta alkaen, jottei paperia menisi hukkaan. Opettajalta oli sitten tullut torumista, kun olisi otsikolle pitänyt jäädä tilaa.”

Sota-aika ja sen jälkeinen pula-aika näkyi koulun oppimateriaaleissa ja opetuksessa. Oppilaiden käytössä ei ollut soittimia. Soittimia ei kyllä osattu kaivatakaan, kun niitä ei oppilaiden käytössä ollut ennen sotavuosiakaan. ”Laulettiin paljon isänmaallisia lauluja ja virsiä. Yhtenä aineena oli myös maanpuolustusoppi”, muistelee 30–40-luvun vaihteessa koulua käynyt Elsa.

Raili puolestaan muisteli sodan jälkeistä Kemiä, joka oli hyvin punainen kaupunki. Kommunistivanhempien lapset toimivat pioneereina marssien ja laulaen kaupungin kaduilla. Ritvan vanhemmat olivat kotoisin Karjalasta eivätkä hyväksyneet kommunismia. Tytär ei saanut olla pioneerien kanssa missään tekemisissä.

Opettajan kaunis lauluääni muistetaan ja hyvää soittotaitoa arvostetaan

Kansakouluissa oli alakoulun opettajana usein naisopettaja ja yläkoulussa miesopettaja. Oppikouluissa ja tyttö- ja poikalyseoissa oli erikseen musiikinopettaja. Yläkoulussa ja varsinkin oppikoulussa laulua saattoi opettaa pitäjän kanttori, jolloin seurakuntaelämä ja kuorotoiminta toi oman lisänsä koulun musiikkitoimintaan. Pertillä oli Merikarvian yhteiskoulussa 1930–40-lukujen vaihteessa musiikinopettajana Merikarvian kanttori Sulo Saarits, jonka ”tasokasta opetusta” Pertti muistelee lämmöllä: ”Opetus oli elävää ja opettaja oli todella

taitava. Lauluja opeteltiin pianon säestyksellä ja ne opittiin ulkoa. Saarrits opetti myös musiikinteoriaa ja siitä oli kokeitakin. Musiikinhistoriaa emme opiskelleet lainkaan. Musiikkitunnit olivat kohokohtia kouluviikossa.”

Aune muistelee 1920-luvun lopun koulunkäyntiä Kaavilla: ”Opettajapariskunta oli mieluinen. Naisopettaja opetti alaluokkia, miesopettaja yläluokkia. Lisäksi koulussa oli toinen naisopettaja. Kuri oli hyvä, mutta ketään ei kuritettu lyömällä. Karttakeppiäkin käytettiin vain varsinaiseen tarkoitukseensa, kuvien ja karttojen yksityiskohtiin.”

Vuonna 1935 Karjalassa Jääsken pitäjässä koulunkäynnin 6-vuotiaana aloittanut Fanny kertoi opettajastaan: ”Opettaja oli erinomainen työssään: positiivinen, kannustava, kunnollinen ja vielä kauniskin. Lähes joka oppitunnin alussa laulettiin. Laulettiin isänmaallisia lauluja, jotka opittiin väistämättä ulkoa, koska niitä toistettiin monia kertoja. Lauluorientoitunut opettaja oli oikea onnenpotku.” Fanny lauloi koulun kuorossa, johon pääsivät vain siihen erikseen valitut oppilaat. Kuoro harjoitteli koulupäivän päätteeksi. Sitä johti oma opettaja ja välillä myös pitäjän kanttori.

Samana vuonna 1935 Keski-Suomessa koulunsa aloittanut Hilma muistelee: ”Opettajat olivat hyviä ja jämptejä. Meille tuli usein miesopettaja pitämään laulua. Koska omalla naisopettajallamme oli kaunis käsiala, hän meni opettamaan toiselle luokalle käsialaa.”

Valtimolla oli 1930-luvulla ”edistyksellinen musiikinopettaja Helsingistä, suuri laulun ystävä”, kertoo Miina koulumuistoissaan. Tunneilla avattiin ääntä ja laulettiin jopa kolmiäänisesti. Nuotteja ei opeteltu, vaan laulut opittiin kuulonvaraisesti. Opettaja oli myös runouden ystävä, joten tunneilla lausuttiin runoja ahkerasti. Selma puolestaan kävi kansa- ja oppikoulua Oulussa 1940-luvun loppupuolella ja muistelee hyvillä mielin opettajaansa ”Lippaa”, joka tunnisti oppilaan osaamista ja innostusta. Hän antoi myös vastuuta, kuten esiintymisiä koulun juhlissa. Opettajan asenteella oli tärkeä merkitys, kertoi Selma.

Rauman Yhteislyseossa koulunsa vuonna 1934 aloittanut Meeri palaa muistelmissaan usein kuriin ja järjestykseen, jotka olivat laulutunneilla aivan kuten muussakin opetuksessa käytössä. Opettajana oli koko kouluaajan sama opettaja, tiukka ja kuria pitävä naisopettaja.

Martta kuvaa samaa opettajaa uskonnolliseksi opettajaksi, joka antoi myös pianotunteja 40-luvun alkuvuosina. Ennen lyseovuosia Martta kävi oppikoulua, jossa musiikinopettajana toimi kanttori, jolla ei tuntunut olevan opettajakokemusta. Korvasta nipistämisen kaltaisia rangaistusmenetelmiä ei enää hyväksyttäisi.

Martta opiskeli seminaarissa kansakoulunopettajaksi, kuten myös vuonna 1935 syntynyt Harri. Harri kertoo omasta kansakouluopettajastaan 1940-luvun alkuvuosilta: ”Tiukka ja vaativa, pitäytyi oppikirjassa ja oli vanhakantainen. Tunnilla piti laulaa. Laulut joko osattiin tai ei osattu. Vaihtoehtoja ei ollut. Kaikki lauloivat.” Vaikka Martta ja Harri muistavat opettajansa tiukkana ja vaativana, molemmille laulutunnit ja musiikki olivat tärkeitä. Martta kiittelee runsasta koulu- lauluvälikoimaa, josta on ollut paljon iloa muun muassa opettajana työskennellessään ja partioharrastuksessa.

Vuoden 1938 koulumuistoista kertoneen Esterin muistikuvat opettajasta olivat pääosin negatiivisia. Opettaja ei osannut huomioda opetuksessaan lapsia eikä ympäröivää maailmaa. Tunneilla ei laulettu lapsille sopivia lauluja. Miesopettaja oli ankara ja ilkeäkin eikä lainkaan pidetty opettaja. Onneksi oli toinenkin opettaja, mukava huumorimies ja soittotaitoinenkin, kertoo Esteri.

Opettajan hengellinen vakaumus oli jäänyt mieleen myös opetusta rajoittavana asiana. 1930-luvun koulunkäynnistään Alli muistaa kaksi iäkästä opettajaa Silvolan koulusta Kerimäeltä. Heille pääasia koulussa oli uskonnonopetus. Laulutkin, ne muutamat, joita laulettiin, olivat hengellisiä lauluja, kertoo Alli pettyneenä. Hengellinen vakaumus oli vahvasti mukana myös Rauman yhteislyseossa 1940-luvulla. Pianotunnin aluksi polvistuttiin pianon ääreen rukoilemaan, muistelee Martta pianonsoiton alkeiden opiskelua. Vakaumus ei kuitenkaan vaikuttanut piano-ohjelmistoon.

”Pääosin laulettiin kansanlauluja ja isänmaallisia lauluja eikä soitettu mitään instrumenttia”

Otsikon toteamus on 1920-luvun kansakoulun laulunopetuksen kuvauksesta Enon kirkonkylän kansakoulusta. Vuonna 1915 syntynyt

Hannes jatkaa: ”Musiikkia kuultiin ja laulettiin koulun yhteisissä juh-
lissa. Laulut olivat yksiaänisiä melodioita.” Hannes muistaa myös mu-
siikinteoriaa, sävelten nimiä ja solmisaatiota. Mutta pääosin tunteilla
laulettiin lauluja alusta loppuun opettajan säestäessä harmonilla.

Laulutuntien määrästä Hannes toteaa: ”Eiköhän se riittänyt se yh-
den kerran viikossa.” Lisäksi saattoi olla kuoroharjoituksia, ja ennen
koulun juhlia harjoiteltiin koulun juhlaohjelmia. Samana vuonna 1915
syntynyt, Haminan Husulassa 1920-luvulla koulua käynyt Kaarina on
puolestaan kertonut, että koulussa ei ollut lainkaan erillisiä laulutunteja,
vaan laulamista oli silloin tällöin voimistelutuntien yhteydessä. Koulun
juhlia varten toki harjoiteltiin erikseen. 1930–40-lukujen koululaisten
muistikuivissa laulua oli yksi tai kaksi tuntia viikossa.

Fanny muistelee, että ennen sotaa 1930-luvulla Jääskén Nummi-
ojan koulussa laulettiin joka päivä melkein joka oppitunnin alussa.
Erityisesti hänen mieleensä ovat jääneet kolmiääniset laulut, joita lau-
lettiin yhdessä kahden muun luokkatoverin kanssa. Lauluja esitettiin
myös juhlissa ja muissa tilaisuuksissa. Opettajakin huomasi oppilaan-
sa kiinnostuksen musiikkiin, ja Fanny pääsi vähitellen opettelemaan
opettajan avuksi säestyksiä harmonilla.

Seppo kävi kansa- ja oppikoulua Oulussa 1940-luvun lopulla. Kan-
sakoulussa opettaja laulatti oppilaita loputtomasti ja se oli mieluista.
”Minä lentelen, liitelen, ilmassa kiitelen”, muistuu laulunsäe mieleen
haastattelun lomassa. Oppikoulussa laulunopetusta oli ensimmäisellä ja
toisella luokalla. Ensimmäisellä luokalla opettajana oli jämäpti mies ja
hyvä niin, sillä luokassa oli 40 poikaa. Laulutunneilla keskityttiin lau-
lamiseen, muuta ei tehty. Laulut ”Siellä missä tunturit kohoaa” ja ”Illan
taivas tummenee” tulevat Sepolle mieleen noista tunteista. Oppikoulun
toisella luokalla opettajana oli nainen, joka ei saanut luokkaan järjestys-
tä. Opettaja yritti opettaa teoriaa ja piti niistä myös kokeet.

Lauluja jouduttiin opettelemaan ulkoa. Se on ollut laulutunneilla
selkeänä tavoitteena ja opetusmetodina. Sanoja kirjoitettiin vihkoon
ja saatiin kotiläksyksi. Lauluja laulettiin, kunnes ne osattiin – ja monet
tuolloin opituista muistetaan vieläkin. Laulukirjoja oli myös jonkin
verran käytössä. Valistuksen ja Siukosen laulukirjat muistetaan sekä
1930- että 1940-luvun muisteluissa. Molempia löytyy edelleen haas-

tateltujen kirjahyllyistä. 1940-luvun muistoissa mainitaan myös Lauri Parviaisen laulukirja. Aapisessa olleita lauluja muistelee 1920–30-lukujen vaihteessa Kaavilla koulua käynyt Aune.

Vuonna 1925 Helsingin Raittiuskansan kirjapainossa painettu lukukirja *Työ ja isänmaa* lukukirja löytyy Hanneksen, 1920-luvun kansakoululaisen hyllystä edelleen. Hän oli selannut kirjaa haastattelun aikana, ja siitä oli noussut hyviä ja vähemmän mieluisia muistoja mieleen. Laulutuntien lauluja hän kuvaa pikemminkin hokemiksi ja ras-kaiksi, kuten Nälkämaan laulu. Lisäksi oli ”vuosisadan tautisia sanoja, kuten Kettu juoksi yli järven”, Hannes kertoo.

Lauluista muistetaan maakuntalaulut ja muut isänmaalliset laulut, hengellisistä lauluista virret sekä joulu- ja kevätjuhlaan liittyvät laulut. Myös kansanlauluja opeteltiin paljon ja kalevalaiset laulut mainitaan erikseenkin. Juhliin liittyy myös muistoja laululeikeistä. ”Soihdut sammuu” –tonttuleikki on ollut perinteenä joulujuhlissa ja luokkien pikkujouluissa jo kauan. Lisäksi on mainintoja vuodenaikain lauluista ja lastenlauluista. Virsiä on laulettu erityisesti aamuhartauksissa, mutta myös laulutunneilla ja uskontotunneilla niitä on laulettu. Laulut vastaavat sisällöltään vuoden 1925 opetussuunnitelman ohjeistusta.

Vuonna 1920 syntynyt Irja muisti haastattelu aikaan keväällä 2010 monet koulussa laulettujen kappaleiden sanat ja säkeistöt ulkoa, ja lauloi niitä edelleen lähes päivittäin. Muistissa olivat muun muassa Rauhan saivat pyhät Herran, Jumala omi linnamme, Kanteleeni, Ateenalaisten laulu, Kalliolle kukkulalle, maakuntalaulut ja erityisesti Vaasan marssi, Teuvan marssi, Jääkärimarssi, Karjalan jääkärien marssi, Joulu armahainen. Dokumenttina kouluajoilta on hänellä säilynyt P.J. Hannikaisen toimittama nuottikirja *Isänmaallisia lauluja*.

Kansakoulussa oli niin tiukkaa tarvikkeista vuonna 1944, että kirjoistakin taisi olla pulaa. Laulua opetti oma opettaja. Laulettiin, opettaja soitti harmonilla malliksi, ja laulu toistettiin useampaankin kertaan. 1940-luvun lopulla oppikoulun aloittanut Leena muistelee laulutunteja hyvillä mielin. Kansakoulussa laulettiin ”niitä jo kauan Suomessa laulettuja lauluja, koska äitikin tunnisti ne”. Oppikoulussa Orivedellä oli luokilla 1–4. käytössä Poijärvi-Vainion *Laulukerho I*. Kirja piti ostaa itse, sillä oppikoulussa kirjat eivät olleet ilmaisia. Tunneilla laulettiin

toki muitakin lauluja opettajan, kanttori Peltosen johdolla. Oli määrätty esiintymisvuorot ja joulujuhla on jäänyt mieleen isona juhla.

Vuonna 1948 kansakoulun aloittanut Lasse kritisoi kansakoulun laulunopetusta: ”Luokassa oli urkuharmoni, mutta sitä ei monikaan osannut soittaa. Opettajilla ei ollut nuotinlukutaitoa. Laulut valittiin tuttuuden perusteella.” Lassekin pystyi säestämään joitakin lauluja korvakuulolta. Oppikirjana oli 1950-luvun puolella *Olavi Ingmanin laulukirja* (1952). Laululeikkejä opeteltiin ja leikittiin tunteilla usein, muistaa Lasse positiivisena asiana laulutunneilta. Samoin hän muistaa sen, että oppilaat suhtautuivat laulamiseen innokkaasti. Musiikin teoriaa tai soittamista ei ollut, eikä musiikkiin perehtymätön opettaja olisi niitä osannut opettaakaan. Aino puolestaan muistaa 1940-luvun alkuvuosilta, että koulussa laulutunneilla säestettiin harmonilla, jota koulun opettajat osasivat soittaa. Oppilaat eivät sen sijaan saaneet siihen koskea.

”Musiikkiavvaimen minä muistan koulun laulutunneilta.”

Laulutunneilla sisältönä oli laulaminen. ”Sitä se oli lauluhommoo”, toteaa Rautalammilla vuonna 1938 kansakoulun aloittanut Mauno, joka oppi koulussa ”musiikkiavvaimen”. Haastatteluissa vilahtelee välillä yksittäisiä musiikkitiedon asioita, joita oli opetettu, mutta kansakoulussa keskityttiin lähes yksinomaan laulamiseen.

Lauluja opittiin pääosin kuulonvaraisesti. Opettaja on laulanut tai soittanut harmonilla melodias, ja oppilaat ovat laulaneet mukana laulua toistaen. Musiikin teoriaa ja nuottien tuntemusta on ollut vain satunnaisesti, aktiivisimpien ja musiikkia harrastavien opettajien opetuksessa. Solmisaatiota ovat jotkut opettajat käyttäneet omien taitojensa ja kiinnostuksensa mukaan. 30-luvulla koulua käyneen Pentin muistoissa teoriaopetuksen vähäisyys on jäänyt lähinnä harmittamaan. Railin kouluaikana 1940-luvun alun Kemissä laulut opeteltiin ulkoa eikä nuotteja opetettu. Solmisaatiota opetettiin siten, että jokainen osasi laulaa asteikon (do re mi fa so la ti do), mutta Railin muistojen mukaan tarkoitus jäi irralliseksi. Oppilaille opetettu, mitä hyötyä solmisaatiosta olisi käytännössä. Raili kuvailee laulunopetusta kuitenkin yleväksi, riemulliseksi ja isänmaalliseksi ja laulumateriaalia hyvin hengelliseksi ja isänmaalliseksi.

Selma kertoo 30-luvun laulutunneista: ”Koulun piano oli aina luvossa pois lukien musiikintunnit, joilla opettaja sitä soitti. Laulut opittiin kuulonvaraisesti, koska varsinaista opetusta nuottien lukemisesta ei annettu. Nuoteista ymmärrettiin sen verran, ettei niitä saanut repiä. Kun laulut oli opittu tarpeeksi hyvin, opettaja johti oppilaita kuoromuodostelmassa.”

Saitan koululla Karttulassa noudatettiin aikansa merkittävän musiikkitieteilijän ja pedagogi Vilho Siukosen ohjetta: Pahville oli tehty urkuharmonin koskettimet ja siitä opeteltiin nuottien solmisaationimiä: do, re, mi jne. Pahvia paineltiin ikään kuin olisi soitettu, ja samalla opeteltiin nuottien nimiä. Oppilaat saivat myös soittaa harmonia välitunneilla ja säestää harmonilla aamuhartauksissa.

Rauman Yhteislyseossa opiskeltiin laulutunneilla 1930-luvulla musiikin teoriaa ohuesta lehtisestä, joka toimi teorian tietopakettina. Musiikin historiaa ei opiskeltu. Wilho Siukosen laulukirjan mainitsi Rauman yhteislyseon vuosiltaan 1940-luvun alkuvuosilta Martta. Siukonen vaikutti silloin Raumalla, ja hänen laulukirjaansa käytettiin paljon alueen kouluissa. Kirjan mukaisesti opiskeltiin hieman myös musiikin teoriaa. Martta nostaa yhdeksi oppikouluajan kohokohdaksi mahdollisuuden pianonsoiton opiskeluun. Lyseon musiikinopettaja antoi halukkaille pianotunteja ja Martta oppi vuoden aikana lukemaan nuotteja ja soittamaan pianonsoiton alkeita, virsiä ja Straussin valsseja nelikätisesti opettajan kanssa. Harjoittelu oli vaikeaa, kun harjoitusajat koulun saliin olivat haluttuja. Pianonsoittotaidosta oli myöhemmin hyötyä Martan hakeutuessa opettajaseminaariin opiskelemaan.

Mikkelissä koulunsa 1930-luvulla käynyt Hertta kertoo laulutunneista: ”Urkuharmonin oli ensin ja sitten ylemmillä luokilla tytökoulussa piano. Viidennellä ja kuudennella luokalla meillä kävi sijainen, joka soitti ihanasti. Se oli oikea riemujuttu. Kyllä jalka nousi ja vipatti, kun hänen soittoaan sai kuulla. Odotimme hänen tuloaan kuin kuuta nousevaa.” Pianotunnit Hertta aloitti, kun kotiin hankittiin piano.

Säestyssoittimena laulutunneilla oli yleensä harmoni, joissakin kouluissa hyvinkin varhain myös piano. Harmoni oli opettajan käytössä, jos opettaja oli soittotaitoinen. Välitunneilla joissakin

kouluissa saivat oppilaat soittaa opettajan luvalla. Harmoni saattoi olla todella pitkään ainoa soitin koulussa. Opettajan harmonisäestys toistuu lähes jokaisessa haastattelussa. Mutta on poikkeuksiakin. Lappeella 1930-luvulla kansakoulua käynyt Hanna oli muistellut, että opettaja otti laulutunneilla lähtösävelen ääniraudasta ja sitten laulettiin korvakuulolta opettajan jäljessä ja ulkoa opetellen. Kirjoja ei ollut eikä vihkojakaan. Urkuharmonia käytettiin vain koulun juhliissa. Pianosäestyksestä laulutunneilla kertovat useimmiten oppikoululaiset.

1940-luvulta alkaa olla muistoja myös soittimista. Vuonna 1936 syntynyt Tuula muistelee koulunkäyntiään Vihdissä: Kansakoulussa opettaja Lauri Vuorilehto perusti orkesterin. Se oli vapaaehtoinen, mutta opettaja päätti, ketkä sinne pääsivät. Kapulaorkesteriksi kutsuttu orkesteri harjoitteli koulun jälkeen. Vuorilehto teki lapsille itse soittimia, jos oppilailla ei itsellään sellaista ollut. Tuula soitti kitarantyyppistä yksikielistä soitinta¹. Kavereilla oli mandoliineja, nokkahuiluja ja kanteleita ja yhdellä tytöllä opettajan tekemä, selloa muistuttava soitin. Orkesterissa soittaminen oli Tuulan mielestä tosi hauskaa. 12 oppilaan ryhmä esiintyi monissa koulun tapahtumissa.

1940-luvulla Savonlinnan lyseossa oppikoulua käynyt Oskari kuvaa musiikkia opettanutta Hannes Haapiota lahjakkaaksi ja osaavaksi opettajaksi. Pojille opetettiin nuotinlukua, musiikkiterminologiaa, kuorolaulua ja joillekin ”luotettaville oppilaille” myös pianonsoiton alkeita. Kuoro esiintyi nuorten teini-illoissa. Koulussa laulettiin maa-kuntalaulut ja isämaalliset laulut, mutta yleisimmin käytössä oli Siionin laulukirja. Kevyttä musiikkia ei opetettu, mutta lauantai-iltaisin täytyi päästä kuuntelemaan kotiin Lauantain toivotut.

Luantain toivotut -radio-ohjelman muistaa kouluajan musiikkimuistoinaan myös vuonna 1945 kansakoulun aloittanut Jussi. Pula-ajan koulunkäynnistä hänelle muistuu mieleen kouluradio-ohjelmat ja lauantain kouluviikon päätöksenä nimenomaan Lauantain toivotut. Laulutunneilta Jussi muistaa, miten opettaja soitti yläluokassa harmonia ja laulettiin Lapsoset ketterät kotihaasta.

¹ Mahdollisesti Juhani Pohjanpään kehittämä priimisoitin.

Todistuksen laulunumero muodostui lähes poikkeuksetta laulukokeen perusteella. Luokan edessä laulettiin yksin opettajan määräämä laulu tai oppilaan valitsema laulu tai katkelma laulusta. Säestystä ei yleensä ollut. Koetilanne on ollut monille hyvinkin epämiellyttävä, jopa tuskallinen, mutta jälkeensä tilanteita muistellaan lähinnä huvittuneena. Toisaalta laulukoe on ollut jopa mieluisa tilanne niille oppilaille, jotka lauloivat tunneillakin mielellään ja lauloivat myös koulun kuorossa ja vapaa-aikanaan.

”Laulukokeissa koko luokka oli paikalla, mutta oppilaiden piti laulaa vain pätkä jostakin laulusta. Eräs poika lauloi jännittyneenä Härkien heinien kaukalon”, muistelee Kaustisilla 1930–40-lukujen vaihteessa kansakoulua käynyt Simo. Puoliso muisteli omia laulukokeita 1940-luvulta. Hän oli ollut erittäin ujo ja jännittänyt laulukoetta suunnattomasti. Laulunumero määräytyi pelkästään laulukokeen perusteella. Arvosana nousi vuosi vuodelta sitä mukaa, kun ujous hälveni.

1940-luvun lopun lopulta oppikoulun laulukokeissa Oulussa laulettiin maakuntalauluja. Selma muistelee: ”Jäi keljuttamaan, kun ei tullut kokeesta kymppiä, sillä Karjalaisten laulussa meni palautusmerkkikohta pieleen, Kun on kaunis Karjalamme.”

Laulukokeen on voinut suorittaa myös yksitellen, kuten on tehty Saitan koulussa Itä-Karttulassa 30-luvulla: Oppilaat menivät yksitellen opettajan virkahuoneeseen. Kun oma vuoro koitti, Taimi oli laulanut kokeessa niin lujaa kuin oli pystynyt. Hän oli olettanut, että saa paremman numeron, mitä kovempaa laulaa. Kaikki luokassa olivat hiljentyneet. Myöhemmin kokeita oli myös luokan edessä. Jos joku ei osannut laulaa, opettaja merkitsi todistukseen viivan huonon arvostuksen sijaan. Muuten hyvää todistusta ei näin tarvinnut pilata huonolla laulunumerolla.

Laulukoetilanne luonnollisesti jännitti. Laulamatta jättäminen tiesi monille huonoa numeroa todistukseen. Laulukokeessa saattoi laulaa peräkkäisinä vuosina myös saman laulun. Savonlinnan lyseossa pojat sopivat keskenään, että kaikki laulavat Arvon mekin ansaitseme. Sen verran koiruutta uskallettiin järjestää pidetylle opettajalle.

Ilmeisesti opettaja sai yhden ja saman laulun laulamiseksi riittävästi aineksia arviointiin, arveli yksi oppilaista.

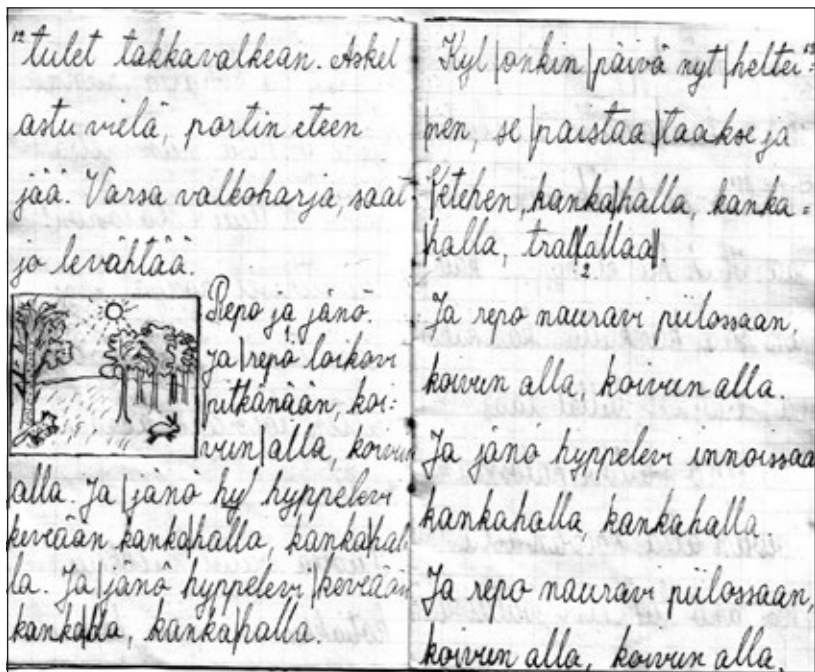
”Lauluääniset oppilaat esiintyivät koulun juhlissa. Laulukoe pidettiin perinteisesti luokan edessä yksin laulamalla.” Valtterilta ei laulamiseksi mitään tullut, mutta pakkoesiintymisestä ei ole traumojakaan jäänyt, hän muistelee 30-luvun lopun kansakouluaikaa. ”Lauluko-
keessa laulettiin oman pulpetin vieressä. Kaikki lauloivat tyyliään. Se oli ihan luonnollista, enkä juurikaan jännittänyt laulukoetta”, kertoo keskisuomalainen muistelija 30-luvun lopun laulukoeilanteita.

Impilahden Koirinon koulussa ei laulusta pidetty kokeita 1930-luvulla. Lauluja harjoiteltiin etenkin juhlia varten. Laulettiin erityisesti kansanlauluja, useimmiten ilman säestystä. Oppilaat tekivät muistiinpanoja lauluvihkoon ja sanojen vieressä oli tila omalle kuvitukselle. Väinö Ranisen lauluvihkoon on huolellisesti kirjoitettu laulunsanoja kaunokirjoituksella:

Laulukoe saattoi olla tärkein asia, joka koulun lauluopetusta muistella tuli mieleen: Esteri muisti vuoden 1938 opetuksesta ensimmäisenä ”sen kauhean kappaleen, joka piti laulaa laulukokeessa”. Laulu oli J. H. Erkon runoon sävelletty Tuuditan tulisoroista, ”todella vaikea ja outo ainakin laulukokeeseen 11-vuotiaalle”, kuten Esteri ihmettelee vaikeaa laulua. Ensimmäinen säkeistö piti laulaa ulkoa. Kaikki lauloivat saman laulun yksin pianon vieressä seisten koko luokan kuunnellussa. Laulukokeita pidettiin vähintään kerran, joskus kaksikin kertaa vuodessa. Laulukoelaulu määrättiin etukäteen lauluista, joita tunnilla oli aiemmin opeteltu. Esterin mielestä laulut olivat aina vaikeita. Laulua ei opettanut luokan oma opettaja.

Esteri jatkaa muistellen toista laulunumeroa varten järjestettävää koetta, soitto-osiota. Oppilaiden piti soittaa jonkin laulun melodia pianolla. Opettaja näytti melodian pianolla, ja oppilaan tuli toistaa se ulkomuistista. Tämä soitto-osio oli velvoitteena vain Esterin luokalla, jossa oli vain tyttöjä. Opettajaa Esteri kuvaa ilkeäksi ja pelottavaksi. Opettaja toi oman luokkansa poikia nurkkiin arestiin, kun piti musiikintuntia naapuriluokalle.

Koulun musiikinopetus ei johtanut Esterillä musiikin harrastamiseen. Joululauluja on mielessä vieläkin, eikä laulukokeistakaan ole pai-



Kuva 1 Esimerkki Väinö Ranisen lauluvihkosta Koirinojan koulusta vuodelta 1936.

najaisia jäänyt. Laulutunnit eivät olleet keljuimpia, kuten Esteri koulutunteja muistelee, mutta nyt jälkeinpäin laulutuntien ankuruus huvittaa.

1940-luvulla ei laulukokeäytännössä juurikaan tapahtunut muutosta. Savonlinnan tyttölyseon laulukokeesta kertoo Terttu: "Kokeessa sai itse valita laulun, joka sitten laulettiin luokan edessä opettajan säestäessä harmonilla ja muun luokan kuunnellessa. Harmonin lisäksi koulussa ei ollut muita soittimia lukuun ottamatta tamburiinia, jota voimistelunopettaja käytti voimistelutunneilla.

Vuonna 1949 kansakoulun 6-vuotiaana aloittanut Matti sen sijaan toteaa suoraan, että laulukokeista ja koko laulunopetuksesta on jäänyt mieleen kauhu: "Jos ei kokeessa laulanut, sai nelosen. Viisi sanaa laulaen riitti, mutta kun ei yhtään osannu... Pelkopaikka. Mutta ei se kaikille sitä sentään ollut."

1940-luvun muistoissa on laulukokeista myös positiivisempia tai ainakin neutraalimpia muistoja: Savonlinnassa koulua käynyt, Viipurissa vuonna 1936 syntynyt Kerttu kertoo, että laulukokeet jännittivät, mutta hän suoriutui kokeesta kunnialla. Kokeessa sai itse valita laulun, joka laulettiin luokan edessä opettajan säestäessä harmonilla ja muun luokan kuunnellessa.

Myös 1940-luvulla kansa- ja oppikoulua käynyt opetushallinnossa työuransa tehnyt Matti muistelee laulukokeitaan lämmöllä. Koe oli tyypillinen luokan edessä esiintyminen. Laulettiin ilman säestystä ja se piti osata aloittaa oikealta korkeudelta. Ensimmäinen laulunumero oli 4, mikä ei ollut suinkaan huonoin numero. Numero nousi kouluvuosien myötä ja oli hyvin ansaittu 8. Luokan edessä tapahtuvaa laulattamista hän ei näe lainkaan pahana, vaan esiintymistottumus omien taitojensa puitteissa pienestä pitäen lisäisi esiintymisvarmuutta.

Kuoroja ja kulttuurikilpailuja

Laulukoe saattoi olla samalla valintatilanne koulun kuoroon. 1940-luvun alun laulukokeista kertoo Lapualla koulua käynyt, myöhemmin itsekin opettajana toiminut Heikki: ”Laulukokeissa jokainen meni vuorollaan laulamaan luokan eteen. Opettaja valitsi hyvät laulajat. Muut istuivat pulpetissa ja tekivät jotain muuta laulutunnilla, kun kuoro harjoitteli. Opettaja säesti harmonilla ja kun laulut oli opittu, hän johti kuoroa viittoen.”

Koulukuorossa laulamista muistelevat monet. Kuoro esiintyi koulun juhlissa. Laulut olivat useimmiten yksiaänisiä, mutta mainintoja on myös kaksi- tai kolmiäänisestä laulusta. Mielenkiintoista on, että laulut ja eri stemmat opeteltiin silloinkin pääasiassa korvakuulolta. Kuoron lisäksi saattoi olla myös lausuntakuoroja. Lausuntakuorot esiintyivät juhlissa, joissa laulettiin ja lausuttiin.

Sepolle laulunopetus antoi kuoroharrastuksen, joka alkoi lukio-luokilla. Laulukokeiden numeroiden perusteella rehtori pakotti hyvä-numeroiset oppilaat koulun kuoroon. Lukion kuorossa Seppo lauloi 1. bassoa. Samassa kuorossa Martti Ahtisaari oli tenori. Mikäli koulussa

ei olisi ollut laulunopetusta, olisi musiikkia ja laulua tullut muualtakin, uskoo aktiivinen musiikinharrastaja Seppo.

Laulutunneista jäi hyviä muistoja

Vuonna 1930 syntynyt, Raumalla kansakoulua käynyt ja myöhemmin opettajaksi valmistunut, Martta kertoo: Kansakoulusta mieleen on jäänyt erityisesti hyviä muistoja. Kun oli lauluääntä, sai positiivista kannustusta. Muistissa ovat myös erinäiset koulun juhlista pidetyt esitykset. Koulun laulunopetus tarjosi kattavan koululauluvalikoiman. Partiossa ryhmänjohtajana toimiessa löytyi aina jokin laulu laulettavaksi.

Laulutunneista jäi hyvät muistot myös Heikille: ”Oli mieltä nostattavaa ja tunnelmaa keventävää, kun sai laulaa koulun kuorossa. Laulaminen parani vuosi vuodelta. Laulu oli siksi mukavaa, kun se oli erilainen oppiaine muiden joukossa.” Näin kertoo myös aikanaan opettajaksi valmistunut Heikki kansakouluajoistaan 1940-luvun alkuvuosina.

Toisaalta koulun laulunopetuksen varaan musiikkiharrastusta ei voinut jättää. ”Eihän se mitenkään pystyny se niin vähänen opetus antamaan minkäänlaista pohjaa. Jos oli kellä kotisoittimia, niin heilähän se oli selvempää”, toteaa rautalampilainen maanviljelijä Mauno muistelussaan 1930-luvun kyläkouluopeista.

Elsa jatkoi musiikkiharrastuksia sairaanhoitajakoulun opiskelijakuorossa. Työvuosina tuli hankittua pianokin, mutta vasta eläkeiässä oli aikaa hakeutua kansalaisopiston pianopiiriin pianonsoiton ja musiikin teorian opintoihin. ”Harrastus on jatkunut läpi elämän, josta iso kiitos koululle ja kotona laulamiselle. Vanha oppii edelleen uusia lauluja”, toteaa puolestaan haastatteluaikaan eläkeläiskuorossa laulanut, vuonna 1930 syntynyt Selma.

”Mie oon koko elämäni käynyt konserteissa”, kertoo Mikkeliissä vuonna 1928 kansakoulun aloittanut Hertta. ”Nytkin minulla on ystävätär, joka voi kuljettaa minua konsertteihin. Mie kiitän käet ristissä, kun miulla on ystäviä, jotka minnuu vie niihin konsertteihin. Koulusta on jäänyt laulun ja soiton kipinä.”

Fannylle laulu oli kouluaikana tärkeä ja musiikki on ollut hänelle valtava voimavara koko elämän ajan. Hän aloitti laulutunnit 17-vuotiaana ja jatkoi niitä useamman vuoden. Fanny on laulanut useissa eri kuoroissa, ja pianonsoitto on pitänyt mieltä virkeänä vielä lähes 90 vuoden iässäkin.

Simo nautti musiikintunneista erittäin paljon, koska piti laulamista. Etenkin maakuntalaulut ovat jääneet hänen mieleensä ja hän muistaa ne hyvin vieläkin, kertoo haastattelijana toiminut lapsenlapsi. Simolle laulu jäi pitkäaikaiseksi harrastukseksi, tenorina mieskuorossa 40 vuotta.

Myös kouluvuosina laulettiin koulun jälkeen, kertoo koulu-muistoistaan Savonlinnan tyttölyseolainen, vuonna 1936 syntynyt Terttu: Kotona laulettiin aina paljon, koululaulukirjojen lisäksi Marttojen laulukirjasta ja Iloisen laulajan kirjasta. Siskojen ja tyttökavereiden kanssa laulettiin koulun jälkeen iskelmiä. Ostettiin iskelmävihkoja, joissa oli suosituimpien iskelmien sanoja. Myöhemmin on ostettu toivelaulukirjoja ja koottu itse yhteislauluvihkosia kotikäyttöön.

Sotavuosien jälkeen harvalla nuorella oli mahdollisuus harrastaa soittamista ja varsinkaan saada siihen opetusta. Vain yksi luokkatovereista soitti pianoa Silloin tällöin käytiin tyttöporukalla tämän tytön kotona kuuntelemassa, kun hän esitti opettelemiaan kappaleita. Kuorotoimintaa oli sen sijaan tarjolla, ja naiskuoroa opettaja suositteli koulun jälkeen, kertoo 1940-luvun lopulla koulua käynyt, myöhemminkin musiikkia harrastanut haastateltava.

Yhdessä laulaminen on ollut nostattava kokemus, kertoo vuonna 1922 syntynyt Meeri muistellen lapsenlapsensa haastattelussa kouluai-kansa laulutunteja lämmöllä. Vanhempana koulun oppilaana kuunteli nuorempien oppilaiden lauluesitystä joulujuhlissa. Esittäjät seisovat tarkoin asetelluissa riveissä selkä suorina ja lauloivat mahtipontisesti. Itse hän ei kokenut olevansa niin hyvä laulamaisessa, että olisi jatkanut sitä kouluvuosien jälkeen aktiivisesti.

Selman mielestä koulussa lapsena opitut laulut ovat valtava kulttuuriarre ja lapsille tulisi olla paljon musiikkia. ”Onko koskaan tarpeeksi taideaineita?”, hän päättää muistelun 40-luvun lopun kouluajalta.

Yleinen oppivelvollisuus hyväksyttiin vuonna 1921 Mikael Soinisen opetusministerikaudella. Tavoitteena oli taata jokaiselle mahdollisuus käydä kansakoulua. Piirijakoasetus vuodelta 1898, 23 vuotta ennen oppivelvollisuuslakia, määrittä pisimmäksi kansakoululaisen koulumatkaksi 5 km. Koulumatkan pituutta ei muisteluissa juurikaan valiteta, joskin koulukortteeri pitkän koulumatkan vuoksi saattoi olla käytössä jo kansakouluvuosina.

Vuoden 1925 kansakoulun opetussuunnitelmassa laulua on kaksi tuntia viikossa. Laulua ohjeistetaan myös integroimaan muihin oppiaineisiin. Virsiä ja hengellisiä lauluja laulettiin myös uskontotunneilla, muisteli useampikin haastateltava. Kahden viikkotunnin minimiä ei kaikissa kouluissa muisteluiden mukaan ollut. Oppikoulussa laulua oli kolme vuotta, joskin haastattelujen perusteella tästäkin tingittiin joissakin kouluissa, tai muistoissa. Lukion musiikinopetuksen yhteydessä on mainintoja erityisesti koulun kuoroista. Lyseon kävijät eivät ole eritelleet oppikoulun ja lukion opetusta. Oppikoulujen ja lyseoiden laulunopetuksen muistoissa mainitaan yleisemminkin nuotinluku ja musiikkioppi, myös pianonsoitto mainitaan. Pääpaino opetuksessa oli kuitenkin selkeästi laulamissa ja laulattamisessa.

Musiikillisesti osaavia opettajia ei ollut 1920–40-luvuilla kaikissa kouluissa, vaikka seminaareissa laulu ja soitto olivat kaikille pakollisia taitoja. Opettajien oma musiikillinen harrastuneisuus näkyy oppilaiden muistoissa selvästi, kuten edellä on voinut lukea. Oppikouluissa ja lukioissa kanttori oli monesti musiikkia opettamassa. Laulunopetus luontui pääasiassa hyvin muutenkin työssään eri ikäisiä ihmisiä laulattavilta kirkkomuusikoilta.

Lauluja opittiin paljon, kirjoitettiin vihkoon ja opeteltiin ulkoa. Laulukirjat olivat 1920–1940-lukujen laulunopetuksessa sivuosassa. Laulukokeet mainitaan haastatteluissa lähes poikkeuksetta, vaikka laulukoetta koskevaa kysymystä ei haastatteluhteävissä erikseen mainita (ks. liite 1). Laulukokeitten aiheuttama nöyryytys itselle tai luokkatovereille nousee väistämättä koulumuistokeskusteluissa keskiöön laulunopetusta käsiteltäessä. Kuten edellä haastatteluaineistosta on

voinut lukea, nöyryyttäviäkin muistoja on. Enemmän kuitenkin ihmetellään, miksi oppiaineen numeron kriteerinä oli vain yksittäinen laulukoe. Arviointia on tehty koko asteikolla ja taidon ja rohkeuden kehittymisestä on palkittu korkeammalla arvosanalla.

Soittimena kouuissa oli harmoni, joissakin kouluissa myös piano. Muita soittimia mainitaan haastatteluaineistosta ennen 1950-lukua hyvin vähän. Toki 1930-40-luvuilla oli kouluja, joissa oli oppilasorkestereita, mutta ne olivat vielä hyvin harvinaisia. Harmonia soitettiin opettajaseminaareissa, ja harmoni oli säestyssoittimena kouluissa käytössä lähes 100 vuoden ajan.

1940-luvulla elettiin sodan jälkeen pulavuosia. Koulutusta arvostettiin ja sitä haluttiin kehittää pula-ajasta ja talouden tiukkuudesta huolimatta. Koulumuistot 20–40-luvun koulun laulunopetuksesta antavat monipuolisen ja ilmeisen realistisenkin käsityksen tuon ajan lauluopetuksesta. Tätä artikkelia kirjoittaessa on noussut monasti mieleen kiihtoisuus edeltäviä sukupolvia kohtaan, jotka todella halusivat turvata jälkipolvilleen mahdollisuudet koulutukseen ja itsensä kehittämiseen.

Lähteet ja oheismateriaalia:

- Haataja, L., & Bergholm, T. (toim.). (2002). *Itsenäisyyden puolustajat. kotirintamalla*. Espoo: Weilin & Göös.
- Halila, A. (1949). *Suomen kansakoululaitoksen historia .3, piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen*. Helsinki: WSOY.
- Hannikainen, P. J. (1906). *Isänmaallisia lauluja : Sekäääniselle kuorolle sävellettyinä tai sovitettuina*. Helsingissä : Kansanvalistusseura.
- Ingman, O. (1952). *Laula sinäkin : Koulun laulukirja*. Porvoo: WSOY. 2. painos.
- Kosonen, E. (2011). Kansakoulun lauluopetus 1960-luvulle saakka : Perinteistä ammentaen, uudistuksia odottaen. *Musiikkikasvatus*, 14, 10-19.
- Kosonen, E. (2012). Kansakoulunopettajat kulttuurikasvattajina : Seminaarien musiikinopetus kansakoulun laulun opetuksen esikuvana. *Opettaja yhteiskunnallisena ja kulttuurivaikuttajana : Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2012* . 69-91.
- Lehtola, L. (1984). *Viimeinen katekeetta*. Porvoo: WSOY.
- Maalaishkansakoulun opetussuunnitelma: Komiteamietintö* (1925). Helsinki.
- Noponen, A., & Tarkiainen, V. (1924). *Työ ja isänmaa : Ylemmän kansakoulun 3:N ja 4:N osaston lukukirja* (4. p. painos). Helsinki: Valistus.
- Pojärvi, L. A. P., & Vainio, A. (1947). *Laulukerho 1* . Helsinki: Otava.

Haastattelutehtävä MKAS021 Musiikkikasvatuksen historia

Muistoja kouluajan laulu- / musiikkitunneista ennen peruskoulua tai peruskoulun siirtymävaiheessa oppivelvollisuuttaan suorittaneilta:

Mitä on jäänyt koulun musiikinopetuksesta mieleen?

Kokoa niin hyviä kuin huonojakin muistoja tunneista, opettajasta, lauluista ym. musiikinopiskelusta.

Mitä kouluja haastateltavasi kävi?**Oliko musiikkia/ laulua riittävästi?**

Mitä laulukirjaa / -kirjoja käytettiin? Löytyykö tuon ajan laulukirjoja omasta kirjahyllystä?

Mieluisia ja vähemmän mieluisia lauluja ja miten niitä opittiin?

Oliko soittimia?

Opiskeltiinko musiikin teoriaa? Entä musiikinhistoriaa?

Mitä koulun musiikinopetus on merkinnyt musiikkiharrastuksille koulun jälkeisessä elämässä?

Muistoja koulu- ja opettajavuosilta 1955–1979 Neuvosto-Virosta

Johdanto

Syksyllä 2015 Tarton yliopistosta siirtyi eläkkeelle opettajankouluttajana pitkään toiminut lehtori Elve Voltein. Kun hän keväällä 2015 opetti viimeisiä viikkojaan yliopistossa, pyysin häntä muistelemaan koulu- ja opettajavuosiaan. Aluksi Voltein epäili, etteivät hänen muistonsa kiinnostaisi ketään, sillä hän oli mielestään ollut kovin tavallinen koululainen ja opettajanakin varsin tavanomainen. Suostuttelujeni jälkeen hän kuitenkin vastasi haastattelukysymyksiini varsin monipuolisesti; etsipä kuviakin kertomaansa elävöittämään. Koulu-muistoja pulppusi niin runsaasti, että jouduin niitä karsimaan.

Voltein on ollut oppilaana ja opettajana yhteen menoon virolaisissa oppilaitoksissa peräti 60 vuotta, vuodesta 1955 alkaen. Hän syntyi sodanjälkeiseen Neuvosto-Viroon, jossa kävi koulunsa ja aloitti opettajauransa. Itsenäisessä Virossa Voltein ennätti palvella viimeiset 24 työvuottaan ennen eläkkeelle siirtymistään.

Kirjoitin haastattelukysymykset Volteinille suomeksi sähköpostiin huhti- ja toukokuussa 2015. Niihin hän vastasi sähköpostissa omalla äidinkielellään toukokuussa. Tarkennuskysymyksiä esitin haastateltavalleni vielä pitkin kesää. Olen suomentanut Volteinin vastaukset, jotka ovat tallella mapeissani. Haastateltu itse on lukenut suomennokseni ja hyväksynyt ne.

Elve Volteinin syntyessä 1940-luvun lopulla Viron asukkaat olivat pääasiallisesti virolaisia (97 %). Lähes kaikki kouluopetus oli vironkielistä, mutta lukuvuonna 1956–57 Viron kouluista oli vironkielisiä enää 77 %. Loput 23 % kouluista olivat venäjänkielisiä. Volteinin opis-

keluaikoina 1960- ja 1970-luvuilla koululaitoksen rakenne muuttui Virossa huomattavasti. Pieniä kouluja suljettiin rajusti, mikä merkitsi oppilasmäärien kasvua kaupunkikouluissa. Lukuvuonna 1965–66 oppilaista opiskeli kaupungeissa 71 %.

Volteinin lapsuudessa kouluvelvollisuuden saattoi suorittaa joko 7-luokkaisissa (sittemmin 8-luokkaisissa) kouluissa tai keskkooleissa¹. Alimmat luokat oli mahdollista suorittaa myös algkoolissa, josta siten siirtyi jompaan kumpaan edellä mainituista. Kaikki nämä koulut olivat ilmaisia ja molemmille sukupuolille tarkoitettuja ilman sisään-pääsyttutkintoja.

Lukuvuonna 1976–77 Virossa toimi 77 algkoolia, 8-luokkaisia kouluja oli 272 ja keskkooleja 173. Lisäksi oli 43 erikoiskoulua. Oppilaita oli kaikkiaan 192 800. Iltakouluissa opiskeli 22 285 oppilasta. Opettajia oli liki 14 000, joiden taso oli 1940-luvun opettajiin nähden varsin laadukas. 1970-luvun alusta lähtien ryhdyttiin Viron kouluissa antamaan aineopetusta jo IV:ltä luokalta alkaen. Saman kymmenluvun puolivälissä rakennettiin kabinettisysteemi, jolloin oppilailla ei enää ollut omia luokkahuoneita, vaan oppia annettiin aineluokissa.

Yleinen kouluvelvollisuus² nostettiin 1970-luvulla yksitoistavuotiseksi, mikä merkitsi sitä, että kahdeksanluokkaisen pohjakoulun jälkeen oppilaan tuli jatkaa kolme vuotta keskkoolissa tai ammattikoulussa, jossa samalla sai keskiasteen koulusivistyksen.

Neuvosto-Viron aikana koulut ja opettajat onnistuivat jokseenkin hyvin säilyttämään Viron oman kulttuurin ja kielen ja myös 11-vuotisen keskkoolin³ samoin kuin kuorolauluperinteen, vaikka koulukasvatus oli kommunistista ja neuvostopatrioottista. Mielenkiintoista oli se, että toisen maailmansodan jälkeen koulusivistyksen saatavuus kasvoi Virossa. Kaikki sodanjälkeiset sukupolvet saivat poikkeuksetta vähintään 7- ja myöhemmin 8-vuotisen koulun oppimäärän. Pidemmälle kouluttautuneiden määrä kasvoi alati. Tuloksena oli, että 1980-luvun alussa 18-vuotiaista jopa 99 %:lla oli keskiasteen koulutus takanaan.

¹ Viron keskkool ei vastaa Suomessa toiminutta keskikoulua, vaan lähinnä nykyistä peruskoulua lisänä lukio.

² Virossa on kouluvelvollisuus, ei oppivelvollisuus kuten Suomessa.

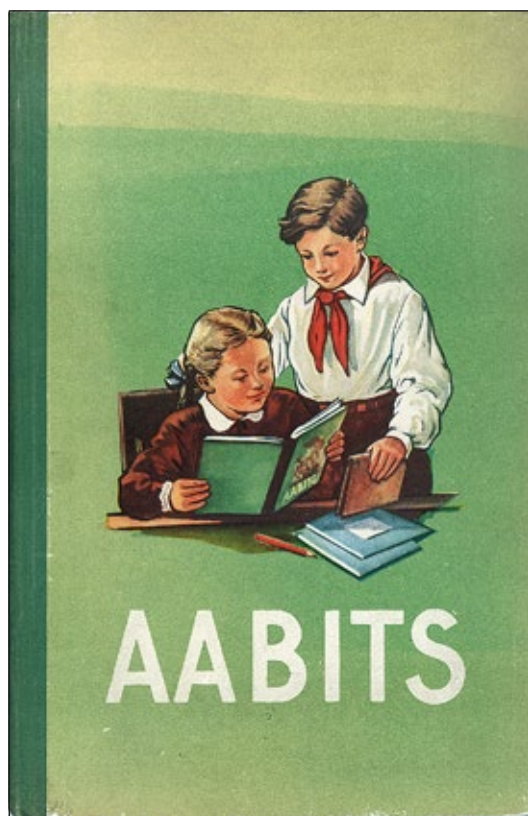
³ Virossa keskkool oli yhtä vuotta pidempi kuin muualla Neuvostoliitossa.

Elve Volteinen muistoja Neuvosto-koulusta

Koulupolku ja työura

Tuula Hyyrö on kirjoittanut haastattelukysymykset, suomennoksen ja alaviitteet

Kysymys: Kävit koulusi Neuvosto-Viron ajalla ja aloitit opettajaurasikin Neuvostoliiton ollessa Virossa isäntänä. Kerro, missä kouluissa opiskelit ja missä toimit opettajana!



KUVA 1. Mummo luki minulle aapista niin ahkerasti, että osasin sen kouluun mennessäni ulkoa sanasta sanaan. Vasta keväällä opettaja huomasi, etten osannutkaan oikeasti lukea.



KUVA 2. Yhdysluokkani Assamallan koulussa

Vastaus: Kouluvuosinani 1950- ja 1960-luvulla Virossa oli kolmenlaisia kouluja: algkoolit maaseudulla, 7- (myöhemmin 8-) luokkaiset koulut paikkakunnilla, joissa oli 50–150 lasta koulussa ja 1–11 luokkaa käsittävät keskkoolit suuremmissa taajamissa ja kaupungeissa. Koulusta toiseen siirtyminen oli tarvittaessa joustavaa ja mahdollista ilman mitään pääsyttukintoja.

Oman koulutieni aloitin 7-vuotiaana syksyllä 1955 Lääne-Viru-maalla lähellä Rakverea Assamallan pienessä kyläkoulussa, jossa meitä 1–4-luokkalaisia oli vain 12 opettaja Anete Aunin opissa. Opettaja asui koulurakennuksessa. Aamuisin hän tassutteli luokkaan lämpöiset tossut jalassa. Hän piti joka lapsesta hyvää huolta, ja olomme oli kodikas. Aun jakoi oppilaat tehostaakseen opiskelua siten, että 1. ja 2. luokan oppilaat tulivat kouluun kello 10 tai 11 ja 3.- ja 4.-luokkalaiset kello 8 tai 9. Vastaavasti aiemmin kouluun saapuneet lopettivat koulupäivänsä varhemmin kuin myöhemmin saapuneet.

Ollessani 4. luokalla siirryin Porkunin 8-luokkaiseen kouluun, jossa opiskelin aluksi yhdysluokassa 3–4. Opettajat vaihtuivat meillä

Oppiaineet	Edellytykselliset oppiaineet						
	I vuorokaud	II vuorokaud	III vuorokaud	IV vuorokaud	Astori- laine	Ekstensi- laine	Konsti- laine
1. Eesti keel: suuline	5	5	5	5	5		
kirjallik	5	5	5	5	5		
2. Kirjandus							
3. Vene keel: suuline	5	5	5	5	5		
kirjallik			5	5	5		
4. Ajalugu							
5. NSVL Kunsti- sioon							
6. Arhitektiika	5	5	5	5	5		
7. Ajalugu							
8. Geomeetria							
9. Trigonomeetria							
10. keel							
11. Looduslopetus							
12. Geograafia							
13. Füüsika							
14. Astronoomia							
15. Keemia							
16. Füsioloogiline							
17. Loogika							
18. Joonistamine ja joonestamine	5	5	5	5	5		
19. Loomine	5	5	5	5	5		
20. Kehaline kasvatus	5	5	5	5	5		
21. Kirjetehtis	5	5	5	5	5		
22. Tööõpetus	5	5	5	5	5		
23.							

KUVA 3. Arvostelut annettiin neljä kertaa lukuvuodessa ja korkein arvosana oli numero 5. Todistukseni 2. ja 5. luokalta.

usein osittaisen aineopettajajärjestelmä vuoksi, mikä oli minulle karkea kokemus. Ihmisillä oli erilaisia vaatimuksia. Kyläkoulussa saamani korkeat arvosanat laskivat. Tultuani 5. luokalle meitä oli niin paljon, että meistä muodostettiin erillisloukka. Edellisenä lukuvuonna oli näet jäänyt 5. luokalle niin paljon oppilaita, että meitä oli siksi täysi luokallinen. Uutena meillä alkoi 5. luokalla vieras kieli. Venäjän kieltä, jota olimme oppineet jo sitä ennen, ei laskettu vieraaksi kieleksi, vaan se oli virolaisille toinen äidinkieli. Lahjakas kieltenopettaja Evi Mättik opetti viroa, ja hän olisi pystynyt saksan lisäksi opettamaan myös englantia, mutta meidän koulumme oli erikoistunut saksan kieleen, jota me kaikki sitten opiskelimmekin.

Oppivelvollisuus päättyi kun oppilas täytti 16 vuotta. Luokalleen jääneet luokkatoverini täyttivät 16 vuotta 6. luokalla. Moni näistä 16-vuotiaista lopetti koulunkäyntinsä 6. luokkaan, mikä oli tuolloin yleistä Virossa. Koulunsa lopettaneista pojista toiset lähtivät 6. luokan jälkeen töihin, toiset parempiin kouluihin. Tytöt menivät yleensä töihin. Niinpä lakia muutettiin sellaiseksi, että kouluvelvollisuudeksi tuli

8-luokkaisen koulun käynti. Ollessani itse 7. luokalla Viron 7-luokkaiset koulut muutettiin 8-luokkaisiksi. Luokkani oli sen jälkeen yhdysluokka 7–8, jossa oli vain 11 oppilasta.

Jos täytit 16 vuotta koulussa ollessasi, sait jatkaa työkoulussa ammattiopissa ja samalla täydentää yleissivistävän opetuksen niin, että 8. luokan oppimäärä tuli suoritetuksi. Jos olit suorittanut 8. luokan, pääsit aivan vapaasti keskkooliin – todistusten perusteella – tai työkouluun ammattia oppimaan. Tekniseen kouluunkin saattoi mennä, mutta sinne olivat pääsykokeet. Keskkool oli 8. luokan suorittamisen jälkeen oppilaalle kolmivuotinen, samoin työkoulu, mutta tekninen nelivuotinen. Sekin antoi keskiasteen sivistyksen ammatin lisäksi.

Porkunin koulu muuttui 8-luokkaiseksi, ja siellä meitä oli 8. luokalla ainoastaan kaksi oppilasta.

Kaikki muut luokkatoverini olivat siirtyneet jo 7. luokan jälkeen muualle: kuka Tamsaluun, kuka Väike-Maarjaan, kuka Rakvereen. Noilla paikkakunnilla oli keskkoolit. Siirtyneiden oppilaiden vanhemmat arvelivat, että jos lapset olisivat käyneet viimeisenkin luokan Porkunissa, olisivat nämä olleet liian heikkotaitoisia jatkamaan opintojaan keskkoolissa. Mitään siirtymäkokeita koulusta toiseen ei ollut. Koska ainoa luokkatoverini sairastui 8. luokan loppukokeiden aikana, olin ainoa koulun päättötodistuksen saaja keväällä 1963.

Porkunin koulun rehtori ohjasi minut 8. luokan jälkeen nelivuotiseen Tarton Pedagogiseen kouluun (Tartu Pedagoogiline Kool), jossa opiskeltiin alaluokkien opettajiksi ja pioneeriohjaajiksi. Tulin vuonna 1963 Tarttoon, ja silloin siellä oli mahdollista valmistua luokanopettajaksi joko keskkoolin jälkeen kahdessa vuodessa tai neljässä vuodessa, jos oli suorittanut 8-luokkaisen koulun. Viime mainittu vaihtoehto oli ensi kertaa mahdollista juuri vuonna 1963. Pyrkijöitä oli Pedagogiseen kouluun paljon, ja pääsykokeet olivat rankkoja. Meitä testattiin viron kielessä, matematiikassa ja musiikissa. Lisäksi 8. luokan päättötodistuksen arvosanat vaikuttivat sisäänpääsyyn. Onnistuin pääsemään sisään.

Pedagogisessa koulussa pääpaino oli keskkoolin oppisuunnitelmassa, ja lisäksi opiskelimme luokanopettajalle tarpeellista pedagogiikkaa ja eri oppiaineiden metodeja, osallistuimme kuorolauluun,



KUVA 4 Opettajadiplomi

mandoliiniorkesteriin ja liikuntaan. Itse kuuluin lisäksi näytelmäpiiriin. Pioneerityötä ei juuri kukaan olisi halunnut valita. Niinpä meille kaikille luennoitiin pioneiriorganisaation perusteista ja toimintamuodoista. Koulun oppilailla oli oma lakki samoin kuin korkeakouluopiskelijoilla. Lakki oli muistona Tartu Õpetajate Instituutista, jossa oppiaika keskikoulun käyneille oli kolme vuotta.

Valmistuimme kaikki neljässä vuodessa luokanopettajiksi, ja työelämä oli edessä. Olin 19-vuotias. Valmistuneista 5 %:lla oli mahdollisuus päästä jatkamaan opintoja yliopistossa. Paremmuusjärjestyksen perusteella kuuluin tuohon 5 %:iin ja niin pääsin jatkamaan heti syksyllä 1967 Tarton yliopistossa (Tartu Riiklik Ülikool). Opiskeluaineeni oli viron kielen filologia.

Tarton yliopiston lopetettuani⁴ sain komissioltä syksyllä 1972 työpaikan isossa Tarton Keskool X:ssä aineenopettajana. Koulussa oli luokat 1–11. Oppiaineeni olivat viro kieli ja kirjallisuus. Olin myös 5. luokan valvoja ja jatkoin tuon oppilasjoukon luokanvalvojana kevääseen 1979, jolloin vaihdoin työpaikkaa. Keskool X:ssä luokkakoot olivat suuria, sillä joka luokassa oli ainakin 40 oppilasta. Omassa val-

⁴ Virossa ei yliopiston perustutkintoa nimetä maisteri- eikä kandidaattitutkinnoksi, vaan sanotaan vain ”lopettanut yliopiston”. Esim. Elve Voltein on ”TRÜ:n lõpetanud” henkilö. Yliopiston jatkotutkintoja Virossa ovat maisterin ja tohtorin tutkinnot. Yliopistosta valmistuneet eivät saaneet Neuvosto-Virossa hakea itse työpaikkoja, vaan valmistuneet kutsuttiin komission eteen. Huippuarvosanoin valmistuneet saivat valita tarjotuista paikoista ensin, muille jäivät loput. Elve Volteinilla oli aviopuoliso työssä Tartossa, pieni lapsi ja koti tuolloin jo Tartossa. Häntä onnistikin jäädä Tarttoon töihin.

vontaluokassani oli 43 oppilasta, sama määrä muissakin luokissa, joissa opetin. Yleensä keskkoolien luokissa oli noin 30 oppilasta.

Aineenopettajana minulla ei ollut työssäni yllätyksiä. Opetin viroa opetussuunnitelman mukaisesti ja huolehdin, että neljännesvuositain jokainen oppilaani sai minulta kolme arvosanaa. Tekemistä oli ylen määrin, sillä oppilaiden ainekirjoituksia ja muita oppilastöitä oli paljon. Suullisesti en ehtinyt paljoakaan oppilailtani kysellä, ja kesti hän oppineljännes ainoastaan pari kuukautta.

Siirryin syyskuussa 1979 takaisin entiseen kouluuni eli Tarton Pedagogiseen kouluun. Tällä kertaa opettajana. Myöhemmin koulu sai nimekseen Tartu Õpetajate Seminar⁵. Kun oppilaitoksemme liitettiin v. 2000 Tarton yliopistoon, siitä tuli Tartu Ülikooli Õpetajate Seminar, jonka lehtoriksi minut nimitettiin. Kuuluimme kasvatus- ja sosiaalitieteiden tiedekuntaan. Opettajankoulutukselle on annettu 2000-luvulla yliopistossa muitakin nimiä, ja minusta tehtiin opettaja. Jäädessäni vuonna 2015 eläkkeelle yliopistossamme on vain neljä suuntaa, ei siis enää yhtään tiedekuntaa. Opettajankouluttajana olen toiminut 36 vuotta.

Koulumuistoja Assamallan ja Porkunin kouluvuosilta

Kysymys: Palataan vielä oppivelvollisuuskoulun aikoihisi. Miten kuljit koulumatkasi? Miten kouluissa opiskeltiin ja miksi vaihdoit kesken 4. luokan koulua?

Vastaus: Assamallassa aloitin koulun, koska isäni kävi siellä töissä. Pääsin hänen hevoskyydissään kouluun, milloin koulu alkoi varhemmin. Koulusta palasin jalkaisin. Minulle myöhäinen koulupäivä ei ollut mieleen, koska en päässyt silloin isän mukana. Kun talvella kello 16–17 taivalsin pimeässä kotiin, olo oli kolkko. Teiden varsilla olivat korkeat lumivallit, ja ainut ajatukseni oli, että sudet hyppäivät sieltä valleilta kimppuuni. Syksyllä olikin tien varrella nähty susien raatelemien kolhoosin lampaiden kappaleita, mikä kammotti minua.

⁵ Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirjassa 2003 on Tuula Hyyrön kirjoitus kyseisen oppilaitoksen silloisesta 175 vuoden taipaleesta. ”Koulumestareita ja maistereita Tarton TÕs:sta 175 vuotta” (sivuilla 223–243).

Porkunin kouluun siirryttyäni koulumatka oli yli neljä kilometriä metsän läpi. Syksyisin kuljin sen pyörällä, talvella hiihtäen. Talvella oli pimeää, ja susipelko ahdisti minua. Isä antoi minulle pellistä tehdyn pillin, jonka sisällä liikkui hernettä muistuttava esine, joka puhallettaessa värisi. Pillistä oli minulle paljon tukea. Hiihdin ja vihelsin, enkä koulumatkalla nähnyt yhtään sutta.

Assamallassa ollessani en viitsinyt tehdä laskennon kotitehtäviä. Luotin, että voisin kopioida vastaukset toisilta tytöiltä, jotka puolestaan luottivat, että noukkisivat vastaukset minulta. Niinpä ei jäänyt minulle muuta mahdollisuutta kuin kirjoittaa laskuvihkoon mieleeni juolahtaneet vastaukset, jotka toiset tytöt kopioivat vihkoihinsa. Opettajalle vakuutimme puhtaasta sydäimestä, että laskut olivat oikein, koska kaikki kolme tyttöä oli saanut samat vastaukset.

Laulutunnit pidettiin Assamallassa opettajan asunnossa pianon ääressä. Työopetusta annettiin yleensä koulun puutarhassa syksyin, keväin. Jos ei ollut mitään tehtävää puutarhassa, silloin saimme enemmän äidinkielen, matematiikan, piirustuksen, venäjän kielen ja liikunnan opetusta. Liikunta tarkoitti yleensä juoksua tai hiihtoa koulurakennuksen ympäri. Olimme oikein valtiollisia mallikoululaisia, sillä meillä oli koulupukujen rinnassa Leninin kuvalla varustetut viisinurkkaiset merkit, ja tytöillä keikkuivat venäläiseen tapaan rusetit pääläella. Opettaja sitoi ne joka aamu tyttöjen hiuksiin, ja koulupäivän jälkeen hän rullasi rusetit lyijykynien ympärille, jotta ne heikosta materiaalista valmistetut nauhat olisivat olleet taas seuraavana päivänä kauniit. Minun hiukseni olivat lyhyet, eikä niihin mitään koristuksia saatu. Se herätti pahennusta.

Opettaja Aun oli ystävällinen ja antoi minulle kiitoskirjeenkin 3. luokan lopussa⁶. Kaikesta tästä hyvästä huolimatta minulle tuli halu vaihtaa koulua 4. luokalla ollessani. Siihen vaikutti ainakin yksi kevätretki, jonka teimme Sadulamäelle, noin 500 metrin päähän koululta. Muodostimme lähtiessä jonon ja punaisia lippuja liehuttaen riensim-

⁶ Sääntöjen mukaan kiitoskirjeen saamiseksi olisi pitänyt olla kaikissa oppiaineissa korkein arvosana eli numero 5. Elvellä kirjoituksessa oli numero 4, mutta muissa aineissa numerot olivat viitosisia.



KUVA 5. Porkunin koulussa kävin 5. luokan erillisluokassa.

me mäelle nuotiota tekemään. Lippuja oli vähemmän kuin lapsia. Minä en saanut lippua. Pulpettitoverini vehkeili mäellä ja liehutti lippuaan nenäni edessä: ”Lippu on määrätty minulle!”, hän ilkkui. Saman tien pojat juoksivat saavuttamattomiin, ja niin jäin ilman lippua. Kun naapurini tyttö kotona sitten kertoi ihastellen oman Porkunin koulunsa retkestä, päätin siirtyä Porkuniin.

Vanhempani eivät tahtoneet tehdä mitään koulusiirtoni eteen. Läksin itse Porkuniin asiaa selvittämään. Sain tietää, että koulun vaihtoon tarvittiin vain koulutodistus ja lausunto. Edellinen minulla oli, mutta mistä lausunto? Isäni oli eläinlääkäri, ja välistä asiakkaat joutuivat meillä odottamaan isää kotiin palaavaksi. Kerran keskusteltuani isän asiakkaiden kanssa sain salaisen tiedon, miten koulusiirto tapahtuisi. Niin minä aivan omin avuin siirryin naapurikouluun. Ja pääsinpä kevätretkelle aina Saarenmaalle asti. Olin siirtopäätöksestäni ylen onnellinen. Äitini kertoman ja oman muistinikin mukaan olin ollut pienestä pitäen neuvokas lapsi.

Koulujen pioneeritoiminta

Kysymys: Millaista pioneeritoiminta oli kouluissasi?

Vastaus: Jokaisessa koulussa oli pioneeriosasto (malev), joka koostui salkeista eli koululuokista. Pioneeriosastoon valittiin salkeista 5–10 oppilasta. Oppilaiden lukumäärä vastasi koulun kokoa. Valituista yksi valittiin osaston esimieheksi, eräänlaiseksi puheenjohtajaksi, jonka piti osata selvittää, kuinka kouluelämä ja vapaa-aika sujuivat kommunistisen ideologian mukaan. Hänen tuli osata kaikenlaista hyvin: tanssia, laulaa, ratkoa matematiikan ongelmia, näyttellä ja tehdä kädentöitä. Kouluelämä oli aikanamme vastaavanlaista kuin aina muulloinkin,



KUVA 6. Alaluokilla ollessani olin oktoobrilaps

mutta asioiden nimien piti vastata valtakunnan ideologiaa. Neljännes- tai viidennestä luokasta alkaen lapset olivat enimmäkseen pioneereja aina yleissivistävän koulun 8. luokan loppuun asti. Sen jälkeen oli vapaaehtoista astua kommunistiseen nuorisoyhdistykseen, jossa ennen kaikkea tähdennettiin kuria.

Alimpien luokkien oppilaita kutsuttiin oktoobrilapsiksi. En muista, miten vakavasti ensimmäinen opettajani ideologisen toiminnan otti. Ulkoisesti kyllä näytimme ideologian mukaisilta koulupuvuissa ja ruseteissa. Viidesluokkalaisina sitten meistä kaikista tuli yksimielisesti pioneereja, mutta pioneeritoiminta Porgunin koulussamme oli rauhaa. Ohjaajamme oli äskettäin keskkoolin päättänyt paikallinen nuori mies Aadu Rotka, joka antoi meille myös laulutunteja. Hän oli hyvä opettaja, joka perusti kouluun pienen lasten kuoron ja tyttöjen yhtyeen. Molemmat esiintyivät koulun juhlissa. Pioneeritoiminnasta Rotkalla ei kummoista aavistusta ollut, mutta pioneeriosasto koulussa kyllä oli. Minut valittiin sen esimieheksi ollessani 6. luokalla. Kävin piirin osastojen esimieskoulutuksessa ja sain tietää, mitä organisaa- tiolta edellytettiin.

Sittenpä ei muuta kuin ristittiin koulun retket, juhlat, ekskursiot, urheilukisat, tanssiryhmät, laulukuorot ja yhtyeet aktiiviseksi pioneeritoiminnaksi. Lisäksi piti olla virallinen pioneeriosaston toimintapäiväkirja, jonka täyttö oli minun tehtäväni. Sekaan sujutin monia aatteellisia kokouspöytäkirjoja, mistä informoin pioneeriohjaajaa ja toisia oppilaita. Niin oli meidän pioneeriosaston toiminta aina korkealla ideologisella tasolla, ja säästyimmepä piirin toimeenpanemilta pistokokeilta. Pioneeriliinaa kutsuimme Kaltsuksi. Nimi tulee venäjän kielen sanasta *galstuk*, joka merkitsee viron kielessä lattiariepua.

Kerran syntyi harmia piirin pioneeriosaston kesäkokouksessa Porkunissa. Rehtorimme August Saaremäe arveli, että paikalla piti olla myös oman koulun pioneeriosasto. Saimme kokoon lapsia. Onnistuimme kelvollisesti urheilussa ja seinälehden toimittamisessa. Sitten tuli eteen pioneeriohjaajien yksilöllinen kisa. Ryhmätoverit esittivät minua kisaan, ja niin osallistuin. Piti esittää muun muassa runo, lukea proosateksti, näytellä määrättyä eläintä. Olisin voittanutkin, ellei olisi kysytty pioneeriohjaajan omakohtaista päiväkirjaa. Minulla ei ollut harmainta

aavistusta, mitä se tarkoitti, ja niin menetin voittoni. Ironisesti minulta kysyttiin: ”Miten tiedät, että sä yleensä pioneerihoaaja olet?” Tuon kisan häviöstä kärsin pitkään, ja pääsin siitä yli vasta vuonna 1991, kun Mikkelissä vaihto-opettajana ollessani näin kollegan lapsella *Partiolaisen päiväkirjan*. Se valaisi minulle lopulta, millainen päiväkirja minulla pioneerihoaajana olisi pitänyt olla.

Kivien ja kantojen ylitse se meidän Porkunin koulun pioneeri-työ sujui. Olimme itse rauhallisia, emmekä tehneet mitään itselle vastenmielistä. Ainoat pakolliset olivat vuosittain piirissä järjestetyt pioneeriosastojen rivimarssikisat, joissa valittiin aina paras osasto edustamaan piiriä tasavallan kisaan. Kurinalaisuus oli neuvostoajalla tärkeää, myös marssirivistöissä tuli täsmällisesti totella äkillisiä käskyjä, mikä koski myös lasten marsseja. Kun katselin 9. päivänä toukokuuta 2015 televisiosta Moskovon Punaisen torin voitonparaattia, joka oli juhlaparaati toisen maailmansodan 70 vuoden takaisen loppumisen merkeissä, muistui mieleeni lapsuusajan rividrillit.⁷

Päästyäni Tarton Pedagogiseen kouluun 1963 meille oli tarjolla lisäaineeksi pioneerihoaajan ammattikoulutus, jota ei juuri haluttu valita. Nuorisoyhdistykseen liityimme vapaaehtoisesti ja maksoimme jäsenmaksua kaksi kopekaa kuukaudessa. Kuka suunnitteli merkittävää uraa, hänen piti jopa komsomolissa näyttää aktiivisuutensa. Tultuani yliopistoon meistä oman kurssini 45 oppilaasta yksi ei liittynyt nuorisoyhdistykseen. Tiesimme, että tulevaisuudessa jokaisen pioneeriohoaajan piti olla kommunistisen nuorisoyhdistyksen jäsen, ainakin maksaa sen jäsenmaksu.

Pedagogisessa koulussa meillä oli jokapäiväisessä ohjelmassa varsin paljon aktiivisen komsomolityön luentoja. Teoriaa luennoi hyvin akateemisesti venäjänjuutalainen Benjamin Nedžvitski. Istuttaakseen meihin oppiaineensa Nedžvitski järjesti meille yhden näyteleirin Otepäälle. Jotkut opiskelutovereista kyllä suunnittelivat työelämänsä sille alalle.

⁷ Aamulehden (18.5.15) mukaan Venäjän kouluissa on alettu jälleen vaalia moraalisyistä neuvostoajalta peräisin olevaa pioneeriperinnettä. Venäläiset nuoret pioneerit osallistuivat Moskovon Punaisella torilla toukokuun 17. päivänä 2015 kommunistipuolueen järjestämään seremoniaan, jossa toivotettiin uudet jäsenet tervetulleiksi.

Tultuani aineenopettajaksi Tarton X keskikouluun minulle tuli ylätöksenä pioneerityö, jota valvomaltani 5. luokalta jo vaadittiin. Se työ oli palkatonta työtä yhteiskunnan hyväksi. Koulussa oli suuri pioneeriosasto ja varsin pätevä pioneeriohjaaja Taimi Oidjärv, joka oli sisustanut suurenmoisen pioneerituvan koululle kaikkine työkaluineen. Esillä olivat muun muassa liput, rummut, pioneeritoiminnan erityismerkit, näyttelyteline osaston sankareiden nimille, tutkimismateriaaleja, silmäänpiistävät ryhmä- ja yksilöpäiväkirjat ja ammattikirjallisuutta.

Oppilaani kyllä tiesivät, että he olivat ryhtyneet retiiseiksi. Vertauksella tarkoitettiin, että he olivat päältä punaisia, mutta sisältä valkoisia. Ohjaajan aloitteesta piti laulaa yhdessä pioneeriosaston laulua. Heti alkuunsa tein selväksi, että olin luokanvalvoja, en pioneeriohjaaja. Pioneerityötä tekivät lapset ohjaajan vetäessä toimintaa. Minulla oli onni löytää omasta luokastani yksi tyttö, joka osasi luokkamme tekemiset hyvin. Hän piti ryhmän päiväkirjaa ja osasi asiallisesti esitellä pioneeriohjaajalle asiat.

Jatkoin opettajana Tartossa pioneeritointa samaan tapaan kuin pioneeriosaston esimiehenä ollessani Porkunin koulussa. Jokapäiväisessä elämässä meillä oli mielenkiintoista toimintaa. Oppilaat tulivat koululle mielellään iltaisin ja viikonloppuisin, sillä heillä ei ollut muutaakaan ajanvietettä. Retkistä, matkoista, tanssi-illoista, näytelmien esityksestä, naamiaisista ja urheilukisoista kirjoitettiin lopuksi hyvin aatteellinen luku pioneeripäiväkirjaan. Rekisteröintiimme oltiin hyvin tyytyväisiä.

Luokanvalvojan tunnillani esittelin oppilaille *Kommunismen moralikoodit* ja kirjastonhoitajan salalaatikosta kopioidut *Kymmenen käskyä*. Lapset vertailivat niitä ja huomasivat, että niissä oli periaatteessa paljon yhteistä, sanottu vain toisin. Ja pikku urkkija oli ymmällään. Jokaisessa luokassa näet oli sellainen urkkija. Aineenopettajana minun olisi pitänyt luettaa oppilaillani Brežnevin teos *Väikese maa* ja pohtia sitä lasten kanssa. Koska luokkani oli jo lopettamassa keskkoulin käyntiään, en viitsinyt luettaa teosta ja totesin vain: ”Kuka tahtoo karriääriä tehdä, lukekoon. Minä en aio karriääriä tehdä.” Ei tapahtunut mitään. Monet kyllä lukivat kirjan läpi. Työskentelin saman luo-



KUVA 7 Tartu X keskkoolin 5. luokan oppilaat, joiden luokanvalvojaksi tulin vuonna 1973.

kan kanssa kevääseen 1979, jolloin luokan oppilaat saivat keskkoolin loppuun ja päättötodistuksensa. Kommunistinuoreksi heistä liittyi vain harva, mutta saattoipa heille korkeakoulussa tulla sitten tilaisuus liittymiseen.

Tartu X keskkoolissa luokat toimivat rinnakkaisluokkina A ja B. Luokkani oli A-luokka aina 9. luokalle asti, jolloin luokka muuttui ainevalintojen vuoksi B-luokaksi. A-luokilla tytöille tuli erikoisaineeksi konekirjoitus ja pojille auto-opetus. B-luokilla oli erikoisaineena venäjän kieli, jolla pohjustettiin oppilaita parempaan tulevaisuuteen perusopetuksen jälkeen. Oppilaat tukivat ja arvostivat toisiaan.

Meillä oli paljon kaikenlaisia hankkeita koulussa ja sen ulkopuolella. Kävimme oppilaiden vanhempien kesähuviloissa, mikä kaupunkiympäristössä eläville lapsille oli viikonloppuisin mieltä. Toimimme tunnontarkasti ammattiopetuksen ohjelmissa, mitä edelsi monella tavalla Tarton kaupungin hankeohjelmiin osallistuminen. Asiat oli kyllä suunniteltu hyvin, mutta ikävä kyllä, ne hankkeet olivat tyhmiä ja ulkoisia. Laiskimmat pojat pysyivät, että ohjelma olisi lopetettu. ”Saakeli, työläisiksi emme kyllä rupea!”, sanaili poika, josta myöhemmin tuli autonkuljettaja.

Omat lapseni⁸ kasvoivat minun, luokanvalvojan, mukana koulun luokkajuhlissa, matkoilla, tanssi-illoissa, ekskursioilla ja kisoissa. Ja oppilaani harjoittelivat mielellään lastenhoitoa valvoessaan lapsiani.

Pidin kodissani näille valvontaluokkani oppilaille pannukakkuiltoja aina marraskuun 7. päivänä, joka oli Lokakuun vallankumouksen päivä. Silloin ihmisillä oli vapaata. Vasta Viron itsenäistyttyä nuo pannukakkuiltamme loppuivat, ja loppuivat vallankumouksen pito-päivätkin.

Elämää Neuvosto-Virossa

Kysymys: Rangaistiinko sinua, kun toimit melko omapäisesti koulussa? Miten koit Neuvosto-Viron ajan elämässäsi?

Vastaus: Minuun ei kohdistunut mitään rankaisutoimia. Suvustani ei kyyditty ketään eikä teljetty vankilaan. Vanhempani elivät rauhassa maalla ja heillä oli puutarha ja kotieläimiä. Puodeista ei saanut juuri mitään. Valmistimme itse kaiken ruuan, keitimme mehut ja hillot ja poimimme sienet. Kalastajilta ostimme talven kalat, jotka itse suolasimme.

Tein itse pientä bisnestäkin. Kasvatin kaniineja, joskaan niistä saaduilla rahoilla ei juuri ollut käyttöä. Niinpä keksin matkustamisen, mutta matkailu oli sallittua vain Neuvostoliitossa. Hyödynsin mahdollisuutta ja reissasin Mustalta mereltä Arkangeliin sekä Karpaateilta Baikal-järvelle. Sain järjestettyä paljon oppilasmatkoja, kuten matkat kulttuurikeskukseen Moskovaan ja Leningradiin sekä Pihkovaan ja Novgorodiin.

Minulla on aina ollut mahdollisuus purkaa naapureille vaikeuksiani. Olen rasittanut näin heitä. Samaa mahdollisuutta monet muutkin virolaiset käyttävät hyväkseen. Onneni on ollut elää normaalien ihmisten parissa. Kun en nähnyt, miten Neuvostoliiton ulkopuolella elettiin, en osannut muuta kaivatakaan. Ajattelin vain omia asioitani.

Ensimmäisellä Suomessa käynnilläni vuonna 1990 olin aivan pyöräyksissä: miksi ihmisillä on niin paljon kauppoja ja miksi pitää olla 10 eri lajia kahvia, 20 lajia teetä? Eikö olisi riittänyt kutakin lajia pari!

⁸ Volteinin molemmista lapsista tuli aikanaan taiteentekijöitä ja -opettajia.

Miekkailija-elokuvan todellisuus

Kysymys: Keväällä 2015 tuli ensi-iltaan Klaus Härön ohjaama virolais-suomalaisena yhteistyönä toteutettu elokuva *Miekkailija* ("Vehk-leja" viroksi), joka on kuvattu Haapsalun koulussa. Elokuva ajoittuu 1950-luvun alkuun, ja sen juoni kertoo koulun liikunnanopettajasta, joka joutuu törmäyskurssille pikkusieluisen rehtorinsa ja kommunistisen byrokratian kanssa. On sanottu, että elokuva olisi vertauskuva pienen kansan kamppailusta pakkovaltaa vastaan. Olet nähnyt elokuvan ja itse elänyt 1950-luvulla. Onko elokuva aito kuvaus tuon ajan Virosta ja koulusta?

Vastaus: Muistan juuri ja juuri 1950-luvun alkupuolta. Kyllä elokuva on totuudenmukainen siitä ajasta. Oli oltava aina varuillaan, kouluissa rehtorit etunenässä. Virheellistä elokuvassa ovat pioneeri-huivien värisävyt.

LÄHTEET

Andresen, Lembit 1995. Eesti Kooli Ajalugu. Tallinn: AVITA.

Eesti haridus nõukogude okupatsiooni ajal. www.estonica.org/et/Haridus_ja_teadus/ Luettu 30.7.2015

Sirk, Väinö. Nõukogude haridussüsteem Eestis 1940–1991. Okupatsioonide Muuseum. Haridus. www.okupatsioon.ee/et/eesti-1940-1991/8-haridus Luettu 31.7.2015

Vahtre, Lauri 1993. Eesti Kulttuuri ajalugu. Tallinn: Jaan Tõnissoni Instituudi Kirjastus.

Kiertokouluopetus Etelä-Pohjanmaalla vuosina 1865–1909 opettaja-kanttori Isak Ojalan kokemana.

Kiertokoulun opettaja, suntio ja kanttori Isak Ojala (1839–1911) jätti jälkeensä omaelämäkerran, joka oli pitkään piilossa Kuortaneen papin ullakolla. Hän opetti Lehtimäellä, Soinissa, Kuortaneella ja Alajärvelläkin. Hän syntyi ja kävi koulua Ylistarossa. Omaelämäkertansa otsikoksi hän kirjoitti *Kertomus elämäni taistelusta*.

Kyseinen kertomus paljastuu raportiksi kasvatuksen historiasta, körttiläisyydestä ja paikallishistorioista. Se on myös kasvatustieteen käytännön kuvaus, kielitieteellinen murteen taltiointi ja jopa sukututkimuksen lähde. Raportti on kirjoitettu vanhalla Remingtonilla, ja lyöntivirheitä siinä on paljon. Kuitenkin selkeyttämisen jälkeen siitä sai 174-sivuisen kirjan, jossa on vaikkapa seuraavassa kuvattavaa kasvatustieteellistä aineistoa.

Näin kasvoi opettajia niinä aikoina

Ojalan laskuopin tekijä Herman Ojala (1855–1924) on suhteellisen tunnettu Suomen opetusopin historiassa. Tuntevathan monet vieläkin sanonnan ”Ojalan laskuopin mukaan”. Hän oli kotoisin Isostakyröstä eli samoilta seuduilta kuin tämän esityksen Ojala, mutta sukulaisyhteydet Hermannin ja Isakin välillä ovat vaikeasti löydettävissä. Esi-merkiksi molempien isät olivat muuttaneet sukunimensä Ojalaksi eri sukunimestä.

Isak Ojala syntyi 16 vuotta ennen Hermannia eli vuonna 1839 Isonkyrön naapurikunnassa Ylistarossa. Kiertokoulun opettajaksi pääsi silloin rippikoulutodistuksella ja pitäjän koulumestarin suosi-

tuksilla. Rippikoulussa Isakilla oli tärkeä oppikirja Möllärin katekismus, jonka oli 1700-luvun lopussa suomentanut Vehmaan kappalainen Jaakko Syrenius. Koulumestarina oli useimmiten lukkari, mutta Isakilla silloisen opettajankoululaitoksen opettajana toimi torppari Lintala. Hän piti Isakkia kotonaan. Niistä ajoista Isak kirjoittaa muun muassa seuraavasti:

Pitkäksi tahtoi tulla aikani tuon vanhan ukon ja mumman seurassa. Vielä täytyi pyhäilloom ja joku kerta viikollakin käydä lintalaisten kanssa seuroissa johtamassa veisuuta, sillä hän piti tällaisia hengellisiä seuroja paikkakunnallaankin. Minulla kun oli vähän koti-ikävääkin, tunsin kylmää henkeä ja tyytymättömyyttä tähän olooni. Ei minua huvittanut enää yhtään nuo Lintalaisen alinomaiset puheetkaan. Kävi vain vaivakseni.

Lisäksi on mainittava, että Isak sai niin sanottua hiljaista tietoa, kun hän oli kahdeksanlapsisen körttiperheen kasvatti ja muun muassa tunnettu hengenmies Niilo-Kustaa Malmberg vieraili Ojalan talossa usein. Niilo-Kustaan johdolla pidettiin paljon seuroja sekä niin sanottuja tuumaamisia, joissa oli ”yleinen keskustelu hengellisestä kulusta, koetuksista ja voitoista” eivätkä ne olleet herätyskokouksia. Saamastaan kotikasvatuksesta Isak kertoo muun muassa seuraavasti:

Rakkaassa vanhempieni kodissa, jossa aina oli puuttumatoim joka-päiväinen leipä, sain minä – niin kuin olen jo alussa kertonut – kristillistä kasvatusta ja johdatusta. Tämä kasvatti minussa jo lasna hellää sydäntä ja arkaa omaatuntoa. Olin hellästi rakastettu poika vanhemmilleni, jotka usein puhuivat minulle Jumalasta ja Jeesuksesta, taivaasta ja ijankaikkisesta autuudesta.

Mitä kuuluikaan nuoren opettajan toimenkuvaan

Edellä kuvatuin eväin Isak sai kiertokoulun opettajan paikan Lehtimäeltä, jossa ensimmäisiä tehtäviä ei ollut kansan sivistäminen vaan ulkoisen pelon kanssa toimeen tuleminen. Seuraavaksi Isak raportointi opettajauransa ensimmäisiä kinkeripäiviä:

Sitte, kun pääsimme syömästä, tuli kinkeritalon isäntä kahden toverinsa kanssa kamariin ja oli kovin vihainen. Hän muun muassa sanoi kysyvänsä perään: 'Kenenkä luvalla pastori täällä ruokkii minun pöydässäni tuommoisia tuntemattomia kulkijoita'? Pastori sanoi hänelle, ettei hän ole mikään maankiertäjä. 'Hän on meidän kiertokoulun opettaja, joka on nyt näillä viikoilla tullut seurakuntaan'. Tästä he nyt väittelivät hetken aikaa. Sitte avattiin tuvan puolelta kamarin ovi. Siellä seisoikin tuvan puolella suuri joukko miehiä, jotka olivat ikään kuin varattuna, että 'jos tarvitaan, niin kyllä autetaan'. Minä rupesin jo pelkäämään, että mites täällä vielä käykään, kun tuvasta kuului kansa aika melu". --- Hevonen käskettiin panna valjaisiin ja me rupeimme tekemään poislähtöä. Minä peljäten katsoin hyvin tarkkaan sivulleni, ettei joku raapaisi salaa puukoolla.

Palkanmaksusta Isak kirjoittaa: "Kun ensimmäinen ylöskanto palkoistani pidettiin syksyllä, niin ne, jotka koulua vastustivat, eivät maksaneetkaan". Kun Isak sitten haki lain kautta ulos saatavaansa, niin häjyt varastivat Isakilta lehmän ja polttivat heinäladon. Vuosina 1866–1868 oli lisäksi Suomessa kovat nälkävuodet, ja pitäjän opettaja joutui niihinkin haasteisiin vastailemaan. "Kuntakokouksessa valittiin erityinen toimikunta, jonka tuli valvoa köyhäin kohtaloa, ilmoittaa kuvernöörille hädänalaista tilaa ja pyytää armollista apua hätäntyneille. Tähän toimikuntaan tulin minäkin valituksi ja myöskin kirjuriksi. Valtiolta saatiin jauhoja sekä lahjaksi että rahan päälle. Mutta niitä ei saanut antaa ilmaiseksi kun ainoastaan työhön kykenevimmille – ja niillekin vain vähän pettuleivän sekaan".

Näin Isak kohtasi myös merkittävän kasvatuksen ongelman: Onko jotenkin selvää, että kriisiaikoina kansassa nousevat kristilliset arvot entistä enemmän esiin? Isakin kokemus oli lähinnä seuraava:

Maaailman mures täytti sydämen niin, että se oli jo siitä pakahtua. Sitä muka täytyi ajatella, murehtia ja miettiä, että tässä on taistelu elämästä ja kuolemasta. Näin ollen ei voinut sanan kuulo ja opetukset vaikuttaa sydämessä. Toiset taas paaduttivat itsensä niin, että henki kylmentyi Jumalaa ja hänen sanaansa kohtaan – niin ettei kuolemakaan enää peljättänyt, vaan saatettiin vain rauhallisesti ilman katumusta käydä kuolemaa vastapäätä.

Uskonnon opetuksesta Ojalan raportissa

Esimerkiksi rukoilemisesta tämä vähäoppinen teologi ja filosofi esittää seuraavan aika nykyaikaisen jäsenyyksen:

”Sielu ikään kuin hengittää taivaallista ilmaa,
 * joka virkistää sielun elämää
 * vieroittaa häntä tästä maailmasta ja
 * kiinnittää häntä taivaallisiin asioihin sekä
 * antaa voimaa tyytyväisyydellä kärsimään tämän ajan vaivoja ja
 * elähyttää toivoa sekä
 * kasvattaa uskon halua ja
 * ikävää.”

Tästä maailmasta vierotus voisi nykyään tarkoittaa esimerkiksi uskonnollisia tapoja. Taivaallisiin asioihin kiinnittäminen on esimerkiksi järkioppien hylkäämistä. Tämän ajan vaivojen kanssa kärsiminen voisi taas olla syyllisyyden käsittelyä. Toivon elähyttäminen olisi nykykäsitteistössä esimerkiksi menetyksistä selviämistä. Uskon halu olisi kiusausten voittamista ja ikävä lapsena saatujen turvallisuuskokemusten kaipuuta.

Olennaista on muistaa, että 1880 luvulla osa Suomen sivistyneistöä halusi poistaa uskonnon opetuksen pitäjien kouluista, ja muun muassa Minna Canth puolsi siinä kiivaassa julkisessa keskustelussa uskonnon opetusta (Maijala 2014). Sekin on merkittävää, että lukemaan opettamisessa oli silloin mukana myös uskonnon opetus. Kun lukemisen alkeet oli opittu, niin äidinkielen tunnilla siirryttiin Uuden testamentin lukemiseen. Näin toimittiin Isakin koulussakin.

Musiikin opetuksesta

Ojala oli pioneeri musiikin opetuksessa. Virsikantele oli silloin musiikin opetuksen yleisin työkalu, mutta jotenkin Isak hankki jo uransa alkuvaiheessa harmonin. Yhtä hänen harmoniaan säilytetään vieläkin Kuortaneen museossa. Koulupäivän oppitunnit päättyivät useimmiten lauluun, ja kuoroharrastus oli samalla seurakunnan nuorisotyötä.

Tähän veisuukööriin kuului yhdenajan noin kahdeksankymmentä nuorukaista... Nämä veisuuharjoitukset oli hyvin viehättäviä. Sitä tehtiin niin suurella halulla. Ei se kyllästyttänyt, vaikka monia tuntia veisattiin yhtämittaa. Suurempi ryhmä oli aina ensin äänessä. Sitä ääntä veisattiin ensin kaikin, niin kauan kuin se joukolla meni puhtaasti. Ja ne, jotka tähän ääneen kuuluivat, menivät sitten ulos sitä vielä harjoittelemaan. Sitten otettiin esimerkiksi bassoääni ja harjoitettiin niin kauan, että sen joukolla taisivat.... Kun viimeistä ääntä opeteltiin, niin ulkona oli jo kolme erityistä ryhmää harjoittelemassa.

Eipä nykyisin olisi helppoa kasata yhteen tuollaista kahdeksankymmenen suuruista nuorisoporukkaa – ja vieläpä pienessä pitäjässä. Noin iso nuorisoporukka laulamassa hartaita lauluja olisi tänä päivänä jotain aivan erityistä.

Raportissa mainitut koulutyön haasteet

Kerran oli humalassa salaa puukolla revitty lasten uusia testamentteja ja seuraavaakin tapahtui: Eräänä aamuna sisälukutunnin aikana alkoi kuulua ulkoa kauhea kirkuminen. Kun Isak meni ikkunasta katsomaan, niin siellä oli kolme juoppoa miestä hevosreessä. He löivät hevosta ja ”huutaen ja kirkuen” ajoivat ympäri pihaa. Sitten he meinasivat ajaa hevosella porstuaan, mutta rappuset olivat niin korkeat, ettei hevonen mennyt lyömälläkään, vaan lykkäsi aina takaisin. Se, joka hevoson suit-sissa oli ja joka kaikkein paraiten kirkui ja uhkasi, oli seurakunnassa tunnettu pahimmaksi roistoksi. Kun he eivät sitten päässeet hevosella tupaan, niin jättivät hevoson pihalle ja menivät kirkuen ja huutaen porstuan läpi tupaan. Koulu oli edustuvassa, johon mentiin saman porstuan kautta. Ojala joutui selviämään kurinpito-ongelmista usein yksin. Omasta selviytymismallistaan hän kertoo sitten vaikkapa seuraavasti:

Kun minä näin lapsissa jotakin vallattomuutta tai kurittomuutta, niin minä kävin aina Herran eteen rukouksissa heidän edestään ja pyysin Herran armoa itsellenikin, että ’voisin rakkauden hengessä heille puhua ja neuvoa luopumaan tästäkin paheesta’. Herra kuuli-kin usiasti rukoukseni, että ’voin rakkauden hengellä rangaista seisottamalla ja neuvomalla häntä’. Tämä vaikutti muissakin lapsissa

niin, että useat vesisilmin kuuntelivat. Tällä tavalla tuli lasten ja opettajan väli vain likisemmäksi. Kyllä minä tunsin joskus semmoisiakin aikoja, että jouduin aadamissani nuhtelemaan ja rankaisemaan. Se vaikutti kylmää henkiä koulun opettajan ja lasten välillä. Lasten viaton katsanto tuomitsi minua. Ei tämä ennen parantunut, ennenkö otin tästä yleisen keskustelun. Otin syytä päälleni siinä, että menin aadamiini mutta... 'Te olitte siinä viallisia, että tekiä tämän työn'. Asioita hoidettiin tällaisilla aadamiinmenoilla.

Suomenkiihkoisuudesta

Senaattori Yrjö Yrjö-Koskinen ja radikaali fennomaani Lauri Kivekäs kävivät Kuortaneella puhumassa tuon ajan yhdestä tärkeästä käsitteestä ja toimintamallista. ”Kiitin Jumalaakin siitä, että hän suuresta armostaan ja rakkaudestaan tahtoo Suomen kansaa auttaa ja pelastaa tuosta vierasvaltaisesta virkakunnan orjuudesta, joka meitä niin halveksii, etteivät pidä meitä ihmisenäkään”. Tai sitten seuraavaa hän kirjoitti: ”Meidän kieltämmekin halveksitaan täällä niin, ettei se kelpaa missään virkakunnassakaan. Yksityinen velkakirjakin pitää kirjoittaa vieraalla kielellä. Näin innostuneena pidin minä isänmaallisia luentoja omassa ja naapurikunnissakin”. Ja tällaisenkin huudahduksen Isak muistiin pani: ”Ei nyt saanut enää yksikään suomalainen mies eikä nainen olla ummes silmin ja välinpitämätön!” Tässäkin ilmenee siis sitä kiertokoulunopettajan silloista toimenkuvaa ja myös Isakin persoonallisuuskuvaa.

Työpaikkakoulutus ja koulukiusaamisen käsittelykin olivat niinä aikoina opettajan työtä

Kesälomilla Isak kävi musiikkiopinnoissa erään Ylistaron Sarelius-nimisen opettajan ohjauksessa. Lisäksi Alavudella asui Jyväskylän seminaarin käynyt kansakoulunopettaja Eero Mäkinen. Kun Ojala haki Kuortaneen kiertokoulun opettajan virkaa, ohjasi Mäkinen häntä kolme työpäivää. Jatkotilanteista on sitten muun muassa jälleen seuraava Isakin kuvaus: ”Meitä hakijoita oli viisi, jotka vuoroisin pidimme opetustavauksessa, sisäluvussa, raamatunhistoriassa, kirjoituksessa, luvun-

laskussa ja laulannossa”. Kuitenkin pääasiallinen oppi tuli seuraavista tilanteista: ”Minä alaksin heti pitämään koulua huonompilukuisten rippilasten kanssa Hallisen ylistuvassa.” Tässä koulussa oli aikamoisia jutikoita. Osa oli semmoisiakin, joita oli yksi tai kaksi kertaa peräytetty rippikoulusta. Heistä osa oli suuria puukkojunkareita ja ärhäkkäitä kortinpelureita. ”Olin vähän areillani heidän kanssansa mutta meni sentään kunnialla nuo viikot”, sanoi Isak Ojala kyseisestä projektista.

Kerran Isakin oppilas ”löi kirjan pöytään, otti lakkinsa ja meni ulos. Löi oven peräänsä kiinni niin kovaa, että koko rati tärähti”. Sitten Ojala jatkaa kuvausta: ”Hän näkyi menevän tarhakartanolle erään huoneen taa”. Opettaja lähti moisesta jututtamaan poikaa ja kyseli: ”Mitä nuo toiset pojat sinulta tahtoo, kun ne aina kiusaavat sinua – ja ovat varmaankin sinua nytkin vaivanneet. Sillä minä näen sinun olostas sen”. Poika myönsi joutuneensa usein kiusatuksi mutta ei esimerkiksi suostunut tulemaan pois opettajan kanssa muiden nähden. Jotenkin Isak selvitti tilanteen, koska hän kertoo seuraavaa: ”Hän tulikin sitten hetken päästä – ja me sovimme hyvin koko kouluajan”.

Opettajan palkkaus niinä aikoina

Lehtimäellä Ojala sai asunnon ja vuodessa kahdeksan tynnyriä viljaa, joka on nykymitaksi muutettuna 8 x 164,88 eli 1319,04 litraa. Muusta toimeentulosta Ojaloiden silloinen kuusihenkinen perhe joutui sitten erikseen neuvottelemaan ja käräjilläkin käymään. Kuortaneen palkkaedut olivat ”kaksi kappa rukiita talosta ja yksi kappa torpasta sekä 40 penniä rahaa itsellisiltä. Koko vuosipalkka nousi silloin noin viiteentoista vanhaan tynnyriin rukiita sekä sata markkaa rahaa”. Kun Kuortaneella sitten taloja jaettiin ja väkiluku lisääntyi, nousi Ojaloiden palkka.

Vertailutietoakin kyseisestä palkkauksesta on olemassa. Nimittäin Nastolassa kyseisenä ajankohtana opettaja sai perunamaan, puutarhan, polttopuut, lehmän rehun ja 200 markkaa vuosirahaa. Tärkeä huomio opettajan palkkauksessa lienee sellainenkin, että naisopettajan palkka oli aina alempi kuin miehen. Ojala oli kovasti puuhaillut kansakoulun perustamista Kuortaneelle. Kyseinen hanke toteutui vain, koska opettajaksi valittiin vähäpalkkaisempi nainen.

Kansankynttilän oma avioliitto

Isakin oma kuvaus avioliitostaan ja perhe-elämästään, jossa oli kolme lapsena kuollutta poikaa ja neljä tytärtä, on tärkeä. Lasten kuolemista on vain lyhyitä mainintoja, mutta lehmän kuolemiseen liittyvistä tilanteista on tunteikasta kuvausta. Lapsen menettäminen oli tuona aikana paljon nykyistä yleisempää ja surutyö oli tuntematon käsite. Helpompaa oli varmaankin puhua välittömistä toimeentuloasioista kuten lehmän kuolemasta. Silti poikien kuolinvuosilta on seuraavaa kerrontaa: ”Olin hyvin innokas ja sain rakkaudella tehdä työtä. Ja pidin itseäni onnellisena, kun sain vaikuttaa lapsimaailmassa – ja kylvää heihin sanan siementä siinä toivossa, että se hedelmää tekisi taivaan valtakunnalle”. Tämä viittaa siihen, että omat pojat olivat kovasti mielessä.

Isakin vaimosta on kyseisessä omaelämäkerrassa ylistävää kerrontaa ja samalla kuvauksia silloisen opettajaperheen työnjaoista. Esimerkiksi vaimo oli oikeastaan kylän leipuri, ja Isak oli saanut kyliltä viestiä omituisesta isästä, joka leikki paljon lastensa kanssa. Vaimo kuoli ennen miestänsä, ja näin Isak muisteli häntä:

Kun näin kuoleman kautta tulee avioero, ja eloonjäänyt joutuu yksinäisyydessä miettimään -- ja muistelemaan -- tuota entistä avioliiton elämää, niin monta kohtaa selviää -- joita ei silloin huomannut. Joutuu itseänsä moittimaan ja vieläpä ihmettelemäänkin, kuinka minä siinäkin asiassa niin käyttäännyn. Olin useasti liian oikoonen ja kylmähenkinen puolisoani kohtaan. Ehkäpä hieman ylenkatsoinkin häntä joskus, josta sitte johtui toisinaan tuo oikaisuus ja tyytymättömyys. Ja teki vain mieli moittia siitä ja siitä toimesta ja työstä. Ja pidin itseäni vain siihen oikeutettuna. Tällaisia kohtia on paljon ollut elämäni ajalla avioliitossa -- joita nyt kadun -- ja joudun niistäkin täten tiliä tekemään Herran edessä.

Merkittävää lienee myös, että Suomen eduskunnan ensimmäisillä valtiopäivillä oli edustajana Eveliina Alakulju, joka oli Isak ja Susanna Ojalan tytär.

Se jää arvoitukseksi, kuinka yleisiä tällaiset iisakki ojalat olivat Suomen kiertokoulujen historiassa. Ainakin T. Kansanen piti vuonna 1921 julkaistussa kirjasessaan Ojalaa merkittävänä Etelä-Pohjanmaan kasvattajana. Kuortanesseuran joululehdessä niinkin myöhään kuin 1957 Ojalan entinen oppilas H. Kuusisto piti kyseistä opetusta jotenkin ainutlaatuisena. Lisäksi A. Raeste vuonna 1991 ja körttiläisyyden tutkija S. Suokunnas vuonna 2013 pitivät Ojalan musikaalisia ansioita arvokkaana. Nykyvirsikirjan virressä ”Auta oi Jeesus, kun eksytys suuri” on perimätiedon mukaan nimittäin myös Ojalan antamaa leimaa.

Joka tapauksessa Ojalan raportti antaa opettajan toimen laadusta ja olosuhteista vuosina 1865–1909 edustavan näytteen, joka on yleistettävissä ainakin etelä-pohjalaisiin kuntiin. Liikkuihan Ojala työssään monissa kunnissa ja esitetyissä kuntakuvauksissa on paljon yhteisiä piirteitä.

Lähteet:

- Heiska, J. (toim.) (2010) Isak Ojala 1839–1911 Kertomus elämäni taistelusta. Tampere: Mediapinta.
- Kansanen, T. (1921) Kansanopetuksen alkuvaiheista Kuortaneella. Joensuu: Pohjois-Karjalan kirjapaino oy.
- Kuusisto, H. (1957) Artikkelit Kuortanesseuran joululehdessä.
- Maijala, M. (2014) Herkkä, hellä, hehkuvainen Minna Canth. Porvoo: Otava.
- Raeste, A. (1991) Paroni von Raesteen ihmeelliset seikkailut. Jyväskylä: Kirjayhtymä.
- Suokunnas, S. (2013) Kirjallinen vastaus esitettyyn kysymykseen.

Oskarín opissa Kuhmon kunnallisessa kokeilukeskikoulussa

Oppikoulu Kuhmoon

Selkosten sylissä korpitaipaleiden takana sijaitsee Kuhmo, jonka perukoihin pääsi kouluajanani 1950-luvulla kirkonkylästä kesällä veneellä, talvella hevosreellä tai hiihtäen. Vasta 1950-luvun lopulla ja seuraavan kymmenen alussa saatiin maantiet moniin ennen tiettömiin Kuhmon korpiin. Kunnan keskustasta Lammasjärven rannalta etäisimpiin pohjoispuolen asumuksiin on matkaa seitsemisen peninkulmaa, eteläisiin viisi. Pinta-alaa Kuhmolla on suunnilleen sama määrä kuin entisellä Uudenmaan läänillä. Kouluvuosiäni jälkeen kunta on saanut vuonna 1986 kaupunkioikeudet.

Kouluajanani Kuhmo oli talvi- ja jatkosodan jäljiltä jälleenrakennuksen myllerryksessä. Kuhmo oli talvisodassa yksi pommiteuimmista kohteista. Talvisodassa pitäjältä oli tuhoutunut 330 rakennusta, eikä sota jättänyt kirkonkylään montakaan asumusta pystyyn. Asuntopulaa lisäsi se, että väki kasvoi vauhdilla sodan jälkeen. Väestö lisääntyi 1950-luvulla 12 285 hengestä 14 109:ään. (Hyyrö & Hyyrö 2013, 2–5.)

Täydellisen oppivelvollisuuden piiriin Kuhmo tuli vasta 1940-luvun lopulla, ja niinpä kansakouluja oli heti sodan jälkeen ryhdyttävä rakentamaan roimasti lisää. Kouluikäisiä lapsia oli paljon: jopa joka viides kuhmolainen kävi koulua 1950-luvulla.

Ennen sota-aikaa kuhmolaisnuorten koulutie päättyi useimmiten kansa- ja jatkokouluun, jos kaikki niitäkään pystyivät käymään. Lähimmät oppikoulut olivat Kajaanissa 110 kilometrin ja Nurmeksessa 80 kilometrin taipaleen takana. Sodan jälkeen ryhdyttiin sinnikkäästi



KUVA 1. Tervansoutaja-patsaaseen nojaten kehrään auki koulumuistojani Kuhmosta. Takana pilkottaa Koulunniemi., jossa aloitin oppikoulun käynnin syksyllä 1954. (Kuva: Seppo Hyyrö, 2007.)

toimiin, jotta olisi saatu perustettua kunnallinen kokeilukeskikoulu (KKK), mutta ensimmäisessä yrityksessä vuonna 1946 vain kolme kuntaa sai KKK:n perustamisluvan. Kuhmo ei ollut niiden onnekkaiden joukossa. Toimettomaksi ei jääty, vaan pantiin pystyyn yksityisen kannatusyhdistyksen turvin keskikoulu. Kuhmon saatua neljän muun kunnan ohella kunnallisen kokeilukeskikoulun perustamisluvan vuonna 1948 lopetettiin yksityinen keskikoulu ja alettiin käynnistää kunnallista kokeilukeskikoulua. Hallinnollisesti KKK kuului kansakoululautakunnan alaisuuteen, mutta todistusten anto-oikeus oli haettava peräti opetusministeriöstä asti. (Hyyrö & Hyyrö 2013, 5.)

Aloitin keskikoulun käyntini Kuhmon KKK:ssa syksyllä 1954, jolloin luokanvalvojaksemme saimme varsin erityisen persoonan, agronomi FM Oskar Rantalaisen. Noista oppikouluni alkuvaiheista koostuvat seuraavat koulumuistoni. Ensiksi tarkastelen kuitenkin lyhyesti, millainen oli koulumuoto nimeltään kunnallinen kokeilukeskikoulu.

Kansakouluun kuuluneet kokeilukeskikoulut

Maamme syrjäiset seudut ja väkimäärältään pienet kunnat olivat jääneet oppikoulusivistyksen tarjonnassa paitsioon 1900-luvulla. Epäkohtaa poistamaan valtioneuvosto asetti lokakuussa 1936 komitean, jonka puheenjohtajana toimi kouluneuvos A.A. Salmela. Komitean varsinaisena tehtävänä oli jatko-opetuksen uudistaminen, mutta sen tuli laatia myös ehdotus kansakoululain tarkistamiseksi. Sodat pitkittivät komitean työtä, ja mietintö valmistui vasta keväällä 1945. Mietinnön mukaan koulutointa olisi tullut kehittää muun muassa siten, että kansakouluun olisi voinut kuulua erityisen lahjakkaita oppilaita varten keskikoulu, niin sanottu kunnallinen keskikoulu. (Kanerva 1966, 104.)

Vaikka Salmelan komitean suunnitelmat kunnallisesta keskikoulusta saivat myönteisen vastaanoton (etenkin maaseudulla) näytti siltä, ettei koulun uudistaminen täydessä laajuudessa olisi kuitenkaan onnistunut. Niinpä toteutusta lähdettiin toimeenpanemaan vähin erin. Kokeilutarkoituksessa hyväksyttiin laki, jonka presidentti vahvisti tammikuun 10. päivänä vuonna 1946. Sen mukaan kansakoulun osana keskikoulu saattoi rakentua kansakoulun III-VI luokkien pohjalle, jolloin kolmen vuosiluokan pohjalle rakentuva keskikoulu oli 6-vuotinen, neljän pohjalle 5-vuotinen ja kuuden luokan pohjalle rakentuva 3- tai 4-vuotinen. Keskikoulun oppimäärien oli vastattava valtion keskikoulun oppimääriä. Perustamislupa oli hankittava valtioneuvostolta. Se voitiin myöntää kunnille, jos vähintään 25 hyväksyttyä oppilasta oli ilmoittautunut ensimmäiselle luokalle. (Kanerva 1966, 105.)

Kiinnostus keskikoulun perustamiseen oli alusta alkaen varsin huomattava. Heti ensimmäisenä vuonna (1946) 51 kuntaa anoi perustamislupaa, mutta lupia myönnettiin vain kolmelle kunnalle: Jyväskylän kaupungille, Luumäelle ja Utajärvelle. Kunnallisiin keskikouluihin kohdistunut myönteinen kiinnostus alkoi kylläkin pian horjua. Kouluhallituksen silloisen pääjohtajan Yrjö Ruudun johdolla toimineen koulujärjestelmäkomitean mietintö valmistui vuoden 1947 viimeisenä päivänä. Sen valmistumisen jälkeen katseet kääntyivät yhtenäiskoulukysymykseen. Komitean työskentelyn ajan kunnallisten keskikoulujen perustaminen oli keskeytyksissä, mutta vuonna 1948 lupia

alettiin jälleen myöntää. Taustalla oli vastustuskampanja kunnallisia keskikouluja kohtaan. (Kanerva 1966, 105–106.)

Kunnallisista kokeilukeskikouluista saatuja tuloksia ei milloinkaan koottu systemaattisesti. Saatiin kuitenkin arvokkaita kokemuksia siitä, miten poliittisesti valittu kansakoululautakunta pystyi toimimaan keskikoulun johtokuntana. Kokemusta tuli myös keski-, jatko- ja kansakoulun yhteisten huonetilojen, opetusvälineiden sekä opettajien yhteiskäytöstä. Kaikkiaan kokeilutarkoitukseen myönnettiin 33 kunnalle kunnallisen keskikoulun perustamislupa. Kahdeksalla näistä kouluista oli opetuskielenä ruotsi. Vaikka kyseessä oli kokeilu, erilaisten opetussuunnitelmien testaaminen ei kuitenkaan ollut mahdollista. Kokeilu typistyiikin erilaisten kokonaisrakenteiden kokeiluun. Kuntien harkinnan mukaan kokeiltiin eripituisia keskikouluja. Ainoastaan 6-vuotinen KKK jäi kokeilematta. (Kanerva 1966, 105–106.)

Kokeilukeskikoulujen asema vakinaistettiin 1.8.1958 voimaantulleessa kansakoululaissa, jonka mukaan kansakouluun saattoi kuulua keskikoulu, jonka oli oppimäärältään vastattava valtion keskikoulun oppimäärää ja jonka perustamishdoista säädettiin asetuksella. Kansakouluasetuksen mukaan valtioneuvosto saattoi myöntää keskikoulun perustamisluvan köyhälle ja syrjäiselle kunnalle, jos koulu oli paikkakunnalla jatkuvan sivistystarpeen vaatima. Vain poikkeuksellisesti lupa voitiin myöntää muille kunnille. Kansakouluasetuksella luotiin näin kaksi uutta kunnallista keskikoulutyyppeä. Toisen tehtäväksi jäi edelleen kokeilu, toisen tuli toimia tavallisena keskikouluna. Kansakouluväki puolsi kunnallisten keskikoulujen perustamista, mutta oppikouluväki vastusti. Uusia kunnallisia keskikouluja syntyi uuden lain voimaantulon jälkeen tiuhaan tahtiin. Vuonna 1964 perustamislupia koskevaa lainpykälää muutettiin. Sen jälkeen perustamisluvan saannin edellytyksenä ei enää ollut köyhyys ja syrjäisyys. (Kanerva 1966, 106–107.)

1950-luvun oppikoulujen elämää on kuvattu sanalla massoituminen (Nieminen 2010), mikä on nähtävissä tilastoja tarkasteltaessa. Lukuvuonna 1950–51 oppikoululaisia oli kaikkiaan 94 971, joista kunnallisissa keskikouluissa opiskeli 1 587. Viisi vuotta myöhemmin vastaavat määrät olivat 134 075 ja 3 027. Lukuvuonna 1960–61 suurten ikäluokkien opiskeluaikana oppikoululaisia oli 214 601. Heistä kunnallisissa

keskikouluissa kävi 8 090. Ennen peruskouluun siirtymistä 1970-luvun alussa oppikouluissa opiskeli 323 615, joista kunnallisissa keskikouluissa 48 345. Oppilasmäärien suuri lisäys lyhyehkössä ajassa osoittaa sen, että juuri kunnalliset keskikoulut merkitsivät oppikoulusaatavuuden lisääntymistä sotien jälkeisenä aikana. (Kiuasmaa 192, 398–399.)

Pääsyttokintojen perusteella Kuhmon kunnalliseen kokeilukeskikouluun

Kävin kansakoulun 3. ja 4. luokan Kuhmon Saunajärven kaksiopettajaisessa kansakoulussa, jonka ympäristö oli talvisodan taistelujen myläämää. Lienen ensimmäinen koulusta oppikouluun lähtenyt oppilas. Omilla vanhemmillani oli tavoitteena saada kolme tytärtään opintielle, koska muuta perintöä heillä ei ollut lapsilleen jätettävänä. Olin vanhin sisaruksista. Täytin 4. luokan keväällä 10 vuotta.

Äitini oli joskus maininnut opettajalleni lastensa koulutustavoitteesta. Niinpä toukokuussa 1954 opettaja kutsui minut pöytänsä luo ja antoi Kainuun Sanomista ilmoituksen, joka kertoi Kuhmon keskikoulun pääsykokeista. Opettaja pyysi viemään ilmoituksen kotiini, koska hän tiesi, ettei meille tullut kyseistä lehteä. Minulle opettaja antoi ohjeeksi: ”Jos menet sinne kokeisiin, ota kynän ja kumin lisäksi viivoitin mukaasi!”. Siinä oli opettajani valmennus pääsykokeisiin pyrkivälle.

Koitti kaunis toukokuinen aamu. Äiti oli varustanut minut ja itsensä kirkonkylälle lähtöä varten ja lainannut naapurista polkupyörän. Minä ajaa kitkutin äitini mustalla Union-pyörällä, ja äiti polki perässäni lainapyörällä. En yltänyt satulaan, mutta niin vain liki 20 kilometrin matka taittui talvisodan jälkeensä jättämää sotakoneiston tieuraa pitkin, jota oli poikkipuilla korjailtu soiden kohdilta. Nurmes-tien varteen päästyämme linja-auto poimi meidät kyytiinsä. Matkaa kirkolle oli vielä jäljellä 20 kilometriä. Oli todella jännää päästä kirkonkylään pitkän talven jälkeen näkemään kaikenlaista loistokkuutta, kuten kauppojen näyteikkunoita, sähkövaloja, ihmisiä, sisävessoja ja autoja, joita viime mainittuja tosin Kuhmon laajassa pitäjässä oli noina aikoina tuskin puoltasataa enemmän. Yövyimme pappilassa, jossa minua rohkaistiin pääsykokeita varten. Olinhan perukkalainen.



*KUVA 2. Kuvan koulurakennusten välissä oleva piha on sama, jonne kokoonnuimme keskikoulun pääsyutkintoa varten ja joka oli välitunti-
pihamme keskikoulun 1. ja 2. luokkien aikana. Matalan rakennuksen
paikalla oli kouluvuosinamme vanha hirsinen koulu. Kivikoulu, nykyinen
Kontion koulu, oli aikanamme kirkonkylän kansakoulu, jossa sijaitsi osa
keskikoululuokistakin. Nykyisin Kuhmon Kamarimusiikin
kävijöille tienoo on tuttu. (Kuva: Seppo Hyyrö, 2007.)*

Keväällä 1954 oppikoulun pääsykokeet olivat lajissaan viimeiset. Uusi asetus pääsykokeista annettiin saman vuoden joulukuussa, mihin asti koulut laativat sisäänpääsykokeensa itse. Kokeet pidettiin meille vanhan oppikoululain säädännön mukaisesti uskonnossa, äidinkielessä, laskennossa ja maantiedossa. Käsi- ja oikeinkirjoituksessa tuli olla näppärä.

Pääsykoeaamuna helatorstain aattona 1954 kuhisi kirkonkylän kansakoulun pihassa ihmisiä. Meitä oli paljon, sillä Kuhmossa oli tuohon aikaan kirkonkylän kansakoulun lisäksi 44 kyläkoulua, joista jokaisesta ei kylläkään ollut saapunut oppikouluun pyrkijöitä. Pääsykokeet olivat niin merkittävä kokemus meille lapsille, että vielä vuosikymmeniä myöhemmin olemme niitä muistelleet luokkakokouksissamme.

Itselleni ovat jääneet mieleen etenkin uskonnon, maantiedon ja lauseenjäsenennyksen kokeet. Uskonnessa kysyttiin varsin vaikeita asioita. Muistan, että kymmenen käskyä piti jakaa kahteen kastiin: kieltäviin ja kehottaviin. Mooseksen hautapaikkakin oli muistettava ja monta muuta Raamatun asiaa. Vuosikymmeniä myöhemmin luokkakokouksissa olemme kyselleet yhdeltä luokkatoveriltamme, josta aikanaan tuli piispa, joko hän korkeana sielunpaimenena oli saanut selville keskikoulun pääsykokeen kysymysten oikeat vastaukset. Arveli löytäneensä ne.

Maantiedon kokeista muistan kolme tehtävää. Yhdessä piti määritellä kangas. Pohdin, tarkoittiko kysymys mekkokangasta vai marjakangasta. Päädyin viime mainittuun. Sitten oli selostettava, miten läänin pääkaupunkiin Ouluun Kuhmosta pääsi matkaamaan. Tuskinpa moni pyrkijöistä oli Oulussa asti käynyt. Vesistöjä koskevassa tehtävässä oli vastattava kysymykseen ”Mikä isoista järvistä on lähinnä Kuhmoa?”. Siinäpä minulle etelä-Kuhmossa asuneelle pähkäiltävää, sillä Pielinen oli meitä lähempänä kuin Oulujärvi. Muistaakseni kirjoitin vastauksen, että kirkonkylällä asuville Oulujärvi oli lähin, mutta itselleni lähin oli Pielinen.

Suomen kielen kokeissa ääneen lukemisen lisäksi oli kirjallisia tehtäviä, muun muassa lauseenjäsenennystä, joka oli minulle täysin vierasta. Niinpä pääsykokeen iltapäivän välitunnilla minut kutsuttiin pihan toiselle puolelle opettajainhuoneeseen. Sydän pamppaillen kipitin sinne. Minut ohjattiin ihmismassan läpi huoneen takaosan hämyyn, jossa ystävällinen herra¹ kysyi: ”Mikä on alus, mikä maine?” Katsoin kirkkaasti kysyjää silmiin ja vastasin: ”Alus on jokin vene ja maineen menettää, jos tekee jotain pahaa.” Hymähtäen herra kysyi, oliko koulussani noista puhuttu. Vastasin: ”Kyllä on molemmista ollut joskus puhetta.” ”Saat mennä”, mies virkkoi. Hämmentyneenä poistuin ulos aurinkoon ja pohdin, mikä kysymysten takana mahtoi olla ja romahdiko oppikouluun pääsystä noihin kysymyksiin. Toivoin niin kovasti pääseväni oppikouluun ja sen jälkeen opettajaksi. Halusin aikuisena saada hyvää palkkaa, jolla ostaisin itselleni sähkövalot ja sisä vessan.

¹ Herra oli koulun suomen opettaja Teuvo Saavalainen, joka myöhemmin tunnetaan kirjailijana.

Aluksesta ja maineesta kuulin seuraavan kerran keskikouluun päästyäni samaiselta myhäilevältä herralta, että ne tarkoittavat lauseen pääjäseniä subjektia ja predikaattia.

Pääsykokeista matkasin kotiin äidin kanssa iltamyöhäisellä. Arjen tullen äiti kävi puhelimessa ja sai tietää, että olin onnistunut pääsemään sisään keskikouluun. Pisteitä oli ropsahtanut peräti 37+. Alus ei siis upottanut minua.

Elokuun tultua oli minulle hankittava asunto kirkonkylästä. Vanhempiani onnisti, sillä he löysivät isän kollegan kylällä asuneen perheen, joka lupautui ottamaan minut kortteeriin. Niin elokuun lopun kuutamolla minut saatettiin linja-autoon, joka tunteja aikataulustaan myöhässä vei minut kirkonkylän valosäihkeeseen. Vastassa oli Aini-täti ja hänen kolme lastaan. Perhe asui vuokralla puolitoistakerroksisen rintamamiestalon matalassa vintissä, johon keittiön lisäksi kuului pieni kamari. Siskonpetissä me kaikki neljä lasta nukkua juttokotimme yömmе kamarin lattialla. Koti-ikävää itkin peiton alla salaa.

Keisarillisen Majesteetin Armollisen Koulujärjestyksen mukaista kasvatusta

Elokuun 30. päivänä 1954 meitä Kuhmon kunnallisen 5-luokkaisen keskikoulun oppilaita saapui kirkonkylän kansakoulun pihaan 169, joista ensiluokalle poikia 17 ja tyttöjä 27. Keskikoululla ei tuolloin vielä ollut omaa rakennusta, vaan opetusta annettiin 1.- ja 4.-luokkaisille vanhassa hatarassa hirsisessä noin 70 vuotta vanhassa kansakoulurakennuksessa niemen kärjessä ja muita luokkia opetettiin kansakoulun uuden rakennuksen ylimmässä kerroksessa samassa pihapiirissä. Kolmannes meistä 44:stä ensiluokkalaisesta tuli kirkonkylän koulusta ja loput eri puolilta pitäjää 22:sta eri kansakoulusta. (Kuhmon kunnallinen kokeilukeskikoulu 1955.) Koulun matriikkelissa sain numeron 268.

Luokanvalvojaksi meille ensiluokkalaisille annettiin koulun uusi luonnonhistorian ja maantiedon opettaja, agronomi FM Oskar Rantalainen. Hän oli meidän mielestämme hyvin vanha (noin 60-vuotias) ja erikoinen mies. Pituudeltaan ja paksuudeltaan mies oli liki saman-

mittainen. Pää oli kalju. Pienten pyöreiden silmälasien takaa näkyivät kuopissa silmät. Rantalainen sai oppilailta nimen Puksu. Hän asui lempeän, pyylevän vaimonsa kanssa koulun pihassa olevassa opettaja-asuntolassa, josta hän lyllersi pihan poikki meitä opettamaan.

Puksun elämänvaiheet ovat jääneet ikiajoiksi meille hämärän peittoon. Mies lienee ollut joskus hyvin korkeissa virkatehtävissä, mutta jossakin vaiheessa hänen elämänsä oli luisunut raiteilta. Ennen eläkepäiviään agronomi oli päätenyt hankkimaan leipää itselleen ja vaimolleen opettajana sieltä, missä milloinkin sopivaa tienestii oli tarjolla. Opettajankelpoisuutta hänellä tuskin oli.

Kuhmon KKK:ssa noudatettiin valtion suomenkielisten 8-luokkaisten yhteislyseoiden keskikouluasteelle vahvistettua lukusuunnitelmaa, jonka mukaan 1. luokalla opiskeltiin maantiedossa Leiviskän *Koulun maantieto*-kirjasta ”Ruotsiin saakka”. Luonnonhistoria ja kaantui kahteen oppiaineeseen: eläin- ja kasvioppiin. Kivirikko-Palmgrenin *Koulun eläinopista* oli luettava ”Ihminen ja muista nisäkkäistä sorkkaeläimiin”. Kasviopin kurssiin kuului kasvinosien muoto-oppia sekä niin sanottujen tyyppikasvien esittelyä Kärjen *Keskikoulun kasviopin* mukaisesti. Keväällä opeteltiin kasvien keräämistä, tutkimista, kuivaamista ja kasvustojen kunnostamista. (Kuhmon kunnallinen keskikoulu 1955.) Näiden lukusuunnitelman mukaisten oppisisältöjen ohessa Rantalainen kasvatti meitä luokanvalvojan ominaisuudessa oppikoululaisiksi.

Luokkamme seinälle oli ripustettuna Keisarillisen Majesteetin Armollisesta Koulujärjestyksestä (1872) luku 5, joka koskee koulukuria. Olihan säädettyä, että Koulujärjestyksen kuriosista oli ”1–10 kopianan oleman jokaisessa luokkahuoneessa julki naulattuna”. Sitä taulua Puksu luki meille pykälä kerrallaan. Säännöskieli oli vanhaa, jopa käsittämätöntä, mutta hartaina sitä lukemista kuuntelimme, kuten pykälää 35: ”Oppilaan pitää osoittaman kunnioitusta ja välttämätöntä tottelevaisuutta opettajiansa kohtaan sekä kuuliaisuudella ja nöyryydellä vastaan ottaman heidän ohjeitansa, varoituksensa ja rankaisemisensa.”

Vuoden 1872 koulujärjestys oli ollut voimassa jo ennen meitä monen sukupolven ajan koulun sisäisen säännöstönsä osalta ja lu-



KUVA 3. Keväällä 1956 näpättyyn välituntikuvaan vanhan puukoulun kuistille on ennättänyt noin puolet meistä toisluokkalaisista. Ensimmäiseltä luokalta ei ole jäänyt ainoatakaan kuvaa muistoksi. (Kuva: Tuula Hyyrön kotiarkistosta.)

kioasteen koululakina se on ollut aina 1980-luvun alkuvuosiin asti (Kiuasmaa 1982, 21). *Oppikoulu*-lehden diskursseja tutkinut Marjo Nieminen (2010) on todennut oppikoulujen holhoamisdiskurssin. Oppikoulun tavoitteena oli oppilaiden kokonaisvaltainen sivistäminen hyväkäyttösisiksi ja työteliäiksi kansalaisiksi, mihin meitä Kuhmon KKK:ssa erityisesti luokanvalvojamme Rantalainen sekä uskonnon opettajamme, koulun johtokunnan puheenjohtaja, pastori Veikko Huttunen ohjasivat.

Koulumme oppilaista kolmasosalla koti sijaitsi kauempana kuin 20 kilometrin päässä. Lähempänäkin asuvien oli hankalaa kulkea talvipakkasilla pyörällä tai hiihtäen kouluun, joten kirkonkylässä asui keskikoululaisia runsain määrin. Oppilasasuntola ei vielä 1950-luvun puolivälissä ollut valmis, ja niinpä olimme majoittuneina yksityisperheisiin. Koska kyseessä oli kunnallinen keskikoulu, koulutarvikkeet

ja lämmin ateria päivittäin olivat ilmaisia. Myös majoitukseen saattoi saada avustusta, mutta tuona ensimmäisenä kouluvuotenamme vain 40 % koulun oppilaista sai sitä. Koska monikaan ei asunut omassa kodissaan, niinpä Koulujärjestyksen niin sanottu huvittelupykälä oli tärkeä, ja sitä Puksu meille tähdensi: ”Jos oppilas, jonka vanhemmat tai holhumies ei ole kaupungissa, haluaa lukuvuoden aikana käydä yleisissä huveissa, pyytäköön siihen joka kerta luvan rehtorilta.” En muista, olisinko käynyt kertaakaan yleisissä huveissa keskikouluajanani, joten lupaa ei tarvinnut pyytää. Ei Kuhmossa rientoja liiemmin ollutkaan, mutta oli sentään yksi elokuvateatteri, Korpilinna. Taisivatpa koululain pykälät jäädä meiltä muutoin unhoon. Enimmäkseen niille naureksittiin, ainakin sitten kun vartuimme.

Arkielämän viisauksiakin Puksu opetti. Kun hän saapui pihan poikki vanhaan koulurakennukseen, silmä tarkkana seurasimme luokan ovenraosta hänen saapumistaan. Kilvan me tytöt riensimme avaamaan luokanvalvojallemme ulko-oven. Niiata niksautimme hänen saapuesaan. Mies pysähtyi ja kaivoi taskustaan Sisu-laatikon, josta tarjosi oven avaajalle pastillin. Jälleen niiaus ja lisäksi kiitos. Hiusten hoidossakin Puksu meitä neuvoi: ”Se on huono lintu, joka ei jaksa höyheniään kantaa. Minunkin vaimollani on pitkät hiukset, ne ovat nutturalia.”

Tiukkaa kasvatusta harrasti myös koulumme johtokunnan puheenjohtaja pastori Veikko Huttunen uskontotunneillaan. Hän oli ankara läksyjen kuulusteluissa. Jos hänen kysymyksiinsä ei oppilaiden käsiä noussut viidakkona, mies naputteli sormiaan ja koputteli kengän kannoillaan opettajan pöytään, jolla istui. Pastorin katse oli tiukka. Seurasi hiljaisuus. ”Tuon piinallisen tuokion aikana olisin mielelläni vajonnut lattian alle, jos se olisi ollut mahdollista, varsinkin, jos en tiennyt vastausta esitettyyn kysymykseen” muisteli luokkatoverini eläkkeellä oleva everstiluutnantti Esa Komulainen. Usein Huttunen muistutti ahkeruudesta ja velvollisuuksista. Raamatusta löytyi aina sopivia jakeita. Jos oppilas ei opettajan mielestä ollut ahkeroinut, opettaja moitti: ”Sinunkin paikallasi tähän kouluun olisi ollut tulossa monta ahkerampaa.” Meiltä keskikouluun otetuilta lapsilta vaadittiin paljon. Sanotaanhan Raamatussa, että ”jolle on paljon annettu siltä myös paljon vaaditaan” (Luuk. 12.48).

Suuressa luokkahuoneessa istuimme me 44 oppilasta jonoissa tuijottaen päivästä toiseen toistemme selkiä. Talvella kaksi pönttöuunია eivät jaksaneet pitää meitä lämpiminä, vaan oli istuttava sisällä palttoot päällä. Koulua käytiin vuodessa 200 päivänä, ja lauantaitkin olivat koulupäiviä.

Aamuhartaudet ja välitunnit olivat yhtäaikaista kirkonkylän kansakoulun kanssa. Koulukeittola oli samassa vanhassa hirsirakennuksessa, jossa me ensiluokkalaiset opiskelimme. Saimme vaatimattoman lounaan ilmaiseksi kuten kansakoululaisetkin. Rantatöyräällä oli Puu-Cee. Joulu- ja pääsiäisloman lisäksi oli lukuvuoden aikana muutamia lomapäiviä, jotka oli liitetty pyhän yhteyteen. Lomat olivat kansakoulun kanssa samanaikaiset.

Opetusmuotoja oli pääsääntöisesti yksi: läksyn valmistus ja sen kuulustelu. Meillä oli ensi luokalla kaikkiaan kahdeksan opettajaa, joista kolmella oli muodollinen kelpoisuus keskikoulun opettajaksi.

Kerhojakin meille tarjottiin. Ekonomi Ahonen piti idän raukoilla rajoilla kasvaneille ruotsin kerhoa, mikä muistutti lähinnä nykyistä tukiopestusta. Voimistelun opettaja Kurkinen perusti liikennekerhon. ”Liikennepartiolaisten tehtävänä oli liikenteessä ohjata mm. koululaisia turvalliseen kadunylitykseen autoliikenteen vilinässä. Olin kerran jopa mukana katutyössä aamulla ennen koulun alkua. Vilinää ei ollut. Kulkikohan autoja edes lainkaan. Koko liikennepartio kaatui omaan naurettavuuteensa” kertoili luokkatoverini Esa Komulainen. Oli myös vapaaehtoista voimistelua tytöille ja pojille. Yläluokkalaisilla oli laulukerho. Uuden koulurakennuksen valmistumisen jälkeen kerhotarjonta lisääntyi huomattavasti.

Korvessa kasvaneina olimme keskikouluun tultuamme aluksi nöyriä ja ujoja, mutta kirkonkylässä vilkastuimme me korvenkasvatitkin. Joidenkin opettajien tunneilla metelöimme. Suomen opettajamme oli joskus aiemmin ollut merillä, mutta ei saanut luokkaan järjestystä aikaan. Hänen vaappuvaa kävelyään ilomieliin seurattiin. Tuntien alussa opettajia odotellessa 44 oppilaan luokastamme joskus saattoi kuulua sellainen meteli, että seinän takana asunut vanha kotitalousopettaja il-



KUVA 4. Keskikoululaisista varsin monet liittyivät seurakunnan partioon. Huhtikuussa partioviikolla oli tapana pitää koulussakin partiopukua yllä. Keväällä 1956 otetussa välituntikuvassa demonstroidaan lähipäivinä edessä olevaa partiolupauksen antoa. Luokkamme partiolaistytöt kalosseissaan: vasemmalta Tuula Heikkinen, Liisa Lahdenmäki, Liisa Piirainen ja Anja Määttä. (Kuva: Tuula Hyyrön kotiarkistosta.)

mestyi tuulispäänä kuin Pekka Puupään Justiina luokan ovelle ja vaati hiljaisuutta.

Opettajia odotellessa keksittiin monenmoista ajankuluketta. Tappelejakin syntyi. Osattiin tuolloinkin olla rasisteja ja kiusaajia, eikä kukaan moiseen puuttunut. Koulussamme oli muutamia oppilaita, joiden vanhemmat olivat 1920-luvulla tulleet Vienasta pakolaisina Kuhmoon. Nämä ryssäoppilaat olivat tiedossamme. Heistä kaksi oli luokallamme. Luokkatoverini Esa Komulainen muistaa, miten kerran Viljo-niminen luokkatoverimme ja vienalaistaustainen tyttö kiistelivät käsikähmässä. Tunnelma tiivistyi, ja kiistakumppaneiden ympär-

rille kerääntyi innokasta yleisöä. Yksi pojista nousi silloin pulpetin päälle kannustamaan rytmikkäästi: "Ville, Ville koita, ettei venakko voita!"

Osasivat opettajatkin pilkata ja häväistä oppilaita. Luokanvalvojamme Puksu oli siinä lajissa erinomainen. Oppilasluetteloja tehdessään hän saattoi tokaista tahdittomasti: "Isäsi nimi ei ole ihmisen nimi!" Joku oppilas saattoi hänen mielestään olla liian vanha tai nuori ensiluokkalaiseksi. Kerran Puksu epäili yhden oppilaan lukutaitoa. Niinpä hän kirjoitti liitutaululle sanat Rakso Nenialatnar ja käski oppilaan lukea kirjoituksen, jonka hämmästynyt oppilas luki aivan oikein.

Kerran oppiaineensa tunnilla Puksu kyseli ihmisen eritteisiin liittyviä asioita. Monta hyväksyttyä vastausta jo tuli, mutta jotain vielä puuttui. Kukaan vastausvuorossa olleista ei tiennyt kysyttyä, ja niin luokassa pulpettirivien välissä seisojia jo kymmenkunta oppilasta. Siihen aikaan koulussa vastattiin aina seisoaltaan, ja Puksulla oli tapana jättää seisomaan, jos nimeltä kysytty ei tiennyt vastausta. Tällä kertaa vastausvuoroon tuli Liisa, joka hänkään ei tiennyt vastausta. Puksu jo herpaantui ja vastasi itse: "Sehän on kakka." Meni viikkoja. Erään tuntinsa lopussa Puksu ilmoitti: "Nyt mennään välitunnille ja te voitte käydä siinä paikassa, missä Liisa ei koskaan käy." Ja Liisa-parka tuli Puksun nolaamaksi jatkossakin.

Meitä syrjäkyliltä tulleita oppilaita solvattiin tuon tuostakin. Muis-tan esimerkiksi voimistelutunnilla, miten tytöt jaettiin kahtia: toiseen jonoon kirkonkyläläiset, toiseen perukkalaiset. Viimemainitut istutettiin seinän viereen katsomaan, miten kirkonkylän tytöt osasivat puomilla tasapainoilla. Mitä me kyläkouluilla kasvaneet olisimme puomitaiteilulla tehneet, koska meillähän oli ympärillämme luonto, jossa tasapainotaidot kehittyivät ilman mitään erityisiä välineitä ja telineitä. Ihmettelimme vain, miksi opettaja niin tehokkaasti korosti puomikävelyä meille perukkalaisille. Odotinkin, että vastavuoroisesti meidät perukan lapset olisi pantu kiipeämään puihin ja puiden alle kirkonkyläläiset katsomaan sitä menoa. Niin ei vain tapahtunut. Tällaiset perukkalaisiin kohdistuneet nolaukset itivät itsessäni niin, että kaksi vuosikymmentä myöhemmin kyläkoulun opettajana ollessani tein

paljon ylimääräistä työtä, jotta oppilaani olisivat keskustan kouluun mentyään osanneet siellä oppinsa saaneita luokkatovereitaan paremmin erilaisia taitoja, tai ainakin yhtä hyvin.

Kirkonkylään oppikoululaisiksi tultua oli tarve olla mahdollisimman yhdenmukaisesti pukeutunut muiden kanssa. Luokkatoverini Esa Komulainen muisti, ettei kansakoulussa käyttämänsä reppu enää kelvannut keskikoulussa kirjojen kantamiseen. Oppikoululaisella oli oltava salkku, jottei olisi erottunut porukasta. Se roikkui pyörän sarvessa koulumatkoilla. Meillä tytöillä olivat kassit. Kengistä muistan, että Oskarin päivänä eli 1.12.1954 sain ensimmäiset kaupasta ostetut saappaat. Siihen saakka olin kulkenut suutarin tekemissä kippurakärkilapikkaissa. Ne narisivat, mikä minua kiusasi suunnattomasti.

Oskarin mustanlistan kuulustelut

Rantalaiselta meni oppitunneista melkoisesti aikaa luokanvalvojan tehtäviin. En muista hänen varsinaisesti opettaneen meille mitään muuta koko lukuvuonna kuin keväällä kasviopin tunneilla hän yritti ohjata meitä tunnistamaan kasveja Linnén periaatteiden mukaan, mitä emme kyllä oppineet. Ei meillä ollut esillä yhtäkään todellista kasvia, josta olisimme voineet heteitä ja emiä laskea ja luokitella.

Oppikirja kävi tuolloin opetussuunnitelmasta. Kirjasta Rantalainen antoi aina kappaleen kerrallaan läksyksi. Oppitunnit kuluivat kokonaan läksyn kuulusteluun. Opettajalla oli paksu mustakantinen vihko, johon hän oli kirjoittanut nimemme aakkosjärjestyksessä. Tunnit kuluivat sitten siihen, kun opettaja kyseli ja täytti vihkoaan. Vuoron mukaan hän nosti oppilaan pystyyn ja kysyi tältä jotain. Jos oppilas tiesi oikean vastauksen, opettaja virkkoi: ”Oikein, istu!”. Samalla hän piirsi plusmerkin vihkoonsa oppilaan nimen perään. Jos oppilas ei tiennyt tai vastaus ei opettajaa miellyttänyt, vastaaja sai murhaavan katseen tai jonkin Murahduksen osakseen. Siitä tiesi, että vihkoon piirtyi miinusmerkki. Kysymystään opettaja toisti niin kauan kun joku tiesi siihen oikean vastauksen. Väärin vastanneet tai vastaamatta jättäneet joutuivat seisomaan ja odottamaan niin kauan seisollaan, kunnes oikea vastaus saatiin.

Kerran sattui korvan ollessa tunnin aiheena, että suurin osa oppilaista seiso, koska kukaan ei osannut vastata kysymykseen: ”Mitä on keski- ja ulkokorvan välissä?” Lopulta opettaja itse alkoi tuskastua tietämättömyytemme. Kun vastausvuoroon tuli opettajan kollegan poika Heikki, niin opettaja kutsui Heikin luokseen kateederille ja kehotti: ”Katso Heikki nyt tarkkaan, mitä minun korvassani näkyy!” Heikki tillisteli ja kurkisteli opettajan molempia korvia. Lopulta poika tokaisi: ”En minä kyllä muuta näe kuin karvoja.” ”Oikein, istukaa!”, opettaja huoahutti. Heikki sai plusmerkin, ja lähes luokallinen oppilaita pääsi istumaan.

Mustanlistan kuulustelut olivat piinallisia. Vaikka läksynsä oli hyvin lukenut, opettajan kysymykset saattoivat olla niin erikoisia, ettei niihin keksinyt vastausta. Pelotti ja ahdisti. Toisten toljotettavana seisoaminen ei ollut herkkua. Saattoipa olla, että pelon vuoksi ei oikeaa vastausta millään löytänyt, vaikka olisi kuinka läksyt valmistanut huolellisesti. Rantalaisen kuulustelutapaa en kevään 1955 jälkeen ole kohdannut, en edes kuullut sellaisesta, vaikka koulumaailmassa oppilasvuosieni jälkeen toimin noin 40 vuotta. Mustanlistan kuulustelu-metodi jäi pysyvästi kammottavana kokemuksena mieleeni.

Lumi sul, kevät 1955 tuli

Kevät 1955 saapui myöhässä. Toukokuussa oli peruutettava Kuhmoon pidettäväksi suunnitellut Kainuun keskikoulujen yleisurheilu- ja pesäpallokisaottelut, sillä urheilukenttä ei ollut vielä kunnossa. Myöhäinen kevät ei estänyt todistusten jakoa toukokuun lopussa. Todistuksia jaettiin oppikouluajanani neljä kertaa vuodessa. Kevättodistus oli se, jolla siirryttiin seuraavalle luokalle ja joka ilmaisi saadut ehdot tai jätti saajansa luokalleen. Kaksi viime mainittua olivat varsin yleisiä kouluajanani. Meitä ensiluokkalaisia kevättodistuksen odottajia oli 43, koska yksi tytöistä keskeytti koulunkäynnin koti-ikävän vuoksi marraskuun lopussa.

Opettaja Rantalainen oli antanut meille syyskaudella pakkasten alkaessa purra tehtäväksi kerätä mahdollisimman paljon substantiiveja, jotka liittyivät veteen, kuten kuura, huurre, kide ja jääpuikko.

Palkintojakin hän lupasi jakaa eniten sanoja löytäneille. Kirjasin sanoja pitkälti yli sata, ja elin koko talven toivossa, jospa olisin saanut jonkin palkinnon keruutyöstä. Koskaan mies ei kuitenkaan asiaa ottanut esille, ei edes kevättodistusten jaon yhteydessä. Niin jäimme tietämättä, kuka sanakisan voitti.

Toukokuun viimeisenä päivänä 1955 luokanvalvojamme asteli todistuspino salkussaan tutuksi tulleeeseen luokahuoneeseemme. Ensi aluksi hän luetteli kuuden oppilaan nimet, joista yksi oli poika. Heille hän osoitti ovea ja äkäisenä tokaisi: ”Te ette sitten enää tähän kouluun saavu!”¹ Kun ovi oli kuuden oppilaan jälkeen sulkeutunut, aloitti luokanvalvoja todistusten jaon. En muista siitä mitään, sillä tovereiden kohtelu oli niin kammottavaa. Vaikka oman todistukseni keskiarvo oli luokan kärjessä, ei sekään jaksanut ilahduttaa. Sydän hakkasi ja pomppi. Tuota tilannetta en koskaan pysty unohtamaan.

Kuhmon KKK:n vuosikertomuksen 1954–55 mukaan kuuden luokalle jääneen lisäksi ehtoja sai luokaltamme kolme poikaa ja viisi tyttöä. Suoraan ensiluokalta toiselle siirrettiin 67 % oppilaista. Koko koulussa ehtoja sai 41 oppilasta ja luokalle jäi 11. Kokeilukeskikoulussa 1. ja 2. luokalle jääneet palautettiin kansakouluun, eivätkä he saaneet tuplata vuosiluokkaansa kuten 3.-, 4- ja 5-luokkalaiset tarvitessaan. Luokkani railakasta karsimista ensimmäisen luokan keväällä olen jälkeenpäin pohdiskellut. Vieraissa oloissa kirkonkylässä koulunkäynti ei ehkä sujunut kaikilla oppilailla parhaalla mahdollisella tavalla. Vaikka saimme lämpimän aterian koulusta, nälkäkin saattoi olla vieraana. Itsekin muistan olleeni joskus viikonloppuina nälkäinen.

Minun tavoin monet oppilaista pääsivät käymään kotonaan vain noin kerran kuukaudessa. Puhelinyhteyksiä kotiin oli ani harvalla. Luokkamme tytöt näyttivät menestyneen ensimmäisenä vuonna poikia heikommin. Vuosikertomuksen mukaan keväällä 1955 luokkamme poikien lukuaineiden keskiarvo oli 7,36, tyttöjen 6,93. Kaikkien aineiden keskiarvoissa sukupuolten välisissä keskiarvoissa ei ero ollut

¹ Kevään 1955 jälkeen opettaja Rantalaistakaan ei Kuhmon KKK:ssa nähty. Hänen opettajauransa Kuhmossa päättyi, eikä häntä sen jälkeen Kuhmossa nähty eikä hänestä kuultu.



KUVA 5. Kouluvuosinamme Koulunniemen kainalossa oli ryteikkö, joka myöhemmin on raivattu kauniiksi puistoksi, josta nykyään johtaa Kuhmossa syntyneen Mikael Soinisen mukaan nimetty polku Kontion koululle. (Kuva: Tuula Hyyrö, 2014).

niin suuri. Kestivätkö pojat tyttöjä paremmin koulun paineet ja koti-ikävän? Lähtökohdissakin saattoi jo olla eroja, koska kansakoulujen vaatimukset yhteisistä oppisuunnitelmista huolimatta olivat erilaisia, ainakin opettajiemme kertoman mukaan.

Keskikoulun opettajilla oli selkeä käsitys, miltä kylältä tulivat hyvät oppilaat, miltä heikot. Ankaraa karsinta oli ensimmäisen luokankin jälkeen. Vain 9 meistä syksyllä 1954 aloittaneesta selvisi 8 vuodessa ylioppilaisiksi. Tosin Kuhmon lukio oli yksityinen koulu oppilasmaksuineen, mikä vaikutti monen kohdalla siten, että opinpolku päättyi keskikouluun.

Kunnallinen keskikoulu mahdollisti meille sodanjälkeisille maalaislapsille Kainuussa opintien kansakoulua pidemmälle. Keskusteltuani asiasta useiden koulutovereideni kanssa vuosikymmenten aikana jokainen on kertonut olevansa kiitollinen kunnallisesta keskikoulusta, joka avasi opinportit lapsille kotitaustasta ja asuinpaikasta välittämättä. Eritäin kiitollinen olen minäkin Kuhmolle ja sen KKK:lle.

Lähteet

- Hyyrö, Tuula & Hyyrö, Seppo 2013. Taival lie hankala – olkoon vaan! Kuvalinen kertomus Kuhmon lukion kevään 2012 riemuylioppilaiden koulutaipaleesta. Omakustanne (Ifolor).
- Kanerva, Reino 1966. Kunnallinen keskikoulu kansakoulun osana. Teoksessa Kansakoulu 1866–1966. Helsinki: Otava, 104–114.
- Keisarillisen Majesteetin Armollinen Koulujärjestys Suomen Suuriruhtinmaalle no 26/1872. Annettu Helsingissä 8.8.1872.
- Kiuasmaa, Kyösti 1982. Oppikoulu 1880–1980. Oulu: Kirjapaino Osakeyhtiö Kaleva.
- Kuhmon kunnallinen kokeilukeskikoulu. Kertomus lukuvuodelta 1954–1955. 1955. Kajaani: Kajaanin Kirjapaino Oy.
- Nieminen, Marjo 2010. Koulun ja kodin kasvatuksellinen yhteistyö Oppikoululehden kuvaamana 1950-luvulla. Kasvatus & Aika. 3/2010. www.kasvatus-ja-aika.fi/ (luettu 15.8.2015).

Kansakoulu ja minä

”... eikä se vanha ruuna jaksa sitä vesitynnnyriä kiskoa ... herra hän haisee, sillä hän on ollut jo neljä päivää haudassa ...”

Taisi olla ensi kosketukseni kansakouluun joskus kolmekymmenluvun loppupuolella, kun äitini kertoman mukaan istuin tärkeän näköisenä kädessäni kansakoulua käyvien isosiskojeni jokin oppikirja ja lukea lopotin, muka läksyäni. Ajan tavan mukaan siskot lukivat läksynsä ääneen pikkuveljen kuunnellessa korvat höröllä. Kirja taisi olla ’poikkitieteellinen’, koska Juhani Ahon lastu vaihtui sulavasti kuvaukseen Lasaruksen kuolleista herättämisestä. En ollut ihmelapsi, jollaiset oppivat lukutaidon kehdoissaan, mutta kirjat ja lehdet kiinnostivat minua jo varhain. Kuvia katselin mielelläni ja pohdin, mitä ne esittivät.

Oma kansakoulunkäyntini

Kävin Punkalaitumen kunnan Sarkkilan piirin kansakoulua vv. 1940–1948 . Kansakoulu jäi peruskoulutuksekseni. Paikkakunnalla ei ollut oppikoulua eikä siinä vähävaraisten yhteisössä, johon perheemme kuului, ollut tapana kouluttaa lapsia sen pidemmälle kuin laki vaati. Hyvä oli sekin, että sain käydä koko kansakoulun jatkokursseineen.

Elokuussa 1940 se sitten alkoi ns. alakouluna. Talvisota oli päättynyt maaliskuussa, ja nyt nautittiin rauhallisesta ajasta. Koulunkäynnin aloittaminen oli suur tapahtuma pikkupojan elämässä, mutta toisaalta se pelotti. Ensimmäisenä koulupäivänä joku poika tuhersi itkua koulun pihalla kääntyneenä suuren kuusen runkoa vasten. Kun ensi hämmennys oli ohi, löysimme pian mieluisat välituntileikkipaikat.

Minussa oli lukutoukan alkua, joten olin mielissäni Aukusti Salon *Meidän lasten aapisesta*; Rudolf Koivun kuvitus ihastuttaa vieläkin. Opettajan kerrontaa Raamatun tapahtumista kuuntelimme korvat

höröllään, ja kotiseutuoppitunnin keskusteluissa opettaja pääsi hyvin perille kylän asioista. Oppilaita oli neljäkymmentä, osa Karjalan siirtoväen lapsia. Opettaja oli nuorehko kaunis nainen. Hän piti tiukkaa kuria suuren lauman hallitsemiseksi. Meidän mielestämme melko vähäisentuntuisestakin rikkeestä määrättiin seisomaan. Nurkkaan joutuminen oli yleistä, samoin jälki-istunto.

Rauhantila ei kestänyt kauan. Jatkosotaa oli käyty jo vuoden päivät, kun siirryin yläkouluun. Opettajana toimi keski-ikäinen neiti. Sota-aika muutti koulunkäynnin luonnetta. Työvoimasta oli huutava puute. Meidätkin komennettiin syksyllä muutamiksi koulupäiväksi erään suuren talon perunamaalle. Syksy oli sateinen, joten savinen pelto litkui kehojen jalkineittemme alla. Jollakin tytöllä oli puupohjakengät, joiden paperinarupäälliset sade hajotti. 'Kahvitauolla' valelimme tarjottua korvikejuomaa paleleville käsillemme. Välipäivät tavallisessa koulutyössä tuntuivat silloin juhlalta. Osallistuimme opettajan johdolla myös muihin nuorten talkoiden kampanjoihin. Keräsimme tähkäpäitä ja teimme pilkkeitä puukaasuautoja varten. Tässä koulumme kunnostautui niin, että sai palkinnoksi suuren määrän kirjoja oppilaskirjastoonsa.

Ylemmillä luokilla meitä opetti eläkeikää lähestyvä miesopettaja. Poliittisesti hän oli äärioikeistoa ja innokas suojeluskuntalainen. Siksi poikien voimistelutunnit käytettiin etupäässä sotaväkimäisiin harjoituksiin. Sotavuosina ohjelmaan kuuluneiden maanpuolustusoppituntien pitäminen oli hänen alaansa. Kasvatuksen henki oli ymmärrettävästi hyvin isänmaallinen. Alaluokilla mieliaineeni oli maantieto, yläluokilla kiinnostuin myös historiasta.

Evakko-oppilaat olivat palanneet takaisin vallattuun Karjalaan. Tilalle tuli inkeriläisiä pakolaislapsia. Kesällä 1944 karjalaisten oli jälleen paettava sodasta säästyneeseen Suomeen, ja rauhanteon jälkeen inkeriläislapset muuttivat takaisin Neuvostoliittoon. Uudet siirtolaislapset olivat ennestään tuntemattomia ja he viipyivät väliaikaisesti, sillä siirtoväen sijoittelu ei tapahtunut kertaheitolla. Siten luokan koostumus vaihteli tämän tästä. Tulevaisuutta varjosti epävarmuus, ja ihmiset huohtivat helpotuksesta, kun välirauha tehtiin syyskuussa. Oman perheeni elämä oli normalistunut jo juhannuksen aikoihin, kun isä kotiutettiin rintamapalveluksesta.

Kansakoulu jatkui vielä kaksivuotisena jatkokurssina, jota pidettiin parina iltana viikossa. Jotkut sanoivat kuuden kansakouluvuoden jälkeen hyvästi opiskelulle, sillä työtä oli tarjolla vaikka millä mitalla. Yleensä se oli huoltajan päätös. Oppivelvollisuuden valvonta oli ponnetonta, koska muut ongelmat veivät viranomaisten huomion. Päästötodistusta ei kuitenkaan herunut ilman jatko-opintojen loppuun viemistä. Jatko-opetus vastasi nykyisen peruskoulun 7–9 -luokkia, vaikka sen pituus oli vain kolmesataa tuntia eli noin yhdeksäsoosa nykyään vaaditusta. Aiheetta meitä ei sanota niukan koulutuksen sukupolveksi. Sitä vastoin 2000-luvun suomalaislapsi joutuu pitkään koulutusputkeen. Pidetään lähes selvänä, että hän jatkaa lukiossa tai jossakin ammatillisessa oppilaitoksessa.

Kansakoulunopettajaksi

Viisikymmentäluvun maalaishylä ei antanut kovinkaan monta mallia elämänuraa etsivälle nuorukaiselle. Työllisyys oli sesonkiluonteista ja tarjolla pääasiassa maataloustöitä. Vakinaisen työpaikan linja-auton rahastajana sentään sain; aika oli joukkoliikenteen kulta-aikaa. Täysi-ikään ehtineelle miehelle rahastajapojan ammattia ei enää pidetty soveliaana, joten armeijasta päässeellä oli jälleen edessä kysymys: mihin nyt? Olin opiskellut kirjeopistossa joitakin aineita, mutta niistä ei lähtenyt sytyttäviä ideoita.

Opettajanuraa olin tuskin ajatellut. Vasta sitten, kun tätini Vappu keksi ehdottaa seminaariin pyrkimistä, aloin lämmetä ajatukselle. Pyrin Kajaanin miesseminaariin ja sain kutsun pääsykokeeseen. Ilmeisesti halusin tehdä selvän pesäeron menneeseen, kun sanouduin irti työpaikastani ja matkustin kaukaiseen seminaarikaupunkiin, josta minulla oli vain lukemiseen perustuvaa tietoa. Läpäisin nelipäiväiset kokeet ja pääsin oppilaaksi.

Oman luokkani (kurssini) ikäskaala ulottui 17–30 vuoteen. Seminaarin opiskelijan elämää luonnehtivat ahkeruus, tunnollisuus sekä kuuliaisuus – ja köyhyys. Vain harvat ottivat opiskelun rennohkosti, mikä elämäntyö johti helposti keskeyttämiseen. Varsinkin perheelliset, ja enin osa meistä poikamiehistä, tiesi mihin oli varaa. Hyvien todistusnumeroiden (arvostelu oli oppikoulumaista) saalistaminen

johti usein kilpailuun. Sotien jälkeinen opettajapula jatkui vielä viisikymmentäluvulla, mutta kaupunkien ja muiden taajamien sekä suurten kyläkoulujen avoimet virat vetivät kyllä hakijoita. Pätevyystodistus oli tärkein asiakirja pyrkijän painavuutta punnittaessa.

Seminaarin toiminta oli määritetty kristillis-siveelliseksi, johon sisällytettiin mm. raittius. Oppilaan ei ollut viisasta näyttäytyä iltaisin ravintoloissa ja muissa ”epäilyttävissä” paikoissa, jos mieli pysyä seminaarin kirjoissa. Vuonna 1957 Kajaanin seminaarin opettajakunta erotti oppilaan, joka soitti tanssiorkesterissa. Vielä vuoden 1958 seminaariasetuksessa opiskelijalta vaadittiin ehdotonta raittiutta. Samanaikaisesti annetussa asetuksessa väliaikaisista opettajakorkeakouluista raittiusvaatimusta ei ole. Niiden opiskelijalta edellytettiin vain ”säädyllyisyyttä” ja korkeakoulun järjestyksen noudattamista. Alkoholi kuului ylioppilaselämän traditioihin, joten sen käyttöä ei voitu kieltää. Samoihin aikoihin juomaan hairahtunut seminaarilainen erotettiin lukuvuodeksi, toistuva rike tiesi potkuja laitoksesta.

Seminaariopiskelu oli koulumaista. Oppiaineita oli paljon, yllättävin taisi olla kirjasto-oppi. Opettajan tehtäviin näet kuului oppilaskirjaston hoito. Tietoaineiden oppimäärät lienevät olleet lukion tasoa. Lukiokäytännettä muistutti pitkä tenttikausi neljännen luokan kevätlukukauden loppupuolella; toinen lyhempi pidettiin viimeisenä eli viidentenä opintovuonna. Didaktiselta kannalta oli tehokasta, että eri oppiaineiden yhteydessä ehdotettiin, miten kyseinen opetusaihe voitaisiin toteuttaa kansakoulussa. Erikseen olivat sitten kasvatustieteiden opinnot. Niiden tunneilla kyllä keskusteltiin, mutta nykyisen opettajankoulutuksen tärkeänä pitämä itsereflektio ja oman työn kriittinen tutkistelu taisivat olla vieraita kouluttajillekin. Pääpaino oli tietynlaisiin periaatteisiin kasvataminen. Osittain tämä samoin kuin laitoksen tiukka kuri – joka tosin omana opiskeluaikanani oli jo leventymässä – houkutteli joitakin luotamaan omassa opetustoimissaan liiaksi ”seminaarissa sanottuun”.

Konkreettisen tuntuman opetukseen saimme viidentenä opiskeluvuonna seminaarin kansakoulussa, puhekielessä sitä sanottiin harjoituskouluksi, nykyisin se on normaalikoulu. Opetustaidon arvosana merkittiin päästötodistukseen. Sen paperin saimme kouramme keväthuhlassa toukokuun lopussa 1959. Kokoontuessamme ennen juh-

laa muuan fraaseja sopivissa tilanteissa muistava kurssitoveri siteerasi tutun virren alkua: ”Nyt se suuri päivä koitti...”

Kansankynttilänä

Perheetön nuori mies ei kannu huolta huomista siinä määrin kuin perheellinen. Minäkään en seminaarivuosina herännyt kovin varhaisessa vaiheessa pohtimaan, mistä tai miltä seudulta ryhtyisin etsimään virkaa. Kun sopiva ehdokas elämäntoveriksi sitten ilmaantui, alkoi sijoittuminen kiinnostaa. Avioitumispäätös kuitenkin vitkastui, joten ensimmäinen tähtäys oli saada toimipaikka läheltä Jyväskylää, morsiameni silloista asuinpaikkaa. Yliopistokaupunki Jyväskylän avoimet virat olivat suorastaan ylittävöiteltuja, joten kakkosvaihtoehto oli paikka hyvien kulkuyhteyksien päässä. Sellainen löytyi Kuhmalahden Kivisalmen kansakoulusta, jossa toimin lukuvuoden 1959–1960. Tässä vaiheessa päätimme mennä naimisiin. Siksi molempien tuli saada työpaikka samalta paikkakunnalta. Koska vaimoni oli hoitoalan ihminen, ei kyseisen ehdon täyttyminen näyttänyt helpolta. Lopulta saimme paikan Hämeenkyrön Äkönmaan koulusta, vaimoni naapurikunnasta.

Sekä kuhmalahtelais- että hämeenkyröläiskoulut olivat maan yleisintä kyläkoulutyyppejä, kaksiohjaajaisia, molemmat perustettu oppivelvollisuuslain toteuttamisvaiheessa 1920-luvulla. Koulutalot sinänsä olivat yksinkertaisuudessaan tyylikkäitä. Ilmeisesti ne oli rakennettu kouluhallituksen tyyppipiirustusten mukaisesti. Sitä vastoin kiireellä miltei pakkotilanteessa rakennetut opinahjut eivät voineet ylpeillä varusteillaan eivätkä runsailla tiloillaan. Niukkuus lehahti vastaan jo pihaan tultaessa välitunti- ja urheilualueen minimaalisenä kokona. Rekkitanko ja juoksukiikku olivat ainoat liikuntalaitteet, sisällä vain puolapuut. Alakoulun luokassa saranataivutteisat ja haalla seinälle kiinnitetyt höyläpenkit vaikenivat siitä, että veistotuntia seuraavana päivänä pölyallergiaa poteva oppilas saattoi oirehtia. Yksinkertainen kouluruoka syötiin luokkahuoneissa oma pulpetti pöytänä. Äkönmaan pahana haittana oli vielä kehno tie. Siitä kärsi mm. työmatkan- sa autolla tekevä vaimoni. Vastapainona haitoille oli nurkille saakka ulottuva metsä. Kevään ja alkukesän aamujen lintujen konsertti oli uskomattoman moniääninen ja kaunis.

Kivisalmella huomasin heti, etten ollut tervetullut. Yleensä miesopettaja opetti yläluokkia, mutta täällä se ei tullut kysymykseen, kompromissiksi tuli oppiainejako. Minä alakoululapsiin tottumaton mies opin pian olemaan hämmästyttämättä, jos oppilas herahti itkuun, kun ei osannut laskutehtävää tai ei saanut repunnyörejä auki. Äkönmaassa tulin hyvin toimeen opettajatoverini kanssa; hänestä puolisoineen tuli meille elinikäiset ystävät.

Itse opetus sujui ajan kaavojen mukaan melko opettajajohtoisesti. Monien kollegoitteni tavoin olin perinyt mallin lapsuuteni luokahuoneista. Osasin kaiketi jonkin verran käyttää omaa järkeäni, joten en aina soveltanut sitä enkä myöskään seminaarin oppeja. Hyvän opettajan malliin kuului siihen aikaan tiukka kurinpito, asenne, josta vapaampien aikojen koittaessa oli vaikea luopua.

Meitä kansakoulunopettajia sanottiin leikillisesti, tosin myös arvostavasti ja joskus hieman ivallisestikin, kansankynttilöiksi. Varsinkin alkuaikojen kansakoulunopettajat hoitivat opetustyönsä kutsumustietoisesti, mutta halusivat myös kohentaa koko paikkakunnan hyvinvointia ja yleistä sivistystasoa. Ivallinen sävy tuli siitä, että jotkut opettajat uskoivat olevansa osaavampia eri elämänaloilla kuin todellisuudessa olivat. Vaikka kansankynttilät ansaitsivat arvostuksensa, niin yleisen koulutason laajetessa heidän taidoillaan ei ollut enää niin suurta kysyntää kuin alkuaikoina. Voisi sanoa, että kouluttamalla talous- ja yhteiskuntaelämän perustaidot hallitsevia seuraajia hän oli tehnyt itsensä miltei tarpeettomaksi.

Minä en osallistunut kovin paljon koulun ulkopuoliseen toimintaan, joten minulle jäi aikaa lukemiseen. Olin kirjojen ystävä, ja lukuhuoli oli saanut ylykettä seminaarivuosina. Lukuharrastus suuntautui kieliin, historiaan, filosofiaan, kasvatustieteeseen yms. Opiskeluni oli lueskelua ja sellaisena melko hajanaista, vailla konkreettista tavoitetta. Heikon pohjakoulutuksen saaneena olin koulutuksellisessa umpipe-rässä. Miksi siis asettaisin päämääriä?

Kansalaiskoulunopettajana

Sekä vaimoni että minä vaimo halusimme kumpikin avarammille aloille, taajamiin, vaimo lähinnä työ- minä opiskelumahdollisuuksien

vuoksi. Vuonna 1967 pyrin ja pääsin kansalaiskoulun yleisaineiden opettajankoulutukseen Hämeenlinnan seminaariin, ja seuraavana kesänä olin jälleen tavoittelemassa paikkaa, nyt kansalaiskouluista. Ensi kokemus oli vuosi Pohjois-Karjalassa Juuan kansalaiskoulussa. Kokemus rakennusvaihetta elävässä ympäristössä oli rankka. Tunteja oli ylenpalttisesti, niille valmistuminen vei runsaasti aikaa ja vaivaa puolitutuksi tulleen koulumuodon uusikolle. Vaimon vuosi kului jo Hämeenlinnan aikana syntyneen esikoistyttyremme hoidossa. Onneksi tytär oli terve ja kehittyi nopeasti: hän oppi mm. puhumaan ja laulamaan seitsemän kuukauden iässä.

Pyrkimyksistämme huolimatta olimme edelleen periferiassa. Jälleen virisi kaipuu päästä rintamaille. Seurasin viranhakuilmoituksia ja hainkin joitakin paikkoja, turhaan. Sitten tärrpäs. Teiskon kuihtuvan kunnan koulu ei houkutellut valtavia hakijamääriä, vaikka tulossa olevan liitoksen olisi luullut olevan kaikille tiedossa. Se merkitsisi sitä, että muutaman vuoden kuluttua lakkautetun koulun virkojen vakinaiset hoitajat opettaisivat Tampereen kansalaiskoulussa. Peruspalkkaa lihottaisi 20 %:n ”kaupunkilisä”.

Opettajantehtävien ohella osalleni tuli vaatimattomissa oloissa toimivan koulun työllistävä johtajuus; uutta minulle oli mm. koulu-kykyditysten suunnittelu ja kontrolli. Kokemuksen arvon huomasin muutamaa vuotta myöhemmin hoitaessani peruskoulun suuren yläasteen apulaisrehtorin tehtäviä. Tähän jouduin aivan luontaisesti, kun kaupunkiin liittämisen jälkeen Teiskon kansalaiskoulu lakkautettiin ja meidät opettajat siirrettiin Tampereen kaupungin opettajanvirkoihin, minä Tesoman lähiön kansalaiskouluun. Minulle ja perheelleni se merkitsi kaupunkiin muuttoa. Vaimonikin sai sieltä työpaikan ja minä työnoheisen opiskelupaikan. Se oli onnenpotku miehelle, jolla ei ollut päivänkään kokemusta oppikoulun pulpetissa istumisesta. Yliopiston opiskelijaksi minut hyväksyttiin ”erikoistapauksena”. Sen verran kosketusta oppikouluun minulla oli ollut, että olin tenttinyt lyseon lehtoreille suomen ja englannin kielen oppikoulukurssit. Viimeksi mainittua täydensi kesäyliopistossa suoritettu kielikoe (entinen *pro exercitio*). Ehkäpä Tampereen yliopiston opiskelijavalinnoissa painoivat myös tiedot ahkerasta lehtikirjoittelustani ja kirjoituskilpailuissa saamani palkintosijat.

Mitä kansakoulu on minulle merkinnyt?

Kysymys ei kuulu ns. hyviin kysymyksiin, joihin ei pystytä vastaamaan kiinnostuksesta huolimatta. Minä pystyn: kansakoulu on minulle antanut paljon. Juhlavasti voisi sanoa, että se on ollut kohtaloni. Kansakoulu seurasi minua seitsenvuotiaasta alakoululaisesta nelikymppiseksi kansalaiskoulunopettajaksi. Enkä eroon päässyt sittenkään. Siirryttyäni eläkkeelle peruskoulun lehtorin virasta tuli kansakoulun muistelusta ja etenkin tutkimisesta mieluisa harrastus. Tavoitteeni oli saada päättynyt kulttuuri-ilmio kirjan kansien sisään. Neljän vuoden uurastuksen jälkeen vuonna 2004 julkistettiin kirjani *Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866–1977* (PS-kustantamo). Viisi vuotta myöhemmin se sai täydennystä kirjastani *Kansalaiskoulu 1958 – 1981. Työ- ja kansalaiskasvatusta koulu-uudistuksen rinnalla* (Kansalaiskoulun perinnerkko).

Tarkastelen seuraavassa kansakoulun merkityksiä juuri minulle, joskin tulkinnalla lienee vastakajetta laajemmaltikin. Kansakoulu antoi tiedollis- ja taidolliset perusvalmiudet kaikille. Minuun se viritti myös mieltymyksen jaloihin asioihin. Luultavasti tämä prosessi tapahtui tiedostamattomasti, en sitä ajatuksissani eksplikoanut. Kysymys taisi olla sivistymisestä, mikä ilmeni haluna nostaa omaa henkistä tasoa. Silloinen elämänpiirini tarjosi yhteiskunnassa paikkaansa etsivälle nuorukaiselle perin harvoja virikkeitä. Työläispojan sivistyshalua ymmärrettiin kyllä, mutta vain tiettyyn pisteeseen asti.

Puhuessani nyt kansakoulusta tarkoitan sen alkuperäistä muotoa, ”varsinaista kansakoulua”. Lapsuuteni Sarkkilan koulu oli edellä jo mainittua tavallista tyyppiä eli kolmiopettajainen maalaiskoulu. Alakoulunopettajan tiukkuuden ansiosta opin toverieni tavoin siisteyttä ja käytöstapojen alkeita. Opetus tapahtui miltei läpikotaisin mallien mukaan, mikä ei aina sopinut omaperäisyyteeni. Alakoulusta jäivät erityisesti mieleeni monet koululaulut ja virret.

Kolmesta opettajastani yläkoulun naisopettaja taisi jättää minuun vaikuttavimmat sivistymispyrkimykset. Hieman hymyilyttävästä olemuksestaan ja käyttäytymisestään huolimatta hän oli innostaja. Käytännön koulutyö tältä ikäneidolta sujui kyllä, mutta mukana oli

boheemille persoonalle ominaisesti paljon hössötystä. Uusia ideoita toteutettiin tämän tästä koulutunneilla ja niiden ulkopuolellakin. Kesäloman aikanakin saattoi olla näytelmäharjoituksia. Monesti hankkeet jäivät kesken. Opettaja oli musikaalinen, joten hän hoiti koko yläkoulun laulunopetuksen.

Yläluokkien vanhahko kunnianarvoisa miesopettaja kuului paikakunnan ja laajemmankin alueen vaikuttajiin. Koulussa hän keskittyi omiin oppitunteihinsa ja koulun johtamiseen, koska lukuisat luottamustoimet veivät paljon hänen aikaansa ja voimiaan. Hän oli savolaissyntyinen, mikä kävi ilmi hänen puhekielensä joistakin käänteistä. Muuten hän käytti hyvää yleiskieltä. Meille oppilaille kiteytyi mielikuva miehekkäästä ja suoraselkäisestä persoonasta, jonka käytös oli korrektia. Negatiiviselle puolelle on merkittävä hänen kiivas temperamenttinsa. Joidenkin poikien rikkeisiin hän reagoi ylimitoitetusti. Raivostumiset tihentyivät syksyllä 1944. Solmitun välirauhan tulos oli musertanut hänen isänmaalliset haaveensa. Ote elämään tuntui herpoavan, varsinkin kun vuonna 1918 valkoisten paikallisiin johtohenkilöihin kuuluvaa muistutettiin tekemisistään ikävällä tavalla.

Koulun perinteinen tehtävä jaotellaan usein opetukseen ja kasvatukseen. Kansakoulun painavin anti oli kasvattavalla puolella. Meidät kasvatettiin kodin, uskonnon ja isänmaan sekä raittiin elämän hengessä. Niiden katsottiin olevan ehdottomia arvoja. Miten syvään ne kuhunkin kansakoulun kasvattiin juurtuivat, onkin sitten jo henkilökohtainen asia. Julkisuudessa vuonna 1944 tapahtunut poliittinen käänne pakotti puhumaan isänmaallisuudesta pienellä äänellä. Arvotyhjiötä ei kuitenkaan tullut. Sota-ajan kasvatuspäämäärä oli J.E. Salomaan mukaan "kansallisesti valveutuneen, verevän suomalaisen" kehittäminen. Matti Koskenniemen propagoima sosiaalinen kasvatusta liittyi luontevasti Salomaan kasvatustalliin. Ensimmäisen tasavallan isänmaallisuuspäätös ohjattiin sosiaalisen toiminnan maanalaaiseen uomaan. Sodan hävinneen Suomen kansalaisista tahdottiin kasvattaa nimenomaan sosiaalisia, jotta yhteinen ponnistus sodan vaurioittaman maan nostamiseksi onnistuisi. Risto Rinteen mukaan suomalaisessa kasvatuksessa siirryttiin pitkän tradition vakiinnuttamasta "moraalisesta koodista kansalaiskoodiin".



Kuva 1. Kansakoulupoika kotinsa portailla Hannu aurinkoisena pääsiäislauantaina ehkä vuonna 1945. Kuvassa vasemmalta Sandra-mummu, Vappu-täti, äiti Salli, isosisko Eila sylissään pikkusisko Raila.

Uudenlaisessa isänmaallisuudessa saivat tilaa yksilölliset pyrkimykset ja kansainvälisyys. Usko sai rinnalleen sen jyrkkyyttä lieventävän suvaitsevaisuuden. Kyseisestä kolmiyhteydestä koti oli säilyvin, se pysyi yhteiskunnan sydämenä sotien jälkeenkin. Sitä vastoin raittiusaate on vähitellen siirretty museoarvojen joukkoon. Ehkä Suomen kieltolakimentaliteetin pitkään jatkunut ote oli vaatinut purkausta. Arvelen, etteivät eläkeikää lähestyvät opettajani taipuneet aatteellisiin muutoksiin, mahtoivatko niihin paneutuakaan. Joka tapauksessa kasvatuksen ydin ei ollut muuttunut. Olivathan sosiaalisuus ja yhteisen hyvän eteen ponnistelu ja heikompien auttaminen olleet vaikeina sota- ja sitä seuranneina pulavuosina itsestäänselvyyksiä.

Kansakoulun tärkein anti oppilaalle oli luku-, kirjoitus- ja laskutaito. Ne ovat välttämättömiä välineitä laajemman opin hankkimiseksi.

si nykyään ja tulevinakin aikoina. Monelle nämä perustaidot jäivät heikoiksi, mikä saattoi tulla esteeksi myöhemmille opinnoille eikä puutteellinen perusta voinut motivoida henkisiin harrastuksiin eikä elinikäisoppimiseen. Ehkäpä kansakoulun toiminta-ajan umpisuomalaisuus vaikutti siihen, ettei nykyään niin tärkeänä pidetty vieraiden kielten opetus kuulunut kansakoulun opetussisältöihin (oikeus siihen annettiin kunnille vasta koulumuodon viimeisellä vuosikymmenellä). Tässä kansakoulu jätti ammottavan aukon sivistykseen. Omakohtaisesti koin sen, kun myöhemmissä yliopisto-opinnoissa jouduin hiki hatussa aukkoa paikkaamaan.



Kuva 2. Hannu Syväoja luokkineen Kuhmalahden Kivisalmella syksyllä 1959.

Avustuksia yleisistä varoista. Valtiota vaadittiin oppikoulujemme kasvavien kulujen maksajaksi maailmansotien välisenä aikana

Lähtökohta

Ensimmäisen maailmansodan syttyminen kesällä 1914 muutti myös Suomen talouselämää ja itsenäisyyspyrkimyksiä, vaikka maamme ei ollutkaan taistelutanner ennen vuotta 1918. Vielä vuonna 1913 Venäjä ja Saksa olivat tasavertaisia kauppakumppaneitamme ja Iso-Britannia heti näiden jälkeen. Venäjältä tuotiin ennen muuta halpaa viljaa ja Saksasta sekä Britanniaasta polttoaineita (mm. kivihiiltä). Venäjälle veimme lähinnä voita (jopa 20 % vientitulosta), Saksaan ja Britanniaan puolestaan rahdattiin suuria määriä puu- ja paperiteollisuustuotteita. Sota lopetti Suomen kaupan Saksan ja Britannian kanssa meriteiden sulkeuduttua.

Venäjän kanssa kauppa kuitenkin monipuolistui ja kasvoi. Venäjä joutui hankkimaan autonomiselta alueeltaan Suomesta sotaväelleen tarvikkeita ja aloittamaan linnoitustyöt (vallihautojen rakentamisen), koska potentiaalinen maihinnousu ja eteneminen pääkaupunkiin Pietariin uhkasi maamme kautta. Sota-ajan talouden rajoitukset vaikuttavat yleensä tavallisen kansalaisen elämään. Silloinkin hinnat nousivat tavarapulan vuoksi, mutta palkat eivät pysyneet samassa suhteessa perässä. Reaalipalkat vielä nousivat Suomessa sodan alkuun mennessä yli 11 %, sodan loputtua niiden arvo oli laskenut 34 %.

Venäjän tsaarin Nikolai II:n sotatoimet eivät sujuneet suunnitelmien mukaan, mikä lisäsi hänen vastustajiensa suosiota. Maaliskuun

alussa 1917 sosialistit ja liberaaliporvarit syrjäyttivät hänet, mutta jatkoivat sota. Voitot eivät kuitenkaan lisääntyneet eikä kotirintaman tilanne helpottunut. Äärivasemmiston bolsevikit onnistuivat lopulta kaappaamaan vallan Venäjällä marraskuun alkupäivinä 1917. He pitivät lupauksensa sodan lopettamisesta aselevolla Saksan kanssa maaliskuussa 1918, mikä sai suuren osan kansaa luottamaan heihin. Suomikin sai tilaisuuden julistautua 6.12.1917 itsenäiseksi, mihin ei täysin uskottu päätellen sanomalehtien vaatimattomasta kirjoittelusta. Itsenäistymisen jälkeen Suomi alkoi hankkia tunnustusta muilta valtioilta.

Autonomiamme kahden viimeisen vuosikymmenen aikana Venäjä pyrki vahvistamaan otettaan Suomesta niin sanotulla sortopolitiikalla. Tämän vuoksi yhteiskunnalliset uudistukset jäädytettiin, minä seurauksena mm. kansakoulun oppivelvollisuus ja oppikoulujen opetussuunnitelmareformit jäivät toteutumatta. Maaseudun torppareiden ja tilattomien huonon aseman korjaaminen oli jäänyt kesken. Lisäksi kysymykset itsenäisen Suomen vallanjaosta johtivat vuoden 1918 katkeraan sisällissotaan ja epäonnistuneeseen kuningasvaltakokeiluun. Poliittinen, yhteiskunnallinen ja taloudellinen tilanne oli todella vaikea koulu-uudistusten virittämiseen.

Suomalaiset totutettiin jo Ruotsin vallan ajasta lähtien ns. oikeusvaltion kansalaisiksi. Itsenäistynyt maamme jatkoi luonnollisesti tarpeelliseksi osoittautunutta käytäntöä laatimalla valtiosäännöksi tasavaltalaisen hallitusmuodon kesällä 1919. Tämän jälkeen oli kivutompaa alkaa toteuttaa muita välttämättömiä lakeja. Esimerkiksi maaseudun maattomia rauhoitettiin jo syksyllä 1917 aloitetulla torpparivapautuksen toimeenpanolla, varakkailta ryhdyttiin keräämään enemmän varoja valtiolle progressiivisella tuloverolla, lapsille ja nuorille luotiin aiempaa turvampi tulevaisuus säätämällä oppivelvollisuus ja lisäämällä valtion tuella yksityisiä oppikouluja.

Eräs tapa tutkia koulupolitiikan muutoksia on seurata poliittisen lehdistön kannanottoja halutulla aikavälillä. Itsenäisen Suomen kaksi ensimmäistä rauhanomaista vuosikymmentä on erinomainen aikaväli tarkastella median vaikuttamisyrityksiä yhteisen instituution, oppikoulun, tarpeellisuudesta koko maan kannalta. Sanomalehdistö oli jo

vakiinnuttanut asemansa yhteiskunnallisena instituutiona. Sanomalehtien lukijakunta kasvoi entisestään kansakoulujen ja oppikoulujen lisääntymisen mukana. Painetulla sanalla ei ollut vielä todellisia sähköisiä kilpailijoita, sillä vasta vuonna 1926 aloittanut Suomen Yleisradio ei pystynyt palvelemaan samaa määrää tiedonhaluisia kuin lehdistö. Radiovastaanottimien korkea hinta ja suppea ohjelmatarjonta rajoittivat kuuntelijamääriä.

Oppikoulujen valtiollistaminen

Yksityisten oppikoulujen määrä lisääntyi itsenäistymisen jälkeen, sillä autonomian ajalta tuttu byrokratia yksinkertaistui. Koulun perustamiseen tarvittiin vain valtioneuvoston lupa (Männistö 2008,77). Monet koulut aloittivat ilman vakaata taloudellista pohjaa. Maailmansota ja sen jälkeinen inflaatio olivat sotkeneet kansantalouttamme ja aiheuttaneet kouluille talousongelmia. Yksityiskoulujen valtionapua oli vuodessa vain 4000 markkaa luokkaa kohden (noin 1470 euroa vuoden 2015 rahassa, 2 h + k:n kuukausikeskivuokra noin 430 euroa) ja rinnakkaisluokkien osalta 3500 markkaa (nykyrahassa noin 1280 euroa).

Valtio ryhtyi korjaamaan oppikoulujen taloutta. Uudet yksityiskoululait saatiinkin valmiiksi jo vuonna 1919. Luokkakohtainen valtionapu nousi nyt maksimissaan 8000 markkaan (nykyrahassa noin 3320 euroa) ja rinnakkaisluokka sai 6500 markkaa (nykyrahassa noin 2700 euroa). Kahdella alimmalla luokalla piti olla vähintään 40 ja lukioluokalla 10 oppilasta. Pääkaupungin yksityiskoulut hyötyivät kalliille paikkakunnalle maksetusta korkeammasta valtionavusta, mikä loi jatkuvasti eriarvoisuutta maaseutu- ja kaupunkikoulujen välille jopa kahden nuoremman lehtorin vuosipalkan verran. (AsK 1919 n:o 26 s. 19 ja n:o 30, 5.3.1919 s. 7–8, ks. myös HS 30.3.1919, Kiuasmaa 1982, 220–221).

Valtiota tarvittiin kipeästi uusien koulujen perustamiseen ja ylivelkaantuneiden yksityisten oppikoulujen haltuun ottamiseen. Maamme kieliryhmät katsoivat, että valtiollistamissuunnitelmat suosivat vastapuolta. Etenkin mielipidevaikuttajat, sanomalehdet, vetosivat

kannanotoillaan oman kieliryhmänsä heikkoon asemaan toiseen väestöryhmään verrattuna sekä myös oikeudenmukaisuus- ja tasavertaisuusperiaatteeseen.

Ruotsinkielinen Hufvudstadsbladet katsoi alkuvuodesta 1921 kouluhallituksen tekemän valtiollistamisselvityksen suosivan suomenkielisiä, koska nyt aiottiin valtiollistaa vain yksi ruotsinkielinen lukio ja keskikoulu (Hangan keskikoulun jatkoluokat, Pietarsaaren keskikoulu) ja kymmenen suomenkielistä oppikoulua (lähinnä rannikkokaupunkien kouluja Tornioista Viipuriin saakka) ja perustaa neljä uutta valtion oppikoulua. Lehti perusteli mielipiteitään ruotsinkielisten valtionkoulujen alemmilla kustannuksilla ja vain muutamaa prosenttia suuremmilla valtionavuilla, kun näitä verrattiin suomenkielisten yksityiskoulujen vastaaviin oppilaskohtaisiin tukiin. Sitä paitsi ruotsinkieliset maksoivat Hufvudstadsbladetin mukaan suhteessa enemmän valtionveroja kuin suomenkieliset, ja siksi heidän pitäisi saada vastaava osuus myös koulutustarpeesta (Hbl 14.1.1921). Helsingin Sanomat katsoi ruotsinkielisen lehden perustavan kannanottonsa siihen, että suomenkieliset tavoittelivat lisää enemmistökielisiä oppikouluja, koska suomea äidinkielenään puhuvaa väestöä oli moninkertainen määrä ruotsinkielisiin verrattuna. (HS 19.1.1921). Edistyspuoluelainen Helsingin Sanomat ei kirjoittanut kuitenkaan mitään oppikoulujen taloudesta, mikä viittaa lehden haluun säästää oman puolueen ministereiden suurinta ryhmää.

Ruotsinkieliset saivat vahvistuksen näkemyksilleen suomenkielisten koulujen suosimisesta, kun valtioneuvosto oli tukenut Lavian yhteiskoulua, vaikka säädetty toimintakarenssiaika ei ollut vielä kulunut umpeen. Sen sijaan Uudenkaarlepyyn ruotsinkieliseltä yhteiskoululta oli evätty vastaava avustus (Hbl 30.1.1921).

Valtio oli sitoutunut menoja kasvattaviin koulupoliittisiin hankkeisiin, nimittäin yksityisoppikoululaki astui voimaan vuonna 1920 ja oppivelvollisuus alkoi seuraavana vuonna. Kaksi uutta yksityistä yliopistoa, vuonna 1917 perustettu Åbo Akademi sekä vuonna 1920 perustettu Turun Yliopisto, vahvistivat akateemista opetusta. Hufvudstadsbladet katsoi, että nämä ratkaisut tehtiin liian nopeaan tahtiin taloudellisiin ja henkisiin resursseihimme nähden. Uusia valtio-

napuja vieviä yksityisoppikouluja syntyi joka kylään, mikä puolestaan suurensi pulaa pätevistä opettajista. Lehden mielestä vakiintuneet koulut riittäisivät koulutustarpeen tyydyttämiseen. Jos yksityiskouluja olisi vähemmän, niin valtio voisi täyttää sivistysvajeen perustamalla kunnan kouluja, joihin saataisiin pätevät opettajat. Pääkaupungin sanomalehdet, Helsingin Sanomat ja Uusi Suomi, olivat Hufvudstadsbladetin mukaan samaa mieltä kuin se itse. Ne pitivät maaseudun ammattikouluja parempana opetusvaihtoehtona kuin oppikouluja (Hbl 27.8.1921).

Kaupunkilaislapset olivat innokkaita aloittamaan oppikoulun, mutta uusienkaan koulujen perustaminen ei riittänyt avaamaan ovia kaikille lapsille. Varsinkin valtionkoulut olivat suosittuja alhaisten (jopa 3–4 kertaa edullisemmat kuin yksityiskouluissa) lukukausimaksujen vuoksi. Hufvudstadsbladet kertoo, kuinka molempien kieliryhmien koulut olivat joutuneet perustamaan rinnakkaisluokkia ja vuokraamaan tiloja yksityiskouluilta. Lehti vaatikin perustamaan uusia valtionkouluja. Mutta tilannetta oli pahentanut se, että valtion niukassa koulubudjetissa oli vähennetty n. 20 %:lla korjausmäärärahoja. Tämä ei lehden mielestä antanut hyvää kuvaa Suomen kulttuurista (Hbl 24.9.1922 pk = pääkirjoitus, kirj. V. T. R. = V. T. Rosenqvist, kouluhallituksen ruotsalaisen osaston päällikkö 1920–1923, Hbl 7.2.1923).

Uusi Suomi ja Helsingin Sanomat olivat samaa mieltä kuin Hufvudstadsbladet valtion tiukasta koulubudjetista. Uusi Suomi piti oppikoulujen liian täysiä luokkia ja yksityiskoulujen taloudellista ahdinkoa hätätiloina, jotka vaativat valtion auttavaa kättä. Etenkin Kristiinankaupungin, Porvoon ja Rovaniemen suomalaiset yhteiskoulut olivat vaarassa joutua lopettamaan toimintansa, koska hallitus oli jättänyt niiden valtiollistamisen pois budjetistaan. Suomenkieliset lehdet olivat erityisesti huolissaan ruotsinkielisten silmätikuksi joutuneesta Kristiinankaupungin yhteiskoulusta, jolta ruotsinkieliset olivat poistaneet kunnanavustuksen. Koulu oli ainoa suomenkielinen yhteiskoulu koko laajan Suupohjan alueella, minkä vuoksi se ansaitsi valtiollistamisen. Koska hallitus kieltäytyi auttamasta ylivelkaantuneita yksityisoppikouluja, niin nämä pyrkivät vaikuttamaan suoraan

kansanedustajiin. Koulujen lähetystöt vierailivat eduskuntaryhmien puheilla kertomassa koulujensa valtiollistamisen välttämättömyydestä. (US 1.11.1923, HS 2.12.1923.)

Seuraava kouluhallituksen viisivuotissuunnitelma v. 1925–1929 valmistui keväällä 1924. Se käsitteli yksityisoppikoulujen valtiollistamista ja uusien perustamista. Hufvudstadsbladet tervehti suunnitelman valmistumista ilolla. Kuitenkaan sen sisältö ei lehteä tyydyttänyt, koska ruotsinkielisten oppikoulujen rahoitusta oli supistettu ja koska kouluhallituksen suomenkielinen osasto oli laskenut rahoitusmenoja kieliryhmien väestömäärien mukaan, mutta ruotsinkielinen osasto ei. Vuodesta 1918 ruotsinkielisiä kouluja oli valtiollistettu vain kolme eli 16 luokkaa, mutta suomenkielisiä kouluja 16 eli 97 luokkaa, joten kielivähemmistö ei ollut saanut suhteetonta etua. Lisäksi lehti piti aluepoliittisesti välttämättömänä uutta valtiollistamissuunnitelmaa vuosina 1925–1929, joka koski ruotsinkielisten rannikkokaupunkien (Pietarsaaren, Kristiinankaupungin, Hangon ja Loviisan) neljää elinvoimaista oppikoulua (Hbl pk 27.3.1924, kirj. V. T. R.).

Vajaan kahden kuukauden kuluttua lehti kertasi edellä mainittuja faktoja ja lisäsi kouluhallituksen suomenkielisen osaston esittäneen vain kolmen ruotsinkielisen ja peräti 27 suomenkielisen oppikoulun valtiollistamista. Pietarsaaren ruotsinkielisen yhteiskoulun valtiollistamista myös myöhennettäisiin. Hufvudstadsbladet arveli, että suunnitelmiin vaikuttivat aitosuomalaisen politiikan nousu ja edistyspuolueen puoluekokouksen 24.4.1926 tekemät päätökset. Edistyspuolueen mielestä kieliryhmien oppikoulujen lukumäärän tulisi vastata väestömäärän suhdetta ja ruotsinkielisiä oppikouluja ei pitäisi valtiollistaa eikä uusille ruotsinkielisille yksityisoppikouluille antaa valtiontukea. Lehti sanoi kouluhallituksen puolueuskollisten virkamiesten toimivan yhteistyössä Suomalaisen edistyspuolueen kanssa (Hbl 18.5.1926).

Oppikoulujen valtiollistamisen taustalla olleet kieli- ja puoluenäkemykset eivät aiheuttaneet enää 1930-luvun alussa repiviä erimielisyyksiä, vaan pula-ajan aiheuttamat pakolliset valtion määrärahojen supistukset veivät huomion. Valtio ei voinut nyt perustaa uusia oppikouluja eikä laajentaa entisiä puhumattakaan yksityisoppikoulujen ottamisesta hallintaansa. (HS 5.9.1931)

Svenska samskolan i Kristinestadin valtiollistamisen käsittelykin siirtyi vuoden 1936 loppupuolelle. Ilkka ihmetteli toimenpidettä, koska kummankaan kieliryhmän kouluja ei ollut otettu valtion haltuun ja koska ruotsinkielisellä väestönosalla on suhteellisen paremmin valvotut etuudet tälläkin alalla kuin suomenkielisillä. Lehti piti parempana viedä tämä asia hallitukseen, ettei valiokunnan toiminta johtaisi ”kurittomuuteen” (Ilkka 1.11.1936). Ilkka vaati siis hallituksen saavan vaikuttaa valtiollistamisen sisältöön ennen eduskunnan sivistysvaliokunnan ratkaisua. Tämän kannanoton ymmärtää, koska maalaisliittolaisessa Kyösti Kallion hallituksessa oli yhdeksän oman puolueen ja kaksi edistyspuolueen ministeriä sekä kaksi ammattiministeriä (VP 1936 ptk II 8.12.1936 s. 910, Männistö 2013, 55). Kallion vähemmistöhallituksella oli vain 70 kansanedustajan varma tuki takanaan. Sen oli toimittava yhteistyössä eduskunnan monien puolueiden kanssa, ettei eduskunnan enemmistö äänestäisi sille epäluottamuslausetta. Joka tapauksessa Svenska samskolan i Kristinestadia ei saatu valtiollistettua, vaan se jatkoi edelleen kaupungin omana kouluna.

Oppikoulujen määrä pysyi lähes ennallaan viiden vuoden aikana, lukuvuonna 1931–1932 kouluja oli 235 ja lukuvuonna 1936–1937 vain kolme vähemmän eli 232. Samoin oppilasmäärä ei juuri vaihdellut, se lisääntyi 1.4 % eli 50365:stä 51061:een. Opettajia oli jälkimmäisenä lukuvuonna 3181 eli 161 enemmän kuin 5 vuotta aiemmin. Pula-aika oli tehnyt tehtävänä oppikouluissakin. Yksityiskoulut olivat myös kasvattaneet jonkun verran luokkakokojaan, joten oppilaiden kokonaismäärä ei laskenut. (HS 21.7.1938). Tilastointitavat vaihtelevat eri lähteiden mukaan, mutta suunta on silti kaikissa sama (esim. STVK 1940, 226–227).

Turvataksaan maamme oppikoulutoiminnan jatkumisen valtio joutui ottamaan taloudellisiin vaikeuksiin joutuneita kouluja haltuunsa jo autonomian ajasta lähtien (ks. Teperi ja Salminen 1993, luettelo 570–571). Tutkitut lehdet kannattivat pääasiassa valtiollistamista ja jopa moittivat valtiovaltaa liian tiukasta oppikoulubudjetista. Pääkaupungin lehdet Uusi Suomi, Helsingin Sanomat ja Hufvudstadsbladet ajoivat kaupunkioppikouluja suosivaa politiikkaa, koska heidän suurin lukijakuntansa ja puolueensa kannattajat asuivat kaupungeissa ja taajamissa.

Nämä lehdet pitivät jopa ammattikouluja parempana vaihtoehtona kuin maaseutuoppikouluja jo 1920-luvun alussa.

Kielipolitiikka jakoi lehdet luonnollisesti kahteen vastakkaiseen rintamaan. Ruotsinkielisellä Hufvudstadsbladetilla oli paljon koulu-poliittista puolustettavaa.

Suomessa oli vain ruotsinkielisiä oppikouluja vuoteen 1858 saakka. Ensimmäinen suomenkielinen oppikoulu, Jyväskylän lyseo, aloitti tällöin toimintansa. Toisaalta ruotsinkieliset olivat perustaneet runsaasti yksityiskouluja, joten heidän oppikouluverkostonsa oli lähes valmis, paitsi suurissa kaupungeissa. Lisäksi he varakkaimpina maksoivat suhteellisesti suomenkielisiä enemmän veroja, etenkin uutta progressiivista valtionveroa.

Ruotsalaisen kansanpuolueen kannatus myös pieneni koko ajan, sillä suomenkielinen väestö lisääntyi ruotsinkielisiin verrattuna sekä lukumäärältään että suhteellisesti enemmän, ja kielivähemmistö oli myös jo 1800-luvulla joutunut kohtaamaan suomalaisuuden voimakkaan nousun. Äärikansallinen aitosuomalaisuus jännitti entisestään kieli- ja poliittisten ryhmien suhteita 1920- ja 1930-luvuilla. Sanomalehtien oppikouluja koskeva valtiollistamiskeskustelu hiljeni, kun lama eli pula-aika toi entistä vaikeammat talousongelmat kaikkien suomalaisten ja koko läntisen markkinatalousalueen ratkottavaksi.

Valtionapu 1920-luvun alkuvuosina

Yksityisoppikoulujen valtionavusta on maininta vain kahden puolueen periaateohjelmassa. Ruotsalainen kansanpuolue vaati jo ensimmäisessä ohjelmassaan 21.5.1906 valtionapuja ruotsalaisille oppilaitoksille (Borg 1965, 68) ja seuraavan kerran 25.5.1924 koulutustarpeen mukaan eikä ainoastaan matemaattisessa suhteessa väestöön (Borg 1965, 188). Kokoomuspuolueen edeltäjä Suomalainen puolue halusi yksityisille maaseudun ja kaupunkien kouluille riittäviä valtionapuja ohjelmassaan 24.10.1906 (Borg 1965, 41) ja kokoomuspuolue kehotti vaaliohjelmassaan 8.5.1933, että valtion oli ylläpidettävä ja avustettava oppikouluja vain väestömäärän mukaisessa suhteessa (Borg 1965, 241).

Edistyspuolue esitti yleisohjelmassaan 12.3.1939 suurpiirteisesti, että kansa-, oppi-, ammatti- ja korkeakouluissa sekä yliopistoissa kaikki kansalaiset varallisuudesta riippumatta voivat saada tietopuolista ja käytännöllistä opetusta elämää varten (Borg 1965, 271). Maalaisliiton puolueohjelmassa 24.1.1932 veloitettiin varmistamaan oppikoulujen "...suhde sopusoinnussa käytännöllisen elämän ja taloudellisten edellytystemme kanssa" (Borg 1965, 232). Sosiaalidemokraatit eivät kerro ennen vuotta 1939 hyväksytyissä ohjelmissaan lainkaan oppikoulusta (ks. Borg 1965, 32 ja 193–208).

Itsenäistymisen jälkeen yksityinen oppikoululaitos kaipasi kouluremonttia, koska sen taloutta ei voitu vähäisillä autonomianaikaisilla valtionavulla ylläpitää. Kuten aiemmin on mainittu, inflaatio oli syönyt koulujen rahoitusta. Oppilaiden lukukausimaksuja oli pakko nostaa, ja opettajien oli tullakseen toimeen haalittava runsaasti ylitynteja pakollisten opetusvelvollisuuksiensa lisäksi. Muun muassa näiden syiden vuoksi filosofian tohtori Oskari Mantere vaati valtionapujen lisäämistä Helsingin Sanomissa tammikuussa 1918. Hän oli tällöin edistyspuolueen puoluehallituksen puheenjohtaja, seuraavana vuonna 1919 kansanedustaja, vuodesta 1924 kouluhallituksen ylijohtaja eli päällikkö sekä moninkertainen opetusministeri. Mantere perusteli kantaansa myös yksityiskoulujen valtion kouluja edullisimmilla kustannuksilla. "Yksityisoppikoulut ovat maamme henkiselle viljelylle niin tärkeitä, että aineellisella kannatuksella ne voivat työtään hoitaa", hän päätti vetoamuksensa (HS 24.1.1918 pk, kirj. O M-e).

Uusi yksityisoppikoululaki ja -asetus (ks. edellä) helpottivat koulujen taloustilannetta vuodesta 1919 alkaen, mutta ne herättivät samalla arvostelua. Hufvudstadsbladet kertoo, miten uusia oppikouluja perustettiin nyt ympäri Suomea. Lehti nimitti yksityiskouluja "valtion kouluiksi", koska ne saivat kuluistaan maksettua 75 % ajantasaistetuilla valtioavulla (Hbl 13.8.1922). Valtionavut se olisi kuitenkin halunnut ilman normiohjausta eli vapaasti käytettäviksi.

Ruotsinkieliset vapaaehtoiset ja järjestöt olivat perustaneet yksityiskouluja suomenkielisiä aiemmin. Kun valtionapuja jaettiin suomenkielisille oppikouluille, suomenkielisten suosiminen herätti voimakkaita mielipiteitä ruotsinkielisillä alueilla.

Suomenkielinen oikeisto pelkäsi myös ns. tavallisten yksityiskoulujen tuottavan vain tietopuolisesti opiskellutta oppinutta köyhälistöä. Oppikouluja ei siis pitänyt perustaa vain perustamisinnon vuoksi, jolloin jouduttiin haalimaan enemmän käytännön aloille kuin teoreettisiin jatko-opintoihin soveltuvia oppilaita. Yksityisoppikouluilla oli sama tehtävä kuin valtion kouluilla. Uusi Suomi esitti lisäksi: ”Ne voisivat vapaammin kokeilla uusilla muodoilla kasvatusoppillisia menetelmiä, joita eivät tarkastukset eikä ylioppilastutkinto saisi estää”. Valtionapuja pitäisi antaa vain riittävän oppilasmäärän omaaville kouluille, sillä lehden mukaan valtion ei pitänyt kustantaa jokaiselle kansakoulua ylempää sivistystä. Se oli valmis korottamaan 15–20 oppilaan keskikoululuokkien ja 10 oppilaan lukoluokkien oppilasmääriä sekä lakkauttamaan kituvat oppilaskatokoulut. Sen sijaan päivätaiset varattomat koulut voisi valtiollistaa ja myös tiukentaa valtionapuehtoja. Valtion oli silti tuettava köyhiä lahjakkaita lapsia (US 20.10.1923), mutta keinoja lehti ei kertonut.

Yksityisten oppikoulujen määrä oli noussut jo yli kaksinkertaiseksi (137) valtion kouluihin (65) verrattuna lukuvuonna 1923–1924. Toisaalta yksityisten koulujen valtionavut vuodelle 1924 olivat yhteensä vain noin neljäsosan valtionkouluja suuremmat. Monet yksityiskoulut toimivat usein keunoissa vuokratiloissa, minkä vuoksi valtio oli antanut niille halpakorkoisia lainoja omien koulujen rakentamiseen. Helsingin Sanomat oli samaa mieltä Uuden Suomen kanssa, että uusia yksityiskouluja tulisi perustaa vain todellisen tarpeen mukaan, mutta riittävien valtionapujen turvin. Se ehdotti koko kansakoulua pohjakouluksi, jolloin Uuden Suomen tavoin saataisiin selville henkiseen työhön kykenevät. (HS 21.12.1923).

Hufvudstadsbladet toi oman lisänsä valtionapukeskusteluun kertomalla lukijoilleen, kuinka epäoikeudenmukaisesti ruotsinkielistä koulua oli kohdeltu. Oikeuskansleri oli nimittäin estänyt koulun, Heurlinska Skolan i Åbo, käytännöllisen linjan valtionavun eli neljäsosan koko sen valtionavusta, mutta Lapuan yhteiskoulun rinnakkaislinja, Lapuan maatalouslukio, oli saanut valtioapua oppilasmäärän väheneemisestä huolimatta. Kirjoitus päättyi huudahdukseen ”Sat sapienti”, viisas ymmärtää vähemmästäkin (Hbl 8.1.1924).

Kielisuhteiden kiemuroita yritti selventää myös valtioneuvoston asettama Tulenheimon komitea. Ruotsinkielisen väestön asemaa ja oikeuksia tarkasteleva komitea korosti mietinnössään muun muassa valtionavun riippuvan oppilasluvusta. Komitean mukaan ruotsinkielisten oppikoulukustannukset olivat korkeammat kuin suomenkielisillä. Tämä seurauksena se edellytti kieliryhmän kansankäräjien tekävän päätöksen, jonka mukaan veroilla hankittaisiin lisämääräraha. Kuten edellä on todettu, ruotsinkieliset sanoivat jo muutenkin maksaneensa suomenkielisiä enemmän veroja (ks. Männistö 2013, 49–50, KM 1923/20, 84–86).

Ruotsalainen kansanpuolue ja kokoomuksen edeltäjä Suomalainen puolue vaativat ohjelmissaan valtion tukea yksityisille oppikouluille. Muiden puolueiden ohjelmissa ei vastaavaa asiaa esitetty, mutta sen sijaan näidenkin puolueiden politiikkaa kannattaneet sanomalehdet ilmaisivat yleensä positiivisen suhtautumisensa yksityisoppikoulujen valtionapuun.

Valtionapulain astuttua voimaan 1920-luvun alussa ruotsinkielinen Hufvudstadsbladet ja kokoomuksen Uusi Suomi arvostelivat valtion tuen kasvattavan liikaa tuottamatonta väestöä. Varsinkin oikeistolainen Uusi Suomi heijasti ja kannatti aikakauden yhteiskunnallista ajattelua. Edistyspuoluelainen Helsingin Sanomat suosi aluksi valtionapua ja piti sitä Uuden Suomen tavoin valtiolle edullisena ratkaisuna, mutta jo ennen 1920-luvun puolta väliä sekin oli valmis erottelemaan henkiseen ja ruumiilliseen työhön kykenevät. Erottava tekijä näkyisi, kun keskikoulun pohjakouluksi tulisi koko kansakoulu.

Hufvudstadsbladet nosti luonnollisesti esille sen, miten valtionavun jaossa suosittiin suomalaisia ja syrjittiin ruotsinkielisiä kouluja. Tulenheimon komiteakin puolsi lehden mukaan suomalaisia. Komitea ilmoitti ruotsinkielisten oppikoulukustannusten maksavan valtiolle enemmän kuin suomalaisten vastaavat koulumenot. Koska vuoden 1919 valtionapulakiin ei oltu tyytyväisiä ja koska sen perusteetkaan eivät vastanneet enää talouden ja rahanarvon muutoksia, niin uusi valtionapulaki pantiin vireille jo ennen 1920-luvun puolta väliä. Valtiovaltakinn oli halukas ajanmukaistamaan rahoitussäännöksiä, sillä se oli joutunut maksamaan kouluille ylimääräisiä valtionavustuksia ja kalliinajanavustuksia heti vuodesta 1919 alkaen.

Vuoden 1925 kesällä yksityisoppikoulut saivat uuden valtionapulain, joka muutti aiempia käytänteitä. Nyt annettiin vain korkeintaan 45 000 markan (nykyrahassa 14 450 euroa) tukisumma luokkaa kohden vuodessa, rinnakkaisluokalle korkeintaan 30 000 markkaa (nykyrahassa 9630 euroa) ja 4000 markan (nykyrahassa 1280 euroa) lisäavustus lukukaudessa pätevistä opettajasta. Lisärahaa saivat myös erityislinjaiset ja koko kansakoulun oppimäärälle rakentuvat koulut. Viimeksi mainitusta Hufvudstadsbladet totesi: ”Nyt tunnustetaan kansakoulun heikko pedagoginen taso.” Uusi Suomikaan ei uskonut koko kansakouluun pohjautuvalle oppikoululle annetun lisäavun ”hankkivan omalla etevyydellään itselleen sijaa”. Keskkikoululuokalla oli myös oltava vähintään 18 ja lukioluokalla 12 oppilasta, mutta rinnakkaisluokilla kaksi oppilasta vähemmän. Erityisistä syistä ja harvaan asutulla seudulla riitti pienempikin oppilasmäärä täyteen valtionapuun. Hufvudstadsbladet ei pitänyt siitä, että käynnissä olevat koulut joutuisivat lopettamaan valtionapuehtojen puuttuessa. Lisäksi se odotti asetuksen täsmentävän pätevien opettajien vähimmäismäärän, mikä vaadittaisiin koulun ylläpitämiseen. Uusi Suomi oli puolestaan tyytyväinen pätevistä opettajista kouluille maksettavaan lisärahaan, mutta uskoi kestävän kauan, ennen kuin tämä tavoite saavutettaisiin. (AsK 1925 n:o 261, 24.7.1925 ja n:o 262, 4.8.1925 s. 833–843, Hbl 28.7.1925 pk, kirj. V. T. R. ja US 29.7.1925).

Hallitus esitteli uuden valtionapulain mukaisen seuraavan vuoden budjetin eduskunnassa syyskuun alussa 1925. Hufvudstadsbladetin mielestä koulumenoarvio kuitenkin osoitti niukkuutta, opettajapulaa ei ollut ratkaistu eikä koulutiloja lisätty, vaikka oppilasmäärät olivat kasvaneet. Helsingin ruotsinkielinen tyttökouluun ei saisi rakensavustusta, mutta Suomalaiselle normaalilyseolle, Turun suomenkieliselle tyttölyseolle sekä Helsingin koelyseolle ja Jyväskylän koelyseolle löytyi valtiolta laajennusvaroja. Lehti kertoi tarkasti Helsingin ruotsinkielisen tyttökoulun ahtaista luokista ja portaikoista sekä mm. voimistelusalin puutteesta. Samanlaisia ongelmia se sanoi olevan myös monissa suomenkielisissä kouluissa. Joka tapauksessa ahtaus puristi ennen kaikkea Suomen suurinta koulua, lähes 800 oppilaan

Ruotsinkielistä tyttölyseota. Ainoana toivona nähtiin, että eduskunta vielä muuttaisi hallituksen esitystä (Hbl 8.9.1925 pk, kirj. V. T. R.).

Etenkin Hämeenlinnan Ruotsalaista yhteiskoulua uhkasivat talousvaikeudet uuden yksityisoppikoulujen valtioapulain vuoksi. Koululla oli pätevät opettajat ja lukioluokilla riittävästi oppilaita, mutta keskikoulusta puuttui yhdeltä luokalta viisi oppilasta, jotta valtioapulain edellyttämä 90 koululaisen vähimmäismäärä täyttyisi. Lukiolaisten suuri määrä ei voinut korvata puuttuvia keskikoululaisia. Hufvudstadsbladet ehdotti, että valtionapulaskelmat perustuisivat kuluvaan lukuvuoteen eikä jo menneeseen tai että hallituksen tulisi käyttää harkintaa tällaisissa tapauksissa. Ratkaisun ei pitäisi myöskään olla kielipoliittinen, sillä sama ongelma odotti myös suomenkielisiä oppikouluja (Hbl 27.10.1925).

Yksityisoppikoulujen opettajat olivat huolissaan tuoreen valtioapulain tuomasta liian voimakkaasta koulujensa ohjailusta. Muun muassa uusien koulumuotojen ja lukusuunnitelmien kokeilut olisivat nyt lähes mahdottomia, kun valtion pitäisi antaa koulujen toimia päinvastoin. Uusi Suomi ei kuitenkaan uskonut opettajien negatiivisia kannanottoja, mikäli heidän kokeiluillaan olisi pedagoginen perusta (US 15.6.1926).

Helsingin Sanomat oli samaa mieltä. Se korosti, että uusi laki mahdollistaa kasvatukselle ja opetukselle hyödyntävien oppilaitosten perustamisen valtioneuvoston erikoisluvalla, kun vain koulun oppilasmäärä olisi riittävä. ”Kun näin ei ole tapahtunut, niin opettajien aloitekyky on ollut puutteellinen ja vallitseva (= ei-kokeileva) koulumuoto on osoittautunut tarpeelliseksi. Lisäksi yksityisoppikoulut ovat noudattaneet ylioppilastutkintovaatimuksia ja järjestäneet työssä sen mukaan”, lehti painotti. Helsingin Sanomien tietojen mukaan kouluhallitus oli yleensä vahvistanut koulujen johtokuntien esittämät lukusuunnitelmat ja pitänyt kiinni valtionapua nauttivien opettajien pätevyydestä. Lehti ihmetteli, että oliko siinä jotain moitittavaa, sillä opettajien kelpoisuudesta riippui koulujen toiminta. (HS 8.8.1926).

Sekä kokoomuslaisen Uuden Suomen että edistyspuoluelaisen Helsingin Sanomien voimakkaita kannanottoja selittää molempien lehtien tausta, molemmat puolustivat oman puolueensa päättäjien ratkaisuja. Kokoomuksen Lauri Ingman toimi opetusministerinä ja

edistyspuolueen Oskari Mantere kouluhallituksen ylijohtajana. Pula pätevistä opettajista oli puolestaan yksityisoppikouluissa yleinen ilmiö, koska maaseutukoulut eivät houkutelleet auskultoineita opettajia alemman palkkatason vuoksi. Yksityiskoulut olisivat halunneet myös epäpätevien opettajien palkkoihin riittävän valtionavun ja kaikille opettajille kunnan ansiotulon.

Koko kansakoulun oppimäärään rakentuvien oppikoulujen sijaan Uusi Suomi esitti kyvykkäiden, lahjakkaiden ja varattomien nuorten auttamista perustamalla maaseudulle pienimuotoisia erikoiskouluja. Näissä kouluissa suoritettaisiin kansakoulun jälkeen ammatillinen keskikoulu. Nuoret valmistuisivat samalla ammattiin. Lehti kertoi, että tällaisilla kouluilla oli sivistysmaissa, Saksassa ja Englannissa, vuosisataiset perinteet (US 15.6.1926).

Ilkka puolusti maaseudun kolmiluokkaisia oppikouluja kaupunkilaisten arvostelua vastaan. Oppikoulut eivät kuuluneet vain säätyläisille, sillä maaseudun senhetkinen murros edellytti lisäkouluttautumista. Kolmiluokkainen keskikoulu sopi hyvin maaseudulle, koska lapset saivat käydä koulua kotoaan ja lyhyt oppiaika mahdollisti monen vähävaraisenkin perheen lapsen koulutuksen. Lisäksi koululaiset saivat olla ilman kaupunkien negatiivista vaikutusta. Lehti halusi kuntien tukevan kolmiluokkaisia keskikouluja, jotka tulisivat sille edullisiksi. Omalle levikkialueelleen Etelä-Pohjanmaalle se ei kuitenkaan halunnut lisää näitä kouluja, ettei tulisi pulaa oppilaista. Vanhat oppikoulut se halusi säilyttää, sillä muutos veisi aikaa (Ilkka 15.6.1926).

Ruotsinkieliset olivat tyytyväisiä uuteen vuoden 1925 valtionapulakiin ja valtionkoulujen asemaan verrattuna aiempaan vuoden 1919 vastaavaan lakiin ja valtionkoulujen tilanteeseen. Ongelmia sen sijaan aiheutti kouluhallituksen ja valtioneuvoston kielteinen suhtautuminen 60 ja 45 oppilaan luokkien jakamiseen joissakin aineissa pienempiin ryhmiin. Koulut eivät siis saaneet lisäkorvausta rinnakkaisopetuksesta, vaikka ylisuuret oppilasjoukot eivät mahtuneet esimerkiksi teknisen opetuksen luokkaan. Näistä ongelmista kärsivät ennen muuta Klostret vid Grankulla samskola ja Heurlinska skolan i Åbo, joka oli menettänyt yli neljäsosan valtionavustaan kuten jo aiemmin on kerrottu (Hbl 8.12.1926).

Lähes puolet oppikoulunuorista kävi yksityisoppikoulua 1930-luvun taitteessa. Tämä merkitsi valtiolle säästöjä ja perheille aiempaa parempaa mahdollisuutta hankkia koulusivistystä. Valtio oli Uuden Suomen mukaan tunnustanut oppikoulutuksen lisäämisen, koska se antoi yksityiskouluille avustusta myös puutteellisista ehdoista huolimatta ja jopa otti yksityiskouluja haltuunsa. Toisaalta viime lisätlousarviossa päätetyt koulurahat hallitus oli kohdentanut vain seminaarien ja teollisuuskoulujen tuntiopettajien palkkaukseen. Lisäksi yksityisoppikoulut eivät pystyneet maksamaan opettajilleen valtionkoulujen tasoisia palkkoja. Uusi Suomi pelkäsi nykyisen tilanteen tuovan yksityiskouluille ”kärsimystä ja rappiota”, vaikka valtiolla olisi keinot sen estämiseen kohtalaisin kustannuksin (US 31.1.1930).

Kesällä 1925 vahvistettu uusi valtionapulaki ja -asetus epäilyttivät aluksi oikeistoporvarillisia puolueita ja sanomalehtiä. Ruotsinkielisten mielestä normien tiukennukset saattoivat merkitä jopa koulujen lakautuksia. He näkivät myös uusien lakien heijastavan kansakoulutuksen tehottomuutta, koska valtion rahaa riitti myös oppikoulujen erityislinjoille ja koko kansakoulun käyneille keskikoululuokille. Uusi Suomi oli samaa mieltä koko kansakoululle perustuvasta pohjakoulusta.

Molemmat lehdet, siis Uusi Suomi ja Hufvudstadsbladet, sekä niiden puolueet halusivat säilyttää vallitsevan koulujärjestelmän, koska se tuki niiden aatemaailmaa. Vallitsevassa järjestelmässä toimivat edelleen joko yksityiset tai oppikoulun alaisuudessa valmistavat koulut, jotka keskittyivät valmentamaan 3 – 4 vuoden aikana oppilaitaan keskikoulun pääsykokeisiin ja jotka saivat toimintatulonsa pääsääntöisesti korkeahkoista lukukausimaksuista.

Tuoreet valtionaputoimet eivät ratkaisseet kielipoliittisia ongelmia. Ruotsinkieliset katsoivat, että heidän oppikoulujaan syrjittiin vuoden 1926 budjetin rahanjaossa. Tutkitut pääkaupungin suomenkieliset lehdet eivät puolestaan uskoneet opettajien väitteisiin, että uusi valtioapu esti kokeilutoiminnan kouluissa. Kokeilukirjoitusten laatijat eivät vaikuta opettajakirjoittajilta. Tuntuu siltä, että he eivät tunteneet tarpeeksi moderneja koulutusmetodeja, vaan katsoivat asioita kouluhallinnon kannalta.

Uusi Suomi oli vuoden kuluessa ratkaissut maaseudun lapsien lisäkoulutuskysymyksen, se esitti perustettavaksi eurooppalaisen mallin mukaan pieniä ammattikeskikouluja. Sen sijaan Ilkka piti luonnollisesti kolmiluokkaisia koko kansakoululle pohjautuvia keskikouluja maaseudulle sopivina, koska ne eivät rasittaneet paljon kunnan kukkaroa ja koska ne kasvattivat murroskautta eläviin pitäjiin potentiaalisia nuoria.

1930-luvun taitteessa uutta valtionapulakia eniten arvostelleiden porvarilehtien kirjoittelu oli seestynyt varsinkin viiden vuoden takaisesta tekstistä, koska laki oli tuonut yksityisoppikoululle aiempaa paremmat toimintamahdollisuudet ja samalla säästänyt valtion varoja sekä tukenut maassamme arvostettua koulusivistystä. Luonnollisesti monet koulun taloutta säätelevät normit nousivat edelleen esille, mutta pula-ajan koittaessa nekin tuntuivat vähäisiltä.

Oppikoulut talouslaman kohteena

Talouslama alkoi Suomessa hieman ennen muuta maailmaa, sillä Neuvostoliiton käynnistämä puun alennusmyynti Eurooppaan romahdutti maamme puutuotteiden hinnat. Puuta ja siitä tehtyjä tuotteita vietiin Suomesta enemmän kuin muita valmisteita. Näin ollen hintojen lasku vaikutti voimakkaasti maaseudun asukkaiden elämään. Maanviljelijät eivät saaneet myytyä puitaan eivätkä siten kaivattuja sivutuloja. Tuhannet velkaantuneet maanviljelijät menettivät tilansa ja samalla tulonsa. Kymmenet tuhannet metsätyömiehet, tukkijätkät eli uittomiehet, sahatyömiehet, puuteollisuudessa työskentelevät ja monet muut jäivät ilman palkkatuloja.

Teollisuus vähensi noin 20 % työntekijöistään ja alensi työtehtävänsä säilyttäneiden palkkoja yli 24 % laman pahimpana aikana 1929–1932 (ks. esim. Näin on käynyt 1982, 11, 14 ja 71). Suomen työttömiä oli enimmillään yli 92 000 henkeä eli noin 5.5 % ammatissa toimivasta väestöstä. Koska vienti ei vetänyt tarpeeksi ja kotimaan kysyntäkin väheni hintojen laskusta huolimatta, valtio ja kunnat menettivät verotulojaan.

Pula-aika ei voinut olla vaikuttamatta oppikoulujen elämään. Valtiolla ja kunnilla oli nyt aiempaa vähemmän rahaa jaettavana avus-

tuksiin. Valtio leikkasi ennen muuta sellaisista kohteista, joita se oli runsaasti rahoittanut viime vuosina. Näin esimerkiksi kansakoulun valtionosuuteen esitettiin 21 miljoonan supistusta vuoden 1932 budjetissa, mutta oppikoulu saisi lisää rahaa. Koulumuotojen erilainen kohtelu johtui ennen muuta siitä, että lama pakotti valtiollistamaan talousvaikeuksiin joutuneita yksityisoppikouluja ja että oppivelvollisuuden täytäntöönpanoon sitoutunut valtio oli rahoittanut runsaasti kunnallista kansakoulua. Helsingin Sanomat oli valmis helpottamaan valtion koulumenoja supistamalla oppikouluavustuksia ja suurentamaan käytännön alojen opiskelua. ”Oppikouluja oli perustettu liian nopeasti ja sen opettajavoimat ovat heikkoja”, lehti perusteli esitystään (HS 8.5.1931). Laman aiheuttamat hallituksen määrärahojen supistushankkeet nostattivat ”valtaisan julkisen keskustelun” (Pietiäinen 1995, 84), joka näkyi valtakunnallisessa puoluepoliittisessa lehdistössä.

Maaseudulle oli perustettu Uuden Suomen mielestä liikaa yksityiskouluja kansamme lukumäärään ja terveeseen sosiaaliseen kehitykseen sekä Skandinavian maihin ja vanhoihin sivistysmaihiin nähden. Vähäisempi yksityisoppikoulujen määrä tyydytti sivistystämme ja julkisen elämän tarpeita. Valtionapuja oli supistettava asteittain koulupolitiikalla, mikä johtaisi elinkelvottomien ja kituvien koulujen lakkauttamiseen ja estäisi vastaavien syntymästä. Silti lehti suositti valtion osallistumista uusien kahdeksanluokkaisten keskikoulujen perustamiseen maaseudulle ja ”terveiden” koulujen luokan vähimmäisoppilasmäärien nostamista 20 keskikoululaiseen ja 15 lukiolaiseen. (US 16.9.1931, vrt. US 15.6.1926, Pietiäinen 1995, 84).

Maaseudun ja sen elämänmuodon puolustaja Ilkka esitti aiemmin jo mainitsemiensa perustelujen lisäksi uusia oppikoulujen säilyttämistarpeita. Maalaisväestöä ei pitänyt syrjiä. Se tarvitsi oppikoulunsa, sillä kaupunkilaisvirkamiehet eivät mielellään hakeutuneet maaseudulle. Maaseutukoulut olivat lisäksi kaupunkikouluja edullisempia paikallisille ja etenkin köyhille asukkaille sekä valtiolle. Maalaisoppikoulujen kahden alimman luokan vähimmäisoppilasmäärien korotus vaikutti tätä taustaa vasten varsin yliarviodulta. Sen sijaan koulujen ohella maaseudulle kaivattiin kaupunkien tapaan rahaa kirjastojen ja (museo)kokoelmien perustamiseen (Ilkka 30.10.1931).

Eduskunnan sivistys- ja valtiovarainvaliokunta yrittivät muokata hallituksen esittämiä oppikoulujen menoleikkauksia. Myös monet yksityiskoulujen kohtalosta huolestuneet kansalais- ja opettajälähetystöt vierailivat eduskunnassa taivuttamassa kansanedustajia valtionapujen säilyttämisen puolesta. Puoluepoliittiset sanomalehdet tähtäsivät samoihin päämääriin tuomalla esiin omien sidosryhmiensä mielipiteet. Esimerkiksi Hufvudstadsbladet ei sietänyt kriisitilanteessa toteutettavia koulureformeja. Valtion ei pitänyt pahentaa avustusperusteita muuttamalla yleistä taloustilannetta. ”Näin heitettäisiin lapsi pesuveden mukana pois”, lehti korosti ja toivoi eduskunnan kuuntelevan ammattilaisten (= opettajajärjestöjen) mielipiteitä (Hbl 13.11.1931).

Valtiovarainvaliokunta yritti sovittaa hallituksen ja sivistysvaliokunnan esitysten välillä. Sen näkemyksen mukaan tarvittaviin säästöihin vaadittiin luokkakohtaisen valtionavun pienentämisen 18 %:lla eli 7000 markalla 38 000 markkaan (nykyrahassa 15 052 euroa, 2 h + k:n keskikuukausivuokra oli tuolloin 490 markkaa). Uusi Suomi oli laskenut, että noin 15 %:n säästöt olisivat riittäneet ja samalla pelastaneet noin 900 yksityiskoululuokkaa. Sen sijaan oppilaskadosta kärsiviä ja taloudeltaan heikkoja yksityiskouluja ei kannattanut pitää keinoitekoisesti hengissä.

Rakennuslainamuutoksia olisi lehden mukaan myös syytä siirtää kalenterivuoden alusta syyskuuhun eli lukuvuoden alkuun. (US 19.11.1931).

Maalaisoppikoulut pelkäsivät, että valtio leikkaisi etenkin niihin kohdistettavia avustuksia. Ilkka vaatikin, että valtio kohtelisi kaupunkikouluja samalla tavalla kuin maaseutuoppikouluja. Valtion oppikouluille olisi myös annettava aiempaa vähemmän rahaa, koska ne jo nyt saivat kaksi kertaa enemmän valtiolta kuin yksityisoppikoulut. ”Suomalaisuuspyrkimyksille valtionavun vähentäminen olisi takatalvi”, Ilkka totesi viittaamalla ruotsinkielisen oululaiskoulun säilyttämispäätökseen, vaikkei oppilaita tahtonut riittää. Ruotsinkielisten koulujen säilyttämistä perusteltiin sivistystyön tarpeella. Sen sijaan suomenkielisiä oppikouluja ei vielä ollut edes riittävästi, mutta niitä haluttiin lopettaa. Samantapaista maalaisväestön syrjimistä osoitti se, että valtio oli perustanut juuri uusia oppikouluja Helsinkiin, Turkuun

ja Viipuriin, mutta oli samanaikaisesti lakkauttamassa niitä maaseudulla (Ilkka 9.12.1931, ks. myös Männistö 2013, 54).

Maalaisliiton ohella riittäviä valtionapuja puolustivat Isänmaallinen Kansanliike ja Sosialidemokraattinen puolue. Toisaalta herravahisessa maalaisliitossa oltiin valmiita alentamaan opettajien palkkoja, kuten muille virkamiehille oli tehty. Maalaisliittolainen pääministeri J. E. Sunila nimitti oppikouluja jopa suoranaiseksi laiskottelulaitoksiksi (Pietiäinen 1995, 84).

Eduskunnassa valtionvarainvaliokunnan esittämät luokkakohtaiset valtionapuleikkaukset sekä keskikoulun luokkakoon nosto 20 oppilaaseen sekä lukioluokkien 15:een saivat eniten kannatusta. Leikkaukset toteutettiin vuodesta 1932 lukien (VP 1931, as.kirj. III, HE n:o 47, Ask 1931 n:o 367 ja AsK 1932 n:o 27, Pietiäinen 1995, 85).

Yksityisoppikoulujen määrän liika kasvu näyttää vaikuttaneen tämän oppilaitosmuodon pedagogiikan kehittäjiin. Esimerkiksi rehtori Kaarlo Tiililä, joka johti ylioppilaskirjoitusten perusteella maamme parhaaksi oppikouluksi vuonna 1931 valittua Tampereen Suomalaista yhteiskoulua, kirjoitti kouluja perustetun tähän asti kvantitatiivisesti ja keskittyen taloudellisiin ja yhteiskunnallisiin asioihin koulu-uudistusten sijaan. Hän uskoi kuitenkin kvalitatiivisen uudistusajan vielä koittavan (US 5.5.1932 pk, vrt. Tiililä 2005, s. 383, 5.5.1932, s. 366, 22.5.1931 ja s. 370, 10.9.1931).

Sanomalehtien mielenkiinto koulupolitiikkaa kohtaan kasvoi aina syksyn tullessa. Keskeinen mielenkiinnon herättäjä oli valtion budjetti, jossa hallitus esitti seuraavan vuoden koulumenoja. Uusi Suomi katsoi henkisen puolen karsinnan periaatteessa auttaneen, että köyhimmät saivat leipää. Se syytti maalaisia valtion rahojen tuhlaamisesta: ”Esimerkiksi kansakouluja rakennettiin hyvinä aikoina suureellisesti kivistä syrjäpitäjiin, mutta yliopiston 10 tutkijalla oli yksi yhteinen huone. Oppikoulumenotkin olivat olleet maaseutupitäjissä liian suuret. Kolmessa naapurikunnassa oli jopa kussakin oma valtion kustantama oppikoulu, jolloin kouluun tulee luontaisia edellytyksiä omaamatonta ainesta eikä keskikoulun käyneillekään löydy vastaavaa työtä.” Lehti edellytti, että valtionapua kaivattaisiin silloin, kun oppikoulupolitiikka suunnattaisiin määrättyyn sivistystarpeeseen. (US 11.9.1932).

Seuraavan kerran valtionapukeskustelu vilkastui vuonna 1934, koska valtionavun ehtoja haluttiin muuttaa. Hufvudstadsbladet vetosi yksityiskoulujen puolesta laissa säädettyyn kansalaisoikeuteen perustaa ja ylläpitää oppilaitosta, sillä vuoden 1918 jälkeen kehitys oli herättänyt epäilyjä tähän oikeuteen. Muutosesityksen mukaan hallitus tutkisi jokaisen koulun perustamisaikeen. Valtionavun ehtona oli, että koulun perustaa kunta tai pääomia omaava taho. Valtionapua pienennettäisiin, jos kunta tai jokin muu lisää tarvittavaa määrärahaa. Lukioluokille annettaisiin valtionapua vain harkinnan jälkeen. Koulussa pitäisi olla tietty määrä päteviä opettajia. Kouluhallitus oli laatinut kyseisen esityksen opetusministerille. Lehti katsoi kouluhallituksen ylimmän johdon reuttaneen tässä tehtävässään. (Hbl 19.3.1934 pk, kirj. M. Hm. = Magnus Hagelstam, Grankulla samskolan rehtori).

Hufvudstadsbladet palasi edellä mainittuun aiheeseen mietittyään kannanottojaan puolisen vuotta. Se kuvasi, miten oppikouluja oli aiemmin perustettu joka kylään, vaikka oppilaista ja etenkin opettajista oli pulaa. Kouluista oli valmistunut paljon ylioppilaita, joille ei löytynyt koulutustaan vastaavia opiskelu- eikä työpaikkoja. Köyhä Suomi oli valtionavuilla tuhlannut vähiä varojaan yksityiskouluihin (Hbl 2.11.1934). Lehti ei ollut huomannut, että tällainen koulutus oli lisännyt yhteiskunnalle ja oppilaille tarpeellista sivistystä. Toisaalta Hufvudstadsbladet oli osittain tyytyväinen hallituksen nyt tekemään esitykseen, mutta perustelematta näkemystään se olisi halunnut samanlaiset valtionapuehdot jo vuonna 1919 ja tämänhetkisenkin tarkempana.

Demokraattinen Suomi oli halunnut kouluttaa koko nuoren väestön säätämällä oppivelvollisuuden ja rahoittamalla oppikouluverkoston laajennuksen. Valtion, kuntien, yritysten ja yksityisten kansalaisten tulot kuitenkin romahtivat pula-ajan koittaessa. Eräs keino vähentää julkisia menoja oli yksityisoppikoulujen valtionapujen leikkaukset, jotka jakoivat kansaa ja puolueita vastakkaisiin leireihin eri tavalla kuin valtionapujen lisäyksistä päättäminen.

Kokoomus suhtautui negatiivisesti tukiin, joten sen lehti Uusi Suomi halusi supistaa valtionapuja. Edistyspuoluelainen Helsingin Sanomat oli samalla kannalla kuin Uusi Suomi. Lisäksi se oli valmis nostamaan keskikoulun luokkakokoa kahteenkymmeneen ja lukion

viiteentoista oppilaaseen. Molemmat pääkaupunkilehdet perustelivat valtionapujen karsimispolitiikkaansa sillä, että oppikouluja oli jo liian paljon tai niitä oli käynnistetty tarpeettoman nopeasti.

Ruotsinkielisten oppikoulujen puoltaja Hufvudstadsbladet ja maalaisliittolainen Ilkka vastustivat vähennyksiä, koska supistukset sammuttaisivat kielivähemmistön ja maaseudun yhteiskunnan kehityksen. Uuden Suomen mukaan heikkojen (maalla sijaitsevien ja ruotsinkielisten) yksityisoppikoulujen tekohengityksen lopettaminen ja valtionavun suunniteltua pienempi leikkaus pelastaisivat valtion koulubudjetin.

Uusia oppikouluja perustettiin silloisen Suomen kolmeen suurimpaan kaupunkiin, kun samaan aikaan monia maaseutuoppikouluja odotti lakkautus. Kielipoliittinen tasavertaisuuskaan ei aina vastannut odotuksia, koska esimerkiksi ruotsinkielinen oululaiskoulu pelastettiin valtion tuella. Ilkan mielestä oppikoulumenoja voitaisiin säästää supistamalla valtion koulujen suuria menoja ja alentamalla opettajien palkkoja. Kirjoittelusta näkyy maaseudun puolustajien maisema. Opiskelupaikkoja oli tarjottava kotitilan läheisyydestä, millä pyrittiin hillitsemään muuttoa taajamiin (joissa sijaitisi lähinnä valtion oppikouluja). Maaseudulla tunnettiin antipatiaa hyväosaisia ruotsinkielisiä ja herrasväkeä (valtion oppikoulujen lehtoreita) kohtaan sekä kannatettiin varsinkin Pohjanmaalla aitosuomalaisten asenteita ja toimia.

Sen sijaan pääkaupunkilaisten keskuudessa alkuperäisesityksen mukaiset valtionapuleikkaukset eivät enää herättäneet kiivasta poliittista lehdistökeskustelua, sillä sisäpoliittinen tilanne oli rauhoittunut ääriväestömenetettyä valtiolliset oikeutensa ja äärioikeiston menestytyä eduskuntavaaleissa. Jopa maamme ylintä toimeenpanovaltaa alkoi johtaa virkamiesvetoinen T. M. Kivimäen hallitus. Tosin vuonna 1934 aiottiin vielä leikata aiempaa suurempi siivu valtion tuesta, mutta talouden tasapainottuminen pelasti yksityisoppikoulut uskarsinnalta.

Talouden virkistytminen

Pulavuosista selviämisen jälkeen 1930-luvulla valtio pystyi jälleen avustamaan myös yksityisoppikouluja aiempaa enemmän. Vuoden

1936 menoarvioon ehdotettiin 2000 markan lisäystä kullekin luokalle. Uusi Suomi piti lisäystä perusteltuna, sillä maamme oppikoululaitos oli rakennettu yksityiskoulujen pohjalle (US 28.8.1935). Valtionapua oli kuitenkin vähennetty 18 % eli 7000 markkaan vuonna 1932.

Valtio oli jo vuonna 1934 palauttanut omille oppikouluilleen normaalin tulorahoituksen, ja nyt löytyivät varat myös oman Helsingin koelyseon aloittamiseen. Koelyseo oli valtion keskikoulu, joka pohjautui neljävuotiseen kansakouluun. Avun korotusmäärä ei tyydyttänyt yksityiskouluja, minkä vuoksi koulujen ja opettajien lähetystöt vierailivat jälleen eduskunnassa vaatimassa lamaa edeltäneitä avustuksiintioita. Osa kansanedustajista oli samaa mieltä siitä päätellen, että he tekivät aloitteen paluusta vuoden 1925 lailla vahvistettuihin valtionapuperusteisiin. Valtion velvollisuus oli tukea koko maan sivistyselämää eikä vain omia koulujaan, vaativat Helsingin Sanomat ja Suomen Sosialidemokraatti. Ne kertoivat jälleen yksityiskoulujen veloista, välinepuutoksista, kiinteistöjen rapautumisista sekä kansantaloudellisesta merkityksestä. Siksi valtionapu oli palautettava entisen suuruiseksi. (HS ja SS 13.10.1935).

Eduskunta palautti vuoden 1936 alusta lukien yksityiskouluihin ennen vuoden 1932 asetusta edeltävälle tasolle minimioppilasmäärät ja lisäsi vuosittaista luokkakohtaista valtionapua 4000 markalla eli 42 000 markkaan (nykyrahassa 16 380 euroa). (VP 1935, As.kirj. III, HE n:o 54, AsK 1935 n:o 417 ja 1936 n:o 10, Kiuasmaa 1982, 224, Pietiäinen 1995, 86).

Seuraavan vuoden 1937 budjettikäsittelyn yhteydessä tehtiin jälleen aloitteita yksityiskoulujen luokkakohtaisten valtionapujen nostamiseksi. Uusi Suomi painotti kuitenkin, että pula-ajan leikkaukset oli jo nyt kohtuudella korvattu (US 29.8.1936). Tähänastiset korotukset Helsingin Sanomat puolestaan katsoi riittämättömiksi. Se kannatti eduskunta-aloitteessa ehdotettua 3000 markan luokkakohtaista valtionavun paikkausta ja odotti oppikoululaitoksen perusteellista uudistusta ja siksi määrärahalisäyksiin oli syytä suhtautua varovasti (HS 28.8.1936 ja 20.10.1936). Lehti ilmeisesti tarkoitti edistyspuoluelaisen kouluhallituksen pääjohtajan Oskari Mantereen komiteanmietinnön

nostattamaa yhtenäiskoulukeskustelua (ks. KM 6/1933, HS 2.10.1936, US 4.10.1936 ja SS 12.10.1936).

Yksityiskoulujen valtionavusta sanomalehdistö ei keskustellut vuoden 1938 budjetin yhteydessä, mutta sen sijaan näiden koulujen yhteiskunnallinen asema herätti mielenkiintoa. Alkuvuodesta 1937 järjestetty yksityisoppikoulujen opettajien valtakunnallinen kokous kirvoitti sananvaihtoa. Varsinkin elinvoimaiset yksityiskoulut nähtiin tarpeellisiksi, joten valtionapuja olisi syytä nostaa 4000 markalla. Sivistystarpeen ylläpitämiseksi uskottiin valtiollistamisten jatkuvan. Mutta jotkut koulut eivät halunneet valtiollistamista, jotta ne voisivat vapaammin kokeilla uusia oppiaineita ja opetusmenetelmiä. Yksityiskoulut takasivat siten siis sen, että uudet virtaukset ja tarpeet otettaisiin huomioon. Esimerkiksi maanpuolustusopetus oli nyt ajankohtainen. Yksityiskouluista ei Uuden Suomen mukaan pitänyt tehdä pelkkiä kokeilukenttiä. Ne olivat tähänkin saakka osoittaneet koululaitoksen kehityksessä merkityksensä, joten ne olivat tarpeen jatkossakin (US 6.1.1937).

Sosialidemokraatti oli samaa mieltä. Se korosti myös näiden koulujen edullisuutta valtiolle avustuksista huolimatta. Lehti valitti koulujen liikemieshenkistä ja johtajaperiaatteellista hallitsemistapaa. Varsinkin koulujen johtokuntien valtaa olisi rajoitettava (SS 10.1.1937).

Yksityisoppikoulut olivat täyttäneet sen paikallisen sivistyslaitoksen tehtävän, johon valtio ei ollut kyennyt. ”Näiden koulujen merkittävä osuus koko maan sivistystyössä oli pannut valtion tukemaan niitä taloudellisesti sekä antamaan tiettyjä pelisääntöjä niiden toimintaan ja henkilökuntaan”, sanoi Hufvudstadsbladet. Se halusi yksityiskouluille vapaan ja harmonisen kehityksen lailla tiukasti sidotun tilalle, koska ne olivat lähempänä yhteiskunnan kasvua kuin valtion koulut. Myös päivälehtien tehtävä oli Hufvudstadsbladetin mielestä käsitellä tällaisia asioita. Suomessa ei vielä ymmärretty koulun yhteiskunnallista merkitystä eikä yhteiskunnan merkitystä koululle. (Hbl 16.1.1937 pk. kirj. M. Hm.).

Talousvaikeuksiin joutuneet yksityiskoulut tarvitsivat pikaista tukea, koska valtionapua ei ollut inflaatiosta huolimatta nostettu vuoden 1936 alun 4000 markan korotuksen jälkeen. Tästä yksityiskoulujen akuutista likviditeettivajeesta tehdyn toivomusaloitteen perusteella kouluhallitus oli tutkinut asiaa ja päättänyt 6.1 miljardin markan avustussummaan.

Näin voitaisiin auttaa suurimpiin talousahdinkoihin ajautuneita yksityiskouluja. Helsingin Sanomat piti lisäksi 3 miljoonan markan yleistä valtionavun korotusta tarpeellisena, jotta koulutkin pääsisivät pula-aikaa edeltävälle tasolle muiden alojen tavoin. Se toisti valtion jopa hyötyvän talousavustaan, sillä yksityisoppikoulua kävi yli puolet oppilaista ja lukuvuonna 1936–1937 yksityiskoululainen maksoi 1532 markkaa ja valtion koulun oppilas 3014 markkaa (HS 17.7.1938).

Hallitus ei ollut nostanut vuoden 1939 talousarvioesitykseensä valtionapua lukuisista järjestäloitteista huolimatta. Kansanedustajatkan eivät saaneet kaikissa valiokunnissa riittävästi kannatusta valtionapualoitteilleen. Suuri valiokunta oli kuitenkin puoltanut ko. aloitteita, jotka siten etenivät eduskunnan täysistunnon kolmanteen käsittelyyn. Uusi Suomi puolusti valtionapuja nyt aiempien perustelujensa lisäksi sillä, ettei suuri valtion tuki voinut enää houkutella perustamaan uusia yksityiskouluja valtioneuvostolta anottavan luvan vuoksi. Nuorisoa oli luonnollisesti ohjattava myös käytännön aloille, mutta elinvoimaisia yksityiskouluja ei kannattanut tappaa. Koulupolitiikan avulla saataisiin oppikoulujen määrä pidettyä tarpeellisuuden rajoissa (US 27.11.1938).

Ruotsalaisen kansanpuolueen edustajan John Österholmin (Helsingin ruotsinkielisen työväenopiston rehtori) ja Isänmaallisen Kansanliikkeen edustajan Hilja Riipisen (Lapuan yhteiskoulun rehtori) aloitteiden pohjalta eduskunta korotti yksityiskoulujen valtionavut edellä mainitussa täysistunnon kolmannessa käsittelyssä äänin 81–80 enimmillään 3000 markalla pula-aikaa edeltävälle tasolle eli 45 000 markkaan (nykyrahassa 15 920 euroa, 2 h + k:n keskikuukausivuokra tuolloin 620 markkaa). Korotus tuli voimaan vuoden 1939 alusta, mutta talvisodan sytyttyä oli pakko palata vuosina 1936–1938 maksettuihin valtionapumääriin. Monia muita koulumenoja leikattiin tällöin enemmän eli pula-ajan tasolle. Pietiäisen mielestä valtio oli nyt ystävällisempi yksityiskouluja kohtaan kuin aiemmin. (VP 1938 ptk ja liitteet, lakialoite n:o 16 ja n:o 28, AsK 1938 n:o 463, 30.12.1938, AsK 1939 n:o 481, 18.12.1939, Pietiäinen 1995, 86).

Maamme kansantalouden toinnuttua lamasta yksityisoppikoulut uskalsivat pyytää entisiä valtionapuosuuksiaan. Pyyntöä tukivat valtion

omille oppikouluilleen jo vuonna 1934 palauttavat entiset talousetuudet. Vuoden 1936 menoarvioon ehdotettua 2000 markan luokkakokoaista liisästä kannatti ennen muuta oikeistolainen lehdistö, mutta keskusta ja vasemmisto sekä monet kansanedustaja-aloitteet puolsivat paluuta pulaaikaa edeltäneisiin tukiaisiin. Eduskunta teki kompromissin päättämällä 4000 markan valtionavusta ja entisistä vähimmäisoppilaslukuista.

Oppositiota edustanut kokoomuslehti Uusi Suomi piti nyt pulaaajan leikkauksia kohtuudella korvattuina, mutta hallitusvastuuta kantanut edistysläinen Helsingin Sanomat halusi palauttaa yksityiskoulutuet pulaa edeltävälle tasolle. Edistyspuoluelainen opetusministeri Oskari Mantere tiesi luonnollisesti valtion taloustilanteen ja koulupoliitiikan tulevaisuuden näkymät. Hän näyttää odottaneen valtion tuen vain kasvavan suunnittelemansa yhtenäisyyskoulun toteutuessa.

Koulupoliittinen keskustelu jatkui, vaikka pääkirjoituksissa ei enää kerrottukaan akuutista valtionavun tarpeesta. Yksityiskoulujen yhteiskunnallinen tarve ja edullisuus tunnustettiin poliittisen kentän oikealta laidalta vasemmalle asti. Koulupoliitiikan uskottiin estävän elinkelvottomien oppikoulujen perustamisen.

Hallitus ei kuitenkaan ollut valmis palauttamaan yksityiskoulujen valtionapua ennen lamaa olleelle tasolle. Vasta vuoden 1938 valtiopäivillä eduskunnan kolmannessa käsittelyssä yksityisten kansanedustajien aloitteen yhden äänen voitto toi myös yksityiskouluille hyvityksen lähes kahdeksan vuoden ottelun jälkeen. Kuitenkin yksityiskoulut joutuivat palaamaan jo seuraavana vuonna syttyneen talvisodan vuoksi entisiin valtionapumääriin.

Lähteet ja kirjallisuus

Painetut lähteet

Suomen Asetuskokoelma (AsK) 1919–1939

KM 20/23. Suomen ruotsinkielisen väestön asemaa ja oikeuksia käsittelevän komitean mietintö (Tulenheimon komitea)

KM 6/33. Oppikoulukomitean mietintö (OKK)

Suomen tilastollinen vuosikirja (STVK) 1940. Tilastollinen päätoimisto. Helsinki 1940

Valtiopäivät (VP) 1919–1939: asiakirjat (As.kirj.), liitteet, pöytäkirjat (ptk)

Sanomalehdet (pääkirjoitukset)

Helsingin Sanomat (HS) 1918–1939

Hufvudstadsbladet (Hbl) 1921–1938

Ilkka 1926–1936

Suomen Sosialidemokraatti (SS) 1926–1937

Uusi Suomi 1923–1938

Kirjallisuus ja artikkelit

Borg, Olavi 1965. Suomen puolueet ja puolueohjelmat 1880–1964. Porvoo. WSOY.

Kiuasmaa, Kyösti 1982. Oppikoulu 1880–1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu. Pohjoinen.

Männistö, Jyrki 2008. Sivistyksen vai käytännön tarve? Uusia oppikouluja haluttiin ja vastustettiin 1900-luvun alun Suomessa. Teoksessa Koulutuksen aatteita, rakenteita ja toimijoita. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja Koulu ja menneisyys XLVI. 2008. SKHS.

Männistö, Jyrki 2013. Pakkoruotsia ja sivistysnälkää. Oppikoulu sitkeän kieliriidan areenana nuoren tasavallan aikana. Teoksessa Rinnakkaiskoulusta peruskouluun. Suomen Kasvatuksen ja Koulutuksen Historian Seuran vuosikirja Koulu ja menneisyys LI. 2013. SKHS.

Näin on käynyt. Työmarkkinoiden ja talouden kehitys Suomessa 1900–1980. Toim. STK:n ja SAK:n talouspoliittinen työryhmä. 1982. Teollisuuden Kustannus Oy.

Pietiäinen, Jukka-Pekka 1995. Yksityisoppikoulut nuorena tasavallassa 1917–1944. Teoksessa Yksityisoppikoulujen historia 1872–1977, kirj. Jari Salminen, Jukka-Pekka Pietiäinen ja Jouko Teperi. Helsinki. Painatuskeskus Oy.

Suomen taloushistoria 3, 1983. Historiallinen tilasto. Toim. Kaarina Vattula. Helsinki. Tammi.

Teperi, Jouko ja Salminen, Jari 1993. Yksityisoppikoulumatrikkeli 1872–1977. Helsinki. Kirjayhtymä.

Tiililä, Paul 2005. Rehtorin päiväkirjat. Tampereen yhteiskoulun rehtori Kaarlo Tiililän päiväkirjoista 1893–1936 koottua. Vammala. Tampereen Yhteiskoulun säätiö.

Seura koulutuksen ja kasvatuksen historian parissa jo 80 vuotta

”Historian tutkimuksen tavoitteena on antaa menneen ajan tapahtumista mahdollisimman tarkka kuva. Kasvatuksen historian tutkimus pyrkii samaan päämäärään. Kasvatuksen historiassa ns. kouluhistorian tutkimus on monen alan tutkimuksiin nähden siinä suhteessa edullisemmassa asemassa, että jatkuvuus on ikään kuin tutkijaa auttava tekijä, jos hän on joutunut koulun kanssa tekemisiin. Tutkijan on kuitenkin pidettävä jatkuvasti mielessään, että menneen ajan koulu ja sen elämä eivät olleet tämän päivän koulun elämää.”

Eelis Aurola 1966

Alkusanaksi

Tässä kirjoituksessa käsitellään Suomen kouluhistoriallisen seuran, myöhemmin Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran, tähänastisia vaiheita. Seuran toiminnasta voi löytää kolme keskeistä elementtiä, joiden varaan toiminta on pääasiallisesti rakentunut; kulloinenkin puheenjohtaja ja hallitus, kuukausikokoukset ja seminaarit sekä seuran julkaisutoiminta, lähinnä Koulu ja menneisyys -vuosikirjasarja.

Olen nojannut erityisesti kolmeen Suomen kouluhistoriallisen seuran vaiheita käsitelleeseen kirjoittajaan, sihteeri Eino Viitasareen, esimies Erkki O. Stenijiin ja esimies Martti T. Kuikkaan. Heidän kirjoituksensa ovat ilmestyneet Koulu ja menneisyys -vuosikirjoissa, Eino Viitasaaren vuonna 1955, Erkki Stenijin vuonna 1965 ja Martti T. Kuikan vuosina 1985, 1992, 1995, 2005, 2007 sekä 2010. Myös kouluneuvos M. O. Karttusen esitelmää seuran 50-vuotisjuhlassa 1985

olen pitänyt yhtenä lähteenä. Kirjoittajat ovat käsitelleet seuran vaihteita varsin yksityiskohtaisesti. Martti T. Kuikka on viimeisimmäksi vuonna 2010 pohtinut laajasti seuran historiaa ja tehtävää, joten tällä kertaa lähestytään seuran menneisyyttä pitkälti henkilöiden kautta. Artikkelin lopussa käsitellään myös seuran viimeaikaista toimintaa. Kirjoittaja lausuu kiitoksensa yliopistonlehtori, FT Janne Sängille arvokkaista tarkennuksista.

Seuran entiset esimiehet

Koko seuran toiminnan ajan puheenjohtajiksi on valikoitunut henkilöitä, joilla on ollut elävä ja voimakas mielenkiinto kasvatuksen ja koulutuksen historiaa kohtaan. Kaikki puheenjohtajat ovat olleet toistaiseksi miehiä. Seuraavaan olen koonnut lyhyet esittelyt kaikista seuran entisistä puheenjohtajista, joista käytän nimitystä esimies, kuten alkuaikoina käytettiin, sekä maininnut vuodet, jolloin he toimivat esimiehinä.

Einar Fieandt ja seuran perustaminen 1935

Seuran perustaminen

Suomen kouluhistoriallisen seuran synty oli monivaiheinen. Seuraa kokoontui Kouluhallituksen tiloihin perustamaan helmikuun 4. päivänä 1935 arvovaltainen joukko kasvatusalan historian asiantuntijoita kouluneuvos Einar Fieandin kutsusta ja johdolla. Kokousta ei ollut kutsuttu koolle umpimähkään, vaan sitä edelsi monenlaisten tapahtumien ketju. Pohjustukseksi kokousväelle luettiin vuonna 1917 perustetun Suomen koulumuseoyhdistyksen purkamispäätös ja sen määräämät velvoitteet.

Kun koulumuseoyhdistyksen toiminta oli lopetettu vuonna 1933, se oli lahjoittanut muun muassa 4000 nidettä käsittävän kirjaston uudelle perustettavalle yhdistykselle. Tuolloin siis alettiin jo valmistella sellaisen uuden yhdistyksen perustamista, ”joka jatkaisi Suomen koulumuseoyhdistyksen aloittamaa tärkeätä työtä”, mutta vasta parin vuoden kuluttua aika oli kypsä toiminnan käynnistämiseksi. Suomen

kouluhistoriallinen seura oli saanut Suomen koulumuseoyhdistykseltä velvoittavan perinnön. Fieandtin tavoitteena oli saada Koulumuseoyhdistyksen jäämistö sijoitetuksi johonkin sopivaan paikkaan. Selasta ei Fieandt löytänyt.

Valmistavassa kokouksessa esiteltiin uudelle seuralle laaditut sääntöluonnokset. Koska seuralle suunniteltuun toimintaan tulisi kuulumaan laajalti erilaisia velvoitteita, olihan Koulumuseoyhdistyksen peruja oleva mittava kokoelma myös jollain tavalla otettava huomioon, ei kokous tuolloin vielä ollut valmis tekemään lopullista päätöstä seuran säännöistä. Tämän vuoksi päätettiin pitää uusi kokous parin viikon kuluttua ja asettaa toimikunta hiomaan sääntöluonnosta. Toimikuntaa johtamaan valittiin kokouksen puuhamies Einar Fieandt.

Uusi kokous pidettiin 22.2.1935. Samalla se oli vuosikokous, jossa seura järjestäytyi asianmukaisella tavalla toimintaa varten. Seuran säännöt olivat nyt sellaiset, että vaikka niitä ei vielä ollut vahvistettu, niiden mukaan toiminta kuitenkin käynnistettiin. Tuolloin asetettiin uusi johtokunta, ja seuran ensimmäiseksi esimieheksi valittiin kouluneuvos Einar Fieandt. Seuran säännöt vahvistettiin varsin pian perustavan kokouksen jälkeen, jo 8.3.1935.

Perustava kokous, säännöistä päättävä kokous ja sääntöjen vahvistaminen seurasivat toisiaan niin pikavauhdilla, että ensimmäisestä koollekutsumisesta ei ollut kulunut kuin reilu kuukausi, kun seuralla oli jo esimies, hallitus sekä uudet säännöt, jotka painettiin jo ensimmäiseen vuosikirjaan *Koulu ja menneisyys*.

Kaikilla seuroilla tulee olla toimintaa ohjaava ja jäsenistöä velvoittava tavoite. Kouluhistoriallisen seuran toiminta-ajatus oli kiteytettyinä sääntöjen 2 §:ssä: ”Suomen kouluhistoriallisen seuran tarkoituksena on maassamme ylläpitää kouluhistoriallista harrastusta. Tätä tarkoitusta varten se kerää koulumuseo- arkisto- ja kirjastoainesta sekä harjoittaa kustannus- ja julkaisutoimintaa.”

Seuran Berdan-kiväärit

Erkki O. Stenij kertoo vuoden 1965 vuosikirjassa mielenkiintoisen yksityiskohdan, kuinka seuran Koulumuseoyhdistykseltä saamat

museoesineet luettelointiin ja sijoitettiin Koelyseon vintille. Niiden joukossa oli viisi Berdan-kivääriä. Kun Koelyseon talossa suoritettiin kesällä 1958 täyskorjaus, korjausmiehet löysivät ullakolta mainitut kiväärit ja epäilivät asekatkkoa. Poliisi otti kiväärit haltuunsa, mutta kun selvisi millaisista aseista oli kyse, ne palautettiin. Silloin niistä oli jo kaksi hävinnyt matkalla. Museoesineet luovutettiin myöhemmin Kasvatusopilliselle kirjasto- ja lukusalisäätiölle. Ja nyt ei enää edes tiedetä, missä ne loputkaan kolme kivääriä mahtavat olla.

Einar Fieandtin uran vaiheita

Fieandt toimi uransa alkuaikana maantieteen ja luonnonhistorian opettajana eri oppikouluissa. Hän toimi muun muassa Viipurin Uuden yhteiskoulun rehtorina. Vuodesta 1926 alkaen Fieandt toimi luonnonhistorian ja maantieteen kouluneuvoksena Kouluhallituksessa. Fieandtin väitöskirja *”Über das Wurzelgebiet des Nervus hypoglossus und den Plexus hypoglosso-cervicalis bei den Säugetieren”* oli kaukana kouluhistoriasta. Fieandt vaikutti myös muilla kulttuurin saroilla. Paitsi luonnontieteilijä Fieandt oli myös innokas filatelisti ja toimi aikanaan Suomen Filatelistiseuran puheenjohtajana. Einar Fieandt oli Suomen kouluhistoriallisen seuran toiminnan primus motor, jonka erityisenä huolena oli, ”miten Suomen koulun historiaa koskeva ainehistoria olisi korjattava talteen”. Einar Fieandtin toiminta esimiehenä jäi vain vajaan vuoden mittaiseksi. Koulu ja menneisyys I vuosikirjassa on muistokirjoitus, joka kertoo lyhyesti heti alussa suruviestin: ”kouluneuvos filosofian tohtori Einar Fieandt tammikuun 25. päivänä 1936 on poistunut elävien ilmoilta.”

Einar Fieandt perusti seuran, laati säännöt, käynnisti vuosikirjan julkaisemisen ja menehtyi – kaikki seuran ensimmäisen toimintavuoden aikana. Fieandtin viitoittamalla tiellä vuodesta 1935 lähtien seura on toiminut milloin hyvinkin aktiivisesti, välillä hiljaiseloa viettäen, mutta koko ajan se on kuitenkin pitänyt yllä kouluhistorian harrastusta. Seuran perustamisesta on vuonna 2015 kulunut kaikkiaan 80 vuotta, joten tasavuotia jälleen juhlitaan.

A. A. Koskenjaakko 1936 sekä 1941–1948

Edesmenneen esimiehensä seuraajaksi seura valitsi vuonna 1936 Helsingin Suomalaisen Yhteiskoulun rehtorin Aksel Anshelm Koskenjaakon, joka toimi tässä vaiheessa esimiehenä vain vuoden. Sotavuosina hänet valittiin uudestaan johtamaan seuraa. Tällä välin hän oli saanut professorin nimen ja arvon. Koskenjaakon erikoisala olivat suomalaiset sananlaskut. Kun Koskenjaakko väitteli tohtoriksi, väitöskirjankin aiheena oli *”Laki, oikeus ja oikeudenkäynti suomalaisissa sananlaskuissa”*.

Seuran sihteeri Eino Viitasaari luonnehti Koskenjaakon työtä jatkosodan aikana ja heti sen jälkeen:

”Näinä vaikeina aikoina toimi esimiehenä professori A. A. Koskenjaakko, joka erinomaisella huolella hoiti seuran asiat, tarmollaan piti työt vireillä ja ohjaili niitä pitkälle rauhan aikoihin, aina vuoden loppuun 1948 loppuun asti”.

A. J. Tarjanne 1937–1940

Kouluneuvos Artturi Johannes Tarjanne toimi seuran esimiehenä vaikeat vuodet 1937–1940. Tarjanne oli opetushallinnon virkamies, jolla oli merkittävät ansiot oppivelvollisuuden täytäntöönpanossa. Alun perin Törnqvist-nimisenä syntynyt Artturi-poika, jota kutsuttiin Ju-kaksi, suomensi 1906 nimensä Tarjanteeksi synnyinpitäjänsä Virtain alueella sijaitsevan Tarjanneveden mukaan. Tarjanne nimitettiin 1916 Kouluylihallitukseen kansakoulujen ylitarkastajaksi.

Kansalaissodan aikana keväällä 1918 hänellä oli vaativa tehtävä. Hän hoiti nimittäin yksinään valkoisten hallitsemassa Vaasassa Koulutoimen ylihallituksen asioita, joka oli jäänyt mottiin punaisten valtaamaan Helsinkiin.

Myöhemmin Tarjanteesta tuli kouluneuvos ja kansanopetusosaston päällikkö Kouluhallitukseksi nimensä muuttaneeseen virastoon. Hän sai kanslaneuvoksen arvonimen jäädessään eläkkeelle.

Aukusti Salo**1949–1950**

Professori Aukusti Salo toimi seuran esimiehenä pari vuotta 1940–1950-lukujen vaihteessa. Salo toimi virkauransa alussa muun muassa Hämeenlinnan alakansakouluseminaarin rehtorina ja myöhemmin Helsingin yliopiston kasvatus- ja opetusopin ylimääräisenä professorina. Salon kasvatusidea oli kehittää kansakoulun opetusta kokonaisopetuksen suuntaan. Hän julkaisi useita kirjoja alkuopetuksesta, kuten *”Alakansakoulun opetusoppi”* ja *”Ensimmäisen ja toisen kouluvuoden opetussuunnitelma kokonaisuusperiaatteen mukaan”*. Ainakin kolme sukupolvea suomalaisia on opetellut lukemista ja laskeamista Aukusti Salon oppikirjojen avulla.

Myös Cygnaeuksen aatemaailma oli hänen kiinnostuksensa kohde ja josta hän kirjoitti tutkielman *Pikkulasten kasvatus Uno Cygnaeuksen kasansivistysjärjestelmässä*. Salon väitöskirjakin käsitteli Cygnaeusta ja oli nimeltään *Cygnaeuksen pikkulapsipedagogiikka*.

Professori Paavo Päivänsalo on luonnehtinut Aukusti Saloa toteamalla, että ”Hänessä yhtyivät sopusointuisella tavalla sekä käytännön koulunuudistajan että syvällisen tiedemiehen ominaisuudet”. Hallituksen jäsen filosofian tohtori Jouko Kauranne on väitöskirjassaan *Kansakoulun opetukseen kohdistuneet integrointipyrkimykset vuosina 1912–1939* käsitellyt Aukusti Salon kehrittelemää ajatusta kokonaisopetuksesta. Myös Salon toimikausi jäi lyhyeksi, sillä hän kuoli ollessaan vasta toista vuotta esimiehenä.

Kaarlo Saarialho**1951**

Kouluneuvos Kaarlo Saarialho, joka oli toiminut muun muassa Sortavalan seminaarin rehtorina ja matematiikan oppikirjojen tekijänä, valittiin Salon jälkeen hoitamaan esimiehen tehtävää. Saarialho oli toiminut matematiikan opettajana useilla eri paikkakunnilla. Seminaarin lehtorina hän työskenteli sekä Sortavalassa että Jyväskylässä. Hänen yhteiskunnallisesta aktiivisuudestaan kertoo esimerkiksi se, että Jyväskylässä asuessaan hän heilutti puheenjohtajan nuijaa kau-

punginvaltuustossa. Saarialho toimi myöhemmin myös kouluneuvoksena ja apulaisosastopäällikkönä Kouluhallituksen kansakouluosastossa. Myös Saarialhon kausi jäi lyhyeksi, vain vuoden mittaiseksi.

Erkki O. Stenij

1952

Diplomi-insinööri, tarkastaja Erkki Oskari Stenij toimi esimiehenä Saarialhon jälkeen. Stenijn jälkeen esimieheksi valitun Urho Somerkiven kaudella hän toimi useina vuosina varaesimiehenä. Työurallaan Stenij toimi muun muassa Valmistavassa poikain ammattikoulussa sekä Helsingin kaupungin poikien ammattikoulussa opettajana ja myöhemmin Helsingin kaupungin ammattioppilaitosten tarkastajana. Lisäksi hän kirjoitti useita metalliteknologian oppikirjoja ammattioppilaitosten käyttöön.

Stenij sai opetusneuvoksen arvonimen 1959. Hän oli Suomen kouluhistoriallisen seuran kunniajäsen. Myös Stenij toimi esimiehenä vain yhden kauden.

Urho Somerkivi

1953–1971

Somerkiven tie koulun kehittäjäksi oli poikkeuksellinen ja monipolvinen. Hän aloitti opintonsa kansakoulun suoritettuaan Sortavalan kansakoulupohjaisessa seminaarissa vuonna 1928. Toimiessaan opettajana sodan keskellä keväällä 1940 hän pääsi ylioppilaaksi yksityisoppilaana Lappeenrannan yhteislyseosta. Talvisodan keskeytettyä kaikki opinnot Somerkivi julistettiin ylioppilaaksi, kuten muutkin kokelaat, suorittamatta ylioppilaskirjoituksia. Hänen täytyi kuitenkin tenttiä muutamia aineita ennen kuin hänen suorituksensa lopullisesti hyväksyttiin.

Toimittuaan muutaman vuoden opettajana hän siirtyi kouluhallinnon piiriin.

Kansakouluntarkastajana ollessaan Somerkivi väitteli tohtoriksi vuonna 1952, ja seuraavana vuonna hänestä tuli seuran uusi esimies. Somerkivi oli todellinen koulutuksen grand old man, hän oli tietokir-

jailija, oppikirjailija, kouluneuvos, Kouluhallituksen osastopäällikkö ja professori *honoris causa*.

Somerkivi oli keskeinen henkilö silloin, kun peruskoulua koskevat poliittiset päätökset oli tehty ja oli pedagogian vuoro. Hän johti Peruskoulun opetussuunnitelmakomiteaa, joka laati kaksiosaisen mietinnön: ensimmäinen osa käsitteli opetussuunnitelman perusteita ja toinen osa sisälsi ainekohtaiset opetussuunnitelmat. Professori Kari Uusikylä luonnehti mietintöä seitsemänkymmentävuotishaastattelusaan, että ”Vuonna 1970 Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea linjasi ja suunnitteli opetuksen tavoitteet kestävin vedoin. Se on edelleen tosi briljantti paperi.”

Peruskoulukomitean työn pohjalta käynnistyi maassamme peruskouluopetus, jonka hedelmistä nykypolven opettajat saavat vieläkin nauttia vaikkapa Pisa-testien hyvinä tuloksina. Maamme siirtyi tuolloin rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiseen peruskouluun. Astuttiin pitkä askel kohti tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia.

Nykyisenä pakkoruotsi-keskustelun aikana on hyvä muistaa, että Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea oli niin vakaasti yhden vieraan kielen kannalla, että se käynnisti syksyllä 1967 laajan koulukoikeilun ilman pakollista ruotsia. Yhden kielen kannalla olivat tuolloin ruotsinkielisiä lukuun ottamatta kaikki opettajajärjestöt ja valtaosa asiantuntijoista, myös Somerkivi. Kerrotaan, että kun poliitikot sitten päättivät peruskouluun tulevista kahdesta kielestä, Somerkivi oli huokaissut pettyneenä dramaattisesti että ”Siinä meni peruskoulu!”

Somerkivestä tuli monien opettaja- ja tarkastajavuosien jälkeen Kouluhallitukseen ensin kouluneuvos ja sitten lopuksi vuonna 1962 osastopäällikkö kansanopetusosastolle. Vuoden 1998 vuosikirjaan on lääninkouluneuvos Olavi Ketonen kirjoittanut seikkaperäisen kuvauksen Urho Somerkiven elämänvaiheista. Opetusneuvos Antti Lapalainen on koonnut vuoden 1986 Koulu ja menneisyyteen luettelon Urho Somerkiven teoksista.

Kun Somerkivi oli jo lopettelemassa toimintaansa Kouluhistoriallisessa seurassa, hän luovutti allekirjoittaneelle tekijän nimikirjoituksella varustetun väitöskirjansa ”*Bell-Lancasterin vuoro-opetusjärjestelmä Suomessa*”, mikä on yksi kirjakokoelmani arvokkaimpia aarteita.

Urho Somerkivi ehti toimia esimiehenä kaikkiaan parisenkymmentä vuotta. Suomen kouluhistoriallinen seura kutsui Somerkiven kunniapuheenjohtajakseen vuonna 1985.

Eelis Aurola

1972–73

Somerkiven jälkeen tuli esimieheksi apulaisprofessori Tuovi Eelis Aurola. Hänet nimitettiin vuonna 1968 ensimmäiseksi Helsingin yliopiston kasvatuksen historian apulaisprofessoriksi. Tehtävästään johtuen hänelle luontui hyvin myös Kouluhistoriallisen seuran johtaminen.

Eelis Aurola oli taustaltaan kansakoulunopettaja. Kerrotaan, että hänen sukulaisensa olivat vähätelleet häntä, koska hän oli vain kansakoulunopettaja. Siitä sisuuntuneena hän päätti näyttää, mikä mies hän oikein on, ja eteni sitten määrätietoisesti aina kasvatustieteen apulaisprofessoriksi asti.

Eelis Aurola oli kirjoittanut Lounais-Hämeen Kotiseutu- ja Museoyhdistyksen vuosikirjaan vuonna 1973 artikkelin *Koulupakosta oppivelvollisuuteen*. Kun oppivelvollisuuden säätämisestä oli kulunut 80 vuotta vuonna 2001, seura järjesti laajan seminaarin saman aiheen tiimoilta. Tehtaankoulut olivat Aurolan erikoisala, ja hän oli myös väitellyt niistä tohtoriksi. Hänen väitöskirjansa oli *Suomen tehtaankoulut vuosina 1636–1881*.

Kouluhistoriallinen seura oli käytännöllisesti katsoen varaton, joten vuosikirjan julkaisemista ei Aurolan aikana harkittu.

Taimo Iisalo

1974–1981

Apulaisprofessori Taimo Iisalo seurasi esimiehenä Eelis Aurolaa. Iisalo oli myös Aurolan seuraaja kasvatuksen historian apulaisprofessorina. Iisaloon aikana seuran taloudellinen tilanne jatkui heikkona. Vuosikirjaa ei myöskään hänen aikanaan julkaistu.

Taimo Iisalo oli taustaltaan teologi, joka oli ennen professuuriaan toiminut turkulaisissa kouluissa uskonnonopettajana kaikkiaan kaksi

vuosikymmentä. Hänen väitöskirjansakin käsitteli uskonnonopetusta: *Suomen koulujen uskonnonopetus 1843–1883*.

Huhtikuussa 1974 kouluhistoriallisen seuran kirjasto, jota säilytettiin järjestämättömän Helsingin väliaikaisen opettajakorkeakoulun suojissa, deponoitiin Helsingin yliopistolle. Suomen kouluhistoriallisen seuran ja Kasvatusopillisen kirjasto- ja lukusalisäätiön edustajat kävivät yhdessä luovuttamassa kirjastonsa yliopistolle. Lahjoituksen otti vastaan yliopiston rehtori Ernst Palmén. Kouluhistoriallisen seuran delegaation muodostivat seuran esimies Taimo Iisalo, professori Urho Somerkivi ja sihteeri Erkki Merimaa. Suurin osa kirjastosta deponoitiin kasvatustieteen laitoksen kirjastoon Bulevardille. Kirjasto siirrettiin sieltä ensin käyttäytymistieteellisen tiedekunnan kirjastoon Siltavuorenpenkereen toimitiloihin ja sen jälkeen osaksi yliopiston pääkirjastoa Kaisa-taloon.

Martti T. Kuikka

1982–2010

Kun Martti T. Kuikasta oli tullut kasvatustieteen, erityisesti kasvatuksen historian apulaisprofessori, hänestä tuli vuorostaan itseoikeutusti uusi seuran esimies 1982. Hän tarttui toimeen ripeästi ja ryhtyi edistämään seuran eri toimintamuotoja, vaikka taloudellisia resursseja oli edelleen rajoitetusti.

Heti ensimmäisenä toimikautenaan Kuikka käynnisti kuukausikousten pitämisen ja ryhtyi kokoamaan *Koulu ja menneisyys* -vuosikirjaa, joka ilmestyi jo hänen toimikautensa toisena vuonna eli 1984. Siitä lähtien vuosikirja ilmestyi joka syksy koko Kuikan toimikauden ajan. Martti T. Kuikka kirjoitti puheenjohtajakaudellaan yli kolmekymmentä artikkelia ja muuta kirjoitusta *Koulu ja menneisyys*teen. Kirja sai uuden graafisen ilmeen 1997. Joskus kirjojen ulkoasu poikkesi tavanomaisesta. Tällaisia ovat useat erilaisiin merkkivuosiin kohdistuvat vuosikirjat.

Kuikka loi yhteyksiä myös ulospäin, ja yhteen aikaan oli tapana, että muutaman kerran vuodessa seuran kuukausikokous pidettiin jonkin koulutyötä sivuavan järjestön suojissa. Samalla tutustuttiin isäntänä toimivan järjestön toimintaan.

Martti T. Kuikka valmistui ensin kansakoulunopettajaksi ja muutama vuosi myöhemmin teologian kandidaatiksi. Hän väitteli filosofian tohtoriksi 1973 aiheesta *Uskonnonopetus Suomen kansakoulunopettajaseminareissa vuosina 1863–1895*.

Kun Kuikan virkaura päättyi yliopistossa 2004, ei hänelle enää valittu seuraajaa. Kouluhistoriallisen seuran delegaatio kävi turhaan yliopiston rehtorin puheilla esittämässä, että professuurista ei luovutaisi.

Seura lähetti vielä Yliopiston kanslerille toukokuussa 2005 kirjeen, jossa se totesi muun muassa: ”Suomen kouluhistoriallinen seura on ollut huolissaan siitä, että kasvatustieteen professorin viran opetusala laajennetaan siten, että kasvatuksen historia ei enää olisi viran opetusala, sen jälkeen kun viran viimeisin haltija, professori Martti T. Kuikka on jäänyt eläkkeelle.

Martti T. Kuikan suuri ansio on, että hän herätti uinuneen Suomen kouluhistoriallisen seuran uuteen nousuun kaikissa sen toimintamuodoissa.

Jukka Rantala 2011–2014

Suomen kouluhistoriallisen seuran uusien sääntöjen mukaan seurala on sekä syys- että kevätkokous. Syyskokouksessa tehdään henkilövalinnat. Syyskuun 27. päivänä 2010 pidettiin ensimmäinen uusien sääntöjen mukainen syyskokous, jolloin seuralle valittiin uusi puheenjohtaja ja koko hallitus. Vuosikokous oli koonnut runsaasti väkeä paikalle ja tunnelma oli sähköinen. Tuolloin päätettiin jatkaako entinen puheenjohtaja vai saako seura uuden puheenjohtajan. Äänestyksen jälkeen uudeksi puheenjohtajaksi vuoden 2011 alusta valittiin historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen professori Jukka Rantala.

Jukka Rantalan kiinnostuksen ja tutkimuksen kohteina ovat kasvatuksen historia sekä historian opetukseen ja oppimiseen liittyvät kysymykset. Erityisesti hän on tutkinut ”opettajuuden historiallista rakentumista sekä opettajien merkitystä kansalaisyhteiskunnan synnyssä ja kehityksessä”. Myös hänen väitöskirjansa liittyy opettajuu-

teen: *Sopimaton lasten kasvattajaksi! Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944–1948.*

Rantalan tavoitteena oli luoda kasvatuksen historian alalle tieteellisesti korkeatasoinen, vertaisarvioinnille perustuva verkossa ilmestyvä aikakausi- tai vuosikirja, joka toteutui Kasvatus & Aika nimisenä verkkojulkaisuna.

Jukka Rantalan pyrkimyksenä oli kehittää seuran toimintaa muun muassa edistämällä verkossa tapahtuvan yhteydenpidon mahdollisuuksia. Hänen aikanaan tehtiin merkittävä sääntöuudistus. Hän edisti myös yhteistoimintaa erilaisten koulutusta ja historiaa tutkivien järjestöjen kanssa. Seura viritti hänen kaudellaan yhteistyötä muun muassa Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran ja Tilaushistoriakeskuksen kanssa. Jukka Rantala toimi myös seuran edustajana Tieteellisten seurain valtuuskunnassa.

Jukka Rantala modernisoi Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran toiminnan ja siten johdatti sen uuteen aikaan.

Seuran hallitukset

Seuran hallituksessa on ollut tavallisesti jäseniä kolmelta yhteiskunnan sektorilta. Keskeisimpänä ryhmänä ovat yliopistomaailmasta tulevat koulun historian tutkijat, toisen ryhmän muodostavat jäsenet, jotka edustavat kouluhallintoa. Kolmatta ryhmää edustavat koulussa työskentelevät rehtorit ja opettajat. Hallituksessa on yhdeksän jäsentä: viime vuonna valitut, tänä vuonna erovuorossa olevat ja ensi vuonna erovuoroon tulevat.

Viime vuosina on ollut tapana julkaista vuosikirjassa edellisen toimintakauden toimintakertomus, jossa on paitsi kuvailtu vuoden aikana tapahtunutta toimintaa, kerrottu myös seuran keskeiset toimihenkilöt ja kunakin vuonna hallituksen kokoonpano. Hallituksen jäsenenä on toiminut niin useita henkilöitä vuosien mittaan, että kaikkien luetteleminen tässä ei liene tarkoituksenmukaista.

Olen kirjannut seuraavaan muutamia poikkeuksellisen pitkän päävätyön tehneitä tai muuten ansioituneita hallituksen jäseniä 1970-luvulta alkaen, vaiheesta, jolloin toimin myös itse hallituksessa.

Hallituksen naisjäsenet

Seuran hallitukset ovat olleet miesvoittoisia. Ensimmäisiin hallituksiin kuului muutama nainen, rehtori Anni Oksanen heistä ensimmäinen, mutta sittemmin hallitustyöskentely on ollut kovin miesvoittoista. Pääasiassa 2000-luvulta alkaen hallituksessa naissukupuolta ovat edustaneet Sirkka Ahonen, Saara Hakaste, Maija Meretniemi, Najat Ouakrim-Soivio, Taina Sillanpää, Marjo Nieminen ja Kaisa Vehkalahti. Näistä Maija Meretniemi ja Saara Hakaste ovat toimineet myös sihteerinä.

Hallituksen merkkihenkilöitä

Sven Gladh

Kouluneuvos Sven Gladh tuli seuran sihteeriksi 1957, ja hän oli mukana jo vuosikirjan 1959 toimituskunnassa. Sven Gladh ehti toimia vuoteen 1998 mennessä (jolloin hän jäi pois hallituksesta) 40 vuotta Suomen kouluhistoriallisessa seurassa milloin sihteerinä, milloin hallituksen jäsenenä.

Sven Gladh tuli koulumaailmaan pitkän tien kautta: kansa- ja kansalaiskoulun oppimäärän suorittaminen Aleksis Kiven koulussa, sitten opiskelua iltakoulussa, valmistuminen kansakoulunopettajaksi ja myöhemmin filosofian maisteriksi. Sven Gladh toimi aluksi kansakoulun johtajaopettajana muun muassa Myllypuron kansakoulussa, koulutoimentarkastajana Uudenmaan lääninhallituksessa ja lopuksi ylitarkastajana Kouluhallituksessa. Seura oli mukana, kun hänelle haettiin kouluneuvoksen arvonimeä.

Yhteen aikaan molemmat seuran keskeiset toimihenkilöt olivat lähteneet opintielle kansakoulupohjalta. Sekä esimies Urho Somerkivi että sihteeri Sven Gladh olivat kumpikin aloittaneet opintiansä käymällä ensin koko kansakoulun.

Martti Hölsä

Kouluneuvos, filosofian tohtori Martti Hölsä toimi usean vuoden ajan sekä hallituksen jäsenenä että Koulu ja menneisyys vuosikirjan artik-

kelien kirjoittajana. Hänen kiinnostuksensa kohteena ovat nykyisin rajan takana olevan Itä-Karjalan kouluolot aikana, jolloin siellä valtaa pitivät suomalaiset sotilaat. Hänen toimittamansa kirja *Äänislinnan yhteislyseon historiasta vuosilta 1942–1944 Valkoiset sivut eli suomalainen oppikoulu Itä-Karjalassa* ilmestyi Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuna 1997.

Martti Hölsä teki pitkän päivätyön Vantaan kaupungin koulutoimenjohtajana.

Jouko Kauranne

Kouluneuvos, filosofian tohtori Jouko Kauranne toimi monissa eri tehtävissä seuran hallituksessa. Ensimmäisen kerran hän oli vuosikirjan toimituskunnassa 1985. Kauranne taittoi vuosikirjan vuonna 1996 ja muutaman kerran sen jälkeenkin ja vuodesta 2006 lähtien huolehti säännöllisesti seuran vuosikirjan toimittamisesta ja taittamisesta.

Kauranteen erinomaista tarmokkuutta kuvaa se, että vielä 85 vuotta täytettyäänkin hän kirjoitti edelleen aktiivisesti koulutuksen historiasta. Kauranne on kirjoittanut kaikkiaan yli 20 artikkelia ja muuta kirjoitusta Koulu ja menneisyyteen. Koska Kauranne oli keskeisesti mukana koulutoimenjohtajana peruskoulun tullessa Suomeen, monet hänen kirjoituksistaan painottuivat tuohon koulun reformivaiheeseen. Jouko Kauranne työskenteli muun muassa Kuopiossa ja Helsingissä koulutoimenjohtajana. Monet olivat myös ne kuukausikokouksien esitelmät, jotka hän on vuosien varrella pitänyt.

Peruskoulun täyttäessä 25 vuotta Kauranne laati laajan historia-teoksen *Neljännesvuosisata Helsingin opetustoimen kehitystä (1977–2002)*. Hän toimi seuran hallituksen jäsenenä vielä kuluvan vuoden aikana, ja näin ollen hänelle kertyi yli kolmekymmentä palvelusvuotta seuran erilaisissa luottamustehtävissä.

Antti Lappalainen

Opetusneuvos, kasvatustieteen tohtori Antti Lappalainen oli ensin valmistunut kansakoulupohjalta seminaarin kautta opettajaksi, myö-

hemmin opiskellut maisteriksi ja tehnyt väitöskirjan. Hänen väitöskirjansa *Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen* alaviitteessä kerrottiin Kalevi Sorsan johtaman työryhmän luottamuksellisesta muistiosta. Siinä oli yksityiskohtainen suunnitelma johtavien virkojen saamiseksi puolueeseen kuuluville. Tämä tieto herätti kohua niin paljon, että se uutisoitiin maan johtavissa päivälehdissä ja pääuutislähetyksessäkin.

Lappalainen oli kävelevä koulualan tietopankki. Kysyipä häneltä mitä vain, kuten milloin saatiin laki maksuttomasta kouluruokailusta tai koska siirryttiin viisipäiväiseen kouluviikkoon, vastaus tuli aina nopeasti ja tarkasti.

Antti Lappalainen oli ensimmäisten joukossa perehtynyt tietotekniikan mahdollisuuksiin kirjojen laadinnassa. Hän taittoi vuosikirjan kaikkiaan kuusi kertaa. Lisäksi hän kirjoitti muutamia artikkeleita vuosikirjaan, muun muassa muisteluksen *Kansalaistaidon lyhyt historia*, jossa hän kertoo hänelle läheisen oppiaineen lyhyestä elämästä ja nopeasta kuolemasta.

Aslak Lindström

Ylijohtaja, filosofian tohtori Aslak Lindström huolehti seuran hallituksen jäsenenä ollessaan vuosien 2001–2006 ajan siitä, että seuran vuosikirjaa toimitettiin yhdessä Opetushallituksen kanssa ja että kirjan lähetettiin teemasta riippuen milloin peruskoulun yläasteen kouluihin milloin lukioihin.

Kun oppivelvollisuuden säätämisestä oli vuonna 2001 kulunut 80 vuotta, Opetushallitus järjesti yhdessä Suomen kouluhistoriallisen seuran kanssa aiheen ympäriltä sekä pääjuhlan että seminaarin. Taphtuman tiimoilta toimitettiin Aslak Lindströmin myötävaikutuksella Opetushallituksen ja Suomen kouluhistoriallisen seuran yhteinen julkaisu *Koko kansan koulu*, jossa oli myös hänen artikkelinsa *Tie oppivelvollisuuden säätämiseen*. Julkaisu oli samalla myös seuran 39. vuosikirja. Kirja lähetettiin kaikkiin Suomen peruskouluihin.

Seura oli mukana, kun Lindströmille haettiin kouluneuvoksen arvonimeä.

Suoraan koulumaailmasta on hallitukseen tullut viime aikoina varsin vähän edustajia. Filosofian maisteri Lasse Paajanen ja filosofian tohtori Pauli Arola ovat tästä harvinaisia poikkeuksia.

Viimeksi ennen eläkkeelle jäämistään matematiikan lehtori Paajanen toimi Itäkeskuksen aikuislukion rehtorina. Matematiikan opetuksen historia on hänen erityisen harrastuksensa kohteena. Paajanen on paitsi kouluhistorian harrastaja myös kävelevä yleis- ja perinteisen hiihtourheilun tietosanakirja.

Viikin normaalikoulussa historian lehtorina toiminut Pauli Arola oli viehättynyt tarinoista historian opetuksen elävöittäjänä. ”Ihmisen pitää jollain tavalla kyetä suunnistamaan muuttuvassa maailmassa. Historia antaa osviittaa siitä, millaiseen taustaan oma toiminta liittyy”, on Arola todennut.

Lasse Paajanen ja Pauli Arola laativat seuralle uudet säännöt Arolan toimiessa pääkirjurina. Kumpikin on kirjoittanut useampiakin artikkeleita seuran vuosikirjaan. Arola organisoii 2013 seuran osalta Minun koulumuistoni – keruuhankkeen. Arola on myös toiminut seuran edustajana Tilaushistoriakeseuksen hallituksessa.

Molemmat ovat jo eläkkeellä, joten nykyisin seuran hallituksessa ei ole yhtään yleissivistävässä tai ammatillisessa oppilaitoksessa toimivaa aktiiviopettajaa, mitä voidaan pitää jonkinasteisena puutteena.

Saara Hakaste

Poikkeuksellisen ansiokkaana hallitustyöskentelijänä on Saara Hakaste listattu hallituksen ainoana naisena merkkihenkilöiden joukkoon. Dosentti, kasvatustieteen tohtori Saara Hakaste toimi pitkään sekä hallituksen jäsenenä että vuosina 2000–2003 myös seuran sihteerinä. Vuosien varrella Hakasteen kynästä on lähtenyt vuosikirjaan kymmenkunta kirjoitusta, joista monet painottuvat hänen kotiseudulleen Lahteen, usein Fellmanin pappissukuun, tai hänen kiinnostuksensa kohteena olevaan kansainväliseen yhteistoimintaan.

Saara Hakaste toimi jonkin aikaa Lahden kaupungin kouluviraston opetusosaston apulaisosastopäällikkönä. Myöhemmin Kiveriön

ala-asteen koulun rehtorina toimiessaan hän edusti hallituksen harvalukuista koulutyössä toimivaa opettajakuntaa.

Jari Salminen

Ensimmäisessä uusien sääntöjen mukaan pidetyssä syyskokouksessa 2010 seuran sihteeri-rahastonhoitajaksi valittiin dosentti Jari Salminen, taitava tietotekniikan käyttäjä. Seura sai Suomen Tiedekustantajien liiton apurahan julkaisutoimintansa kehittämiseen 2011. Apurahan turvin ja Jari Salmisen sekä Jukka Rantalan yhteisvoimin suunniteltiin seuran kotisivut, joiden digitaalisen julkaisualustan Fa-kiirimedia toteutti.

Seura sai myös Tieteellisten seurain valtuuskunnan satavuotisrahaston apurahan vanhojen vuosikirjojensa digitoimiseen ja sähköisen käytön mahdollistamiseen. Jari Salminen käynnisti vuosikirjojen digitoimisen. Seuran vanhimmat vuosikirjat 1935–1957 sekä uusimmat vuodesta 2010 alkaen on digitalisoitu kokonaisuudessaan.

Erkki Merimaa

Kouluneuvos Erkki Merimaan toimikausi seuran aktiivijäsenenä oli poikkeuksellisen pitkä.

Hän liittyi jäseneksi Suomen kouluhistoriallisen seuraan syyslukukaudella 1971 sihteeri Sven Gladhin innoittamana. Seuran kokoukset pidettiin tuohon aikaan Eteläesplanadi 16:ssa vanhan Kouluhallituksen henkilökuntaravintolassa, nykyisessä liikenneministeriön talossa. Kokouksia johti silloin vielä viimeisiä kertoja esimiehen ominaisuudessa Urho Somerkivi.

Merimaa valittiin seuran luottamustehtäviin vuodesta 1972 alkaen, milloin sihteeriksi (1972–87 ja 1999–2000), milloin rahastonhoitajaksi 1972–1989 ja välillä tavalliseksi hallituksen rivijäseneksi. Ensimmäisen Merimaa oli vuosikirjan toimituskunnassa 1972.

Sihteerivuosiensa alkuvaiheessa, pian sen jälkeen kun Merimaa oli tullut mukaan toimintaan, seuran hallitus teki mieliin painuneen matkan Tampereelle. Urho Somerkiven aloitteesta seura vieraili opettaja ja

kunnallisneuvos Lauri Santamäen vieraana tutustumassa Tampereen koulumuseoon. Hallitus piti Eelis Aurolan johdolla lyhyen kokouksen ja sitten Lauri Santamäki, kaupunginhallituksen puheenjohtaja, tarjosi seuran hallituksen jäsenille lounaan Tampereen historiallisessa kaupungintalossa. Nuorelle miehelle se oli juhlava kokemus. Ei ole tietoa, missä kunnossa Tampereen koulumuseo on nykyisin. Toivottavasti ei sellaisessa, missä Helsingin koulumuseo tällä hetkellä on.

Kun Merimaa aloitti sihteerinä 1972, hän oli nuori opettaja Myllypuron kansakoulussa, ja kun hän lopetti hallitustyöskentelynsä 2013, hän oli siirtynyt eläkkeelle Opetushallituksen Yleissivistävän koulutuslinjan Perusopetuspalvelut -yksikön päällikkönä toimivan opetusneuvoksen virasta. Hän tuli työskennelleeksi erilaisissa seuran luottamustehtävissä kaikkiaan 41 vuotta. Suomen kouluhistoriallinen seura oli mukana, kun hänelle haettiin kouluneuvoksen nimeä ja arvoa.

Seuran sääntöjen uudistaminen

Seuran 1935 vahvistettuja sääntöjä on muutettu kaksi kertaa. Ensimmäisen kerran näin tapahtui kun uudet säännöt hyväksyttiin 11.8.1970. Toisen kerran seuran säännöt kokivat perusteellisen muutoksen vuonna 2010, jolloin niitä nykyaikaistettiin. Patentti- ja rekisterihallitus vahvisti uudet säännöt 17.5.2010. Seuran nimestä väännettiin kättä, ja lopuksi päädyttiin muotoon ”Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura”. Seuralle määrättiin kaksi vuosikokousta. Kevätkokouksessa päätetään tileistä ja vastuuvapaudesta. Syyskokouksessa päätetään lähinnä toiminnan linjauksista ja henkilövalinnoista.

Uusien sääntöjen mukaisesti pidetty ensimmäinen syyskokous valitsi hallituksen ja puheenjohtajan kaudelle 2011–2013. Koska kyseessä oli uusien sääntöjen mukainen hallitus, täytettiin kaikki hallituspaiikat yhdellä kerralla. Vuoden 2011 alusta aloittaneeseen hallitukseen tulivat valituiksi Pauli Arola, Jouko Kauranne, Maija Meretniemi, Erkki Merimaa, Najat Ouakrim-Soivio, Lasse Paajanen, Jari Salminen, Janne Sääntti ja Juhani Tähtinen.

Uusien sääntöjen 2 §:n mukaan seuran toimintakenttä laajeni: ”Seuran tarkoitus on edistää kasvatuksen ja koulutuksen historian tutkimusta sekä tukea sen harrastusta Suomessa ja edistää kasvatuksen, koulutuksen ja vapaan sivistystyön vaiheiden monitieteistä tutkimusta ja tieteenalojen välistä yhteistyötä”. Seuran säännöt painottavat eri toimintamuotoja yhä enemmän tieteellisten seurojen vaatimusten mukaisiksi alan harrastustoimintaa kuitenkin unohtamatta.

Sihteerikysymys

Sihteerin löytäminen on ollut seuran toiminnan vaikeimpia kysymyksiä. Vapaaehtoisia ei ole tahtonut löytyä. Muutaman kerran on käynyt niin, että puheenjohtaja on joutunut huolehtimaan myös sihteerin tehtävistä. Joskus niitä on jaettu useamman ihmisen harteille.

Martti T. Kuikka on koonnut vuoden 2007 vuosikirjaan kattavan luettelon seuran toimihenkilöistä. Kirjassa on myös luettelo sihteereistä vuoteen 2006 asti. 2000-luvulla sihteereinä ovat toimineet Saara Hakaste (2000–2003), Maija Meretniemi (2004–2006), Risto Ikonen (2008), Jari Salminen (2010–2014), joka on toiminut myös rahastonhoitajana. Muutamana vuotena seuralle ei saatu valituksi sihteeriiä, vaan sihteerin tehtäviä hoiti Martti T. Kuikka puheenjohtajuuden ohella (2007–2010), Toisinaan sihteerin tehtäviä hoitivat Elise Lujala,, Martti T. Kuikka ja Risto Ikonen yhteistyössä (2009).

Julkaisutoiminta ja vuosikirjasarja Koulu ja menneisyys

Seuran varaesimies, professori Arno Rafael Cederberg esitti vuosikirjan julkaisemista työvaliokunnan kokouksessa heti seuran perustamisvuonna. Työvaliokunta päättikin kirjan julkaisemisesta, ja jo seuraavan vuoden alussa, keväällä 1936, ilmestyi ensimmäinen Koulu ja menneisyys -vuosikirja. A. R. Cederberg oli ansioitunut tutkija, joka toimi muun muassa professorina ensin Tarton ja sitten Helsingin yliopistossa. Hän näytti suunnan julkaisutoiminnalle ja loi siten Kouluhistoriallisen seuran toiminnalle keskeisen perinteen.

Seuran vuosikirja on ilmestynyt vuosien 1935–2015 välisenä aikana kaikkiaan 51 kertaa kirjamuotoisena ja yhden kerran verkkoversiona. Julkaisussa on ollut sekä meritoituneiden tutkijoiden pienimuotoisia tutkielmia että alan harrastajien muistelmia ja kirjoituksia kouluun liittyvistä aiheista. Silloin kun allekirjoittanut tuli mukaan seuran toimintaan, Koulu ja menneisyys -vuosikirjan markkinoinnissa toimi eräänlainen pakkomyynti. Kirja nimittäin pistettiin pakettiin, lähetettiin kaikkien yliopistojen kirjastoille ja mukaan liitettiin lasku. Aika moni kirjasto lunasti lähetyksen ja otti kirjan kokoelmiinsa. Silloinen sihteeri Sven Gladh kertoi siten menetellyn useiden vuosien ajan, ja näin oli saatu kartutettua seuran vähiä varoja näppärällä keinolla. Aika pian tämä tie käytiin loppuun, kun kirjastot eivät enää suostuneet lunastamaan teoksia.

Kouluhistoriallinen seura on saanut avustusta vuosikirjan julkaisemiseen eri tahoilta. Ensimmäisissä vuosikirjoissa kiitetään opetusministeriötä seuran avustamisesta. Kirja ilmestyi aina vuoteen 1972 saakka opetusministeriön tuella. Kun Martti T. Kuikka tuli esimieheksi, opetusministeriön tukea ei enää ollut saatavissa. Kuikka etsi erilaisia lähteitä julkaisun rahoittamiseksi. Vuonna 1985 kirja ilmestyi nimellä *Koulu ja kulttuuri* WSOY:n kustantamana. Yhteistyö WSOY:n kanssa jäi valitettavasti vain vuoden mittaiseksi. Siitä eteenpäin vuoteen 1991 asti Suomen Akatemia antoi vuosittain riittävän suuren apurahan kattamaan painatus- ja jakelukustannukset.

Kun Akatemian lähde alkoi ehtyä, saatiin tukijaksi Opetushallitus. Ylijohtaja Aslak Lindström, joka oli itsekin historian tutkija, ymmärsi hyvin myös kouluhistorian merkityksen ja huolehti usean vuoden ajan, että Opetushallituksesta saatiin sekä kirjan taitto että määrärahat sen painattamiseen. Vuosikirja lähetettiin useiden vuosien ajan joko kaikkiin peruskoulun yläasteen kouluihin tai lukioihin, vuosikirjan aihepiiristä riippuen.

Vuosikirja alkoi Kuikan esimieskaudella keskittyä vuosittain eri teemoihin.

Ensimmäinen teemallisesti rajattu vuosikirja oli vuoden 1985 vuosikirja *Koulu ja kulttuuri*, joka oli samalla seuran 50-vuotisjuhlakirja. Myös 1995 julkaistiin teemallinen vuosikirja *Koulun kansainväliset kasvot* juhlakirjana, tällä kertaa 60 toimintavuoden kunniaksi.

Seuraavaan on koottu vuosikirjat, jotka liittyvät johonkin henkilöön tai tapahtumaan. Ensimmäinen henkilöä käsittelevä teemajulkaisu kohdentui seuran esimieheen:

Vuonna 1999 Koulun ja menneisyys *Kasvatuksen monimuotoinen sarka* ilmestyi juhla kirjana seuran pitkäaikaisen esimiehen, professori Martti Tapani Kuikan täyttäessä 60 vuotta tapaninpäivänä 26.12.1999. Toimituskunta lähestyi Martti T. Kuikan ohjausta saaneita tutkijoita pyytäen heitä osallistumaan kirjoitustyöhön. Juhla kirjana on koottu näin kertyneistä artikkeleista. Kirjan esipuheessa todetaan, että näin ”Martti T. Kuikan monipuolinen elämäntyö erityisesti Helsingin yliopiston opettajana ja kasvatuksen historian tutkijana saa oman esittelynsä”.

Vuonna 2001 muistettiin 80-vuotista oppivelvollisuutta järjestämällä kaksikin juhlatilaisuutta ja niiden annista koottiin kirja *Koko kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta*, jonka kirjoittajina toimi muun muassa koko silloinen kouluhallinnon johtoporras, opetusministeri Maija Rask ja johtaja Kirsi Lindroos opetusministeriöstä, Opetushallituksesta pääjohtaja Jukka Sarjala ja ylijohtaja Aslak Lindström sekä kansliapäällikkö emeritus Jaakko Numminen. Kirja oli samalla seuran 39. vuosikirja.

Johan Vilhelm Snellmanin juhlavuotta 2005 vietettiin myös seuran piirissä julkaisemalla vuosikirja nimellä *J. V Snellmanin mietteitä koulutuksen kehittämisestä*. Vuonna 2007 tuli kuluneeksi 500 vuotta Mikael Agricolan syntymästä. Seura käynnisti juhlavuoden vieron julkaisemalla jo syksyllä 2006 aihetta käsittelevän vuosikirjan *Mikael Agricolaista opin ja tutkimuksen tielle*. Vuonna 2009 Kouluhistoriallinen seura kokosi kasvatuksen historian tohtoreiden monipolvisista poluista kertovan vuosikirjan, jonka teemana oli *Miten minusta tuli kasvatuksen historian tohtori*. Kirjassa 28 tohtoria kertoo niistä usein värikkäistä ja joskus tuskaisistakin vaiheista, jolloin heidän tieteellinen tutkimustyönsä oli vähitellen johtanut väitöskirjan kirjoittamiseen ja väitöstilaisuuteen saakka.

Vuonna 2010 vietettiin puolestaan Uno Cygnaeuksen merkkivuotta. Hänen syntymästään oli tuolloin kulunut 200 vuotta. Niinpä vuosikirjan nimeksi tuli *Ajankohtainen Uno Cygnaeus*.

Valitettavasti seuran rahavarat ovat niin tiukoilla, että vuonna 2014 ei enää saatu painatettua kirjaa, vaan jouduttiin tyytymään net-

tiversioon. Mainittakoon, että vuosikirjan kirjoitusten laatijat ovat aina kirjoittaneet artikkelinsa ilman tekijänpalkkiota. Kuitenkaan varat eivät enää riittäneet kirjan julkaisemiseen.

Vuosien 1935–1957 sekä vuodesta 2010 alkaen vuosikirjojen artikkelit löytyvät seuran verkkosivuilta myös PDF-versiona kyseisen vuosikirjan kohdalta. Ne ovat luettavissa seuran nettisivuilta osoitteesta <http://www.kasvhistseura.fi>. Seuran kotisivut ovat toimineet myös seuran tiedotuskanavana. Kotisivuilta löytyvät kattavasti muun muassa hallituksen kokousten pöytäkirjat.

Kuka on mahtanut olla kauimmin mukana seuran julkaisutoiminnassa? Hän lienee kouluneuvos M. O. Karttunen, joka ensimmäisen kerran kirjoitti vuonna 1939 seuran vuosikirjaan artikkelin *Etelä-Pohjanmaan ensimmäisen kansakoulun perustamisesta*. Ja vuonna 1990 hän kirjoitti artikkelin, jossa hän muisteli aikaansa maalaiskansakouluntarkastajana. Ajallinen etäisyys näiden kahden kirjoituksen välillä on 51 vuotta.

Minulla oli kerran tilaisuus kuljettaa koteihinsa kaksi aikansa kouluhistorian merkkimiestä, edellä mainittu M. O. Karttunen ja professori Gösta Cavonius, molemmat herrat jo kahdeksankymmentä täyttäneitä. Kun Cavonius oli jätetty Töölöön, jatkoimme matkaa Karttusen kotikulmille Tapiolaan. Matkalla Karttunen totesi, että ”Oikeastaan mukava poika tuo Cavonius!”. Minusta he olivat mukavia poikia molemmat.

Sääntöjen muuttamisen yhteydessä käytiin linjanvetoa siitä, tulisiko vuosikirjan olla tieteellinen julkaisu ja täyttää referee-julkaisun kriteerit, vai voisiko siinä olla edelleen muisteluksia ja artikkeleita menneistä kouluajoista ilman tieteellistä verifointia. Yhtenä vaihtoehtona nähtiin, että julkaisu voisi olla kaksiosainen, toinen osa tiukan tieteellinen ja toinen alan harrastajille tarkoitettu artikkeliosuus. Lopputulemaksi jäi, että kirjassa voidaan julkaista pienimuotoisia tieteellisiä artikkeleita sekä asiantuntevien harrastajien kirjoituksia.

Muut julkaisut

Seura on toiminut muutamien muidenkin teosten kuin vuosikirjan tuottajana. Tätä foorumia soisi kirjoittajien käyttävän laajemmaltikin hyväkseen.

Suomen kouluhistoriallinen seura toimitti oppaan *Koulun historian kirjoittamisesta* kouluhistorian tallentajien avuksi 1965. Se laativat professori Aimo Halila ja FT Eelis Aurola apulaisprofessori Erkki Kuujon avustamana. Kirjanen olisi käyttökelpoinen edelleen, mutta valitettavasti sitä ei enää ole saatavissa. Kymölän Killan kanssa tehdyn yhteistyön tuloksena syntyi Jussi Isosaaren tutkimus *Seminaarista yhteiskuntaan*, joka julkaistiin seuran julkaisusarjassa 1989.

Kouluneuvos Martti Hölsän Äänislinnan Yhteislyseon historiasta vuosina 1942–1944 kertova teos *Valkoiset sivut eli suomalainen oppikoulu Itä-Karjalassa* ilmestyi 1997. Martti Hölsä alusti samana vuonna seuran kuukausikokouksessa suomalaisen oppikoulun vaiheista Itä-Karjalassa jatkosodan aikana.

Lehtori Hilikka Laamasen väitöskirja *Kenen koulu sen kansa. Lehdistökeskustelu kansakoulun muodosta ja sisällöstä kansakouluasetuksesta piirijakoasetukseen (1866–1898)* ilmestyi seuran kirjasarjassa vuonna 2000. Hilikka Laamanen piti myös alustuksen väitöskirjansa aiheesta.

Seuran siipien suojaan on kiertynyt verkkojulkaisu Kasvatus & Aika. Vuonna 2007 toimintansa aloittanut verkkojulkaisu ilmestyi aluksi itsenäisenä. Siinä kuvaillaan alkavaa toimintaa seuraavasti: ”Kasvatus & Ajan lähtökohtana ovat vaatimukset tieteellisestä korkeatasoisuudesta ja monitieteisyydestä. Julkaisu tarjoaa foorumin, jolla voi edistää kasvatuksen historialle ominaista monitieteisyyttä. Tutkimusaiheiden ja -menetelmien moninaisuuden esille tuomisen katsotaan antavan virikkeitä tutkijoille ja luovan pohjaa tieteidenväliselle yhteistyölle. Kasvatus & Aika -julkaisun monitieteisyys näkyy sen toimituskunnassa, jossa on mukana historioitsijoita, yhteiskunta-, kasvatus- ja kansatieteilijöitä, joskin monen on vaikea määritellä omaa paikkaansa tiedeyhteisössä näin kategorisesti.”

Uuden puheenjohtajan Jukka Rantalan aloitteesta verkkojulkaisu Kasvatus & aika otettiin Kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran toiminnan osaksi. Seuran toimintaan kuuluvana se on ilmestynyt neljä kertaa vuodessa. Kuukausittain lehden sivuilla vierailee noin 5000 kävijää. Esimerkiksi vuonna 2013 lehden artikkeleita ladattiin Elektra-palvelun kautta yli 7000 kertaa.

Esitelmätilaisuudet

Yksi seuran toimintamuodoista on ollut yhteiset tapaamiset; kuukausikokoukset, esitelmätilaisuudet ja yleisöseminaarit. Seuran hiljaiselon jälkeen Martti T. Kuikka elvytti kuukausikokousperinteen 1982 alkaen. Kuikka kutsui lukukauden kuluessa pitkälle ehtineitä opiskelijoita kertomaan tutkimuksistaan. Kuikan oli helppo saada alustajia, sillä hän ohjasi kasvatuksen historian opiskelijoita opinäytetöissä. Usein alustajat olivatkin väitöskirjavaiheessa olevia jatko-opiskelijoita, jotka varsin mieluusti tulivat kertomaan omista tutkimuksistaan. Kuukausikokouksissa on vierailut luennoitsijoina myös varttuneita tieteenharjoittajia ja koulutuksen kentän eri asiantuntijoita. Luennoitsijoina toimineita on paljon, ja viime vuosien vuosikertomuksissa on kattava kuvaus kunakin vuonna alustajina toimineista. Mainittakoon tässä vain pari esimerkkiä tällaisista pitkälle ehtineistä ja poikkeuksellisen tien kulkeneista luennoitsijoista.

Tammikuussa 2007 kasvatustieteen tohtori Aatu Moilanen kertoi väitöskirjastaan *Otetaan vastuu omista asioista. Suomen sokeainkoulut kansakoululaitoksen rinnalla vuosina 1865–1939*. Aatu Moilanen menetti näkönsä tapaturmaisesti 10-vuotiaana. Käytyään sokeainkoulun Kuopiossa hän lähti jatkamaan opintojaan. Hänen opiskelunsa oli tietenkin verrattomasti työläämpää kuin näkevien. Esimerkiksi monet lähdeteokset oli pitänyt äänittää tai kirjoittaa häntä varten pistekirjoituksella. Moilasan alustuksen keskeisiä kysymyksiä olivat, mistä meille saatiin sokeainopetuksen tärkeimmät virikkeet ja työmuodot ja millaiset olivat sokeainkoulujen kasvatustavoitteet.

Toinen kunnioitusta herättävä esimerkki on lääninkouluneuvos ja Uudenmaan läänin viimeinen maaherra Pekka Silventoinen. Hän käsittelee maaliskuussa 2009 esityksessään väitöskirjaansa *Kouluromaani opettajakuvana 1930-luvulta 1990-luvulle -ihanteellisia, kapinallisia ja oman tien kulkijoita*. Se on tehty lähinnä oppikoulunopettajien kirjoittamien kouluromaani pohjalta ajalta jolloin koulumaa-ilmassa koettiin yhteiskunnallisia muutoksia ja koulutuspoliittisia uudistuksia. Alustuksessaan hän kuvasi myös väitöskirjan

syntyprosessia ja niitä vaikeuksia, joita hän jatko-opintojensa aikana kohtasi. Pekka Silventoinen on malliesimerkki elinikäisestä oppimisesta. Hän valmistui kansakoulunopettajaksi 1958, ja monien mutkien jälkeen väitteli 50 vuotta opettajaksi valmistumisensa jälkeen 74-vuotiaana kasvatustieteen tohtoriksi vuonna 2008.

Yleisöseminaarit

Kun esitelmätilaisuuksissa oli 2000-luvulla alkanut käydä yleisökato, hallitus päätti vähentää kuukausikokousten ja esitelmätilaisuuksien määrän minimiin ja ryhtyä suosimaan laajempisältöisiä yleisöseminareja.

Vuonna 2001 oli kulunut 80 vuotta oppivelvollisuuden säätämisestä. Kouluhistoriallinen seura juhlisti tapahtumaa 21.4.2001 järjestämällä yhdessä Opetushallituksen kanssa Yliopiston juhlasalissa Koko kansan koulu -pääjuhlan sekä Opetushallituksessa pidetyn Studia generalia tilaisuuden.

Seura oli aktiivisesti organisoimassa Uno Cygnaeuksen juhluvuo- den tilaisuuksia 2010. Seura järjesti Opetushallituksen kanssa Cygnaeuksen juhluvuo- den avaustilaisuuden Opetushallituksen tiloissa sekä yhdessä Viikin normaalikoulun ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kanssa tutkija- ja yleisöseminarin Näkökulmia koulu- maailmaan pysyviin ja muuttuviin haasteisiin, jossa arvioitiin Cygnaeuksen vaikutusta Suomen koululaitoksen kehitykseen.

Seuran 75-vuotisjuhlaseminaari toteutettiin yhdessä Vapaan koulutuksen tukisäätiön kanssa 2010. Seminaarin keskeisin tarkoitus oli selvittää Vapaan koulutuksen tukisäätiön toiminnan lähtökohdat ja strategiset tavoitteet sekä säätiön kytkökset koulutus- ja puoluepolitiikkaan.

Vuoden 2011 seminaarin teema oli Akateemisen opettajankoulutuksen kehitys 1970-luvulta 2000-luvulle. Pontimena seminaarille oli se, että opettajankoulutus siirtyi yliopistoihin 1974. Opettajankoulutus kytkettiin tuolloin yliopistolliseen tutkintojärjestelmään ja pätevyysvaatimukset nostettiin ylemmän kandidaatin tasolle kaikkien yliopistollisten tutkintojen tapaan. Näin suomalainen opettajankoulutus täyttää akateemiselle koulutukselle asetetut kriteerit.

Vuonna 2013 aiheena oli Kasvatus sosiaalisena ja yhteiskunnallisena toimintana. Tilaisuus oli järjestetty yhteistyössä Suomen Historiallisen Seuran, Suomen kasvatustieteellisen seuran, Suomen kirjahistoriallisen seuran ja Nuorisotutkimusverkoston kanssa.

Vuoden 2014 seminaari käsitteli aihetta Oppikirjat, valistus ja kasvatus. Seminaari pohdittiin, kuinka maassamme on toistaiseksi käytettävissä suhteellisen vähän tutkimustietoa siitä, minkälaiset oppikirjat, muut oppimateriaalit ja opetusmenetelmät tuottavat hyviä oppimistuloksia ja nostavat oppilaiden oppimismotivaatiota. Selviteltiin myös, muodostavatko oppimateriaalit opettajan opetussuunnitelman käytännön arkityössä ja missä laajuudessa. Seminaari järjestettiin yhdessä Suomen kirjahistoriallisen seuran kanssa.

Muu toiminta

Seuralla on vuosien saatossa ollut mahdollisuus tehdä yhteistyötä myös monien yhteisöjen, järjestöjen ja seurojen kanssa. Keskeisiä yhteistyötahoja ovat olleet muiden muassa Svenska Skolhistoriska Föreningen i Finland, Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, Okka-säätiö ja Opetushallitus sekä viime aikoina Helsingin kaupunginmuseo ja Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Seura on siis ollut hyvin verkostoitunut. Seuralla on ollut myös tilaisuus vierailla useissa kasvatusalan järjestöissä ja näin avartaa kouluhistoriallista näkemystään. Seura kuuluu myös Tieteellisten seurain valtuuskuntaan ja Suomen Tiedekustantajien liittoon sekä on Tilaushistoriakeskuksen jäsen.

Seuran hallituksen jäseniä on 1980-luvulta alkaen osallistunut vaihtelevasti International Standing Conference for the History of Education ISCHEn konferensseihin.

Seura oli Martti T. Kuikan esimieskaudella mukana tekemässä arvonimihakemuksia hallituksen jäsenille. Hänen aikanaan kouluneuvoksen arvonimen saivat kolme hallituksen jäsentä, ylitarkastaja Sven Gladh 1999, ylitarkastaja Erkki Merimaa 2001 ja ylijohtaja Aslak Lindström 2005.

Seura osallistui 2012 kuudenkymmenen seuran allekirjoittamaan kannanottoon monipuolisen ja -muotoisen tieteellisen jul-

kaisutoiminnan puolesta. Allekirjoittaneet seurat olivat sitä mieltä, että tiedejulkaisujen arvioiminen ja arvottaminen tuolloin suunnitella olleella tavalla on epäoikeudenmukainen ja että se ei siinä muodossa täytä tarkoitustaan. Erityistä huolta seuroissa herätti se, että sekä opetusministeriössä että yliopistoissa suunniteltiin arviointien pohjalta erilaisia linjauksia ja strategioita uudenlaiseen rahanjakoon.

Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura sekä Suomalaisen Kirjallisuuden Seura järjestivät yhdessä Minun koulumuistoni -koulumuistojen keruun 2013. Aineisto on arkistoitu Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kansanrunousarkistoon, jossa se on käytettävissä muun muassa koululaitoksen historiaa koskevia tutkimushankkeita varten.

Seuran nykyinen toiminta pähkinänkuoressa

Vuodesta 2015 alkaen puheenjohtajana toimii Juhani Tähtinen ja sihteerinä Lilja Aikio. Heidän tekojensa arviointi jääköön muiden tehtäväksi, mutta ei huolta, myös heidän vuoronsa tulee aikanaan päästä historian lehdille.

Seuran nettisivuille on seuran nykyinen toiminta kiteytetty muotoon: ”Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura (entinen Suomen Kouluhistoriallinen Seura) edistää kasvatuksen ja koulutuksen historian tutkimusta sekä tukee sen harrastusta Suomessa. Seura julkaisee Kasvatus & Aika -lehteä sekä harjoittaa muuta kustannus- ja julkaisutoimintaa. Lisäksi se järjestää esitelmätilaisuuksia, seminaareja ja konferensseja. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura on Tieteellisten seurain valtuuskunnan, Suomen tiedekustantajien liiton ja Tilaushistoriakeskusten jäsen.”

Lopuksi kannustus seuran seuraavalle kahdeksankymmenen vuoden taipaleelle:

*Vivat Societas Historiae Cultus et Educationis
Finlandiae!*

