
*SUOMEN KASVATUKSEN JA KOULUTUKSEN HISTORIAN
SEURAN VUOSIKIRJA 2016*

*SUOMEN
KASVATUKSEN
JA KOULUTUKSEN
HISTORIAN
SEURAN
VUOSIKIRJA 2016*

IV

ISSN 0780-7694

ISBN 978-952-67639-5-8 (nid.)

ISBN 978-952-67639-6-5 (PDF)

Copyright SUOMEN KASVATUKSEN JA KOULUTUKSEN
HISTORIAN SEURA

Toimituskunta:

FT JANNE SÄNTTI, päätoimittaja

Dosentti ARTO NEVALA

Professori JUKKA RANTALA

Kirjoittajat

Pauli Arola, FT

Tapani Hautamäki, FM, tohtoriopiskelija

Liisa Kivioja, KT

Alina Kuusisto, FL, tutkija

Eliisa Vähä, FL, historian ja yhteiskuntaopin lehtori

Ari Vuorio, FM, historian ja yhteiskuntaopin lehtori

Janne Säntti: Esipuhe..... VII

1. *Alina Kuusisto*: 📖 Kasvatus, tiede ja politisoituminen – Akateemisuuden ja ammatillisuuden välinen jännite Joensuun korkeakoulusta 1970-luvulla käydyssä keskustelussa..... 1
2. *Eliisa Vähä*: 📖 Maamme opettajiston eturivissä – normaalilyseoiden yliopettajuus 1873–1973 25
3. *Pauli Arola*: 📖 Sotien kokemukset ja koulumuistojen kertojat.. 56
4. *Tapani Hautamäki*: Suomalainen urheilujohtamiskoulutus 1960-luvulta nykypäivään 89
5. *Liisa Kivioja*: Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina-
ni 105
6. *Pauli Arola*: Kadotettu, säilytetty ja uudelleen löydetty koti-
seutu. Perinne ja nuoret Rautulaisten lehdessä vuosina 1958–
2016..... 115
7. *Ari Vuorio*: Matti Koskenniemen yhteys Peter Petersenin Sak-
saan..... 139

Esipuhe

Käsissäsi on vuosikirja, joka on ottanut uuden askeleen. Vuosi sitten Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura päätti ottaa vuosikirjaan sekä vertaisarvioitavia että ei-vertaisarvioitavia tekstejä. Vertaisarvioitavia tekstejä tarjottiinkin vuosikirjalle, joten seura haki syksyllä 2016 oikeutta käyttää Tieteellisten seurain valtuuskunnan vertaisarviointitunnusmerkkiä. Vuosikirjalle myönnettiin tämän tunnusmerkin käyttöoikeus, mikä on havaittavissa sisällysluettelossa ja vertaisarvioitujen artikkelien ensimmäisillä sivuilla.

Muistutettakoon, että Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura edistää kasvatuksen ja koulutuksen historian tutkimusta ja harrastusta. Näiden kahden välinen raja on usein häilyvä. Ehkä viivan vetämisen vaikeus kuvastuu parhaiten mielikuvissa yliopistollisista toimijoista, jotka eivät osaa erottaa työtään harrastuksistaan – ja mahdollisesta vapaa-ajastaan. Uusi linja tukee epäilemättä erityisesti tutkimusorientaatiota. Tänä päivänä julkaisu vertaisarvioidussa julkaisussa alkaa käydä yhä tutummaksi nuorille väitöskirjan tekijöille ja tutkijoille. Uudistuksella halusimme kutsua seuran toimintaan mukaan erityisesti uutta polvea. Tutkimuksellisen intention vahvistamisessa ei sovi unohtaa kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran ylläpitämää harrastuneisuutta. Toisin sanoen haluamme edelleen tarjota mahdollisuutta kirjoittaa menneestä vaikkapa henkilökohtaisesta näkökulmasta.

Teoksen artikkeli *Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarinani* herättää allekirjoittaneessa muistoja omasta väitöskirjaprossista, jonka myötä tutustuin omaelämäkertatutkimukseen. Useampikin epäluuloinen (tai sellaiseksi tulkittu) kyseli, että voiko muisteluista tai omaelämäkertoista olla varteenotettavaksi tutkimusaineistoksi. Ihmiset kun tapaavat muistaa asioita oman etunsa mukaisesti tai jopa tietoisesti valehdella. Tapasin vastata, että ei kai se valehtelu ole mikään aineisto- tai metodikysymys. Mikä siis estää ihmistä valehtelemasta likert-asteikkoa sisältävän lomakkeen yhteydessä?

Omasta ja toimituskunnan puolesta toivon, että jatkossakin saamme korkeatasoisia vertaisarvioituja artikkeleita. Toivomme myös vanhan tradition mukaisia kevyemmällä proseduurilla valmistettuja kirjoituksia, jotka avaavat omasta näkökulmastaan kasvatuksen ja koulutuksen maailmaa.

Helsingissä 7. marraskuuta 2016

Janne Sääntti

vuosikirjan päätoimittaja

Alina Kuusisto

KASVATUS, TIEDE JA POLITISOITUMINEN

Akateemisuuden ja ammatillisuuden välinen jännite Joensuun korkeakoulusta 1970-luvulla käydyssä keskustelussa

Abstrakti

Opettajankoulutus, kasvatustiede ja varhaiskasvatus olivat vuonna 1969 toimintansa aloittaneen Joensuun korkeakoulun keskeisiä koulutusaloja. Artikkelissa tarkastellaan sitä, miten akateemisuuden ja ammatillisuuden välinen jännite nivoutui vaatimattomista lähtökohdista käynnistyneen korkeakoulun akatemisoitumisprosessiin ja korkeakoulun politisoitumisesta 1970-luvulla käytyyn keskusteluun.

Johdanto

Vuonna 1969 toimintansa aloittanut Joensuun korkeakoulu oli valti-
ojohtoisen, yhteiskuntaa aluepolitiikan kautta kehittäneen yhteiskun-
ta- ja korkeakoulupolitiikan tuotos. Toki myös alueen omalla aktii-
visuudella oli ollut ratkaiseva merkitys korkeakoulun perustamiselle.
Joensuun korkeakoulun kohdalla yhteiskuntapoliittiset, ympäröivän
maakunnan ja kaupungin taholta nousseet sekä tiedeyhteisön omat
odotukset ja käsitykset korkeakoulun luonteesta, tehtävästä ja vaiku-
tuksesta olivat monin tavoin ristiriitaisia. Tässä 1970-luvun moderni-
soituvassa ja puoluepolitisoituneessa ilmapiirissä käynnistyi julkinen
keskustelu Joensuun korkeakoulun politisoitumisesta ja punaisesta
maineesta.¹

¹ Kuusisto 2014; Nevala 2012; Makkonen 2004.

Keskeisimpiä perusteita Joensuun korkeakoulun perustamiselle oli ollut maakunnan opettajapula. Vaikka korkeakoulun tavoitteena oli kasvaa laaja-alaiseksi tiedekorkeakouluksi, oli opettajankoulutuksen merkitys suuri kautta linjan. Opettajankoulutus ja sen yhteiskunnallinen merkitys ikään kuin legitimoivat korkeakoulun olemassaolon ja takasivat sen aseman valtiovallan suosiossa. Kasvatustiede ja sen lähitieteet olivat keskeisessä asemassa sekä aluillaan olleen tutkimuksen että opetuksen näkökulmasta. Opettajankoulutus, kasvatustiede, psykologia ja vuonna 1973 käynnistynyt uudenmuotoinen lastentarhanopettajakoulutus (ULO) sekä koulu, oppiminen ja lapsen asema nousivat myös Joensuun korkeakoulun politisoitumisesta käydyin keskustelun valokeilaan. Keskustelussa määriteltiin korkeakoulun ja ympäristön välistä suhdetta sekä kasvatuksen ja kasvatustieteen yhteiskunnallista asemaa. Sen moottorina toimi Pohjois-Karjalan suurin maakuntalehti, kokoomuslainen *Karjalainen*, joka tietoisesti nosti esiin uutisissaan, pääkirjoituksissaan ja pakinoissaan korkeakoulun politisoitumiseksi tulkitsemiaan ilmiöitä. Kuten korkeakoulun 1970-lukua koskeva muistitieto osoittaa, punainen maine on elänyt näihin päiviin saakka².

Punainen maine ja politisoitumisesta käyty keskustelu on monitahoinen ilmiö, joka ei heijasta pelkästään korkeakouluun rekrytointuneen henkilöstön sitoutuneisuutta ja poliittisia virkanimityksiä, opiskelijapolitiikkaa tai korkeakoulun ja ympäristön välisiä puoluepoliittisia eroja, vaan laajemmin kulttuurisia, sosiaalisia ja ideologisia vastakkainasetteluita korkeakoulun sisällä ja ennen kaikkea suhteessa ympäristöön. Politisoituminen itsessään on käsitteenä tulkinnanvarainen, mutta tässä artikkelissa se määrittyy tutkimusajankohdan viitekehyksen kautta. 1970-luvulla politiikka ja politisoituminen kaventuivat merkitsemään poliittisten puolueiden kautta vaikuttamista, poliittisen kannan määrittymistä puolueen mukaan sekä puoluepolitiikan vaikutusta yhteiskunnan eri lohkoilla.

Akateemisuuden ja ammatillisuuden jännite oli keskeinen Joensuun korkeakoulun politisoitumiskeskustelua määritellyt diskurssi, joka luonnehti koko 1970-luvun korkeakoulusektoria. Diskurssilla

² Makkonen 2004, 100–121.

tarkoitetaan tässä yhteydessä foucaultilaisittain tiettyä ajassa ja kielenkäytössä kiteytynyttä tulkintaa todellisuudesta³. Diskurssit ovat nousseet 1970-luvun Pohjois-Karjalassa ilmestyneiden sanomalehtien *Karjalaisen*, *Karjalan Maan* ja *Pohjois-Karjalan* kirjoittelusta sekä korkeakoulun henkilökunnan ja opiskelijoiden muistitietohaastatteluilta.⁴ Joensuun korkeakoulun kohdalla akateemisuuden ja ammatillisuuden diskurssien välinen jännite heijastaa korkeakoulun perustana olleen kansakoulunopettajaseminaarin perinnettä, korkeakoulun laajenemiseen liittyvää akateemisuuden tavoittelua ja akateemista kiipuilua, opettajankoulutuksessa edelleen ajankohtaista teorian ja käytännön välistä vastakkainasettelua sekä korkeakoulun ja ympäristön keskinäistä ristivetoa.

Joensuun korkeakoulu yliopistopolitiikan murroksessa

Yliopistokentällä 1960- ja 1970-luvut olivat monin tavoin hektistä aikaa. Yliopistoverkosto laajeni kohti itää ja pohjoista, opiskelijoiden, yliopistojen henkilökunnan ja suoritettujen tutkintojen määrä nousi voimakkaasti ja yliopistojen suhde valtioon tiivistyi ja sai uusia muotoja. Koulutussektorin merkitys valtiojohtoisessa kansalliseen eheyttämiseen ja hyvinvointi-Suomen rakentamiseen tähänneessä yhteiskuntapolitiikassa oli keskeinen. Vuosille 1966–1981 säädetyin korkeakoulujen kehittämislain myötä valtion korkeakouluihin kohdistuneet investoinnit kasvoivat roimasti. Vastineeksi korkeakouluilta odotettiin aktiivista panosta yhteiskunnan kehittämiseen ja taloudelliseen kasvuun. Koulutusoptimismin hengessä yliopistojen nähtiin tuottavan yhteiskunnalle

³ Pietikäinen & Mäntynen 2009, 26 ja 53.

⁴ Tutkimusta varten on analysoitu kokoomuslaisen Karjalaisen, keskustalaisen Karjalan Maan ja sosiaalidemokraattisen Pohjois-Karjalan kaikki vuosikerrat 1969–1977. Haastatteluaineisto koostu itse vuosina 2007 ja 2014–2015 tekemistäni haastatteluista, joita on yhteensä 37 (haastateltavia 43) sekä Muistin mukaan – Joensuun yliopiston suullinen historia -hanketta varten vuonna 2001 tehdyistä haastatteluista (ks. Makkonen 2004). Aineisto koostuu yli 100 haastattelusta, joista olen tutkimuksessa hyödyntänyt 35 haastattelua (haastateltavia 36). Kaikkia haastateltavat esiintyvät artikkelissa nimettöminä. Haastateltavat on eritelty tunnuksilla, joissa H=henkilökuntaan kuuluva, JYM=Joensuun yliopiston muistitietohankkeen haastattelut, M=mies, N= nainen, R= ryhmähaastattelu.

sekä henkistä että taloudellista pääomaa kouluttamalla julkisen sektorin palvelukseen eri alojen akateemisia osaajia ja virkamiehiä. Aiemmin pitkälti muusta yhteiskunnasta irrallisena toteutetun hengenviljelyn merkitys nousi uudelle tasolle. Tätä osoitti esimerkiksi presidentti Kekkonen johdolla uudelleen perustetun Suomen Akatemian rooli valtiojohtoisen tiedepolitiikan keskiössä.⁵

Yliopistolaitoksen ja -koulutuksen rakenteissa, volyyymissa ja tehtävässä tapahtunut murros oli syvälinen siirtymä traditionaalisesta sivistysyliopistoajattelusta yliopistolaitoksen valtionjohtoisen kehittämisen ja tieteen yhteiskunnallisten merkitysten kauteen.⁶ Valtion tiedeneuvoston mietintö *Suomen tiedepolitiikan suuntaviivat 1970-luvulla* (1973) kuvaa ajan tiedepoliittista ilmapiiriä: ”Tieteellisen tutkimuksen tuloksia tarvitaan yhä enemmän päätöksenteon perustana kaikilla yhteiskunnan lohkoilla. Tutkimus ja siihen perustuva koulutus ovat merkittävimmät tuotantovoimien kehittämiseen vaikuttavista tekijöistä.”⁷ Kun yliopistoja ja tieteellistä tutkimusta ryhdyttiin kehittämään vallitsevan yhteiskuntapolitiikan mukaisesti, tulivat ne osaksi yhteiskuntapolitiikan suuntaviivoista käytyä kamppailua. Siten myös julkinen keskustelu yliopistoista ja niissä tehdyn tutkimuksen sisällöistä ja tavoitteista lisääntyi ja politisoitui.

Etenkin vanhat yliopistot ja niiden konservatiivinen professorikunta kapinoivat yliopistojen autonomian menetystä vastaan ja pelkäsivät politiikan liiallista ulottumista yliopistojen päätöksentekoon ja tutkimukseen.⁸ Tieteen, yhteiskunnan ja politiikan yhdistäminen ei kuitenkaan ollut uusi ilmiö, sillä jo alusta asti yliopistolaitoksen keskeisin tehtävä oli ollut virkamiesten kouluttaminen valtionhallinnon tarpeisiin. Kytkös yhteiskuntaan oli ollut voimakas myös päivänpolitiikkaan aktiivisesti osallistuneen professorikunnan kautta. Yliopistoinstituutio oli leimallisesti oikeistoporvarillinen, eivätkä puoluepoliittiset jännitteet kuuluneet sen luonteeseen etenkin toi-

⁵ Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 28; Nevala 1999; Autio 1994, 31–33, 43; Immonen 1995, 79–84, 102–120; Tiitta 2004, 687–688; Pohls 2005, 21–24.

⁶ Kivinen, Rinne & Ketonen 1993; Rinne, Jauhiainen & Plamper 2015, 175; Hakala, Kaukonen, Nieminen & Ylijoki 2003, 32.

⁷ Suomen tiedepolitiikan suuntaviivat 1970-luvulla 1973, 7.

⁸ Kallioinen 1999, 17–51; Rinne, Jauhiainen, Plamper 2015, 183–186.

sen maailmansodan jälkeisinä vuosina. Tilanne alkoi 1960-luvun kuluessa kuitenkin vähitellen muuttua. Kun vasemmiston merkitys valtakunnan politiikassa kasvoi ja yliopistot imivät enenevässä määrin vaikutteita ympärillä muuttuvasta yhteiskunnasta, alkoi yliopistojen värikartta monipuolistua etenkin opiskelijaliikkeen vaikutuksesta. Vaikka tieteen merkitystä yhteiskunnan kehityksessä korostettiin yhä voimakkaammin, nähtiin tieteentekijän ja puoluepolitiikan suhde uudella tavalla ongelmallisena.⁹

Joensuun korkeakoulu oli vahvasti sitoutunut uuteen valtiojohtoiseen ja suunnitelmalliseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan¹⁰, eikä modernin ja vanhan tai opiskelijoiden ja henkilökunnan väliset vastakkainasettelut kärjistyneet Joensuussa yhtä voimakkaiksi kuin useimmissa muissa yliopistoissa.¹¹ Joensuun korkeakoulu toimi 1970-luvun koulunuudistuksen yhtenä kokeiluympäristönä. Esimerkiksi tutkinnonuudistusta suunniteltiin Joensuussa valtakunnallisen Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunnan (FYTT) puheenjohtajan (1969–1972) professori Yrjö-Paavo Häyrysen johdolla. Uutena, perinteistä vapaana korkeakouluna Joensuu edusti monille edelläkävijyyttä sekä tilaa kokeilla ja toimia vanhemmissa yliopistoissa vallalla olleista rajoitteista vapaana¹². Tällaisena uudisraivaajana¹³ Joensuun korkeakoulu myös instituutiona esiintyi eikä se kaihtanut ottaa pesäeroa vanhoihin konservatiivisiin yliopistoihin. Tämä näkyi niin rehtori Nurmen mies ja ääni -periaatetta yliopistojen hallinnonuudistukseen ehdottaneen avajaispuheessa¹⁴ kuin monissa

⁹ Jalava 2012, 120–122; Palonen 2003, 489; Michelsen 2002, 176, 200–204; Alapuro 1976, 343; Kallioinen 1999, 49.

¹⁰ Kohvakka 2013, 310.

¹¹ Esimerkiksi yliopistojen hallinnonuudistus tulehdutti professorikunnan ja opiskelijoiden välejä paikoin hyvinkin pahasti. Esim. Kolbe 1996, 452–453; Kallioinen 1999, 22.

¹² HM2; HN5; HM17; OM2R; HM17.

¹³ Nevala 2009.

¹⁴ Karjalainen 18.9.1969: ”Joensuun korkeakoulu valmis mies ja ääni -yhdistelmään. Pitkä työn tulosta ja alkua juhlittiin”; Karjalan Maa 18.9.1969 ”Joensuun korkeakoulu hyväksyy mies ja ääni-periaatteen. Akateeminen avajaisjuhla seminaarilla”; Pohjois-Karjala 18.9.1969: ”Vuosikymmenen odotukset täyttyneet. Joensuun korkeakoululla avajaiset.”

korkeakouluysteisön arkipäivän käytännössä ylioppilaskunnan juh-
lakulttuurista opiskelijan ja henkilökunnan välisen kanssakäymisen
epämuodollisuuteen.

Ympäröivän maakunnan ja pienen poliittisesti oikeistovoittoisen
Joensuun, jossa kulttuurinen ja taloudellinen valta-asema oli vanhoil-
la porvarisuvuilla ja kokoomuslaisen sanomalehti *Karjalaisen* taus-
talla vaikuttaneilla tahoilla, odotukset sen sijaan olivat moninaiset ja
osin ristiriitaiset. Odotukset olivat toisaalta hyvin välineellisiä ja liit-
tyivät korkeakoulun mukanaan tuomiin konkreettisiin taloudellisiin
ja kulttuurisiin vaikutuksiin. Toisaalta odotukset peilasivat paikallisen
eliitin osin vanhentuneita käsityksiä ja mielikuvia yliopistosta. Esiku-
vana oli vanha ja perinteikäs Helsingin yliopisto, jonka hengessä uu-
den korkeakoulun odotettiin kehittyvän laatukorkeakouluksi, ”raken-
tavaksi laitokseksi karjalaisen kulttuurin kehittäjänä ja nuorisomme
kasvattajana.”¹⁵ Korkeakouluun eri tahoilta kohdistuneiden odotusten
voikin nähdä heijastaneen perinteistä humboldtilaista sivistysyliopis-
tokäsitystä, modernia palveluyliopistokäsitystä sekä kapeaa korkea-
koulun merkitystä maakunnan omien intressien kautta tarkastellutta
käsitystä.

Seminaarihengestä ideaaliin yliopistollisuuteen

Korkeakouluun kohdistunut akateemisuuden paine oli kova: korkea-
koulun odotettiin kehittyvän uskottavaksi akateemiseksi tiedekor-
keakouluksi.¹⁶ Yhtäältä akatemisoitumisen paine näyttäytyi suhteessa
vanhoihin opettajankoulutusta toteuttaneisiin instituutioihin eli semi-
naariin ja normaalilyseoon. Itä-Suomen seminaari toimi rinnan kor-
keakoulun kanssa lukuvuoden 1969–1970, jolloin korkeakoulussa an-
nettiin lähinnä kansakoulunopettajien täydennyskoulutusta. Tämän
jälkeen Itä-Suomen seminaari lakkautettiin ja sen tilat ja viranhaltijat
siirtyivät korkeakoulun palvelukseen. Maan koko seminaarilaitoksen
kohtalo sinetöityi vuosien 1973–1974 opettajankoulutusudistuk-
sessa, jossa peruskoulun luokanopettajakoulutus siirrettiin yliopis-

¹⁵ Karjalainen 23.2.1972: ”Punainen Anni!” (nimimerkki K.K.)

¹⁶ Kohvakka 2015, 75, 105.

tojen alaisiin opettajankoulutuslaitoksiin. Samalla aineenopettajien pedagogisesta koulutuksesta vastanneet normaalilyseot muuttuivat yliopistojen alaisiksi harjoittelukouluiksi. Uudistus siirsi luokanopettajakoulutuksen yliopistoihin ja teki kansakoulunopettajista kasvatustieteen kandidaatteja ja peruskoulun luokanopettajia. Aineenopettajakoulutus sen sijaan oli jo vanhastaan yliopistopohjaista, mutta normaalilyseoilla oli ollut vahvasti autonominen asema didaktisessa asiantuntijuudessa ja käytännön opettajantyöhön koulumisessa.

Joensuun korkeakoulun henkilökunta oli jakautunut entisen seminaarin ja normaalilyseon opettajiin, joista seminaarin lakkauttamisen jälkeen tuli korkeakoulun lehtoreita, sekä osastoihin ja myöhemmin tiedekuntiin rekrytoituneisiin tieteelliseen opetus- ja tutkimushenkilökuntaan. Murrosvaihe kansakoulupohjaisesta seminaariopetuksesta yliopistolliseen tutkimuspohjaiseen opettajankoulutukseen on ollut sekä Suomen opettajankoulutuksen että yksittäisten opettajien ja opettajankouluttajien ammatti-identiteetin kannalta yksi historian suurimpia. Muutos ei ole ollut ongelmaton, sillä etenkin luokanopettajakoulutus on näihin päiviin saakka joutunut etsimään paikkaansa ja akateemista uskottavuuttaan yliopistolaitoksen osana.¹⁷ Sitä, miten yliopistoihin siirretyt opettajankouluttajat kokivat akatemisoitumisen paineen, ei juuri ole tutkittu. Virkanimitykset, palkkakysymykset ja päätösvallan siirtyminen aiemmin hyvin itsenäisesti toimineilta seminaareilta korkeakouluille herättivät hämmennystä ja huolta, vaikka viime kädessä luokanopettajakoulutuksen statuksen nousu ja palkkauksen paraneminen sulattivat suurimman muutosvastarinnan.¹⁸

Oppikouluissa peruskoulu- ja opettajankoulutus uudistusvastaisuutta oli seminaareja enemmän, vaikka suurimmat kiistat oli käyty jo 1960-luvulla.¹⁹ Normaalilyseon opettajille muutos merkitsi arvonalennusta yliopettajista tavallisiksi lehtoreiksi. Joensuun harjoittelukoulun ja Jyväskylän harjoittelukoulut organisoivatkin syksyllä 1973

¹⁷ Rantala, Salminen, Sääntti, Kemppinen, Nikkola, Rautiainen & Virta 2013, 61–81.

¹⁸ Kemppinen 2013, 38–39; Rinne & Jauhiainen 1988, 226–227; Nevala 2009, 114–115.

¹⁹ Ahonen 2003, 128–130, 137–140; Okkonen 2013, 73–74; Kiuasmaa 1982, 455–456.

lakon, jossa opettajat vastustivat organisaatiomuutoksen mukanaan tuomia virkaehtojen heikennyksiä.²⁰

Seminaarihenki nousi 1970-luvun sanomalehtikirjoittelussa modernin ja kriittisen yliopiston vastakohtaksi. Seminaarihenkeä on kirjallisuudessa verrattu yhteiseen historiatietoisuuteen pohjautuvaan luokka- tai joukko-osastohenkeen²¹, patriarkaalisuuteen ja suljettuun yhteisöllisyyteen²² sekä talonpoikaisuuteen, auktoriteettivetoisuuteen ja pedagogisen osaamisen korostamiseen.²³ Seminaarimainen opettajakeskeinen opetustyyli, oikeistolais-isänmaallinen maailmankuva, epäpoliittisuuden korostaminen sekä seminaarihengen ja akateemisuuden ideaalin välinen kontrasti elävät edelleen haastattelutulkinnossa: ”Ylipäätään älyllinen liikkuvuus,[-] et voi vaihtaa perspektiivistä toiseen, niin sehän on tieteellisen koulutuksen olennainen osa ja sehän on sellanen, joka ei oo kuulunut seminaarihenkeen.”²⁴

Myös käsitykset oppimisesta ja tiedon luonteesta heijastavat akateemisuuden ja ammatillisuuden diskurssien ristivetoa. Seminaariopetus on perinteisesti liitetty behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jossa opettajan rooli tiedon jakajana on keskeinen ja jota hallitsee näkemys tiedon pysyvyydestä vastakohtana konstruktivistisen pedagogian korostamalle aktiiviselle ja kontekstisidonnaiselle oppimiselle.²⁵ Eräs haastateltava vertaa seminaariopetusta Itä-Suomen seminaarin entisen päärakennuksen pihalla sijainneeseen Kymölän killan patsaaseen, jossa opiskelija on polvillaan ja opettaja seisoo vieressä käsi opiskelijan olkapäällä. ”Jos se olis yliopiston patsas, niin kai se opettajakin olis siinä kontallaan.”²⁶

Etenkin muutamille joensuulaisille opiskelijapolitiikoille seminaarihenki oli lehtikirjoittelun perusteella kuin punainen vaate, jota oli

²⁰ Esim. Karjalainen 10.9.1973: ”Koululakko tosiaasia tänä aamuna”; Karjalainen 11.9.1973: ”Norssin lakon vaikutuksia: Abiturienttien työ hukkaan”; Karjalainen 20.9.1973: ”Harjoittelukoulujen lakosta sakkotuomio: Sovintoneuvottelut käyntiin”; Karjalainen 11.9.1973: ”Norssin ovet kiinni – Lakko uhkaa yo-kirjoituksia”; Karjalainen 12.9.1973: ”Virheellinen kuva opettajalakon syistä”.

²¹ Kemppinen 2013, 49.

²² Valtonen 2009, 21.

²³ Säntti 2007, 415.

²⁴ HN5.

²⁵ Rauste-von Wright, von Wright & Soininen 2003, 150–151, 162–169.

²⁶ JYMHM13.

helppo hyödyntää aktiivisempaa yhteiskunnallisuutta ja puoluepolitisoitumista vaativassa retoriikassa.²⁷ Henkilökunnan muistelupuheessa seminaarihenki taas tiivistyy akateemisen kasvatustieteen ja seminaari- ja normaalilyseopohjaisen opettajankoulutuksen vuorovaikutusongelmiin, joita 1970-luvun ylipolitisoituneessa ilmapiirissä katsottiin herkästi poliittisten silmälasien läpi. Muutos seminaarista opettajankoulutuslaitokseksi oli Joensuussa nopea ja konkreettinen, ja tieteellistymisen haasteeseen odotettiin välitöntä vastausta. Tilanne oli aivan toisenlainen kuin esimerkiksi Jyväskylässä, jossa yliopisto Joensuun lailla oli kasvanut seminaarin pohjalta, mutta jossa seminaarin muuttuminen 1930-luvulla kasvatustieteelliseksi korkeakouluksi tarjosi opettajankoulutus uudistukselle hitaan kypsymisajan. Lisäksi sillä oli tutkimuksellisia perinteitä ja opettajissa oli runsaasti väitelleitä.²⁸

Osin kasvatustieteen osasto- ja myöhemmin tiedekunnan sekä harjoittelukoulujen lehtoreiden ja didaktikkojen vuorovaikutuksen ongelmissa oli kyse vallasta. Tiedekuntaneuvoston muuttuessa keskeiseksi päättäväksi elimeksi harjoittelukouluun liittyvissä asioissa, synnyttivät etenkin monet virantäytöt kitkaa korkeakoulun ja harjoittelukoulun välillä. Teorian ja käytännön välinen näkökulmaero ilmeni muun muassa siinä, että harjoittelukoulu painotti valinnoissa hakijan koulukokemuksia, kun korkeakoulu taas korosti akateemisten opintojen merkitystä.²⁹ Muistelupuheessa myös kasvatuksellisen auktoriteettiaseman heikkenemisen tulkittiin olleen ongelmien taustalla: ”Voi sanoa sen vanhan ajan hengen mukaisesti olivat jumalia opiskelijoille, eikö vaan? Yhtäkkiä tilanne ei olekaan se. Tuli uudet komentajat ko-

²⁷ Esim. Pohjois-Karjala 24.9.1970: ”Korkeakoulu kuin laajennettu seminaari – värlitäänkin” (Pertti Elsinen).

²⁸ HM13; HN7; JYMHM2; HM16; HN5; HM18R; Valtonen & Rautiainen 2013, 24.

²⁹ Karjalan Maa 7.8.1974: ”Joensuun korkeakoulun outoa henkilöstöpolitiikkaa” (Opettajien keskusjärjestö OK:n Pohjois-Karjalan piiri); Karjalan Maa 8.8.1874: ”Korkeakoulun apulaisrehtorien vaalista” (Heikki Kirkinen); Karjalan Maa 11.8.1974: ”Vielä korkeakoulun henkilöstöpolitiikasta” (OK:n Pohjois-Karjalan piiri); Karjalan Maa 8.10.1974: ”Joensuun harjoittelukoulun rehtorikysymys” (Joensuun harjoittelukoulun vanhempainneuvoston enemmistö); Karjalainen 14.8.1974: ”Miksi rehtori Kirkinen kiertelee totuutta?” (Olli Kupiainen, OK:n Pohjois-Karjalan piirin puheenjohtaja); Karjalainen 15.8.1974: ”Kupiaiselle”; HN8.

konaan tavallaan ja he joutu jatkamaan sen nippelihomman hoitamista ja olihan siinä toki myöskin varmaan näitä ideologisia ristiriitoja.”³⁰

Opettajankoulutuksen asema osana tiedeyliopistoksi tähtäävää korkeakoulua oli tietyllä tapaa ristiriitainen: yhtäältä opettajien koulutustarve oli merkittävä tekijä korkeakoulun synnyssä, toisaalta uskottavaksi tiedekorkeakouluksi pyrkivän laitoksen oli kyettävä karistamaan opettajankoulutukseen erikoistuneen leiman harteiltaan. Muistelupuheessa nostetaan esiin korkeakoulun sisäinen hierarkisuus, mikä ilmeni opettajankouluttajien kokemana aliarvostuksena: ”jossain vaiheessa ehkä tiedekunnissa oli semmonenkin ajatus, että opettajankoulutus ei ole jotenkin niitten arvolle ja imagolle sopiva, että se on jotenkin liian käytännönläheistä puuhaa, et ne halua keskittyä kokonaan näihin tieteitten tekoon.”³¹ Lainaus ei heijasta vain opettajankoulutuksen ja kasvatustieteen välistä suhdetta tai Joensuun asemaa akateemisen statuksen kasvattamiseen pyrkineenä aluekorkeakouluna, vaan ulottuu laajemminkin yliopistotyön sisäisiin hierarkioihin. Tutkimustyön on katsottu olevan opettamista arvostetumpaa ja akateemisen menestyksen mittarina merkityksellisempää.³²

Yksilötasolla hierarkisuus koettiin opettajankouluttajien vähätellynä, halveksuntana ja aliarvioimisena sekä tietämättömyytenä harjoittelukoulun lehtoreiden ja didaktikkojen koulutus pohjasta. ”Että näin tietämättömiä ollaan tänne tullessa, että mitä täällä tehdään, järkyttävä kokemus. Se oli siis melkein semmonen juttu, kun siirtomaahallinto perustettiin ja me ollaan niitä mustaihaisia neekereitä, joita sitten käsiteltiin.”³³ ”Minä esimerkiksi kymmenen viimeistä vuottani kävin ulkomailla ja kävin kotimaassa joka paikassa, mutta me haettiin muita näkökantoja kuin sen, mitä yliopisto pelkästään selitti. Et semmosia, jotka vielä oli ehkä käytännönläheisempiä.”³⁴ Kohtaamisen vaikeus ja yhteisen kielen puute koettiin molempien osapuolien taholla: eräs haastateltava kuvasi, kuinka uuden ja vanhan opettajakunnan istuessa samaan

³⁰ HM13.

³¹ JYMHM13.

³² Ylijoki 1998, 50–51; Keskinen, Lepistö & Keskinen 2005, 71.

³³ HM16.

³⁴ HN6.

pöytään keskustelemaan tuli tunne, että tähtitieteilijät ja sairaanhoitajat olisivat sattuneet vahingossa yhteen. ”Meinas tulla riitoja ihan olemattomista asioista just tän ymmärryksen puutteen takia.”³⁵

Osa seminaariväestä tulkitsi kokemansa vähättelyn suoraan poliittisessa kontekstissa: ”Oli juuri se poliittinen peli tässä mukana, että kun politiikka tuli tähän hommaan mukaan, niin poliittiseksi vastustajiksi kun meidät koettiin, niin me ei oltu mittään.”³⁶ Poliitiikka oli kuitenkin pintaa, jonka nimiin ulotettiin korkeakoulun ja opettajankoulutuksen sisällä olevia monimutkaisempia vastakkainasetteluita. Yhteisen kielen puute liittyi opettajankoulutuksessa edelleen elävään teorian ja käytännön eli akateemisen kasvatustieteen ja soveltavan pedagogian väliseen jännitteeseen. Jännite oli vahvistunut peruskoulukeskustelun yhteydessä 1960-luvulla ja ilmeni kasvatustieteellisen puhettavan erilaisuutena toisaalta tieteenalan ja tutkimuksen piirissä toisaalta opettajankoulutuksessa ja kenttäopettajien keskuudessa. Vastakkainasettelu on ollut nähtävillä sekä opetuksen sisällöissä että opettajankoulutukselle yleisemmällä tasolla asetetuissa vaatimuksissa. Kritiikki on toisinaan ristiriitaista, ja sitä on noussut sekä opettajankoulutuksen sisä- että ulkopuolelta.³⁷

Akateemisuuden ja ammatillisuuden diskurssien välisessä jännitteessä oli kyse yliopistoyhteisön sisäisestä debatista, mutta myös julkisuudessa kasvatuksen teoretisoituminen sai politisoituneita merkityksiä. Lehtori Simo Sepon kasvatustieteen ”Uuden tiedonhankinnan kurssin” luennoilla keväällä 1974 istunut Pielisensuun koulun lehtori Asko Jokiranta toimitti *Karjalaiseen* Joensuun korkeakoulun hallintokollegiolle suunnatun avoimen kirjeen, josta seurasi julkinen sananvaihto luentosarjan tarkoituksesta ja pätevytydestä.³⁸ Jokirannan

³⁵ HN6; HM18R.

³⁶ HM16.

³⁷ Simola 1995, 157, 179; Simola 1997, 226–232, 252; Anttonen 1996, 53; Puustinen 2012, 31; Rantala, Salminen, Säntti, Kempainen, Nikkola, Rautiainen & Virta 2013, 62–65, 75; Rautiainen, Saukkonen & Valtonen 2013, 93.

³⁸ Karjalainen 3.3.1974: ”Avoin kirje Joensuun Korkeakoulun hallintokollegiolle” (Asko Jokiranta), ”Lukijoille” (Simo Sepon vastaus Jokirannalle); Karjalainen 5.3.1974: ”Simo Sepon luennoista” (Asko Jokiranta); Karjalainen 7.3.1974: ”Joensuun korkeakoulun kasvatustieteen opetuksesta” (Joensuussa 5.3.1974 EPISTEME. Joensuun Korkeakoulun psykologian aineyhdistyksen puolesta Jussi Silvonen).

mukaan luentosarja ei vastannut kasvatustieteiden cum laude -konnaisuuden vaatimuksia ja oli näkökulmaltaan filosofinen ja yhteiskuntapoliittinen kasvatustieteiden sijaan. Vaikka Simo Sepon luentojen todellisesta sisällöstä ei voi enää arvioida, heijastavat Jokirannan näkemykset luentosarjan ”yhteiskuntapoliittisesta ja manipuloivasta tendenssistä” opettajaopintoihin kohdistuneita odotuksia sekä teoreettisuuden ja yhteiskunnallisuuden kivuliasta asettumista sen piiriin. Arvatenkin myös luennoitsijan siviilielämän näkyvä poliittinen rooli SKDL:n kaupunginvaltuutettuna sekoittui luentosarjan kohtamaan arvosteluun.

Akatemisoituva ULO-koulutus politisoitumiskohun keskiössä

Kasvatustieteen asema ja sen vakiintuminen tieteenalana on ollut keskeinen osa Joensuun korkeakoulun akatemisoitumisprosessia. Opettajankoulutus on ollut etenkin nykyaikaa lähestyttäessä kasvatustieteen keskeisin määrittelijä, mutta opettajankoulutus uudistuksen yliopistollistamisen jälkeen paineet kasvatustieteellisen tutkimuksen vankistamista kohtaan nousivat. Risto Rinne on todennut kasvatustieteen kuuluvan uusakateemiseen eliittiin, joka on muodostunut paljolti korkeakoululaitoksen laajenemiseen ja hyvinvointivaltion rakentamisen synnyttämien koulutustarpeiden myötä.³⁹ Joensuulaisen opettajankoulutuksen tieteellistymisen kannalta merkittävä hahmo oli professori Annika Takala, joka välitti korkeakouluun kasvatustieteen ajankohtaista keskustelua ja metodologiaa. Takala halusi painottaa kasvatustieteen tutkimuksen monitieteistä luonnetta ja eri tieteenalojen välistä yhteistyötä. Annika Takala jopa ideoi Joensuun korkeakoulun kehittämistä kasvatustieteisiin ja moderniin, akateemiseen opettajankoulutukseen perustuvaksi erikoiskorkeakouluksi, jossa kasvatustiede olisi ymmärretty laajana monitieteisenä tieteenalana.⁴⁰

Uudenmuotoinen lastentarhanopettajakoulutus (ULO), joka alkoi Joensuussa ja Jyväskylässä vuonna 1973 ja laajeni myöhemmin Joensuun filiaaliin Savonlinnan opettajankoulutuslaitokseen sekä Raumal-

³⁹ Rinne 1997, 61, 64.

⁴⁰ Takala 1978, 8; Takala 1979, 29; JYMHM20.

le, Turkuun ja Kajaaniin, oli Annika Takalalle mieleinen kehittämisen kohde ja olisi sopinut hyvin Takalan kaavaileman monitieteisen kasvatuskorkeakoulun kehyykseen. Koulutus liittyi naisten 1960-luvulla merkittävästi lisääntyneeseen työssäkäyntiin ja vuonna 1973 voimaan astuneeseen lakiin lasten päivähoidosta, jotka lisäsivät lastentarhojen ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten kysyntää. Lastentarhanopettajien liitto ajoi aktiivisesti koulutuksen kytkemistä pysyvästi yliopistollisiin opettajankoulutuslaitoksiin ja tutkinnon pidentämistä nelivuotiseksi muuhun opettajankoulutukseen verrattavissa olevaksi tutkinnoksi. Vuonna 1979 koulutus pidennettiin kolmivuotiseksi ja vihdoin vuonna 1995 se sai pysyvän aseman osana kasvatustieteellisten tiedekuntien tutkintovalikoimaa.⁴¹

Kasvatustieteiden ja koko Joensuun korkeakoulun akatemisoitumisprosessin näkökulmasta ULO näyttäytyi jonkinlaisena heikkona lenkinä, jonka akatemisoitumiskehitys oli vasta lapsen kengissä ja asema siksi kasvatustieteelle alisteinen. Oili-Helena Ylijoki tuo akateemisia heimokulttuureja erittelevässä tutkimuksessaan esiin, kuinka yliopistojen uudet alat, kuten kirjastotiede ja informaatiotutkimus sekä julkisoikeus, ovat joutuneet kilpailemaan elintilasta ja arvostuksesta vanhojen usein eliittialoja edustavien tieteenalojen kanssa.⁴² ULO oli Joensuussa samanlaisessa altavastajaan asemassa joutuessaan korkeakoulun punaisuudesta käydyn keskustelun keskipisteeksi. ULO oli koulutusalan uusi ja väliaikainen, koulutus käynnistyi huteran suunnittelun pohjalta, se oli lehtoripainotteinen (varhaiskasvatuksen apulaisprofessori perustettiin Joensuuhun ensimmäisenä Suomessa vuonna 1975), naisvaltainen ja lisäksi koulutus liittyi lasten kasvatukseen, hoivaan ja asemaan yhteiskunnassa.⁴³ Haastatteluaineisto vahvistaa käsitystä siitä, kuinka lastentarhanopettajakoulutuksessa koettiin alemmuudentunnetta suhteessa muihin tieteenaloihin. Tutkimuspainotuksen vahvistaminen olisi ollut alan akateemisen statuksen nostamisen kannalta tärkeää ja opettajilla oli paineita jatkotutkin-

⁴¹ Åsvik 1999, 99–100, 191. Hänninen & Valli 1986, 220; Autio 1994, 195.

⁴² Ylijoki 2003, 76.

⁴³ Husa & Kinos 2001, 23–30, 34–36; Kinos & Palonen 2012, 244; Rinne & Jauhainen 1988, 252–253.

tojen suorittamiseen. Toisaalta alan tutkimus sai vähättelyä osakseen: erään haastateltavan mukaan professoritasoinen henkilö oli todennut kertojalle, että ”lopettaisit sinäkin sen toukkien tutkimuksen”.⁴⁴

Nykypäivän näkökulmasta ULO-koulutuksen 1970-luvun puolivälissä saama julkisuus saa absurdeja ja sensaatiohakuisia piirteitä. Helmi-maaliskuun 1975 aikana aiheesta kirjoitettiin näyttävin otsikoin sekä pohjoiskarjalaisessa että valtakunnallisessa lehdistössä. Kirjoitusrypäs alkoi *Karjalaisessa* 21.2.1975 julkaistusta uutisesta ”Lastentarhanopettajien koulutuksen sisällöstä keskustelua Savonlinnassa”, jonka mukaan Savonlinnan ULO-koulutuksen oheislukemistosta löytyi Kansankulttuurin kustantama A.V. Petrovskin Yleinen psykologia. Jälkeenpäin selvisi, että kritiikin takana oli yhden opiskelijan nimetön kirjoitus.⁴⁵ Tästä poiketen *Karjalaisen* uutisessa kuitenkin kerrottiin, kuinka ”joukko opiskelijoita” oli opiskelijoiden ja henkilökunnan yhteisen neuvottelutilaisuuden synnyttämässä julkilausumassa ilmaisut tyytymättömyytensä opetuksen yksipuolisuuteen ja poliittiseen muokkaukseen. Julkilausuman mukaan erityisesti yhteiskuntapolitiikan kurssi käsitteli asioita marxilaisesta näkökulmasta.

Muutama päivä Savonlinnan uutisen jälkeen huomio kiinnittyi Joensuuhun. *Uusi Suomi* otsikoi 24.2.1975: ”Opetuksen poliittisuus tajutaan, mutta... Leimautumisen pelko vaientaa opiskelijat”. Jutussa epäkohdiksi mainittiin muun muassa uskontokasvatuksen puuttuminen ja opiskelijoiden valintaprosessin menettelyt. Kevättalven aikana etenkin kokoomuksen *Karjalainen* käytti runsaasti palstatilaa ULO-koulutuksen poliittisuutta käsittelevään kirjoitteluun. Näkökulma laajeni koskemaan myös muita tieteenaloja, etenkin psykologiaa, sekä sitä, miten punainen maine vaikuttaa koko korkeakoulun ja jopa maakunnan kehitykseen. Asiaa käsiteltiin uutisjuttujen ohella pääkirjoituksissa, mielipidepalstalla ja erillisissä artikkeleissa.⁴⁶ Poliiti-

⁴⁴ HN2.

⁴⁵ Seppo 2007, 18–19.

⁴⁶ Esim. Karjalainen 25.2.1975: ”*Politiikka ja korkeakouluopetus*” (pääkirjoitus); Karjalainen 26.2.1975: ”*Mitä korkeakoulussa tapahtuu. Keskustelu lastentarhanopettajakoulutuksesta jatkuu*”; Karjalainen 28.2.1975: ”*Paperilla ja käytännössä*” (Lasse Haaranen, ent. psykologian yo, mielipide); Karjalainen 28.2.1975: (Seppä).

soitumiskeskustelun valtakunnallista näkyvyyttä lisäsi kokoomuksen Kymen vaalipiirin kansanedustaja Erkki Häkämiehen kesällä 1975 tekemä eduskuntakysely Savonlinnan koulutuksesta, joka Häkämiehen mukaan oli annettu tunnettujen radikaalisosialistien ja kommunistien käsiin.⁴⁷

Karjalainen viljeli kirjoittelussa termejä ”manipulaatio” ja ”pakko-syöttö”, jotka korostivat oppimistapahtuman yksisuuntaisuutta, tiedon siirtämistä opettajalta oppijalle ja opettajan valtaa. Sanavalinnoilla alleviivattiin opetuksen suurta vaikutusta opiskelijan ajatusmaailmaan ja jopa poliittisiin mielipiteisiin, mikä etenkin lasten hoivaan liittyvään koulutukseen kohdalla kuulosti vaaralliselta.⁴⁸ Kirjoittelu toi esiin huolta opetuksen poliittisista ja marxilaisista vaikutteista sekä siitä, mihin lastentarhanopettajakoulutuksella ja lastentarhojen kasvatustyöllä pyrittiin. Kirjoituksissa jopa uumoiltiin, että ULO-koulutus tähtäsi vallitsevan yhteiskuntajärjestelmän kumoamiseen: ”Ihmeteltävän ovelasti ovat uudenmallisen koulutuksen suunnittelijat lähteneet liikkeelle. He ovat löytäneet juuri sen oikean keihäänkärjen, sen kohdan koulutuksesta, jossa muokkaus onnistuu helpommin ja varmemmin. Kodin vaikutus näet mitätöityy hyvin nopeasti, kun lastentarhoissa annetaan päivästä toiseen tehokasta ’koulutusta’”⁴⁹

Tutkimuksissa on tuotu esiin, että yliopistojen ja elinkeinoelämän vaikuttajat kohdistivat kommunismin vastaista taisteluaan voimakkaasti etenkin opettajankoulutukseen.⁵⁰ Myös haastattelutulkinnassa lastentarhanopettajakoulutuksen politisoimisen taustalla nähdään nimenomaan lapsiin ja lasten kasvatukseen liittyvän puheen retorinen vaikuttavuus:

[M]ulla on semmonen käsitys, että oikeisto näki siinä vaiheessa, että tää on erittäin tehokas juttu vastustaa ylipäätään tällasia radikaalisoitumisilmiöitä ja myöskin monia koulutuspoliittisia juttuja. Ja arvaapa minkä takia? Kysymyksessä ovat niin sanotut pikkulapset. Ja sillon kun puhutaan kasvatuksesta, se on hirveen emotionaalinen,

⁴⁷ Karjalainen 12.6.1975: ”Eduskuntakysely Savonlinnan lastentarhanopettajakoulutuksesta”, Seppo 2007, 25.

⁴⁸ von Wright 1993.

⁴⁹ Karjalainen 17.3.1975: (Välituntivalvoja).

⁵⁰ Leskinen 2005; Suutarinen 2008.

*silloin kun puhutaan pienten lasten kasvatuksesta, ja niistä yritetään jo päiväkodissa tehdä kommunisteja, ja sillon kuule herää ihmiset.*⁵¹

Kodin yliverlainen asema pikkulasten kasvattajana oli 1970-luvun alussa väistymässä yhteiskunnallinen murroksen myöstä ja naisten siirtyessä laajalla rintamalla työelämään. Yhteiskunnan vaikutus lapsen kehitykseen lisääntyi paitsi hoidon tarpeen kasvaessa myös ideologisesti varhaiskasvatuksen yhteiskuntapoliittisten kytkentöjen vahvistuessa. Kehitteillä olleen päivähoitojärjestelmän tavoitteena oli kotien niukan viriketoiminnan kompensoiminen, ongelmaperheiden tukeminen ja sosiaalisten erojen tasoittaminen sekä naisten työssäkäynnin lapsille aiheuttamien haittojen ehkäiseminen, mutta myös lasten kasvattaminen aktiivisiksi, itsenäisiksi ja yhteiskuntakelpoisiksi kansalaisiksi.⁵² Päivähoito ja esiopetus haluttiin liittää osaksi koulutusjärjestelmää.

Uudenmuotoinen lastentarhanopettajakoulutus toi perinteisen menetelmäopetusta ja pedagogisia taitoja korostaneen käsityömäisen ja kokonaisvaltaisen asiantuntijuuden rinnalle lapsen kasvuun liittyvän teoreettisemmän viitekehyksen, jossa korostui konstruktivistinen eli lapsen omaa aktiivisuutta painottava oppimiskäsitys. Tavoitteet olivat aikaansa edellä, sillä laajemmin nämä ominaisuudet omaksuttiin varhaiskasvatuksessa vasta 1990-luvulla.⁵³ Joensuun korkeakoulun uudenmuotoisen lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa vuodelta 1973 ilmenee kehityopsykologinen lähestymistapa, jossa lapsen vuorovaikutus ympäristönsä kanssa nähdään keskeisenä kasvua ja kehitystä määrittävänä tekijänä. Koulutuksen yhteiskuntapoliittinen näkökulma ilmaistaan suoraan: opetussuunnitelman mukaan päivähoitojärjestelmä on osa ”demokraattista yhteiskuntakehitystä”. Ydinjaksojen ja harjoittelun ohella opetuksen mainitaan rakentuvan projektityön varaan, jonka tavoitteena on nimenomaan teorian tiedon ja käytännön yhdistäminen.⁵⁴

⁵¹ HM17.

⁵² Onnismaa 2010, 132–139.

⁵³ Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 44–45, 111–113.

⁵⁴ Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean mietintö 1874:15, Joensuun korkeakoulun uudenmuotoisen lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma, 171–203.

Keskustelu lasten päivähoidon kehittamisestä, esiopetuksesta ja lastentarhanopettajakoulutuksen sisällöistä sai 1970-luvun Suomessa poikkeuksellisen ideologisen luonteen. Joensuun lastentarhanopettajakoulutus edusti uutta ja modernia tapaa nähdä lapsi ja varhaiskasvattajan rooli, ja monille opiskelijoille ULO-koulutus oli nimenomainen vetovoimatekijä: ”Mä en olis ikinä hakenut tänne, ellei se olis ollut uudenmuotoinen lastentarhanopettajakoulutus. Se kertoi, että nyt tähän voi vaikuttaa, ja että tämä on jotain muuta kuin seminaari.”⁵⁵

Toisaalta lasten kokopäivähoito ja hoitovastuun osittainen siirtäminen yhteiskunnalle oli murrosvaiheessa hyvinkin kompleksinen asia. Yhdeksi tekijäksi kielteisten asenteiden taustalla on nostettu sosialististen maiden pitkälle kehittynyt päivähoidojärjestelmä, jonka mallia myös Suomessa hyödynnettiin. Totta onkin, että esimerkiksi Joensuussa kasvatusieteellinen tutkimusyhteistyö DDR:n suuntaan oli aktiivista.⁵⁶ Poliittista manipulointia pidettiin erityisen tehokkaana ja häpeällisenä kritiikkiin kykenemättömien pikkulasten kohdalla ja pelättiin, että val-lankumousoppeja oltiin ujuttamassa lastentarhanopettajakoulutuksen kautta päiväkoteihin saakka. ”Se oli sikäli hirvittävää se ideologia, että lapsesi ei ole sinun. Kuvittele nyt, vanhemmilta kielletään kaikenlainen lapsen kasvattaminen. En mie ole kokenut, että miun lapset on ehdottomasti miun omia, ne on miun vastuulla. Totta ihmeessä niille pitää antaa semmoset eväät, joilla ne toivottavasti pärjäävät elämässä. Näiden eväiden antaminen kiellettäisiin ja pantaisiin joku tämmönen hurlumhei ideologia. [--] Kasvatusperinne piti saada poikki.”

Ristiriitaiset näkemykset kasvatuksen ja erityisesti varhaiskasvatuksen yhteiskunnallistumisesta ja koulutuksen teoretisoitumisesta olivat osa varhaiskasvatuksen akatemisoitumisprosessia. Käytiin rajanvetoa siitä, missä oli lapsen paikka, missä oli lastentarhanopettajan ja ylipäättään päivähoidon paikka suhteessa lapseen, perheeseen ja yhteiskuntaan ja mikä merkitys kehittyvällä varhaiskasvatuksen tutkimuksella oli tässä kaikessa. Ristiriita heijasti akateemisuuden ja ammatillisuuden diskurssien välistä jännitettä: oltiinko lastentarhanopettajakoulutuksen kautta kehittämässä ammattikäytäntöä vai

⁵⁵ OM2R.

⁵⁶ Sarjala 2003, 174; Ahonen 2000, 418.

tieteenalaa? Koulutettiinko ULO-opiskelijoista hoitoalan ammattilaisia vai varhaiskasvatuksen asiantuntijoita?⁵⁷ Monin osin ULO-koulutuksessa ammennettiin edelleen lastentarhanopettajaseminaarien opetusmenetelmistä ja perinteistä ja esimerkiksi päiväkotien vakiintuneita käytäntöjä haluttiin kunnioittaa. Opiskelijoiden koulutukseen liittyneet tavoitteet kuitenkin vaihtelivat. Toisilla ne olivat varsin käytännönläheisiä, olihan osa opiskelijoista toiminut jo aiemmin lastenhoitoalalla. Koulutukselta odotettiin ”kunnollista ja monipuolista opetusta tulevaan ammattiin”⁵⁸.

Päiväkotien ohella tieteellistyvä varhaiskasvatus teki tuttavuutta perheisiin erilaisten tutkimushankkeiden kautta. Vaikka haastatellut tutkijat kuvaavat kenttäkokemuksiaan pääsääntöisesti varsin myönteisiksi ja kylissä saamaansa vastaanottoa positiiviseksi, myös toisenlaisia kokemuksia oli. Kiihtelysvaarassa ja Tohmajärvellä toteutettiin päivähoidon tarpeita haja-asutusalueilla selvittänyt tutkimus ja siihen liittynyt päivähoitokokeilu. Projektin alussa mukana ollut Ilomantsin Kuuksenvaaran kylä valikoitui kuitenkin pois kylän joidenkin vanhempien kielteisen asenteen vuoksi.⁵⁹ Joulukuussa 1974 kuuksenvaarialainen Erkki Jaakko Kettunen kirjoitti *Karjalaisen* mielipidesivulla: ”En jaksa ymmärtää, miksi täytyy uhrata yhteiskunnan varoja maalaiskyläiden päivähoidon tutkimiseen, kun olisi paljon tärkeämpiäkin tutkimuksia? Auttaako kylän kehitystä ja ihmisten elinolosuhteiden parantamista se, että saadaan maalaiskylään päiväkotit?”

Tutkimusta johtanut professori Annika Takala itse näki asenteissa tulevan syksyn kuntavaaleihin liittyvää poliittista peliä ja kielteistä suhtautumista lasten laitoshoidon yleensä.⁶⁰ Suhtautumisessa voi nähdä myös kielteisyyttä hyvinvointivaltion ekspansiota kohtaan, vaikka käytössä olleen haastatteluaineiston kautta asiasta onkin vaikea tehdä laajempia johtopäätöksiä. Pohtia voi myös, mikä vaikutus tieteenalan vasta kehitymässä olleilla ja siksi haparovilla tutkimus-

⁵⁷ Kinos & Palonen 2012, 234.

⁵⁸ Karjalainen 25.2.1975: ”Lastentarhanopettajiksi koulutettavat: Ideologista pakkosyöttöä Joensuun korkeakoulussa”.

⁵⁹ Roos & Sarola 1977, 7, 12.

⁶⁰ Roos & Sarola 1977, 7.

käytännöllä oli Joensuun ULO-koulutuksen ja kasvatustieteiden ympärillä käytyyn politisoitumiskeskusteluun ja missä määrin kentän tietämättömyys tutkimustyön merkityksestä ja tutkijan roolista ylipäätään synnyttivät epäluuloja.

Lopuksi

Joensuun korkeakoulun politisoitumisesta 1970-luvulla käyty keskustelu liittyi yhteiskunnallis-ideologiseen murrokseen, jossa kasvatusta ja koulutus olivat keskeisessä asemassa. Korkeakoulun punaisessa maineissa oli osin kyse vastaperustetun korkeakoulun akatemisoitumisprosessista sekä ympäröivän yhteisön korkeakouluun, tutkimukseen ja opetukseen liittämistä mielikuvista ja odotuksista. Hyvinvointivaltioksi rakentuvassa Suomessa kasvatuksen ja koulutuksen merkitys nähtiin suurina niin kansakunnan taloudellisen kuin henkisenkin kehityksen näkökulmista. Niihin liittyviä uudistuspyrkimyksiä tulkittiin herkästi aikakauden ylipolitisoituneiden silmälasien läpi, kuten peruskoulu-uudistus ja tässä artikkelissa esiin nostettu uudenmuotoinen lastentarhanopettajakoulutus osoittavat. Politisoitumiskeskustelu heijastaakin kasvatustieteiden koulutuksen ja tutkimuksen sisäistä jännitteisyyttä ja yhteiskunnallisesti ajankohtaista luonnetta.

Korkeakoulun akateemisuuden paine näkyi selkeimmin opettajankoulutuksen teoreettisen ja käytännöllisen orientaation vastakkainasettelussa, jonka 1970-luvun alkuvuosina toteutettu opettajankoulutuksen yliopistollistaminen oli nostanut esiin. Kyse oli paitsi opetuksen käytännön organisoimisesta myös oppimisen, opettamisen ja tiedon luonteesta ja lähestymistavoista. Kasvatustieteiden ja entisten seminaarin ja normaalityön opettajankouluttajien vuorovaihtuksen ongelmallisuus heijasti näkemyseroja siitä, millaista tietoa tuleville opettajille tuli jakaa, missä opetuksen painopisteiden tuli olla ja kenellä oli valta opettajankoulutusta koskevassa päätöksenteossa. Asetelma toi esiin myös yliopistojen sisäisen hierarkkisyyden, jossa tutkimus on perinteisesti nostettu opettamisen yläpuolelle.

Akateemisuuden paine sekä toisaalta kasvatus- ja koulutuskysymysten yhteiskunnallinen herkkyyden näkyivät erityisesti uudenmuo-

toisen lastentarhanopettajakoulutuksen kohdalla. ULO-koulutuksen kohtaamat politisoitumissytykset osoittivat varhaiskasvatuksen alisteista asemaa kasvatustieteen sisällä, mutta myös alan vakiintumattomuutta ja akateemisen statuksen heikkoutta koko korkeakoulun akatemisoitumisprosessin näkökulmasta. Uutena, keskeneräisenä koulutusalan ULO oli helppo kritiikin kohde ja altis lasten kasvatuksen ja koulutuksen yhteiskunnallistumisen kohtaamille epäluuloille. Niin luokanopettaja- ja lastentarhanopettajakoulutuksen akatemisoituminen kuin kasvatustieteen ja varhaiskasvatuksen tutkimuksen eriytyminen ja aseman vakiintuminen ovat edelleen käynnissä olevia prosesseja, jotka osaltaan, ja osin kivuliaankin kehityksen kautta, ovat määritelleet Joensuun korkeakoulun ja sittemmin Joensuun yliopistoksi ja Itä-Suomen yliopistoksi muuttuneen opinahjon suuntaa kohti vakavasti otettavaa tiedekorkeakoulua.

Lähteet

Sanomalehdet

Karjalainen 1969–1975
Karjalan Maa 1969–1975
Pohjois-Karjala 1969–1975

Haastattelut

Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Joensuun perinnekirjasto
Elina Makkosen, Armi Liinamaan ja Sirpa Saastamoisen Muistin mukaan – Joensuun yliopiston suullinen historia -teosta varten tekemät haastattelut vuodelta 2001.
Alina Kuusiston vuosina 2007, 2014 ja 2015 tekemät Joensuun korkeakoulun opiskelijoiden ja henkilökunnan haastattelut.

Kirjallisuus

Ahonen, Sirkka 2000. Kasvatustiede. Teoksessa Tommila, Päiviö & Tiitta, Allan (toim.), Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet. Porvoo: WSOY, 398–437.
Ahonen, Sirkka 2003. Yhteinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään, Tampere: Vastapaino.
Alapuro, Risto 1976. Studenrörelserna och sosiologin i 60-talets Finland. Finsk tidskrift 199–200 (1976) 6–7, 336–360.

- Anttonen, Saira 1996. Kasvatustieteen suunta kamppailujen kohteena – autonomian vai vallan alle. Teoksessa Anttonen, Saira & Huotari, Vesa (toim.), *Työn alla kasvatustiede*. Tampere: Tampereen yliopisto, 49–65.
- Autio, Veli-Matti 1994. Opetusministeriön historia 6. Suurjärjestelmien aika koittaa 1966–1980. Hyvinvointivaltion koulutus- ja kulttuuripoliittiset visiot haasteeksi uudistuneelle opetusministeriölle. Helsinki: Opetusministeriö.
- Hakala, Johanna, Kaukonen, Erkki, Nieminen, Mika & Ylijoki, Oili-Helena 2003. Yliopisto. Tieteen kehdestä projektimyllyksi. Helsinki: Gaudeamus.
- Hujala, Eeva, Puroila, Anna-Maija, Parrila-Haapakoski, Sanna & Nivala, Veijo 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Husa, Sari & Kinos, Jarmo 2001. Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen. Kasvatusalan tutkimuksia 4. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hänninen, Sisko-Liisa & Valli, Siiri 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Immonen, Kari 1995. Suomen akatemia suomalaisessa tiedepolitiikassa 1970-luvulla. Helsinki: Otava.
- Jalava, Marja 2012. *The University in the Making of the Welfare State. The 1970s Degree Reform in Finland*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kallioinen, Mika 1999. Professoriliitto 1969–1999. Kolme vuosikymmentä tieteen ja ammattikunnan puolesta. Helsinki: Professoriliitto.
- Kemppinen, Lauri 2013. *Seminaarihenki ja sen kohtalo: Rauman tapaus*. Teoksessa Rantala, Jukka & Rautiainen, Matti (toim.), *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 32–58.
- Keskinen, Soili, Lepistö Outi & Keskinen, Esko 2005. Yliopisto-opettajien identiteetit. Teoksessa Aittola, Helena & Ylijoki, Oili-Helena (toim.), *Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus, 67–83.
- Kettunen, Pauli, Jalava, Marja, Simola, Hannu & Varjo, Janne 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Koulutuspolitiikkaa hyvinvointivaltiosta kilpailuvaltiosta. Teoksessa Kettunen, Pauli & Simola, Hannu (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 25–62.
- Kiuasmaa, Kyösti 1982. Oppikoulu 1880–1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Pohjoinen.
- Kivinen, Osmo, Rinne, Risto, Ketonen, Kimmo 1993. Yliopiston huomen. Korkeakoulupolitiikan suunta Suomessa. Helsinki: Henki ja jää.

- Kohvakka, Mikko 2013. Verkostot korkeakouluja ja niiden toiminnan skaa-
loja muokkaavana voimana Itä-Suomessa 1970- ja 1980-luvulla. Histo-
riallinen aikakauskirja 111(2013): 3, 307–321.
- Kohvakka, Mikko 2016. Proaktiivisuutta, sopeutumista vai vastarintaa? Lap-
peenrannan teknillinen korkeakoulu ja Joensuun yliopisto osana valtion
ja korkeakoulujärjestelmän tilallista muutosta Suomessa 1960-luvulta
1990-luvun alkuun. Joensuu: Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tie-
dekurta, Itä-Suomen yliopisto.
- Kolbe, Laura 1996. Eliitti, traditio, murros. Helsingin yliopiston ylioppilas-
kunta 1960–1990. Helsinki: Otava.
- Kuusisto, Alina 2014. Maakunnan ja tieteen välissä. Tutkimus Joensuun kor-
keakoulun politisoitumiskeskustelun diskursseista 1969–1975. Joensuu:
Itä-Suomen yliopisto. Julkaisematon lisensiaatintutkielma.
- Leskinen, Jari 2004. Tulevaisuuden turvaksi. Sotavahinkoyhdistyksen ja Ir-
taimiston sotavahinkoyhdistyksen sotavahinkovakuutustoiminta 1939–
1954. Sotavahinkoyhdistyksen säätiö ja Sotavahinkosäätiö 1954–2004.
Helsinki: Sotavahinkosäätiö.
- Makkonen, Elina 2004. Muistin mukaan. Joensuun yliopiston suullinen his-
toria. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Michelsen, Karl-Erik 2002. Tiede sodan ja rauhan vuosina. Teoksessa Tom-
mila, Päiviö & Tiitta, Allan (toim.), Suomen tieteen historia 4. Tieteen
ja tutkimuksen yleinen historia 1880-luvulta lähtien. Porvoo: WSOY,
148–219.
- Nevala, Arto 2009. Uudisraivaaja. Joensuun yliopiston 40-vuotishistoria. Jo-
ensuu: Joensuun yliopisto.
- Nevala, Arto 2012. ”Siihen kommunistien pesään sä et mene”. Tiede ja poli-
tiikka valokeilassa Joensuun korkeakoulun alkutaipaleella. Teoksessa Ki-
virauma, Joel, Jauhiainen, Arto, Seppänen, Piia & Kaunisto, Tuuli, Kou-
lutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Social Perspectives on Education,
Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 276–298.
- Okkonen, Ville 2013. Vanhempien vai yksilön vapautta? Peruskoulukamp-
pailun ideologiset rajalinjat ja osapuolet 1970-luvulla. Kasvatus 1/2013,
73–78.
- Onnismaa, Eeva-Leena 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakir-
joissa 1967–1999. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Palonen, Kari 2003. Poliitiikka. Teoksessa Hyvärinen, Matti, Kurunmäki, Jus-
si, Palonen, Kari, Pulkkinen, Tuija & Stenius, Henrik, Käsitteet liikkeessä.
Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoriaa. Tampere: Vastapaino.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere:
Vastapaino.

- Pohls, Maritta 2005. Suomen Akatemian historia 2. 1970–1988. Yhteiskunta ja tutkimus. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Puustinen, Mikko 2012. Ohjatusta opetuksesta amatoimiseen tutkimukseen. Aineenopettajien kasvatustieteellisten opintojen akatemisoitumiskehitys Helsingin ja Joensuun yliopistoissa 1980–2011. *Kasvatus & Aika* (2) 2012, 21–36.
- Rantala, Jukka, Salminen, Jari, Sääntti, Janne, Kemppinen, Lauri, Nikkola, Tiina, Rautiainen, Matti & Virta, Arja 2013. Luokanopettajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa Rantala, Jukka & Rautiainen, Matti (toim.), *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 61–68.
- Rauste-von Wright, Majjaliisa, von Wright, Johan & Soini, Tiina 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rautiainen, Matti, Saukkonen, Sakari & Valtonen, Heli 2013. Professorit ja opettajankoulutuksen akatemisoituminen Jyväskylässä. Teoksessa Rantala, Jukka & Rautiainen, Matti (toim.), *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 82–103.
- Rinne, Risto 1997. Muotokuvassa kasvatustieteen professori. Teoksessa Kivirauma, Joel & Rinne, Risto (toim.), *Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 61–124.
- Rinne, Risto, Jauhiainen, Arto & Plamper, Raakel 2015. Suomalaisen yliopiston itseymmärrys, itsepuolustus ja haasteet 1920-luvulta 2010-luvulle rehtoreiden puheissa. *Kasvatus&Aika* 9(2015):3, 172–209.
- Roos, Barbara & Sarola, Leena 1977. Haja-asutusalueen päivähoidon kehittämisprojekti. Yhteenvetoraportti. Joensuun korkeakoulu, Joensuu.
- Sarjala, Jukka 2003. *Äly ja tunne*. Jukka Sarjalan puheita ja kirjoituksia viideltä vuosikymmeneltä, Kalajoki, Anneli (toim.). Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.
- Seppo, Simo 2007. Käännekohtia Kari Ruohon taipaleella. Teoksessa Kuorelahti, Matti & Lappalainen, Kristiina (toim.), *Ruohon juurella*. Tutkimuksia ja näkemyksiä. Joensuu: Joensuun yliopisto, 13–38.
- Simola, Hannu 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Simola, Hannu 1997. Kouluhallituksen varjosta tieteen valoon. Kasvatustiede ja opettajankoulutuksen tieteenalaistuminen. Teoksessa Kivirauma,

- Joel & Rinne, Risto (toim.), Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä. Turku: Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos.
- Suomen tiedepolitiikan suuntaviivat 1970-luvulla 1973. Helsinki: Valtion tiedeneuvosto.
- Suutarinen, Sakari 2008. Vapaan koulutuksen tukisäätiö. Koulutuksen, opettajankoulutuksen ja tutkimuksen näkymätön vaikuttaja 1973–1991. Kasvatus ja aika 2 (2), 29–52.
- Säntti, Janne 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sodanjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen varassa. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Takala, Annika 1978. Koulutustutkimuksen tehtävät ja kohteet. Koulutustutkimuksen kehittämistä tarkastelevan raportin ensimmäinen osa. Joensuu: Joensuun korkeakoulu.
- Takala, Annika 1979. Joensuun korkeakoulun kasvatustieteen tutkimuksen ja opetuksen kehitystaustaa ja tulevaisuudennäkymiä. Teoksessa Saloheimo, Veijo (toim.), Viehkoja tieteen tielle. Joensuun korkeakoulun juhla-kirja. Joensuu: Joensuun korkeakoulu, 23–31.
- Tiitta, Allan 2004. Suomen Akatemian historia 1. 1948–1960. Huippuyksiköitä ja toimikuntia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Valtonen, Heli 2009. Seminaariyhteisö opettajien kouluttajana. Teoksessa Einonen, Piia, Karonen, Petri & Nygård, Toivo (toim.), Jyväskylän yliopiston historia osa 1. Seminaarin ja kasvatustieteellisen korkeakoulun aika 1863–1966. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 19–109.
- Valtonen, Heli & Rautiainen, Matti 2013. Jyväskylän seminaari ja opettajankoulutuksen akatemisoitumisen ensioireet. Teoksessa Rantala, Jukka & Rautiainen, Matti (toim.), Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–31.
- Ylijoki, Oili-Helena 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosiaalisuus. Tampere: Vastapaino.
- Åsvik, Annika 1999. Työ on ilomme palkka surumme. Lastentarhanopettajaliitto 1919–1999. Helsinki: Lastentarhanopettaja liitto LTOL.

➤ *Maamme opettajiston eturivissä – normaalilyseoiden yliopettajuus 1873–1973*

Tässä artikkelissa tarkastelen normaalilyseoiden harjoittelua ohjaavien opettajien eli yliopettajien opettajuutta: kelpoisuusehto- ja tehtäviä ja kompetensseja sekä osoitan, miten ne muuttuivat yhteiskunnan, opettajuuden ja kasvatustieteellisten suuntausten muutoksen mukana. Yliopettajat ohjasivat aineenopettajakoulutettavien opetusharjoittelua. Heillä oli aineenopettajakoulutuksessa vahva asiantuntija-asema, joka toisen maailmansodan jälkeen vähitellen mureni.

Normaalilyseoiden yliopettajuus, lähteet ja tutkimuskirjallisuus

Vuoden 1856 koulujärjestys antoi ohjeet opettajanvalmistukseen ja määräsi käytännöllisen opetusharjoittelun osaksi opettajankoulutusta (Hanho, 1955, 183). Ensimmäinen kasvatusta ja opetusopin professorin valvoma normaalikoulu oli vuonna 1864 perustettu ruotsinkielinen Normalskolan i Helsingfors. Kolme vuotta perustamisen jälkeen myös sen suomenkielinen osasto aloitti toimintansa.¹ Poliittikka vaikutti harjoittelukouluihin alusta asti. Kielitaistelu heitti suomenkielisen opetusharjoittelun 14 vuodeksi Hämeenlinnaan, josta se palasi Helsinkiin vasta vuonna 1887, kun Helsingin suomalainen normaalilyseo perustettiin.²

¹ ASK, N:o 1, 1862, § 2–3; Ehdotus normaalilyseoiden uudistamiseksi, 1929, 3; Hanho, 1955, 188; Heinonen, 1987, 33–35 ja 37; Kiuasmaa, 69.

² ASK, N:o 1, 1862, § 2–3; Ehdotus normaalilyseoiden uudistamiseksi, 1929, 3; Hanho, 1955, 188; Heinonen, 1987, 33–35 ja 37; Kiuasmaa, 70.

Keisarillisessa julistuksessa 29.5.1873 vahvistettiin normaalilyseoiden toiminta oppikoulun³ opettajaksi valmistuvien auskultointia⁴ järjestävinä laitoksina. Normaalilyseoiden tehtäviksi tuli kouluhallituksen ja Helsingin yliopiston kasvatus- ja opetusopin professorin alaisuudessa toimia mallina muille lyseoille, toimia tieteellisyyttä ja korkeampaa kansalaissivistystä antavana oppilaitoksena sekä valmistaa alkeisoppilaitosten opettajia.⁵ Filosofian- ja opettajankandidaattitutkinnon läpäisseet opiskelijat suorittivat kasvatusopin tutkinnon⁶ ja osana opintoja harjoittelivat vuoden normaalilyseossa, jossa harjoittelun jälkeen suoritettiin arvioitavat käytännölliset opetusnäytteet.

Vuoden 1873 asetuksessa määriteltiin ensimmäisen kerran normaalilyseoiden opetusharjoittelun toteuttamisen perusteet. Opettajiksi aikovien piti tieteellisten kurssien suorittamisen jälkeen suorittaa käytännölliset harjoitukset. Auskultointi eli harjoittelu koostui yliopettajan valvomasta opetuksen seuraamisesta ja yliopettajan ohjaamista harjoitustunneista.⁷ Harjoittelua ohjaavat yliopettajat toimivat maamme opettajien eturivissä, kuten normaalilyseon rehtori kuvaili yliopettajia vielä vuonna 1968.⁸

Tässä artikkelissa selvitän normaalilyseoiden opetusharjoittelijoiden eli opettajakandidaattien ohjauksesta vastanneiden aineenopettajien, yliopettajien, opettajuutta eli ammatillisesti tyypillistä toimintatapaa vuodesta 1873 yliopiston alaisten harjoittelukoulujen syntyyn 1970-luvulle. Selvitän, mitkä olivat normaalilyseon yliopetta-

³ Vuoden 1872 koulujärjestyksen määrittämät oppikoulut olivat 4- ja 8-vuotiset lyseot, 2- ja 5-vuotiset reaalikoulut ja 4- ja 7-vuotiset tyttökoulut. Reaalikoulut olivat suomenkielisille suunnattu oppikoululujan jatkaja, kun taas lyseot kouluttivat virkaylimystöä omalla klassisella koulutuslinjalla. Vuonna 1883 asetuksessa mahdollistettiin myös reaalityseot yliopistoon johtaviksi koulutusväylyiksi.

⁴ Sana ”auskultasioni” eli auskultoiminen tulee latinan sanasta *auris*, korva ja *auscultare*, kuunnella, totella. (Kiuasmaa, 1982, 155)

⁵ ASK N:o 19, 1873, 1–2§.

⁶ Tutkinto suoritettiin yksityisesti kasvatusopin professorille ja siinä opiskelijan piti osoittaa, että hän osaa tarpeelliset alkutiedot kasvatus- ja opetusopissa (Hanho, 1955, 206).

⁷ ASK N:o 19, 1873, §7.

⁸ KA, HNA, Db4, VK1950–1974, Kertomus lukuvuodesta 1967–1968, Rehtorin katsaus, 18.

jien kelpoisuusehdot, tehtävät ja kompetenssit ja miten ne muuttuivat. Kompetensseilla tarkoitetaan tässä artikkelissa ammattitaitoa työntekijän näkökulmasta, tietoa ja pätevyyttä sekä työntekijän valmiuksia suoriutua tehtävästään ja kohdata kulloisenkin tilanteen vaatimuksia. (Ks. Carr, 2000, 91–92; Koster ym. 2005, 158; Luukkainen, 2004, 71–71; Virtanen, 2013, 31.) Kompetenssit voitiin yliopettajajärjestelmässä saavuttaa opettajan kelpoisuuden ja työkokemuksen kautta sekä persoonallisten ominaisuuksien avulla.

Pyrin hahmottamaan sitä, mitkä kompetenssit korostuivat yliopettajien opettajuudessa eri aikoina ja miten yliopettajien ammatikunnan asiantuntija-asema kehittyi normaalilyseoiden alkuajoista yliopiston uusimuotoisen opettajankoulutuksen syntyyn asti. Kontekstin yliopettajuuden kehitykselle antavat kasvatustieteen, opettajuuden, yhteiskuntarakenteen, yhteiskunnan arvopohjan ja lainsäädännön muutokset sekä opetusharjoittelun rakenteellinen kehitys.

Tutkin lähteitä sisällönanalyysillä ja käytän lähteinä yliopettajien kelpoisuusvaatimuksia ja tehtäviä listaavia asetuskokoelmia, komiteamietintöjä sekä Helsingin normaalilyseon arkiston asiakirjoja. Helsingin normaalilyseo oli ainoa suomenkielistä opetusta antava normaalilyseo vuoteen 1934 saakka ja se antoi vahvan mallin myös 1950–1960-luvuilla perustettujen uusien normaalilyseoiden yliopettajien työhön.

Harjoittelukoulujen ohjaavien opettajien tehtäviä ja kompetensseja tarkastellessani käytän erityisesti Helsingin normaalilyseon vuosikirjoja sekä yliopettajien ja ohjaavien opettajien kirjoittamia Kasvatusopillisen aikakauskirjan artikkeleita. Helsingin normaalilyseon yliopettajat julkaisivat aikakauskirjassa omia näkemyksiään opettajankoulutuksen ja yliopettajuuden muutospainesta, vertailivat suomalaista järjestelmää kansainvälisesti ja myös esittivät vastineitansa harjoittelujärjestelmää kohtaan osoitettuun kritiikkiin. Yliopettajien kirjoituksissa perusteltiin usein omaa asemaa opettajankoulutusjärjestelmässä.

Kansainvälisessä tutkimuksessa on laajasti tunnustettu, että haettaessa laatua tai muutosta opettajankoulutukseen täytyy kiinnittää huomio opettajankouluttajiin. Kuten useat tutkijat (Beijaard ym.

2004, 107; Goodwin & Kosnik, 2013, 334; Lunenberg ym. 2014, 2–4; Murray & Male, 2005, 125) ovat todenneet, opettajankouluttajien kasvatusammatin kompleksista luonnetta on kuitenkin tutkittu vähän. Harjoittelukoulujen monimuotoinen aineenopettajuuden traditio ole ollut tutkimuksen kohteena myöskään Suomessa, vaikka normaalikoulut ovat merkittävä osa suomalaista opettajankoulutusjärjestelmää. Opetusharjoittelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä ovat tutkineet esimerkiksi Veijola (2013) ja Virta (2001). Harjoittelukoulujen opettajiin kohdistuva tutkimus on keskittynyt pääosin luokanopettajuuteen sekä harjoittelun ohjaukseen ja sen kehittämiseen. (Esim. Atjonen & Väisänen, 2005; Jyrhämä, 2002.)

Tutkimuskirjallisuutenani toimivat esimerkiksi oppikoulujärjestelmän historiaa käsittelevät teokset sekä suomalaisen opettajankoulutuksen historiaa ja normaalikoulujen historiaa käsittelevät teokset. (Esim. Helsingin normaalilyseon matrikkeli, 1967; Kuusisto, 2007; Kolbe, 1995.) Oppikoulujen ja opettajankoulutuksen historioissa aineenopettajankoulutus on huomioitu, mutta tutkimus on usein keskittynyt opetusharjoittelun rakenteeseen ja vain sivunnut aineenopettajuutta. Martti T. Kuikan (2001, 30) luetteleminen Hanhon (1955), Kiuasmaan (1982), Nurmen (1979), Heinosen (1987) ja Vuorenpään (2003) teoksia lukuun ottamatta aineenopettajankoulutuksen harjoittelun ohjaus, mikä erityisesti liittyy yliopettajuuteen, on tutkimatta.

Yliopettajien ammattikunnan synty

24.11.1869 annettiin asetus aineenopettajien virkan vaadittavasta koulutuksesta ja tutkintovaatimuksista Aleksanterin yliopistossa.⁹ Koulutoimi erotettiin lopullisesti kirkosta, kun käytännöllistä opetusnäytettä¹⁰ ei ottanut enää vastaan tuomiokapituli vaan kasvatusopin

⁹ ASK N:o 29, 1869, §12.

¹⁰ Asetuksessa määrättiin, että opettajaksi aikovan piti antaa arvioitava näytetunti, jossa hän osoitti taipumuksensa opettajan ammattiin. innettä (Kiuasmaa, 1982, 379, jäsemmin avaavaksi. uissa kuin normaalikoulussa t yliopettajat ja kasvatusopin professori. tännöiisi innettä (Kiuasmaa, 1982, 379, jäsemmin avaavaksi. uissa kuin normaalikoulussa t yliopettajat ja kasvatusopin professori.

professori ja normaalikoulujen yliopettajat.¹¹ Kiuasmaan mukaan vuosien 1869 ja 1873 asetuksista syntyi pitkälle itsenäisyyden ensimmäisille vuosikymmenille ulottunut ohjaajakeskeinen ja passiiviseen opetuksen seuraamiseen keskittynyt auskultointiperinne. Siinä korostuivat aineenhallinta ja arvosanat, ei niinkään menestyminen opetusharjoittelussa (Kiuasmaa, 1982, 159–160). Rautiainen (2012, 47) on painottanut, että opettajaorientaation kehittyminen on Suomessa nojautunut aineenopettajakoulutusjärjestelmän rakenteelliseen muuttumattomuuteen vielä yliopistollista opettajankoulutusta luotaessa ja kehittäessä 1970-luvulla. Tämän seurauksena on muodostunut sukupolvien mittainen opettajaketju, jossa on jaettu sama muuttumaton ymmärrys aineenopettajan työstä. Yliopettajien opettajuus ja vahva asema vahvistivat muuttumattomuuden kulttuuria aineenopettajuuden kehittämisessä.

1800-luvun lopulta lähtien Suomessa opettajien professioasemaa määritti rinnakkaiskoulujärjestelmän mukainen jako. Toisin kuin kansakoulunopettajat ja myöhemmin luokanopettajat, aineenopettajat suorittivat koulutushistorian alusta asti tutkintonsa yliopistossa ja oppikoulun opettajan ammatti muuttui itsenäisen profession suuntaan jo 1840-luvulla sen irtautuessa papin ammatista. Opettajakoulutus toteutui 1860-luvulta lähtien siten, että mitä ylempää kouluastetta opetti, sitä vähemmän pedagogista valmennusta vaadittiin. Didaktista taitoa pidettiin teknisenä taitona, jonka omaksumiseen ei välttämättä tarvittu yliopistokoulutusta. Pedagoginen kvalifikaatio katsottiin pikemmin vähentävän ammatin arvostusta. (Raivola, 1989, 10, 23 ja 119–120.) Siinä missä kansakoulun opettajat erikoistuivat huolen pitäjiksi, praktisiksi kasvattajiksi, sihteerien töihin ja säilyivät rahvaan edustajina, oppikoulun opettajat kvalifikoituivat oppineeksi sivistyneistöksi, maistereiksi ja päätöksentekijöiksi (Raivola, 1989, 10, 52, 55–57; Konttinen, 1996, 63–65; Simola, 1995, 308).

Oppikoulun aineenopettajan asiantuntija-asema perustui siis oppiaineisiin rakentuvaan yliopistokoulutukseen, tiedon siirron traditioon sekä vahvaan aineenhallintaan ja siitä kehittyi itsenäinen ja arvostettu ammatti. (Konttinen, 1991, 118 ja 231; Raivola, 1989, 55–57.)

¹¹ ASK N:o 29, 1869, §9; Kiuasmaa, 156.

Oppikoulun opettajan ammatti sisälsi arkkiprofession tunnusmerkeinä pidetyt piirteet, kuten ammatinharjoittajien tietoisuuden erityistaidoistaan sekä ammatillisen järjestäytymisen, ammattieettisen normiston, riittävän erityisasiantuntemuksen, tieteellisesti saavutetun riittävän spesifin tiedon, eettisen koodin omaksumisen, ammatillisen autonomian ja ammattipätevyyden määrittelyn. (Lapinoja & Heikkinen, 2006, 146; Raivola, 1989, 18; Rinne & Jauhiainen, 1988, 29 ja 59–60; Schön, 1988, 9; Simola, 1995, 307; Webb ym. 2004, 9.) Normaalkoulun perustamisen jälkeen opetusharjoittelun suorittamisesta tuli oppikoulun opettajien tärkeä kelpoisuusehto, kuitenkin niin, että hyvän opettajan kriteerinä 1880-luvulla pidettiin edelleen pikemmin tieteellistä sivistystä kuin menestymistä opetusharjoittelussa (Konttinen, 1991, 230–231).

Fennomaanien vahva painotus koulutukseen ja sivistykseen suomalaisina perusarvoina vahvistivat edelleen oppikoulun opettajien ammatin professiota (Konttinen, 1996, 70–71). Helsingin normaalkoulun suomenkielisellä osastolla oli opettajien valmistukseen perustuvan tehtävänsä vuoksi merkittävä rooli myös suomalaiskansallisessa liikkeessä ja kielitaistelussa 1860-luvun lopulla. Esimerkiksi J.V. Snellman tuki suomenkielisen normaalkoulun perustamista Helsinkiin, jotta suomenkieliset opettajat loisivat suomalaista sivistystä (Hanho, 1955, 202.) Kouluylhallituksen puheenjohtaja von Kothenin mielestä Helsingin normaalilyseon suomenkielisen osaston opetus oli parempaa, koska normaalkoulun todelliset tavoitteet oli syrjäytetty suomalaisten kansallispyrkimysten edistämiseksi (Hanho, 1955, 199.) Von Kothen ymmärsi Helsingin normaalkoulun suomalaisten luokkien opettajanvalmistustehtävän symbolisen merkityksen voimistuvalla suomalaiskansalaiselle liikkeelle ja kannatti suomenkielisen opetusharjoittelun siirtoa pois pääkaupungista. (Kiuasmaa, 1982, 70.)

Siirtokysymys uhkasi tuhota alkuperäisen, maan parhaita opettajia kouluttavien normaalkoulujen suunnitelman (Heinonen, 1987, 60). Professori Z.J. Cleve yritti tuoda keskustelussa esille, että opetusharjoittelun piti olla kasvatusopin professorin valvomaan ja opetusharjoittelijoiden olisi hyvä jatkaa yliopisto-opintojaan Helsingissä. Svekomaa tahto siirtää suomenkielinen opettajankoulutus pois

pääkaupungista oli kuitenkin vahvempi (Kiuasmaa, 1982, 70) ja suomenkielinen normaalikoulu siirrettiin Hämeenlinnasta takaisin Helsinkiin vasta 1887.

Jo normaalikoulua suunniteltaessa vuonna 1862 päätetty, että korkeinta pedagogista asiantuntemusta mallikoulussa¹² tulisi edustamaan yliopettaja. Yliopettajien esimerkin ja neuvojen välityksellä tulevat oppikoulun opettajat voisivat omaksua hyvän opetustavan (Iisalo, 1984, 62). Harjoittelukoulun yliopettajat toimivat portinvartijoina oppikoulunopettajan ammattiin. He toteuttivat oppikoulunopettajan työn rinnalla opettajankoulutustehtävää ja toimivat yliopistopedagogeina, joten heidän professioasemansa oli siis tavallista oppikoulunopettajuuttakin vahvempi.

Ruotsinkieliseen normaalikouluun perustettiin kolme, myöhemmin neljä yliopettajan virkaa, joiden kelpoisuusehdot olivat samat kuin muidenkin 4-luokkaisten, lukiota edeltävien yläalkeiskoulujen opettajien eli filosofian kandidaatin tutkinto. Normaalikoulun opettajilta vaadittiin kuitenkin syvempää teoreettista tietämystä, käytännöllistä pätevyyttä ja taidokasta opetusta. (Bergroth ym. 1864, 248–249; Hanho, 1955, 188–189.) Aina ei kaikkia virkoja saatu täytetyksi, ja esimerkiksi lukuvuonna 1904 suomenkielisessä ja ruotsinkielisessä normaalilyseossa toimi yhteensä kuusi yliopettajaa.¹³ Vuoteen 1929 normaalilyseoiden uudistamiskomitean muistiossa tavoitteeksi asetettiin, että yliopettajien virkoja olisi eri aineissa ruotsinkielisessä poikanormaalilyseossa kahdeksan ja suomenkielisessä yhdeksän. (Ehdotus normaalilyseoiden uudistamiseksi, 1929, 16, 26) Edelleen yliopettajien kokonaismäärässä tuli merkittävä lisäys vuonna 1934, kun harjoittelukouluna toimintansa aloittaneessa Helsingin tyttönormaalilyseossa yliopettajien viroissa aloitti seitsemän uutta yliopettajaa. (Kolbe, 1994, 52.) Suomenkielisten yliopettajien määrä moninkertaistui vuosina 1955–1962, kun eri puolille Suomea perustettiin

¹² Normaalikouluja perustettaessa viitattiin vuoden 1856 koulujärjestykseen, jossa säädettiin, että auskultointia järjestävissä kouluissa kurinpidon ja opetusmenetelmien piti olla mallikelpoisia (Hanho, 1955, 186).

¹³ KA, HNA, Db1, Vuosikertomukset 1871–1910, Kertomus lukuvuodesta 1903–1904, 19.

viisi uutta normaalilyseota ja järjestelyvaiheen jälkeen yliopettajien kokonaislukumäärä nousi lähes 50:een (Kiuasmaa, 1982, 379).

Vuonna 1873 annetussa asetuksessa määriteltiin normaalilyseoiden toimintaa ja erityisesti yliopettajien tehtäväkuvaa. Opetuksen seurannan ja harjoittelijoiden tuntien ohjauksen lisäksi yliopettajan piti järjestää kerran viikossa neuvottelu auskultanteille.¹⁴ Yliopettajan johtamat viikkoneuvottelut eli ainekonferenssit keskittyivät oman aineen metodologisiin kysymyksiin. Konferensseissa oli käsiteltävä harjoittelutuntien sisältöä ja arvostelua. Ohjelmassa oli myös erillisten opetustapojen käsittelyä, oppikirjojen tarkastelua, opetusopillisia harjoituksia ja keskusteluja koulukuriin liittyvistä kysymyksistä.¹⁵

Normaalilyseon yliopettajat saivat nimityksen virkaansa senaatin talousosastolta. Asetuksessa kasvatusta ja opetusopin professorin työnkuva normaalilyseoiden työtä ohjaavana tahona selkeytyi siten, että professorin valvontaoikeus kohdistui opetusta koskeviin asioihin. Kouluylihallitus vastasi puolestaan koulujen hallinnosta.¹⁶ Kasvatusta ja opetusopin professori ja normaalikoulun yliopettajat olivat oppikoulunopettajuuden hierarkiassa ylimmät oppialansa auktoriteetit (Iisalo, 1984, 62; Rinne & Jauhiainen, 1988, 171).

Ensimmäinen opetuksen strategioita sisältänyt opetussuunnitelma ilmestyi Suomessa vasta 1916, ja näin ollen yliopettajille jäi suuri rooli opettamisen mallin kehittämisessä (Heinonen, 1987, 42). Yliopettajia veloitettiin seuraamaan kasvatustieteellistä tutkimusta ja esimerkiksi vuosisadan vaihteessa silloinen Helsingin normaalilyseon rehtori Paa-vo Virkkunen ohjasi yliopettajia noudattamaan tarkasti herbartilaista pedagogiikkaa.¹⁷ Kokeellisen psykologian läpimurto ja pedagogiikan perustaksi tulleet mittaukset ja empiirisesti todistettu tieto sekä sosi-

¹⁴ ASK N:o 19, 1873, § 6–7; Blifande Lärares praktiska utbildning, Kommittebetänkande IV, Helsingfors, 1909, 31.

¹⁵ ASK N:o 19, 1873, § 3 7–8; Ehdotus normaalilyseoiden uudistamiseksi, komiteamietintö, 1929, 31–32; ks. myös Iisalo, 1984, 90–93.

¹⁶ ASK N:o 19, 1873, § 2; Heinonen, 1987, 105.

¹⁷ Ks. esim. KA, HNA, Dd1, VK, 1871–1910; Kertomus lukuvuodesta 1896–1897, Rehtorin katsaus, 23; Kertomus lukuvuodesta 1900–1901 Kasvatustieteiden professorin konferenssiaiheet; Kertomus lukuvuodesta 1908–1909, Rehtorin katsaus, 5; Melander, 1920, 84.

aalipedagogiikka, yksilöllisyys ja uuden työkoulumetodin kehittymisen olivat pedagogisia uutuuksia 1910–1920-luvuilla (Ahonen, 2011, 248; Iisalo, 1984, 92–93; 13; Päivänsalo, 1986, 204; Skinnari ja Syväoja, 2007, 347). Yliopettajat välittivät auskultanteille uusinta pedagogista tietoa yleis- ja ainekonferensseissa. Esimerkiksi lukuvuoden 1914–15 ensimmäisen yleiskonferenssin aiheena oli älykkyyden mittaamista koskevat teoriat.¹⁸

Opetusharjoittelu miellettiin pääosin valmistautumiseksi käytännölliseen opetusnäytteeseen. Varsinaisia harjoitustunteja oli kolme ja opetuksen seuraamista sata tuntia (Kiuasmaa, 1982, 159–160; Nurmi, 1979, 184–185). Käytännöllisen opetusnäytteen perusteella annettiin arvosana koko opetusharjoittelusta. 1920-luvulla opetusnäytteen arviointilautakunnan muodostivat viisi yliopettajaa ja rehtori yliopettajakunnan puheenjohtajana. Näytetunnista annettiin kolmiportainen arvostelu, hyväksyty, kiittäen hyväksyty ja kiitettävä (Ehdotus normaalilyseoiden uudistamiseksi, 1929, 38–39). Aluksi arvioiminen oli yliopettajien yksinoikeus, mutta ajan puutteen vuoksi myös vanhempia lehtoreita alettiin ottaa mukaan arviointilautakuntaan.¹⁹ Käytännöllisten opetusnäytteiden arvioinnista muodostui yliopettajien aikaa vievin ja ajankäyttöä hankaloittavin velvollisuus. Se vahvisti kuitenkin yliopettajien autonomista roolia portinvartijana oppikoulun opettajan ammattiin.

Yliopettajuus ennen toista maailmansotaa

Z.J. Cleve kasvatusopin professorina kommentoi jo 1880-luvulla, että aineenopettajilla on kova kiusaus pitää silmällä ainoastaan omaa opetusainettansa ja että heidän tieteellinen sivistyksensä oli aina kovin yksipuolista (Cleve, 1886, 291). Cleve peräänkuulutti pedagogisten

¹⁸ Ks. Esim. KA, HNA, Db2, VK 1910–1925, Kertomus lukuvuodesta 1914–1915, Yleiskonferenssin aiheet, s. 15; Kertomus lukuvuodesta 1920–1921 Yleiskonferenssin aiheet; Kertomus lukuvuodesta 1923–1924, Yleiskonferenssin aiheet, s. 26.

¹⁹ KA, Db3, HNA, VK 1925–1950, Kertomus lukuvuodesta 1934–1935, Rehtorin katsaus, 5.

periaatteiden ja menetelmien opettamista myös aineenopettajille (Heinonen, 1987, 102–103, Cleve 1886, 392).

Aineenhallintaa korostettiin kuitenkin enemmän kuin pedagogista osaamista niin yliopettajien kelpoisuusehdoissa kuin opetusharjoittelijoiden osaamisessakin. Esimerkiksi vuonna 1929 julkaistussa normaalilyseoiden uudistamiskomitean mietinnössä todettiin, että malliopetuksen antaminen ja harjoittelutuntien arvosteleminen edellyttävät maan parhaimpien opettajavoimien toimimista normaalilyseoiden opettajan viroissa. Yliopettajilta vaadittiin hyvää opetustaitoa, perehtyneisyyttä pedagogisiin kysymyksiin sekä tieteellistä pätevyyttä (Ehdotus normaalilyseoiden uudistamiseksi, 1929, 42, 53). Mietinnössä ei ehdotettu yliopettajien kelpoisuusvaatimuksina laajempia kasvatusopillisia opintoja kuin vastaavissa oppikoulunopettajan viroissa. Pedagogisten taitojen osalta riitti, että hakijaa pidettiin erityisen soveliaana opettajavalmistuksen antamiseen.

Normaalilyseon vuosikirjojen opettajaluetteloista voi todeta, että yliopettajana toimivat opettajat olivat lähes poikkeuksetta tohtoreita tai vähintäänkin lisensiaatteja (ks. Kolbe, 1994, 52). Kuten Sirkka Ahonen (2011, 241) on todennut, normaalikoulun yliopettajiksi haettiin henkilöitä, joissa teoreettinen ja menetelmällinen valmius yhdistyivät. Yliopettajat olivatkin monitoimisia miehiä ja 1930-luvulta lähtien myös naisia. Useat yliopettajat toimivat oppikirjantekijöinä ja oman oppiaineensa järjestötoiminnan johtomiehinä. Esimerkiksi Helsingin normaalilyseon matriikkelista (1967) voi havaita, että joidenkin yliopettajien virkakehitys johti normaalilyseosta yliopistoon ja jopa valtakunnallisiin kouluhallinnon tehtäviin.

Uusia yliopettajan virkoja täytettäessä tieteellinen pätevyys oli kiistatta tärkein nimitysperuste. Vuonna 1904 kasvatusopin professorille Waldemar Ruinille kuvattiin kielten yliopettajan virkaan tarvittavia kykyjä näin: ”perusteelliset tiedot erikoisaineissa sekä varma psykologis-metodillinen valmistus ynnä sovellus erikoisaineeseensa ovat sen vuoksi edellytyksiä, joita yhä vakavammin täytyy vaatia opettajalta ja sitä suuremmassa määrässä yliopettajalta.” Ruotsinkielinen normaalilyseo ehdotti tehtävään tohtori Ivan Uschakoffia. Lausunnon mukaan hän oli kykenevä yliopettajan tehtävään, koska hän oli tohtori ja omasi

syvälliset ja laajat filosofiset ja filologiset opinnot. Hänellä oli etevät opettajankyvyt ja hän oli osoittanut suurta harrastusta myös normaalilyseon opettajainvalmistusta kohtaan.²⁰

Vuonna 1920 yliopettaja K.R. Melander toi esille, että yliopettajat ovat harrastuneita opettajakokelaiden näytetuntien etukäteissuunnitteluun ja omaksuvat jatkuvasti uutta metodiosaamista (Melander, 1920, 80–84). Uuden omaksuminen rajoittui yliopettajilla kuitenkin voittopuolisesti oman aineen hallintaan. Melander painotti myöhemmin, että hyvä tieteellinen pätevyys oli ohjaajille tärkeä siksi, että normaalilyseoissa harjoitteli pitkään koulussa työskennelleitä lisensiaatteja ja joskus jopa dosenttejakin, joten konferenssien tieteellisissä keskusteluissa vähemmän pätevän ohjaajan heikkous voisi tulla helposti näkyviin (Melander, 1932, 25). Ammattitaidon kehittämisen motiivina oli siis pikemmin yliopettajan tieteellisen auktoriteettiänsä turvaaminen suhteessa korkeasti koulutettuihin harjoittelijoihin kuin oman asiantuntijuuden vahvistaminen.

Vuonna 1929 yliopettajan tehtävinä luettiin seuraavat: harjoitustunnit ja käytännölliset opetuskokeet, yliopettajan omat tunnit, neuvottelut auskultanttien kanssa harjoitustuntien johdosta, kokeiden järjestely sekä keskustelu kokeiden antajien ja muiden tilapäisten kuuntelijoiden kanssa, ohjelman järjestäminen lukuisiin konferensseihin ja keskustelun johtaminen niissä, ulkomaisen ja kotimaisen ammattikirjallisuuden seuraaminen, mallikelpoisen opetuksen antaminen, huolellinen valmistautuminen joka ainoalle tunnille ja perehtyminen omaa alaa koskevaan tieteelliseen kehitykseen. (Ehdotus normaalilyseoiden uudistamiseksi, 1929, 7.)

Auskultanttien ohjaaminen ei siis varsinaisesti korostunut yliopettajien tehtäväkuvassa. Yliopettajien antama harjoittelun ohjaus ja harjoittelujärjestelmä kohtasivatkin kritiikkiä. Esimerkiksi Ilmari Kiannon salanimellä Antero Avomieli (1907) kirjoittamissa muistelmissa annettiin harjoittelusta kaoottinen kuva. Auskultantit seurasivat opetusta norssilla tunnista toiseen yliopettajan armoilla. Kianto viittasi muistelmissaan myös yliopettajan ja lehtoreiden auktoriteettieroon: auskultantti huo-

²⁰ KA, HNA, Db1, VK 1871–1910, Kertomus lukuvuodesta 1903/1904, Kirje kasvatusopin professorille W. Ruinille, Normaalilyseo 20 vuotta, 13–17.

kasi helpotuksesta, kun näki, että hänen harjoitustuntiaan on tulossa seuraamaan ainoastaan kyseisen aineen varsinainen opettaja eikä yliopettaja (Avomieli, 1907, 1). Yliopettajien asema ja auktoriteetti normaalilyseon sisäisen hierarkian ylimpänä oli yhtä kyseenalaistamaton kuin heidän paikkansa opettajakunnan eturivissä.

Kasvatusopillisen aikakauskirja julkaisi vuonna 1902 ruotsalaisen normaalilyseon kielten yliopettajan H.J. Appelqvistin kirjoituksen, joka oli poikkeuksellisen kriittinen yliopettajan kirjoittama kuvaus opetusharjoittelusta. Appelqvist ehdotti, että osa harjoittelusta voitaisiin suorittaa muualla kuin normaalilyseossa ja että myös muut opettajat kuin yliopettajat ottaisivat osaa auskultanttien ohjaamiseen. Hän valitti, että opetusharjoittelu oli normaalilyseoissa hajanaista, eikä auskultantille muodostunut koulutyöstä tarvittavaa kokonaiskuvaa. Appelqvist vaati ainakin kuutta harjoitustuntia ja hän esitti, että harjoittelija voisi viikon ajan hoitaa peräkkäin kaikki asianomaisen aineen tunnit jollakin luokalla. Appelqvist arvosteli myös yliopettajien antaman ohjauksen sisältöä. Hän toivoi yksilöllisempää otetta ohjaukseen ja kritisoi yliopettajia siitä, että harjoitustuntien ohjaaminen oli sekavaa ja liian yleisellä tasolla olevaa. Esimerkiksi harjoitustunneista annettuja kaavamaisten, ”ihan hyvä” - kommenttien sijaan Appelqvist toivoi harjoittelijan omalle kehitystasolle merkityksellisiä kommentteja ja ymmärrystä siitä, että auskultantit olivat vasta opettajakoulun alussa. (Appelqvist, 1902, 251–254.)

Appelqvistin esittämä kritiikki oli ajankohtaista koko 1900-luvun alun ja esimerkiksi auskultointi muualla kuin normaalilyseossa säilyi kestoaiheena harjoittelukeskustelussa koko 1900-luvun ajan. Pieniä muutoksia harjoittelun sisällössä tehtiin. Esimerkiksi vuonna 1910 Helsingin normaalilyseon vuosikertomuksessa todettiin, että yliopettajat olivat tyytyväisiä siihen, että harjoitustuntien määrää oli lisätty kuuteen tuntiin omassa aineessa ja neljään tuntiin mahdollisessa opettavassa sivuaineessa. Harjoittelutunteja myös seurasi asiantunteva ohjaus ja arviointi, mikä näyttäytyi rehtorin mukaan opettajakandidaattien toiminnassa edistyksenä.²¹

²¹ KA, Db2, HNA, VK 1910–1925, Kertomus lukuvuodesta 1910–11, Rehtorin katsaus, 18–20.

Auskultanttien määrän nopea nousu vuosisadan vaihteen jälkeen aiheutti suuria paineita harjoittelun järjestämiselle. Esimerkiksi vuonna 1905 auskultantteja oli 55 ja vuonna 1914 heitä oli jo 152.²² Normaalityseon rehtori Virkkunen valitti, että yliopettajat työskentelevät kiireessä ”luonnottoman painostuksen alaisena” ja että yliopettajien ei ole mahdollista edes oppia kaikkia opettajakandidaatteja nimeltä heidän suuren määränsä vuoksi. Tällainen työskentely kävi ”koneelliseksi” ja haittasi työn laatua ja rehtori totesikin, että Normaalityseo ei näissä olosuhteissa voi toimia mallikouluna.²³

Appelqvistin lisäksi myös muut yliopettajat olisivat toivoneet pystyvänsä antamaan parempaa ohjausta.²⁴ Appelqvistia lukuun ottamatta kukaan ei kuitenkaan nähnyt ongelmana yliopettajilta puuttuvaa ammattitaitoa ohjaustyön hoitamiseen. Huonon ohjauksen selityksenä esitettiin harjoittelun rakenteesta, auskultanttien suuresta määrästä ja lisääntyvistä työtehtävistä johtuva kiire. Ajan puute jatkui huonon ohjauksen selittäjänä vielä toisen maailmansodan jälkeenkin. Esimerkiksi vuonna 1948 yliopettaja Irja Maliniemen mukaan kiire aiheutti harjoittelun hajanaisuutta ja erillisiä harjoitustunteja. Kiireen takia auskultantin kehittymisen havaitsemista tai yksilöllistä ohjausta pidettiin mahdottomana (Maliniemi, 1948, 144–148).

Yliopettajat vaativat helpotusta ohjaustaakkaan muilta normaalilyseon opettajilta. Ensimmäisen kerran yliopettajien työpainetta helpotettiin senaatin päätöksellä 29.10.1913, jolloin kirjattiin, että yliopettajan harjoitustuntien järjestämisessä voi käyttää toisen samaa ainetta opettavan opettajan apua, jos harjoittelutunteja on enemmän kuin 50 (Ehdotus normaalilyseoiden uudistamiseksi, 1929, 9; Melander, 1932, 21). Vuonna 1934 perustettu tyttönormaalilyseo helpotti kiirettä normaalilyseon puolella, kun auskultointi suoritettiin nyt kummassakin

²² KA, Db2, HNA, VK 1910–1925, Kertomus lukuvuodesta 1914–1915, 12; Ehdotus normaalilyseoiden uudistamiseksi, 1929, 4.

²³ KA, Db2, HNA, VK 1910–1925, Kertomus lukuvuodesta 1914–1915, 13–14; Soinen, 1916, 360.

²⁴ KA, Db2, HNA, VK 1910–1925, Kertomus lukuvuodesta 1912–1913, Rehtorin katsaus, 8–9.

normaalilyseossa ja käytännöllisen opetuskokeiden arviointeihin oli käytössä suurempi opettajakunta.²⁵

Samalla kun yliopettajat vaativat apua ohjaukseen, painotettiin, että yliopettajan pitää johtaa harjoittelua ja seurata jokaista harjoittelijaa siinä määrässä, että hän voi itse muodostaa käsityksen jokaisesta.²⁶ Vaikka ajan puutteen takia harjoitteluvastuuta siirrettiin myös muille normaalilyseon opettajille, harjoittelun organisointi haluttiin pitää edelleen tiukasti yliopettajien käsissä.

Tutkimuksessa on pantu merkille, että vahvan professioaseman omaava ammattiryhmä pyrkii muodostamaan, säilyttämään tai lisäämään asiantuntijuuteen perustuvaa (yksin)valtaa tarkoin rajatulla toimintareviirillä (Rinne & Jauhiainen, 1988, 59). Professionalismissa tietty ammattikunta pyrkii myös kontrolloimaan työtä koskevia valtuuksia ja ammattikunnan statusta tarkoituksena saavuttaa tai laajentaa työn suorittamiseen liittyvää autonomiaa (Konttinen, 1997, 54). Näin tekivät myös yliopettajat, jotka kiireestä huolimatta eivät halunneet luopua yksinoikeudestaan harjoittelun ohjaamisen johtamiseen tai opettajakokeiden arvioimiseen.

Yliopettajat eivät myöskään pitäneet ammattiosaamisen kynttilää vakan alla. Erityisesti kouluhallitukseen, mutta myös kasvatusopin professorille suuntautuvissa lausunnoissa omaa ammattitaitoa alleviivattiin niin aineosaamisessa kuin pedagogisissa kysymyksissä. Tieteellisen pätevyyden ja opetustaidon lisäksi Helsingin normaalilyseon yliopettajat painottivat, että yliopettajilta vaadittiin huomattavasti ”kiinteämpää tuntijäsentelyä” ja jopa ”huolitellumpaa ulkomuotoa” kuin muilta oppikoulun opettajilta. Opettajakunnan mielestä jatkuva kuulijoiden mukana olo oppitunneilla aiheutti myös ”kuluttavaa hermojännitystä” ja vaati opettajalta keskittyneempää toimintaa kuin muissa kouluissa.²⁷

Vaikka ennen toista maailmansotaa yliopettajilta ei vaadittu oppikoulun opettajan kelpoisuusvaatimuksia laajempaa kelpoisuutta,

²⁵ ASK, N:o 294, 1934; Kiuasmaa, 1982, 238.

²⁶ KA, Db2, HNA, VK 1910–1925, Kertomus lukuvuodesta 1910–11, Rehtorin katsaus, 18–20.

²⁷ KA, HNA, Ca1, Opettajakokousten pöytäkirjat (1896–1959), Opettajainkouluksen pöytäkirja 29.3.1929.

yliopettajat ammatinharjoittajina olivat vahvasti tietoisia kompetensseistaan, erityisasiantuntemuksestaan sekä asemastaan. Yliopettajien asiantuntijatieto eli tieteellinen pätevyys, kokemuksella hankittu kyky antaa malliopetusta sekä ohjata auskultantteja oli luonteeltaan suojattua spesiaalitietoa, professionaalista tietoa.

*Aineylivaltiaista vuorovaikutuksellisemmiksi ohjaajiksi –
yliopettajien kompetenssikenttä laajenee*

Toisen maailmansodan jälkeen kouluun rantautui vahva tasa-arvon vaatimus. Samalla kanta kirkkoon ja uskontoon muuttui kriittisemmäksi. Aineenopettajaharjoittelun pioneeri ja pääpaikka Helsingin normaalilyseo oli isänmaallinen, uskonnollinen ja perinteinen. Uudet ajatukset ravistelivat koulua ja sen seurauksena opetusharjoittelun järjestämistä.

Sota-aikana auskultointia oli voinut tehdä myös muissa kuin normaalikoulussa. Tätä mahdollisuutta jatkettiin myös sodan jälkeen, tavoitteena helpottaa pääkaupungin normaalilyseoiden auskultanttien tulvaa. (Kiuasmaa, 1982, 376) Normaalilyseon yliopettajien yksityisoikeus opetusharjoittelun ohjaukseen väistyi. Yliopettajat pitivät kuitenkin edelleen itsestään selvänä, että oppikoulunopettajien valmistuksen piti tapahtua ainakin osittain normaalilyseoissa ja erityisesti harjoittelun arvioinnin yliopettajajärjestelmän puitteissa. Ajateltiin, että suuressa normaalilyseossa harjoittelunsa käynyt oppikoulun opettaja pärjäisi kyllä maaseutukoulussakin (Haila, 1945, 3; Malinemi, 1948, 144).

Oppikoulujen oppilasmäärä kasvoi nopeasti 1950–1960-luvuilla, kun sodan jälkeen syntyneet niin kutsutut suuret ikäluokat valloittivat koulunpenkit. 1950-luvun voimakas taloudellinen kasvu ja yhteiskunnallisen tasa-arvon ajatuksen vahvistuminen näyttäytyivät oppikoulun käynnin yleistymisenä (Kähkönen, 1979, 24). Oppikouluissa opettajapula oli ilmeinen ja oppikoulunopettajien määrän kasvaessa heidän professioasemansa alkoi heiketä. Tämä johtui ammattikunnan laajenemisen lisäksi oppikoulun opettajien akateemisen tason madaltumisesta (Rinne & Jauhiainen, 1988, 187–188). Samalla kun

oppikoulunopettajien professioasema heikkeni, myös yliopettajien ylivertainen asiantuntija-asema aineenopettajankoulutuksessa kyseenalaistettiin yhteiskunnan taholta ja opettajankoulutusjärjestelmän sisältä.

Toisen maailmansodan jälkeen opettajan asema yhteiskunnan malliyksilönä ja tulevien kansalaisten muovaajana alkoi menettää merkitystään, koska yhtenäiskulttuuri ei enää sanellut yhtä voimakkaasti kuin aiemmin, millainen tuli olla. Perinteinen kutsumusopettajuus alettiin nähdä tasa-arvoon ja demokratiaan perustuvana ammatillisuutena (Kähkönen, 1979, 125, 139; Sääntti, 2009, 403–404). Vanhempi lehtori (vuodesta 1947 yliopettaja) V.A. Haila epäili, että koko oppikoulun opettajien valmistusmenetelmä oli jääne niiltä ajoilta, kun maisteri oli ilman muuta opettaja. Ammatteihin ei Hailan mukaan valmisteta ihmisiä antamalla heidän katsella, mitä mestari tekee. Auskultantin on itse toimittava, itse yritettävä ja itse opittava (Haila, 1945, 1–2). Ajatus siitä, että moitteettoman malliopetuksen seuraamisen sijasta harjoittelija kokeilisi itse, oppisi ja erehtyisi ja löytäisi oman tapansa opettaa vaati yliopettajilta aivan uudenlaista lähestymistä ohjaukseen.

Ikäluokkien kasvamisen ja oppikoululaisten määrän lisäyksen seurauksena myös oppikoulujen oppilasaines muuttui heterogeenisemmaksi ja pedagogisia taitoja vaadittiin koko ajan enemmän myös oppikoulun opettajilta. Koulun ongelmat alettiin määritellä didaktisin termein ja oppimiseen liittyviksi ja ne olivat voitettavissa kasvatusopin osaamisen avulla (Sääntti, 2009, 403). Aineenopettajien pedagogisen koulutuksen puute nousi koulukeskustelun keskeiseksi teemaksi.

Sodan jälkeen kasvatustieteissä vaikuttivat vahvasti esimerkiksi Hollon, Koskenniemen ja Haavion ajatukset. Kasvatustieteen professori Juho Hollo painotti opetuksen ja kasvatuksen yhdistämistä. (Hollo, 1952, 105–118; Päivänsalo, 1986, 123; Skinnari & Syväoja, 2007, 351–352.) Vuodesta 1944 Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun ja myöhemmin Helsingin yliopiston kasvatustieteen professorina toimi Matti Koskenniemi, joka vaikutti vahvasti opettajankoulutuksen kehittämiseen 1950–1960-luvuilla. Koskenniemen teoksia käsiteltiin Helsingin normaalilyseon rehtorin konferensseissa ja hän ehti toimia

kasvatusopin professorina myös auskultaation valvojana ennen kuin normaalilyseoiden toiminta siirtyi kouluhallituksen vastuulle vuonna 1955.²⁸ Koskenniemi omaksui reformipedagogiikan lapsikeskeisyyden ja korosti sosiaalisten taitojen merkitystä myös oppikoulun opettajien keskuudessa. Pedagogiikan keskiöön nousivat luokkahuoneen prosessit. Opettajan monopoliasemaa luokissa alettiin kritisoida ja esitettiin ajatus oppilaiden aktivoimisesta osaksi oppimisprosessia. Sosiaalinen toiminta tuli koulukasvatuksen ohjaavaksi päämääräksi ja ryhmätyöt sekä opetuskeskustelut alkoivat rantautua oppitunneille. (Launonen, 2000, 229–230; Skinnari & Syväoja, 2007, 355–356.)

Herbartilainen pedagogiikka sai rinnalleen ajatuksen tiedon soveltamisesta (Aho, 2011, 251; Päivänsalo, 1986, 195–196). Myös käsitys auktoriteetista alkoi muuttua. Martti Haavion vuonna 1948 julkaisema *Opettajapersoonallisuus* toi vuorovaikutuksen ajatuksen luokkahuoneisiin. Haavion mukaan kasvatuksen tuli perustua kasvattajan ja kasvatin emotionaaliseen vuorovaikutukseen. Koulukasvatuksen periaatteina nähtiin omatoimisuus, havainnollisuus, yksilöllisyys, sosiaalisuus elämänmyönteisyys ja lapsen persoonallisuuden ymmärtäminen kokonaisuutena (Haavio, 1948).

Uudet kasvatusopin virtaukset ja oppilasaineksen tuomat haasteet eivät avautuneet auskultanteille näytetunneilla ja siksi alettiin miettiä mahdollisuutta, että harjoittelijat näkisivät enemmän todellista opetusta ja kurinpitotilanteita eikä vain täydellisyyttä tavoittelevia paraatitunteja. Haila vertasi normaalilyseoita seminaareihin ja kritisoi normaalilyseoita erityisesti siitä, että normaalilyseoissa tarjottiin vain lyhyt silmäys kasvatus- ja opetusoppiin. Kun seminaareissa harjoittelijoilla oli runsaasti käytännöllistä opetusta ja harjoitusta, normaalilyseoissa opettajakandidaateilla oli vain harvoin tilaisuus harjoitella opettamista (Haila, 1945, 1–2 ja Nurmi, 187).

Opetusharjoitteluun alettiin kaivata osuuksia, jotka tukisivat koulun kokonaisuuden ymmärtämistä, sosiaalistumista ja vuorovaikutustaitoja. Normaalilyseon vanhempi lehtori, myöhemmin yliopettaja L. Arvi P. Poijärvi rohkaisi yliopettajia perehdyttämään opiskelijoitaan

²⁸ KA, Db4, HNA, VK1950–1974, Kertomus lukuvuodesta 1952–1953, Rehtorin katsaus; Kertomus lukuvuodesta 1954–1955 Yleiskonferenssin aiheet.

koulun kaikkeen toimintaan avajaisista kevätjuhlaan (Poijärvi, 1955, 198). Jokaisella harjoittelijalla pitäisi Poijärven ja yliopettaja Irja Maliniemen mukaan olla myös pidempiaikainen nimikkoluokka, jotta hän oppisi tajuamaan oppilaiden kokonaisohjelman ja harjoittelija saisi pitää mahdollisimman monta tuntia samalle luokalle. (Maliniemi, 1948, 142–146; Poijärvi, 1954, 3; Poijärvi, 1955, 198.) Appelqvistin yli 40 vuotta aiemmin esittämät tavoitteet alkoivat näin ollen saada vasta-kaikua, mutta toteutuivat vasta vuonna 1965, kun pidempi harjoitusjakso samalle luokalle otettiin Helsingin normaalilyseossa käyttöön aluksi kokeiluna.²⁹ Alettiin myös pohtia, millaisella pedagogiikalla koko ikäluokkaa voisi opettaa yhdessä, kun ajatus yhtenäiskoulun perustamisesta alkoi vallata alaa rinnakkaiskoulujatuksesta.

Yliopettajan asiantuntija-asema oli tähän saakka nojannut kokemusperäiseen opettamiseen ja ohjauksen taitoon, akateemiseen koulutukseen opetettavassa aineessa ja tiedon siirron traditioon. Pedagogisten taitojen vaatimuksen myötä yliopettajalta vaaditut kompetenssit kohtasivat vahvoja muutospaineita. Uudet vaatimukset saivat myös Helsingin normaalilyseon opettajat heräämään keskusteluun harjoittelusta, opettajuudesta ja omasta kasvatusopillisesta osaamisestaan myös opettajankokouksissa ja yliopettajien kokouksissa, jossa ennen tätä oli keskusteltu pääasiassa nimityskysymyksistä ja opetusnäytteiden arvioinnista.³⁰ Pedagoginen osaaminen ja aineosaaminen ajautuivat kuitenkin keskusteluissa törmäykseen, kun niille haettiin keskinäistä arvojärjestystä. Esimerkiksi Poijärvi, joka toimi vuonna 1954 järjestetyissä ohjaavien opettajien kokouksissa alustajana painotti, että opettajakasvatuksessa oli laiminlyöty kasvatuspsykologinen puoli ja että ohjaavien opettajien tulisi opiskella lapsipsykologiaa. Vaikka Helsingin normaalilyseon rehtori pitikin Poijärven näkemystä yliopettajien osaamattomuudesta liian synkkänä, osaamisen puute huomioitiin kokouksissa myös laajemmin.³¹

²⁹ KA, Db4, HNA, VK1950–1974, Kertomus lukuvuodesta 1965–66.

³⁰ KA, HNA, Ca1 Opettajankokousten pöytäkirjat (1896–1979); Cb1–Cb5, Yliopettajakunnan pöytäkirjat (1875–1972).

³¹ KA, HNA, Ca1, Opettajankokousten pöytäkirjat (1896–1959), Opettajakokouksen pöytäkirja 27.1.1954 ja 5.4.1954.

Aktiivisimmin puheenvuoroja opettajankokouksissa käyttivät Kasvatusopillisen aikakauskirjasta tutut kirjoittajat Poijärvi, Maliniemi ja Haila. He kaikki aloittivat yliopettajan tehtävässä vasta sodan jälkeen ja pystyivät ehkä sen vuoksi nostamaan yliopettajuuteen uudenlaisia vaatimuksia ajan kasvatusopin painotusten hengessä niin opettajankokouksissa kuin kasvatusopillisen aikakauskirjankin sivuillakin. Erityisesti Hailan ajatukset olivatkin radikaaleja yliopettajien joukossa, jossa oman aineen vahva asema ja tieteellinen pätevyys olivat muodostaneet yliopettajan opettajuuden kovan ytimen.

Haila oli ilmaissut kritiikkinsä sekä yliopettajien pedagogisen taidon puutteeseen että oppiaineiden ylivaltaan jo vuonna 1945: ”Ei suinkaan seikka, että joku on syvästi perehtynyt opetusaineeseensa, useasti suppeaan aineryhmään, ole suurikaan opetus- ja kasvatuskyvyn tae” (Haila, 1945, 1–2). Hailan mukaan kokemus oppilaisista opettaa kuitenkin oppikoulun opettajankin ja hänestä karsiutuu tehokkaammin itserakas tunne, että koko maailma pyörii hänen oman aineensa ympärillä (Haila, 1945, 5). Hailan ajatukset toistivat jo 1880-luvun lopulla Cleveltä kuultua kritiikkiä. Poijärvi puolestaan ajatteli, että lukioluokilla opettajan ”puhtaaksiviljelty” akateemisuus ei ole niin vaarallista, mutta keskikoulussa aineenopettaja joutuu pikku-poikien ja -tyttöjen sekä murrosikäisten vaikeasti ymmärrettävään ja hallittavaan joukkoon, josta selviämiseen tarvittaisiin opintoja lapsen kehityksestä jo opetusharjoitteluaikana (Poijärvi, 1955, 197).

Oppikoulunopettajien koulutuksen oppiaineiden ylivaltaa kritisoi myös Matti Koskenniemi, joka näki oppikoulunopettajien koulutuksen erityisongelmana sen, että aineenopettajat olivat opetusharjoitteleluun tultaessa yleensä suorittaneet yliopisto-opinnot omassa aineessaan. Opettajavalmistuksen mahdollisuus vaikuttaa tulevaan opettajaan oli hänen mukaan enää vähäinen, koska opiskelijassa on kehittynyt ”yksipuolinen aineenopettajan asenne” (Koskenniemi, 1954, 103–104, 108). Koskenniemen mainitsema yksipuolinen aineenopettajan asenne oli erityisen totta yliopettajien keskuudessa, jotka olivat vasta saamassa lisää kasvatusopillista koulutusta. Vahvaan aineenosaamiseen nojanneet yliopettajat epäilivät, että perinteisen oppiainepohjaisen koulutuksen ja pedagogisen koulutuksen yhdistä-

minen voisi merkitä tieteellisen tason laskemista. Vastakkaisina nähtiin esimerkiksi ”historian todellinen tuntija ja tutkija”, jolla on myös pedagogista osaamista ja ”nuoriso-ohjaaja”, jolla on sen verran tietoa historiasta, että hän kykenee opettamaan sitä.³²

Oppiaineiden ylivallan ja pedagogisten taitojen ohuuden lisäksi yliopettajan kompetensseja kyseenalaistettiin myös ohjauksessa. Eriytyisesti peräänkuulutettiin vuorovaikutustaitoja ja valmiuksia antaa yksilöllistä ohjausta. Haila kirjoitti jo 1940-luvun puolivälissä, että yliopettajan ja auskultantin välille voisi syntyä persoonallinen kosketus, opettajan ja oppilaan välinen suhde, josta kumpikin asianosainen hyötyy. Omalle ohjaajalle auskultantti voisi avautua, selittää epäonnistumisensa tai epävarmuutensa syitä ja saada kokeneemman rohkaisua (Haila, 1945, 11). Maliniemi epäili, että jos harjoittelijan ja ohjaajan välillä ei ole vuorovaikutusta, auskultantti ei välitä oppilaistaan vaan pyrkii vain miellyttämään yliopettajaa esimerkiksi opetusmetodisilla valinnoillaan. (Maliniemi, 1948, 144–148). Yliopettajat painottivat opiskelijan omien kehitystarpeiden huomioimista, paineettoman ilmapiirin luomista, rohkaisemista kokeiluihin ja sitä, että yliopettajat eivät tukahduttaisi auskultanttien itsenäisiä opettamisyrittäyksiä vaan loisivat oppimisen ja yrittämisen halun (Holmström, 1949, 136–137; Kuuskoski, 1944, 9).

Harjoittelun yleiseksi tavoitteeksi alkoi toisen maailmansodan jälkeen vakiintua ajatus, että opettajan piti päästä lähemmäksi oppilastaan ja yliopettajan lähemmäksi auskultanttia. Harjoittelua ei enää nähty pelkästään valmistautumisena arvioitavaan opetuskokeeseen tunteja seuraamalla. Siirryttiin kohti yliopettajien toteuttamaa vuorovaikutuksellista ohjausta, jossa myös harjoittelijaa kuultiin. Näiden tavoitteiden toteutumisen esteenä oli toisaalta opetusharjoittelun rakenne, jossa yksittäisillä erillisillä oppitunneilla kritiikkeineen oli edelleen selkein painoarvo ja ohjauksen vahva traditio.

³² KA, HNA, Ca1, Opettajakokousten pöytäkirjat, Helsingin normaalilyseon opettajakunnan kokous 5.4.1954; Kähkönen, 1979,41.

Normaalilyseon yliopettajista normaalikoulun lehtoreiksi

Vuonna 1955 opetusharjoittelu sai kaivatun lainsäädännöllisen uudistuksen. Sisällöllisen uudistamisen rinnalla koko harjoittelujärjestelmä alkoi mullistua, kun R.H. Oittisen vuoden 1954 komitean ehdotuksen mukaisesti auskultanttien tulvaan vastattiin perustamalla lopulta peräti viisi uutta normaalilyseota Jyväskylään 1955, Turkuun 1957, Ouluun 1960 sekä Tampereelle ja Joensuuhun 1962 (Nurmi, 1979, 188). Helsingin normaalilyseoiden yksityisoikeus aineenopettajakoulutukseen jäi lopullisesti menneisyyteen.

Yliopettajien ja ohjaavien opettajien kelpoisuusehtoja laajennettiin jo vuoden 1948 asetuksella. Tieteellisenä tutkintona vaadittiin nyt filosofian kandidaatin tutkinto ja kasvatustieteen cum laude approbatur. Normaalilyseossa piti olla suoritettu kahden lukukauden mittainen auskultointi ja opetusnäytteen arvosanana vaadittiin laudatur kaikissa virkaan kuuluvissa aineissa. Opetusnäytteet vaadittiin enää vain normaalilyseoiden virkoihin. Lisäksi vaadittiin tutkinto oppikoulun lainsäädännöstä ja koulun opetuskielestä.³³ Kun esimerkiksi Joensuussa Pielisensuun yhteislyseo vuonna 1962 muutettiin oppikoulun opettajia valmistavaksi normaalilyseoksi, vaadittiin myös entisiltä opettajilta lisäpätevyyden hankkimista, erityisesti kasvatustieteen cum laude -opintojen suorittamista (Kuusisto, 2007, 195). Ensimmäisen kerran yliopettajan kelpoisuusehtoihin tuli näin ollen vaatimus myös yleisesti oppikoulunopettajia laajemmista kasvatustieteellisistä akateemisista opinnoista.

Vuoden 1955 asetus toteutti lainsäädännöllisesti aineenopettajan-koulutuskeskustelussa esitetyt tavoitteet. Harjoittelun välitön johtaminen kuului rehtorille ja yliopettajille, mutta jokainen normaalilyseon lehtori veloitettiin ohjaamaan harjoittelijoita (Kiuasmaa, 1982, 376). Asetuksen mukaan harjoittelua ohjaavan opettajan tehtäväksi tuli aiempien tehtävien lisäksi opastaa harjoittelijaa tutustumaan koulun elämään ja toimintaan yleisesti, ohjata tätä oppituntien suunnittelussa, tarkistaa tuntien ohjelmat, seurata opetusta ja suorittaa sen johdosta arvostelu. Ohjaavan opettajan antama palaute ei enää ollut

³³ ASK 620/1948, s. 985 ja Kiuasmaa, 1982, 378

yksittäisen tunnin kritiikki vaan se tuli toteuttaa harjoitustunnin tai pidemmän harjoitusjakson jälkeen ja siellä piti keskustella kasvatusopillisista kysymyksistä sekä tarkastella opetusta yleisesti.³⁴

Kiuasmaan mukaan asetus muutti ohjaavan opettajan ja opetusharjoittelijan suhdetta kiinteämmäksi siten, että entinen akateeminen metodiohjaus ja passiivinen opetuksen seuranta oli muuttumassa ammatilliseksi työharjoitteluksi (Kiuasmaa, 1982, 377). Kun pakolliset opetusnäytteet jäivät uudessa lainsäädännössä pois, ohjaavan opettajan oli mahdollista keskittyä auskultanttien kehitykseen ja antaa auskultanttien pedagogisia taitoja paremmin kuvaava lausunto.³⁵ Yliopettajakunnalle annettiin kuitenkin oikeus keskeyttää opetusharjoittelu, mikäli joku osoittautui sopimattomaksi opettajan toimeen.³⁶ Yliopettajien rooli portinvartijana opettajan ammattiin säilyi, mutta tehtävänkuvaa ohjaajana muuttui uudessa asetuksessa aiempaa selvästi opiskelijakeskeisemmäksi ja koulun elämää kokonaisvaltaisemmin avaavaksi.

Yliopettajien kasvatustopilliset tehtävät lisääntyivät tuntuvasti vuoden 1955 asetuksen jälkeen, kun opetusharjoittelu erotettiin Helsingin yliopiston kasvatustopin professorin valvonnasta kouluhallituksen valvontaan.³⁷ Normaalilyseoiden rehtorit ja yliopettajat perivät aiemmin kasvatustopin professorin pitämät pedagogiset luennot. Normaalilyseoiden tehtäväksi tuli myös pakollisten kasvatustopillisten esivalmistuskurssien järjestäminen harjoittelijoille, koska harjoittelijoilta ei enää vaadittu kasvatustopin approbatur-opintoja ennen harjoittelun aloittamista.³⁸ Mielenkiintoista on se, että yliopettajia oli kritisoitu kasvatustopillisen ja pedagogisen taidon vähäisyydestä ja nyt kuitenkin päädyttiin siihen, että yliopettajat toteuttavat myös kasvatustopin opetuksen itse.

³⁴ ASK 228/1955, §6–9.

³⁵ Pöytäkirja auskultanttien uusien ohjaajien neuvottelupäivistä, Kasvatustopillinen aikakauskirja 1955, 221.

³⁶ ASK 338/1955, §2.

³⁷ ASK 338/1955, §1.

³⁸ KA, HNA, Db4, VK 1950–1974, Kertomus lukuvuodesta 1967–68, Kasvatustopillisen esivalmennuskurssin ohjelma, 26.

Uusi asetus ja uudet normaalilyseot herättivät yliopettajien ja ohjaavien opettajien keskuudessa ajatuksen lisäkoulutuksesta ja säännöllisistä tapaamisista. Ensimmäisessä harjoittelunohjaajien neuvottelupäivät pidettiin vuonna 1955. Aloituspuheenvuorossaan Poijärvi vaati ohjaaville opettajille lisäkoulutusta erityisesti ikäkausien erityispiirteistä, psykologiasta, pedagogiikasta ja nuoriso-ohjauksesta.³⁹ Uusien normaalilyseoiden lehtorit ja yliopettajat olivat nuoria ja kokeilunhaluisia, jotka eivät ohjaustehtävässään edustaneet enää pelkästään menneisyyteen kuuluvaa auskultaatioperinnettä (Kiuasmaa, 1982, 379, 578). Vanhat normaalilyseot olivat vaikeimmassa asemassa ohjaajien jatkokoulutuksen järjestämisessä. Poijärven (1955, 198) mukaan Helsingin normaalilyseon yliopettajia ja opetuksenohjaajia ei voitu velvoittaa osallistumaan jatkokursseille heitä sitovien ja perinteisiin ankkuroituvien arvovaltasyiden takia.

Vaikka harjoittelun ohjaajien kasvatustieteellisessä pätevyudessa, vuorovaikutustaidoissa ja yksilöllisen ohjauksen antamisessa nähtiin puutteita, yliopettajien ja ohjaavien opettajien yleisempää jatkokoulutusvelvoitetta jäätii vielä odottamaan. Goodwin ja Kosnik (2013, 338–339) ovat todenneet, että vähäisen akateemisen täydennyskoulutuksen takia harjoittelukouluissa toimivat opettajankouluttajat eli ohjaavat opettajat rakentavat opettajuuttansa varsinkin uransa alussa kokeukselle siitä, mitä he ovat havainnoineet menneisyyden mieleenpainuvista opettajista ja omista ohjaajistaan. Ohjauskoulutuksen puute vahvisti yliopettajuuden vahvan ainetradition jatkuvuutta myös uusissa normaalilyseoissa, kun vanhemmalta kollegalta tai omalta ohjaajalta saatu ohjauksen malli vaikutti uusien ohjaavien opettajien tapaan ohjata uusia aineenopettajia.

Kasvatustiede tieteellistyi ja vakiintui esimerkiksi uusien oppituo-
lien myötä 1960-luvulla. (Rinne ym. 2000, 153). Tieteellistyminen vahvisti edelleen normaalilyseoihin kohdistuvaa kritiikkiä. Matti Koskenniemi jyräsi, etteivät kouluhallituksen alaiset normaalilyseot toteuta kaikkea sitä, mitä kuuluu pedagogiseen ammattiin valmistumiseen. Hän asetti tavoitteeksi, että opettajanvalmistus siirtyisi kokonaan yli-

³⁹ Pöytäkirja auskultanttien uusien ohjaajien neuvottelupäivistä 22.–26.8.1955. Kasvatustieteellinen aikakauskirja, 1955, 216–222.

opistojen alaisuuteen ja pedagogiikan ja oppiaineiden opetus yhdistettäisiin. (Koskenniemi, 1954, 107) Opettajankoulutusjärjestelmää uudistettaessa lähtökohdaksi tulikin ehdotus yhteisestä peruskoulun opettajia valmistavasta koulutusohjelmasta, mikä ei kuitenkaan toteutunut yliopistojen ainelaitoksilta tulleen vastustuksen takia. (Vuorenpää, 2003, 103.)

Yliopettajien katsottiin antavan normaalilyseoissa kasvatusopillista opetusta vailla tarpeellista koulutustaustaa. Esimerkiksi professori O.K. Kyöstiö sanoi virkaanastumisesitelmässään Oulun yliopistossa, että aineenopettajakoulutus on tapahtunut aineopinnot jälkeen erillisissä normaalilyseoissa, jotka eivät ole luonteeltaan akateemisia (Kyöstiö, 1965, 6). Vuonna 1957 työnsä loppuunsaattanut Oppikoulun opettajavalmistuksen pedagoginen toimikunta näki harjoittelun pahimpana puutteena sen, ettei se tarjonnut yleispedagogista kokonaisuutta ja että kasvatustieteen teoreettinen opetus ja harjoittelun yhteys jäivät hataraksi. (Ks. myös Ruutu, 1967, 177; Nisonen, 1967, 52; Robinson, 1965, 187). Toimikunnan mukaan syynä oli se, ettei Suomessa ollut järjestetty erityistä koulutusta oppikoulunopettajavalmistulaitosten opetustehtävissä toimiville. Yliopettajan pätevyysvaatimuksina olevat laudatur-arvosana opetusnäytteestä ja cumlaude approbatur -arvosana kasvatus- ja opetusopista eivät olleet toimikunnan mielestä takeita sille, että yliopettajilla olisi ammattiosaamista opastaa tulevia opettajia tietopuolisesti ja käytännöllisesti. (Oppikoulun opettajavalmistuksen pedagogisen toimikunnan mietintö, 1959, 33–34 ja 55–57.)

1960-luvulta lähtien opettajankoulutuksessa hallitsevaan asemaan nousi didaktiikka, johon liittyi optimistinen käsitys tulevan peruskoulun mahdollisuuksista (Skinnari & Syväoja, 2007, 359). Normaalilyseot, sittemmin normaalikoulut, säilyivät opetusharjoittelupaikkana edelleen, kun opetusharjoittelun organisoiminen harjoittelukouluihin siirtyi yliopistojen siipien suojiin 1973–1974.⁴⁰ Oppikoulunopettajien pedagoginen toimikunta painotti, että opetusharjoittelu tarvitsisi erityisiä oppikoulupedagogiikan ja didaktiikan opettajia. Näihin tehtäviin yliopettajien kompetenssi ei toimikunnan mukaan auto-

⁴⁰ ASK 502/1973; ASK 503/1973.

maattisesti kuitenkin riittänyt, vaikka he voisivat konkreettista harjoittelun ohjausta tehdäkin. (Oppikoulun opettajavalmistuksen pedagogisen toimikunnan mietintö, 1959, 33–34 ja 55–57.)

Ohjaavien opettajien tehtävät jaettiin lopulta uudelleen, kun opettajankoulutuslaitosten ainedidaktikot aloittivat työnsä (Castren, 1974, 375; Vuorenää, 2003, 159). Harjoittelutoimikunta piti vielä vuonna 1972 yliopettajan virkanimikkeen säilyttämisestä tärkeänä, koska se motivoisi kyvykkäitä ja päteviä opettajia hakemaan ”vaativaan ja rasittavaan” tehtävään (Harjoittelutoimikunnan mietintö, 1972, 46–47). Yliopettajan ammattinimike väistyi kuitenkin virkanimikkeenä samalla kun yliopettajien yksityisoikeus aineenopettajakoulutuksen pedagogisen koulutuksen antamiseen loppui. Uusiin yliopistojen alla aloitaviin normaalikouluihin rekrytoitiin tavallisia hyvän opetustaidon omaavia aineen lehtoreita, joiden tehtäväkuvaan opetusharjoittelun ohjaaminen kuului.

Lopuksi

Yliopettajan professioasema aineenopettajakoulutuksen ylimpänä asiantuntijana oli vahva normaalilyseoiden synnystä lähtien. Asema perustui autonomiseen tehtävään harjoittelun pääohjaajana, auktoriteettiin opetustaidon arvioijana, vahvaan korkeakouluopintojen legitimoimaan aineosaamisen sekä erityisosaamista vaativan hyvän opetustaiton antamiseen. Ajatus siitä, että yliopettajat olivat opettajien ammattikunnan huipulla niin tieteellisten ansioidensa kuin pedagogisten taitojensaakin suhteen oli kyseenalaistamaton.

Yliopettajien tärkeimpänä tehtävänä 1870-luvulta toiseen maailmansotaan saakka oli käytännöllisten opetusnäytteiden arviointi ja sitä kautta he toimivat portinvartijoina oppikoulunopettajan ammattiin. He myöskin johtivat opettajakandidaattien tuntien kuuntelua ja harjoittelutunteja sekä antoivat tunneista kritiikin. Yliopettajan tärkein kompetenssi oli tieteellisesti todistettu aineosaaminen. Yliopettajan kelpoisuusvaatimuksina korostuivat aineenopettajan kelpoisuus, vähintään kahden vuoden työkokemus ja hyvä opetustaito. Yliopettajat olivatkin opetettavan aineensa tohtoreita tai ainakin lisensiaatteja,

mutta heiltä ei vaadittu pedagogisia opintoja enempää kuin muiltakaan aineenopettajilta. Pedagogisen kompetenssin yliopettajat saavuttivat kokemuksen kautta ja sen osoituksena oli vähintään kiitettävään arvosana käytännöllisestä opetuskokeesta. Ohjaajana yliopettaja oli hyvä silloin, kun hän pystyi siirtämään tuleville opettajakandidaateille hyödyllisiä tietoja oman mallinsa avulla ja arvioimaan opetusnäytteet tasapuolisesti. Esimerkiksi ajatusta yksilöllisemmästä ohjauksesta pidettiin mahdottomana työn kuormittavuuden ja kiireen takia. Kiire yliopettajan työssä onnistumisen esteenä säilyi yliopettajadiskurssin pysyvänä teemana koko tarkasteltavan ajanjakson.

Toinen maailmansota muutti suomalaisen yhteiskunnan ja toi muutoksia oppikoulun opettajuuteen. Oppikoululaisten määrä kasvoi ja oppilasaines muuttui heterogeenisemmäksi. Oppikoulun opettajilta alettiin vaatia vahvempaa pedagogista osaamista ja heidän kelpoisuusvaatimukseen lisättiin kasvatusopin cum laude -opinnot. Yliopettajia alettiin vahvasti kritisoida siitä, että oma oppiaine oli liian hallitseva. Yliopettajien uusina kompetensseinaan peräänkuulutettiin erityisesti vuorovaikutustaitoja ja harjoittelijoiden yksilöllisten tavoitteiden huomioimista.

Vuoden 1955 harjoittelukouluasetuksen myötä ohjaavien opettajien rooli laajeni oppikoulunopettajien ammattikunnan portinvartiasta yksilöllisemmän ammatillisen harjoittelun ohjaajaksi. Normaalityysoissa suoritettujen harjoittelun uudistaminen ei riittänyt vaan alettiin keskustella koko harjoittelujärjestelmän muuttamisesta yliopistojen alaisuuteen. Samalla yhä useammat alkoivat vaatia lasten ja nuorten koulutusta toteutettavaksi yhtenäiskouluperiaatteella. Yliopettajia ei enää nähty ainoina mahdollisina asiantuntijoina opetusharjoittelun järjestämisestä käytävässä keskustelussa. Oppikoulunopettajien pedagoginen valmistuskomitea toi esille, että yliopettajien kompetenssi ei yksin riitä pedagogisen koulutuksen antamiseen tulevilla yliopiston opettajankoulutuslaitoksilla.

Yliopettajan professioasema mureni yhtä aikaa oppikoulun opettajien ammattikunnan laajenemisen, oppikoulun opettajien akateemisen tason madaltumisen, opetusharjoittelun rakenteellisen uudistumisen, kasvatustieteen vahvistumisen ja aineilyvallasta luopumisen

myötä. Yliopettajan tehtävät jaettiin uudelleen harjoittelun ohjaajien ja opettajankoulutuslaitosten didaktikkojen kesken. Vanha yliopettajan tehtävänimikekin jäi pois käytöstä, kun yliopistojen alaisuudessa toimivissa harjoittelukouluissa harjoittelua ohjasivat aineiden lehtorit. Muuttumattoman aineenopettajakoulutuksen rakenteen, vähäisen ohjaavien opettajien jatkokoulutuksen sekä kollegoilta ja omilta ohjaavilta opettajilta saadun ohjausmallin takia yliopettajien aineenhallintapainotteinen ohjaustraditio on kuitenkin havaittavissa vielä nykypäivänkin aineenopettajaharjoittelussa.

Viitteet

Lähteet ja kirjallisuus

Arkistolähteet

Kansallisarkisto (KA), Helsingin normaalilyseon arkisto (HNA)

KA, HNA, Db 1, Vuosikertomukset (VK)1871–1910.

KA, HNA, Db 2 Vuosikertomukset (VK)1910–1925.

KA, HNA, Db 3, Vuosikertomukset (VK)1925–1950.

KA, HNA, Db 4, Vuosikertomukset (VK)1950–1974.

KA, HNA, Ca1, Opettajakokousten pöytäkirjat (1896–1959)

KA, HNA, Cb1–Cb5, Yliopettajakunnan pöytäkirjat (1875–1972)

Painetut lähteet

Asetuskokoelmat (ASK)

ASK N:o 1,1862, Keisarillinen julistus eräistä toimenpiteistä alkeisopetuksen parantamiseksi Suomessa, 30.1.1862.

ASK N:o 29, 1869, Keisarillisen Majesteetin armollinen julistus ylihallituksen asettamisesta koulutoimelle Suomen Suuriruhtinan maasta ja se kansa yhteydestä olevista muutoksista oppilaitosten peräänkatsannosta, 24.11.1869

ASK N:o 19, 1873, Keisarillinen majesteetin armollinen julistus Normaalilyseumeista Suomessa, 29.5.1873.

ASK 294/1934 Asetus opettajaksi valmistautuvien harjoittelusta ja käytännöllisistä opettajannäytteistä, 29.6.1934.

ASK 620/1948 Asetus oppikoulujen opettajanvirkain- ja toimien haettavaksi julistamisesta ja hakemisesta sekä opettajien pätevyys ehdoista, 20.8.1948.

ASK 338/1955 Asetus oppikoulun opettajiksi valmistuvien harjoittelusta ja oppinnäytteistä, 17.6.1955.

ASK 502/1973 Harjoittelukouluasetus, 15.6.1973.

ASK 503/1973 Opettajankoulutusasetus, 15.6.1973.

Painetut pöytäkirjat

Pöytäkirja auskultanttien uusien ohjaajien neuvottelupäivistä 22.–26.8.1955, Kasvatusopillinen aikakauskirja, 1955, 216–222.

Komiteamietinnöt ja muistiot

Blifande Lärares praktiska utbildning, Kommittebetänkande IV, 1909, Helsingfors.

Ehdotus normaalilyseoiden uudistamiseksi, Komitean mietintö, 1929:11, Helsinki.

Oppikoulun opettajanvalmistuksen pedagogisen toimikunnan mietintö, Helsinki, 1959

Harjoittelutoimikunnan mietintö, Komiteamietintö 1972:A12, Helsinki 1972.

Kasvatusopillisen aikakauskirjan artikkelit

Appelqvist, H.J. 1902. Den praktiska lärareutbildning vid våra normallyceer, Tidskrift utgiven av Pedagogiska Föreningen, XXXXI, 5–6.

Bergroth, J.E.; Melander, H.L.; Lindeqvist, C.J. 1862. Reseberättelse, Tidskrift utgiven av Pedagogiska Föreningen, Finland, no 1.

Haila, Vilho 1945. Auskultoimisen tehostamisesta 1–11.

Holmström, Rafael 1949. Oppikoulunopettajanvalmistus, 134–137.

Koskenniemi, Matti 1954. Opettajakasvatuksesta, 101–109.

Kuuskoski, Urpo 1944. Oppikoulunopettajien valmistuksesta, 1–16.

Kyöstiö, O.K. 1965. Opettajavalmistuksen yhtenäistämistä, 5–10.

Maliniemi, Irja 1948. Opettajakasvatuksesta, 141–149.

Melander, K.R. 1920. Mietteitä opettajankokeista normaalilyseissä, 80–86.

Melander K.R. 1932. Ehdotus asetukseksi oppikoulun opettajien käytännöllisestä valmistuksesta, LXIX, 18–31.

Nisonen, Lea-Hannele 1967. Tarvitaanko meillä opetusharjoittelijoiden ohjaajien koulutusta?, 52–54.

Pojjärvi, Lauri Arvi P. 1954. Oppikoulunopettajain valmistuksesta, 1–4.

Pojjärvi, Lauri Arvi P. 1955. Oppikoulunopettajiksi valmistuvien harjoittelu, 197–199.

Robinson, Saul B. 1965. Opettajavalmistusta koskevia teesejä, 183–194.

Soininen, Mikael 1916. Opettajavalmistus suomalaisessa normaalilyseossa, 386–393.

Ruutu, Martti 1967. Opettajavalmistuksen uudistuksen peruskartoitus, 168–183.

Tutkimuskirjallisuus

- Ahonen, Sirkka, 2011. Millä opeilla opettajankouluttajia koulutettiin. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: SKS.
- Atjonen, Päivi ja Väisänen, Pertti (toim.), 2005. Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa: vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Avomieli, Antero (Ilmari Kianto) 1907. Auskultantin päiväkirja. Hämeenlinna: Kustantaja Arvi A. Karisto.
- Beijaard, Douwe; Meijer, Paulinen C.; Verloop, Nico 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Carr, D. 2000. *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Routledge.
- Castren, Matti J. 1975. Opettajankoulutuksen uudistus ja normaalilyseon opettajat. *Kasvatus*, 6 (2), 372–377.
- Cleve, Z.J. 1886. *Koulujen kasvatusoppi*. Helsinki: G.W.Edlund.
- Goodwin, Lin A. & Kosnik, Clare 2013. Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher development*, 17:3, 334–346.
- Haavio, Martti 1948. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hanho, J.T 1955. Suomen oppikoululaitoksen historia, 2, 1809–1872. Porvoo: Werner Söderström.
- Helsingin normaalilyseon matrikkeli 1867–1967, 1967, Manninen, Ohto & Oksanen, Antti-Jukka (toim.), Helsinki: Otava.
- Hollo, Juho 1952. *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: Werner Soderström.
- Heinonen, Reijo E. 1987. Aineenopettajankoulutus kulttuuripolitiikan ristivedossa. Koulutussuunnitelman synty, toteutus ja uudistus Normaalikoulun alkuvaiheissa 1860–1880-luvuilla, Jyväskylä:
- Iisalo, Taimo 1984. Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuosina 1880–1920. Tutkielma opetuksessa vallinneista käsityksistä ja niiden muutoksista. Turun yliopiston julkaisusarja A:100.
- Jyrhämä, Riitta 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia, 0359–4203;236.
- Kiuasmaa, Kyösti 1882. *Oppikoulu 1880–1980, Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun*. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kolbe, Laura 1994. *Helsingin II normaalikoulun 125-vuotismatrikkeli*, Jyväskylä: Gummerus.
- Konttinen, Esa 1991. Perinteisesti moderniin, Professioiden yhteiskunnallinen synty Suomessa. Tampere: Vastapaino.

- Konttinen, Esa 1996. A Continental way to professionalization: On the formation of the Finnish route. Teoksessa Simola, Hannu & Popkewitz, Thoma S. (toim.), Professionalization and education, Helsinki, Research Report 169, 52–76.
- Konttinen, Esa 1997. Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa Kirjonen, Juhani; Remes, Pirkko; Eteläpelto, Anneli (toim.), Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 48–61.
- Koster, Bob; Brekelmans, Mieke; Korthagen Fred; Wubbels, Theo 2005. Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 157–176.
- Kuikka, Martti T. 2005. Kasvatuksen historian tutkimus. Jyväskylä: TUOPE.
- Kuusisto, Alina 2007. Aakkosista alkukiviin, Joensuun normaalikoulu 1973–2007. Joensuu: Joensuun normaalikoulu.
- Kähkönen, Esko I. 1979. Opettajankoulutus Suomen koulunuudistuksessa v. 1958–1978: yleissivistävän koulun opettajien koulutuksen järjestelyt ja tavoitteet. Oulun yliopisto.
- Lapinoja, K.-P. & Heikkinen, H.L.T. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, Kansanvalistusseura, Vantaa, 144–161.
- Launonen, Leevi 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1960-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä Studies in education, psychology and social research* 168.
- Lunenberg, Mieke; Dengerink, Jurriën; Korthagen, Fred 2014. *The Professional Teacher Educator Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Luukkainen, Olli 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Murray, Jean & Male, Trevor 2005. Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125–142.
- Nurmi, Veli 1979. Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Päivänsalo, Paavo 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970, Helsinki: Ylioppilastuki.
- Rautiainen, Matti 2012. Pysähtyneisyyden aika – Aineenopettajakoulutuksen akateeminen taival. *Kasvatus & Aika* 6 (2) 2012, 37–51.
- Raivola, Reijo 1989. Opettajan ammatin historia: opettajuus ja professionalismi. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rinne, Risto & Jauhiainen, Arto 1988. Koulutus, professionalistuminen ja valtio, Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muo-

- toutuminen Suomessa, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja, A:128.
- Rinne, Risto; Kivirauma, Joel; Lehtinen, Erno 2000. Johdatus kasvatustieteisiin. Porvoo: WSOY.
- Schön, Donald, A. 1988. *Educating the Reflective Practitioner*. California: Jossey Bass Inc.
- Simola, Hannu 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia, 137.
- Skinnari & Syväoja 2007. Suomalaisen pedagogiikan linjauksia 1920-luvulta 2000-luvulle – löytyykö ikuisen pedagogiikan linjaa, Teoksessa Tähtinen, Juhani ja Skinnari, Simo (toim.), Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Säntti, Janne 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien elämäkertojen valossa. Kasvatusalan tutkimuksia 31.
- Webb, R., Vuoliamy, G., Hämäläinen, S., Kimonen, E., Nevalainen, R., Sarja, A. 2004. Luokanopettajan työ koulutuspolitiikan pyörteissä Suomessa ja Englannissa. Teoksessa Hämäläinen, Seppo (toim.), Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia, 81, 7–29.
- Veiijola, Anna 2013. Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajankoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Virta, A., Kaartinen, V., Eloranta, V. 2001. Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi? Aineenopettajan sosialisatio peruskoulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 196.
- Virtanen, Mirja 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Vuorenpää, Jouko 2003. Yliopistollisen opettajakoulutuksen kehittyminen Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle. Turun Yliopiston julkaisuja, Sarja C, 1999.

Sotien kokemukset ja koulumuistojen kertojat

Abstrakti

Artikkelin lähtökohtana on vuonna 2013 toteutettu Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran ja Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran *Minun koulumuistoni*-keräys. Keruuaineistosta poimitaan tarkastelun kohteeksi 96 kertomusta, joissa viitataan sotaan ja sen vaikutuksiin muistelijoiden kouluaikana. Artikkelissa tutkitaan, millaisista sotavuosien koulukokemuksista keräykseen osallistujat kertovat, millaisia kokemuksia sotien jälkeen koulua käyneet liittävät sotavuosiin ja miten muistelussa ilmeneviä eroja voi tulkita. Menetelmänä on aineistolähtöinen vertailu, jonka tukena käytetään muistelmakirjallisuutta. Artikkelissa osoitetaan, että J. P. Roosin sukupolviteoria ei sovellu koulumuistoaineiston jäsentämiseen, vaan kertojat jakautuvat sodan kokeneisiin ja sotaa kokemattomiin. Muistelussa korostuvat omiin tai lähipiiriin kokemuksiin perustuvat tapahtumat. Evakkolapset kertovat koulumuistojaan, mikä voi johtua siitä, että evakkojen kokemukset olivat perheille yhteisiä, kun muuten kodeissa ja koulussa vaiettiin traumaattisista asioista kuten sotaorvoudesta tai vammautumisesta. Myöhemmät kokemukset vaikuttavat selvästi muistelun sisältöön. Arkkokemuksissa sodan vaikutus jatkuu ainakin 1960-luvulle saakka, mutta merkkejä sodanvastaisesta nuorisoradikalismista on niukasti. Alkuvaiheessaan se on Etelä-Suomen kaupunkien ja erityisesti Helsingin ilmiö, joka levisi median välityksellä valtakunnalliseksi.

Johdanto

Viime vuosikymmeninä historian, folkloristiikan ja kirjallisuudentutkijat sekä käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteilijät ovat osoittaneet

mielenkiintoaan Suomen vuosien 1939–1945 talvi- ja jatkosotaan sekä Lapin sotaan. Kiinnostus on kohdistunut muun muassa sodan ja sodasta paluun muistoihin ja tunnekokemuksiin. Myös lasten ja nuorten kokemuksia ja tunteita on esitelty eri näkökulmista yhtä lailla suurelle yleisölle tarkoitetuissa dokumenteissa kuin fiktiossa. Niitä on käsitelty myös eri alojen tieteellisissä julkaisuissa.¹

Suomen sotavuodet 1939–1945 yhdistävät myös suurta osaa Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran ja Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran *Minun koulumuistoni* -keruuseen (1.1.–31.12.2013) osallistuneita muistelijaita. Muistelijat kertovat kokemuksiaan vuosien 1939–1945 kolmesta sodasta. Sotaa muistelevat nekin, jotka kertovat sopeutumista rauhaan ja sodan jättämiin jälkiin.²

Tämä artikkeli vastaa seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisista sotavuosien koulukokemuksista muistitietokeräykseen osallistujat kertovat?
2. Millaisia kokemuksia sotien jälkeen koulua käyneet liittävät sotavuosiin?
3. Miten kokemusten muistelussa ilmenevät erot ovat tulkittavissa?

Artikkelin aineistona ovat *Minun koulumuistoni* -keräyksen sotaa käsittelevät kertomukset, joita täydennetään muistelmilla. Kertomus tulkitaan väljästi kirjalliseksi selostukseksi tapahtumasta, joka voi olettaa perustuvan kirjoittajan omakohtaisiin kokemuksiin ja niiden tulkintaan. Muistitietoaineistossa yhden muistelijan osuus voi sisältää useita toisiinsa nivoutuvia kertomuksia, mutta myös anekdootteja ja dokumentteja. Kertomusten pituus vaihtelee muutaman rivin mittaisesta kappaleesta kymmenen sivun pituiseen kuvaukseen. Mikäli muistelijalla on useita sotaa käsitteleviä kertomuskatkelmia, ne tulkitaan yhdeksi kertomukseksi.

Vaikka Suomen sota-ajan muistitietoa on kerätty monella taholla, artikkelissa keskitytään vain yhteen keruuaineistoon, jonka keruu-teema ja -aika antavat tuloksille yhtenäisemmän viitekehysten kuin

erilaisten ja eriaikaisten muistitietoaineistojen yhdistäminen. Tarkastelun ulkopuolelle jäävät keruuaineiston luonteen perusteella Suomen ruotsinkielisten alueiden ja miehitetyn Itä-Karjalan koulukokemukset.

Muisteleminen, koulumuistot ja sukupolvet

Koulumuistoilla on suhde muistelijan elämänvaiheisiin. Selventääkseni näkökulmaani esitän eräitä lähtökohtia:

1. Henkilökohtaiset muistot viittaavat yksilön kokemukseen, sosiaaliseen tilanteeseen ja yhteisössä vallitsevaan kokemuskulttuuriin. Kokemuksesta tulee yhteinen, jos suuri joukko ihmisiä tunnistaa kokemuksen omakseen.
2. Muistot rakentuvat tunteiden sävyttämistä kokemuksista, joita ihmismieli muokkaa. Ne esitetään usein kertomuksina. Sosiaalinen tilanne ja vallitseva kulttuuri vaikuttavat tapaan, jolla kertomukset rakennetaan ja esitetään.³

Koulumuistojen perustana olevaa subjektiivista kokemusta värittää usein myönteinen tai kielteinen tunne. Kaikista koulussa syntyneistä muistijäljistä vain osa valikoituu muistoiksi. Joskus fiktio muuttuu muistoiksi, joita on vaikea erottaa todellisista tapahtumista. Samat asiat voi kertoa eri tilanteissa eri tavoin ja jopa muistaa eri tavoin. Muistot syntyvät vasta, kun niitä työstetään muistoiksi. Koska koulumuistoja voi pitää muiden muistojen tavoin historiallisesti rakentuneina, ne eivät ole muuttumattomia. Muistoille annettu merkitys muuttuu elämänkaaren aikana, elämäntilanteiden vaihtuessa ja yhteiskunnan muuttuessa.⁴ Kerroksellisissa koulumuistoissa ovat läsnä muistettu menneisyys, sen luoma tunnekokemus, nykyhetki ja yhteisö, jossa muistellaan.

Tutkijat ovat kirjoittaneet kokemuksista monessa merkityksessä. Suomessa hyvin paljon sovellettu teoria on Karl Mannheimin tulkinta sukupolvesta. Mannheimilla sukupolvea yhdistää jokin keskeinen kokemus, joka johtaa sukupolven muodostumiseen. Ihmisillä on arjessa

paljon yhteisiä kokemuksia, mutta niistä kaikista ei tule kuitenkaan Mannheimin tarkoittamia sukupolvea muodostavia tekijöitä.⁵

J.P. Roos esitti vuonna 1987 teorian suomalaisista sukupolvista lähtökohtanaan Pierre Bourdieun käsite elämäntapa. Mannheimin ja Roosin tarkasteluissa identifioituminen sukupolveen tapahtuu nuoruusvuosien aikana joidenkin avainkokemusten kautta.

Tutkimiensa omaelämäkertojen perusteella Roos jäsentää suomalaiset 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 Roosin tekemä sukupolvijako ilmenee myös koulumuistokeräyksessä. Sodan kokemisen kannalta muistot koskevat kuitenkin vain kolmea ryhmää, jälleenrakennuksen sukupolvea, suuren murroksen sukupolvea ja niukasti lähiösukupolvea.⁶

Roosin teoria ei ole ongelmaton. Koulumuistokeräykseen osallistuneiden määrä on kussakin sukupolvessa pieni, joten muistelussa ilmenevä variaatio selittyy todennäköisesti paremmin yksilöllisten kokemusten erilaisuuden kuin sukupolvien avulla. Toisaalta Roos ei ota huomioon Suomen alueellisia eroja eikä yhteiskunnan muutosten epätasaisuutta.⁷ Siksi kaavamaisesta sukupolvikäsitteen soveltamisesta on tässä artikkelissa syytä luopua. Sen sijaan on perusteita ajatella, että kokemuksena sota erottaa toisistaan sodan kouluaikana kokeneet ja sodan jälkeen koulua käyneet toisistaan.

Ketkä muistelevat sotaa ja miten muistelua tutkitaan?

Minun koulumuistoni -keruuhankkeen tuottama muistitieto on peräisin 261:ltä tietojen luovuttajalta. Keruuseen osallistuessaan he olivat 64-vuotiaita tai vanhempia. Valtaosa muistelijoina oli eläkkeellä. Työikäisten muistelmat ovat vähemmistönä. Miehiä tietojen luovuttajista on 73 eli noin 28 %. Suurimpia ammattiryhmiä ovat erityisasiantuntijat (esimerkiksi lakimiehet, opettajat, toimittajat), joita on 110 ja asiantuntijat (esimerkiksi maa- ja kalatalousteknikot, sairaanhoita-

jat, toimistosihteerit), joita on 26. Muita ammattiryhmiä on selvästi vähemmän. Alueellisesti luovuttajia on jokseenkin tasaisesti Suomen alueelta, mutta lähes 43 % luovuttajista on peräisin Uusikaupunki–Hämeenlinna–Padasjoki–Heinola–Kouvola–Savitaipale–Rautjärvi-linjan eteläpuolelta.⁸

Tietojen luovuttajat ovat voineet luovuttaa usean henkilön muistoja. Omaa koulussa oloaan muistelleita on keruuaineistossa 311. He ovat seuraavassa analyysin kohteina. Mukaan ei ole otettu muistelevia yhteisöjä kuten koululuokkia. Tästä joukosta on poimittu kertomukset, joihin sisältyy viittauksia sotavuosiin, niiden tapahtumiin tai vaikutuksiin. Tarkastelun kohteeksi on päätynyt 96 sotaa käsittelevää kertomusta. Muistelijat jakautuvat syntymävuotensa perusteella ikäluokkiin seuraavasti:

TAULUKKO 1. Sodan muistelijat Minun koulumuistoni-keruussa

Sotien muistelijat Minun koulumuistoni -keruussa			
Syntymäaika	Miehiä	Naisia	Yhteensä
1920-1929	9	10	19
1930-1939	15	42	57
1940-1949	4	12	16
1950-1959	2	2	4
Yhteensä	30	66	96

Lähde: KRA KOULU

Yhteensä 66 naista ja 30 miestä muistelee koulumuistokeräyksessä sotaa. Heidän alueellinen ja ammatillinen taustansa ei poikkeakaan koko keräyksen jakautumasta. Sota-aikana kouluaan käyneitä on yli puolet koko 96 muistelijan aineistosta. Vuosina 1930–1939 syntyneiden muistelijoiden keskuudessa miesten osuus on pienehkö, vaikka kaikkien sotaa muistelleiden joukossa miesten osuus kohoaa hiukan vajaan kolmannekseen. Suuretkin satunnaisvaihtelut ovat mahdollisia, kun muistelijoiden lukumäärä kussakin ikäluokassa on vähäinen. Vanhimmat muistelijat ovat 1920-luvun loppupuolella syntyneitä, jotka kansakoulunsa loppuvaiheissa joutuivat tekemisiin sodan kanssa, nuorimmat 1950-luvulla syntyneitä, joille sota on tuttu vaikutustensa

perusteella. Usein sota on kuitenkin muistelun tausta, vaikka sitä ei aina mainita.

Vaikka pääosa aineistosta koostuu muistitietokeräyksen tuloksista, lähdeaineistoon on otettu harkintaan perustuva näyte muistelmatarvikkeita ja -teoksia. Kriteerinä näytteen valinnassa on muistelmien sotaa ja kirjoittajan kokemuksia käsittelevä sisältö. Kahdenkymmenen kirjoittajan joukossa on neljä miestä ja 14 naista. Ammattitailtaan kirjoittajat ovat lähes kaikki erityisasiantuntijoita tai asiantuntijoita ja poikkeavat siltä osin koulumuistokeräyksen muistelijoina. Muistelmien kirjoittajien ikäryhmittelyssä korostuvat 1930-luvulla syntyneet. Samoin siirtoväkeen kuuluneet korostuvat. Nämä seikat johtuvat osittain siitä, että aineistossa on kaksi muistelmakokoelmaa, siirtoväen kokemuksia sisältävä *Evakkotie* ja kirjailijoiden muistoja sisältävä *Sota-ajan lapset*.⁹

Muistelmien kirjoittajat jakautuvat ikäluokkiin seuraavasti:

TAULUKKO 2. Muistelmien kirjoittajat

2. Muistelmien kirjoittajat			
Syntymäaika	Miehiä	Naisia	Yhteensä
1920-1929	2	3	5
1930-1939	4	10	14
1940-1949	1	1	2
1950-1959	0	0	0
Yhteensä	7	14	21

Lähde: Muistelmien kirjoittajatiedot

Muistelmien kirjoittajilla ja koulumuistokeräykseen osallistujilla on sekä yhteisiä että toisistaan erottavia piirteitä. Yhteistä on se, että kirjoittajat välittävät muistojaan vastaanottajalle, joista toinen on arkisto ja toinen oletettu lukija. Muistelulla on eroja, kun sitä tarkastellaan perinnelajikäsitteiden pohjalta, muistelmakirjallisuutena tai kirjoittamisena erilaisille lukijoille. Erot koskevat esimerkiksi kirjoittajan tyyliä ja julkaistavaksi valittuja aihepiirejä.¹⁰ Kun tutkimuskohteena ovat sota-ajan kokemukset, muistelmien ja muistitietoaineiston välillä ei voi havaita sellaisia eroja, jotka estäisivät muistelmien käyttämi-

sen muistitietokeräyksen aineiston tukena ja täydentäjänä. Artikkelin päätelmät perustuvat muistitietokeräykseen. Muutamissa tapauksissa muistelijoiden kokemuksia havainnollistetaan muistitietokeräyksen sijaan kuitenkin osuvalla muistelmatekstillä.

Kaikki muistitietokeräyksestä valitut kertomukset sisältävät koulujen oppilaiden muistoja. Opettajat ja koulujen muu henkilökunta eivät muistele sotaa edes oman työnsä kautta. 1920-luvun loppupuolella syntyneet valmistuivat opettajiksi vasta 1950-luvulla. Siksi heillä on sodasta kerrottavanaan pääasiassa lasten ja nuorten kokemuksia. Sama pätee koulun muuhun henkilökuntaan. Sodan jälkivaikutuksien muistelijoissa on kahden opettajan ja yhden opettajan opiskeluaikaa koskevia muistoja.¹¹ Myös muistelmakirjallisuudesta on poimittu aineistoa, joka kertoo kouluajan kokemuksista, vaikka muistelmat sisältäisivät muutakin.

Sodan jälkivaikutusten muistaminen tai pohtiminen katoaa koulumuistoista nopeasti sodan päätyttyä. Suunta on sama kuin yleensä muisteluhalunkin. 1950-luvulla syntyneillä kouluaika sijoittuu pääasiassa 1960- ja 1970-luvuille, jolloin sodat olivat muuttuneet median aihepiiriksi mutta henkilökohtaisia kytkentöjä sotaan oli vähemmän kuin aikaisemmin.

Tässä artikkelissa koulumuistoaineiston 96 kertomuksista esitellään sellaiset koulukokemukset, jotka toistuvat useamman kuin yhden muistelijan kertomuksessa. Joissakin tapauksissa on kelpuutettu mukaan yksittäisiä kokemuskertomuksia, joille löytyy vertailukohta muistelmakirjallisuudessa. Artikkelin tarkastelukohteena on, millaisia kokemuksia muistellaan ja millaisia asioita niistä puuttuu. Artikkelissa vertaillaan toisiinsa sotaa kokeneiden ja sotaa kokemattomien kokemusten ja tulkintojen eroja, pohditaan, milloin sotaan liittyvät kokemukset loppuvat ja tarkastellaan, mitkä seikat vaikuttavat muistojen säilymiseen. Miesten ja naisten kokemusten eroja ei laajemmin eritellä, koska miesmuistelijoita on vain noin kolmannes tarkastellusta aineistosta. Pienessä aineistossa satunnaiset erot voivat johtaa harhapäätelmiin.

Sotaa kokevien arki jatkuu, vaikka sota muuttaa kaiken

Koulua sotavuosina käyneet muistelevat *Minun koulumuistoni* -keräyksessä sodan alkamista, evakoksi joutumista tai evakoiden tuloa kouluun, koulutyön poikkeusjärjestelyitä, koulun vaihtoja, tavarapulaa, ilmapommituksia ja joskus lähiomaisten kaatumista tai sotalapaksi joutumista.¹²

Kun koulujen piti aloittaa syyslukukautensa vuonna 1939, uutiset kertoivat Saksan hyökänneen Puolaan. Muistelijat pitivät koulun alkua tärkeämpänä kuin Euroopan poliittisia käänteitä. Aikuisten levottomuudesta huolimatta muistikuvat koulu alkamisesta ovat tavanomaisia. Neuvostoliiton hyökätessä Suomeen marraskuun viimeisenä päivänä, oppilaille ilmoitettiin, että sota on syttynyt ja koulutyö keskeytetään, kuten aikaisemmin syksylläkin.¹³ Reisjärven Kalajankylän koululla oppilaat kuulivat talvisodan alkamisesta näin:

Kun olimme marraskuun viimeisenä päivänä koulussa, opettaja Häkkinen tuli luokkaan ja oli itkeneen näköinen. Ääni väristen hän sanoi:

- Nyt on ryssä hyökännyt Suomeen ja sota on alkanut!

Me kaikki itkimme ja nyyhkimme hiljaa. Kukaan meistä ei hävennyt itkuaan.¹⁴

Jatkosodan alkaminen kesäkuussa 1941 ei saa muistelijoilta juuri huomiota osakseen, koska sotaan lähdettiin kesäkuussa. Sodan alkaminen koettiin kuitenkin rajana, jonka jälkeen asiat olivat toisin kuin ennen sotaa.

Kun opettajia oli rintamalla ja sotatoimialueilta evakuoitu väestö siirrettiin eri paikkakunnille, tarvittiin järjestelyjä ja ajoittaisia koulutyön keskeytyksiä. Lahden lyseossa koulua käynyt vuonna 1928 syntynyt mies muistelee, että samoissa tiloissa työskentelivät myös Terijoen yhteiskoulu, Lahden tyttölyseo ja Lahden yhteiskoulu.¹⁵ Kun koulua jouduttiin vaihtamaan eikä täpötäysiin oppikouluihin mahtunut uusia tulijoita, sota toi mukanaan useita muuttoja.¹⁶

Kansakoulua käyneet muistelevat, miten oman kyläkoulun luokkayhteisöön tulvahti siirtoväen lapsia.¹⁷ Joissakin tapauksissa opettajat suhtautuivat tulokkaisiin myönteisesti ja koettivat tasoittaa tietä heille. Joissain tapauksissa tämä tehtiin ymmärtämättömästi ja kömpelösti, vaikka tarkoitus saattoi olla hyvä. Esimerkiksi vuonna 1927 syntynyt naismuistelija kertoo, että opettaja pyysi evakkopoi-kaa esittämään suosituksen laulun *Karjalan kunnailla*, jolloin tämä alkoi itkeä.¹⁸

Toisaalla on esimerkkejä opettajan evakkoja vierovasta suhtautumisesta. Vuonna 1934 syntyneen naisen mieleen ovat jääneet opettajan sanat: ”Miksi tulitte pois Karjalasta, tähän olette ryssiä, olisitte pysyneet siellä.”¹⁹ Tämä saattoi antaa myös oppilaille yllykkeen syrjiä tulokkaita.²⁰ Ortodoksiseen siirtoväkeen suhtauduttiin ilmeisesti kielteisimmin, koska heissä nähtiin ”ryssäläisiä” piirteitä. Kun evakuoidut saivat pysyvämmän sijoituspaikan ja siirtoväelle ruvettiin jakamaan pika-asutuslain ja maanhankintalain perusteella maata, omaisuuttaan luovuttaneiden aikuisten kielteinen asenne saattoi vaikuttaa lasten suhtautumiseen.²¹

Vieras puheenparsi tuotti arkisia ongelmia. Käkisalmissa vuonna 1936 syntynyt nainen muistelee evakkopaikkakunnan koulussa käytä keskustelua:

- *Onks' sul' kaati?*

- *Mikä?*

- *Ei se ymmärrä, se on ryssä.*

*Kaati oli essu eli esiliina.*²²

Kielteinen asennoituminen evakkoja kohtaan ei ainakaan muistelijoiden kokemuksen perusteella tunnu kohdentuvan maantieteellisesti. Koululaiset kiusasivat evakkolapsia samalla tavalla kuin muitakin. Kiusaamisen syyksi riitti maalaisuus, pienikokoisuus, puolustuskyvyttömyys tai jokin muu sopiva syy. Kuitenkin muistelu osoittaa, että evakkolapset saattoivat kokea kiusaamisen rankkana syrjimisenä, kun kodin menettäminen ja pakkomuutto vieraalle seudulle olivat heiken-

täneet heidän turvallisuuden tunnettaan. Helpottavaa oli kuitenkin, että kantaväestöstä erottuminen yhdisti tulokkaita toisiinsa. Jotkut evakkolapset saivat uusia ystäviä eikä heitä kiusattu evakon aseman takia.²³

Koulun pihapiiriin tuli paljon ihmeteltävää, kun osaa koulusta käytettiin sotilaiden majoitustilana tai sotasairaalana. Yleensä sotilaat eivät häirinneet koulutyötä.²⁴ Vihdin Nummelan koulun lähellä oli sotilaslentokenttä. Vuosina 1940–1942 koulua käynyt nainen muistelee, että ihmettelyn aiheita oli sen takia runsaasti. Saksalaiset aseveljet herättivät yleensä uteliaisuutta. Ruokolahdella koulua käynyt naismuistelijä kertoo, että sotilaiden lähdettyä heidän jättämänsä tavarat, kuten kirjat, kiinnostivat oppilaita.²⁵

Rintaman läheisyydessä sota oli konkreettisesti läsnä: Raudusta kotoisin ollut mies kertoo, että sotatarvikkeita kuljettavan kuorma-auton tarjoama koulukyydin aikana hän käsitti istuvansa auton lavalla ammuslaatikoiden keskellä. Suomussalmelainen muistelijä muistaa lasten parveilleen kaatuneiden kokoamispaikan liepeillä.²⁶ Sotilaiden majapaikat, kuljetukset tai sankarihautajaiset herättivät huomiota, kun tapahtumat olivat lasten ja nuorten välittömässä kokemuspiirissä.²⁷

Sodan arkeen totuttiin nopeasti, vaikka aikuisia vaivannut huoli tulevaisuudesta vaikutti myös lapsiin. Aikuisten puuhista otettiin mallia. Koulupoikien reppuihin ilmestyi sodan innoittamina tussareita ja hylsyjä, jotka kiinnostivat rauhan aikanakin. Sota tuli myös leikkeihin.²⁸ Suonenjokelaisen miehen kertoman mukaan koulupojat rakensivat aikamiesten esimerkin mukaisesti korsun ja kokeilivat myös kiljun tekoa.²⁹ Eniten merkitsivät kuitenkin arkiset koulutyön keskeytykset, ilmahälytykset, jotka lyhensivät koulupäivää, käsitöiden tekeminen paperinarusta, paperipäällysteisten kenkien käyttäminen sekä yleinen ruoka- ja vaatepula.³⁰ Ne vaikuttivat välittömästi arkeen. Mitä pitempään sota jatkui, sen suurempi painoarvo pulan kokemuksilla oli.³¹

Vaikka kansakoulu ei virallisesti ottanut kantaa puoluepolitiikkaan, 1920-luvun ja 1930-luvun opettajat antoivat yleensä tukensa valkoisen Suomen arvoille. Koulua käyville lapsille ja nuorille välittyi harvoin virallisen Suomen vastaisia ajatuksia.³² Muistitietokeräyksen aineistossa on useita mainintoja siitä, että kansakoulun miesopettaja toimi suojeluskunnassa ja naisopettaja lottajärjestössä. Koululla saattoi toimia opettajan johtama suojeluskunnan poikaosasto.³³ Eikä tässä kaikki: suojeluskuntaviikolla ja lippupäivänä Toholammilla opettaja piti koulua suojeluskunnan univormussa.³⁴

Koulun kuri tiukkeni sotavuosina. Tähän oli käytännön syitä. Osa opettajista oli sotapalveluksessa, minkä takia opetusta jouduttiin hoitamaan usein katkelmallisesti epäpätevin tilapäisvoimin.³⁵ Evakkolasien tulo teki luokat heterogeenisiksi. Poikkeusoloissa koulutyön käynnissä pitäminen vaati kurin tiukentamista. Sama piirre on nähtävissä muuallakin rintaman sotaponnisteluissa ja taistelussa kansallista yhtenäisyyttä hajottavia tekijöitä vastaan.³⁶

Oppilaista pyrittiin kasvattamaan kurinalaisia, ahkeria ja velvollisuudentuntoisia sekä reippaita ja urheilevia. Miehen malli oli nuori urheileva sotilas. Sota-aika korosti erityisesti nuorten uhrivalmiutta.³⁷ Sekä kansakoulussa että oppikoulussa pyrittiin antamaan maanpuolustusopetusta, joka muuttui sotavuosina käytännön välttämättömyydeksi. Tunneilla perehdyttiin esimerkiksi maastossa liikkumiseen ja etäisyyksien arvioimiseen. Pojille ja tytöille annetuilla valmiuksilla oli käyttöä suojeluskunta-, lotta- ja sotilaspöikatoiminnassa.³⁸ Muuan muistelijä kertoo, miten kokemäkeläisen koulun opettaja sieppasi jatkosodan aikana kesken historian tunnin sekuntikellon ja huusi: ”Pommikoneita! Toimikaa!” Oppilaat saivat osallistua myös desanttien etsimiseen.³⁹

Työskenteleminen esimerkiksi nuorten talkoissa tai työtyttöinä oli muistelijoiden mukaan tärkeä kokemus, jolla kasvatettiin työmoraalia. Lapsia ja nuorisoa haluttiin saada palvelemaan kansakuntaa. Koululaisia käytettiin esimerkiksi romun keräämiseen ja pilkkeiden tekoon, mikä tuki maanpuolustusta.⁴⁰ Oppikoululaisia innostettiin lä-

hettämään kirjeitä tuntemattomille sotilaille. Helsingin Suomalaista Yhteiskoulua käynyt tyttö kuitenkin pettyi, kun sotilas kävi lomalla kylässä, mutta keskusteli vain hänen vanhempien kanssa.⁴¹

Varsinkin maalaistaloissa lapset ja nuoret saivat omaa kantokykyyään raskaampia työtehtäviä, joita he joutuivat valittamatta hoitamaan. Evakuointivaiheessa lapset joutuivat yksin vastaamaan esimerkiksi nuoremista sisaruksistaan, mikä saattoi olla lähes ylivoimaista. Nuoria käytettiin myös kaatuneiden huoltoon. Erityisen järkyttävää oli nähdä oman isän tai jonkun lähiomaisen ruumis, vaikka toisaalta sankarikuolemaa ihannoitiin ja äitien ja nuorten uhri isänmaalle sai lähes myyttiset mittasuhteet.⁴²

Propaganda, jolla rakennettiin uskoa tulevaisuuteen kertomalla sotilaiden uhrivalmiudesta, yksittäisistä sankariteoista ja vihollisen halveksittavuudesta, kuului kotirintaman mielialojen huoltoon. Jatkosodan alkupuolella Suur-Suomi retoriikka oli vielä toiveikasta.⁴³ Vuosina 1938–1945 Muoniossa kansakoulua käynyt mies muistelee, että opettaja innostui esittämään koululapsille Suur-Suomen rajoja, joiden sisäpuolelle mahtui osa Ruotsiakin.⁴⁴ Kun Saksa menestyi suursodassa ja Suomi piti hallussaan Itä-Karjalaa, propaganda vei lapset ja nuoret mukanaan. Naismuistelija kertoo, että oppilaat ostivat arvostamalleen luokanvalvojalle lahjaksi Adolf Hitlerin teoksen *Taisteluni*.⁴⁵

Jatkosodan loppupuolella innostus oli epäilemättä vähäisempää. Muistelijat eivät juuri lainkaan kerro luottamuksestaan sotapropagandaan tai sodan kansallisesta uhriretoriikasta. Sen sijaan opettajien suhtautumisesta, arjen tapahtumista ja ilmapiiristä kerrotaan paljon. Ne ovat ilmeisesti vaikuttaneet muistelijoihin syvemmin. Kokemukset ovat uhmanneet aikaa paremmin kuin nuoruusvuosien sotapropagandan leimaamat omat ajatukset, joita ei sodan jälkeen mielellään muistella.

Päätyikö sota sittenkään?

Jatkosota päättyi vuonna 1944 solmittuun välirauhaan. Lapin sota jatkui vielä vuoden 1945 puolelle. Koulunkäynnissä sopeuduttiin vähitellen rauhan ajan oloihin, mutta sodan pelko ei poistunut. Vuonna

1935 syntynyt naismuistelija kertoo, että kesällä 1944 Ruokolahdella elettiin täydessä evakuoitivalmiudessa.⁴⁶ Vielä 1948 YYA-sopimuksen solmimisen aikoihin Lapinlahdella pelättiin sodan syttyvän ja tämä tieto tihkui myös lapsille.⁴⁷

Sota oli jättänyt jälkensä maisemaan. Sekä kaupungeissa että maalla oli pommituksissa vaurioituneita rakennuksia, pommien räjäyttämisiä kuoppia ja saksalaisten tuhoamassa Lapissa miinoitettuja alueita, joiden raivaaminen vei pitkään. Hiljentyneen rintaman läheisyys tarjosi koulupojille 1940-luvun loppupuolen Suomussalmella mahdollisuuksia vaarallisiin löytöretkiin, joita oli jo jatkosodan aikana tehty muuallakin rintaman siirtyessä itään. Pojat keräsivät rikki ammuttuja kypäriä, pistimiä, pakkeja ja hylsyjä aarteikseen.⁴⁸

Rauhan tultua koulut saivat opettajia, jotka oli juuri kotiutettu armeijasta. He liikkuivat usein sotilaspuvussa, josta sotilaan tunnukset oli poistettu. Nimimerkkiä käyttävä muistelija kertoo miesopettajasta, joka käyttäytyi kuin olisi edelleen armeijassa, korosti ryhtiä, sotilaallista kuria ja marssi luokassa lyöden tahtia.⁴⁹ Toiset muistelevat opettajia, joiden väitettiin rintamalla menettäneen hermonsansa, minkä oppilaat saivat kokea nahoissaan kasvattajan kovaotteisuutena. Esimerkiksi Raumalla kouluun käynyt mies yhdisti vielä 1960-luvun kovaotteisen koulukurin sota-aikaan.⁵⁰

Sota-aikana ja vielä rauhan tultua varsinkin oppikoululaisilla oli jonkinlainen käsitys miesopettajien sotilasarvosta.⁵¹ Muutamat opettajat kertoivat sodasta, mutta useimmat välttivät aihepiiriä. Näin tekivät myös lasten isät kotonaan.⁵² Sodan varjo seurasi kuitenkin mukana. Miesporukka muisteli saunan lauteilla Kannaksen taisteluja, mutta lapsille niistä ei puhuttu. Lapset vain tiesivät, että sotavuodet olivat olleet isille rankkoja.⁵³ Leena Laulajainen kertoo hiukan kärjistään lasten kokemuksista:

Aikuisten hermot olivat kireällä. Sodan julmuus ja armeijan kuri eli pitkään asenteissa ja ilmapiirissä. Lapsia piestiin usein, joskaan ei kaikissa perheissä. Vielä 50-luvun lopussa isä herätti aamulla veljeni ja minut viheltämällä armeijan herätysignaalin. Rankkaisu-keinona hän käytti ”remmiapellia”. Kansakouluni johtajaopettaja,

*reservin luutnantti, pieksi kurittomilta poikaoppilailtaan nenän ve-
rille ja vartalon mustelmille, kuten voin silminnäkijänä todistaa.*⁵⁴

Kouluissa, joissa sota oli totuttu näkemään isänmaallisesta näkökulmasta, jouduttiin välirauhansopimuksen jälkeen hillitsemään puheita. Karttoihin korjattiin uudet rajat, ja vuoden 1945 oppikirjapuhdistuksessa karsittiin kirjoista neuvostovastaista ainesta, joka ei sopinut muuttuneeseen tilanteeseen.⁵⁵ Sotaa kommentoitiin koulussa aika vähän. Muistelijoiden mukaan Jämsän, Kuhmalahden ja Vilppulan seuduilla ei puhuttu sodasta. Siellä välteltiin myös 1950-luvulla puhumista varhaisemmasta kansalaissodasta, jonka rintamalinjan läheisyydessä nämä alueet olivat olleet. Vaikka sodasta vaiettiin, oikeiston ja vasemmiston välinen jännite tuntui, kun opettaja luetteli vappumarssiin osallistuneet vanhemmat.⁵⁶

Sota vaikuttaa sittenkin

Muistelijat kokivat, että kouluissa vaiettiin sotavuosista enemmän kuin muussa julkisuudessa.⁵⁷ 1950- ja 1960-luvuilla oikeudesta tulkita sota-aikaa ja sen vaikutuksia muodostui kulttuurikeskustelujen kiistakapula. Muutos tuli päivänpolitiikasta, kirjallisuudesta ja sittemmin tieteellisestä tutkimuksesta.⁵⁸ Perinteinen koulu oli puolustuskannalla, kun koulun ulkopuolelta kyseenalaistettiin sen arvopohja ja sen todellisuudesta esittämä tulkinta. Koulussa uudelleentulkintaa varottiin, koska sen enempää opettajat kuin kouluviranomaiset eivät halunneet koulun politisoituvan.⁵⁹

Sodan vaikutus tuntui 1940–1960-luvuilla koulua käyneiden elinympäristössä. Useimpien isät olivat olleet rintamalla ja äitien joukossa oli entisiä lottia. Lapset tunsivat sotainvalideja. Osa perheistä asui rintamamiestaloissa tai siirtoväen asutustiloilla. Kodeissa oli kuvia, muistoesineitä ja kirjoja, jotka liittyivät sotaan. Sodan jälkeen ilmestyi lukuisia sotakirjoja ja -elokuvia, joista tunnetuin oli Väinö Linnan *Tuntematon sotilas*.

Sankaritaulut koulujen juhlasalien seinillä ja uusien ylioppilaiden kunniakäynnit sankarihaudoilla muistuttivat sodasta. Vaikka sotata-

pahtumista ei olisi puhuttu, aineellinen kulttuuriperintö kantoi sodan vaikutusta mukanaan. Kansakoulun ja oppikoulun perinteet olivat vuosikymmenien aikana muokkautuneet koulujen juhlapuheisiin ja varovaisiin historian oppikirjoihin, jotka olivat kansallisen suuren kertomuksen rakennuskiviä.⁶⁰

Itsenäisyyden tai kansallisten suurmiesten kunniaksi järjestetyt koulujen juhlahetket palauttivat kuitenkin mieleen sodat ja kansallisen arvopohjan. *Kalevala* kertoi muinaissankareiden taisteluista, ja J.L. Runebergin runot toivat mieleen Väinöriikki Stoolin sekä sota-ajan väinöriikkiromantiikan. Itsenäisyys oli sinetöity sisällissodalla. Esimerkiksi Kallion yhteiskoulussa Helsingissä kansalaisen velvollisuudentunto, isänmaallisuus ja kristillisuus olivat luonnollinen osa koulukulttuuria, vaikka pulpeteissa istui myös toisinajattelijoita, joiden kokemus oli erilainen.⁶¹

1950- ja 1960-lukujen taitteessa Myllykosken yhteiskoulussa keskikoulua käynyt mies muistelee luokkatoverinsa kaunaa liikunnanopettajaa kohtaan. Upseerina palvellut opettaja oli ollut sota-aikana pojan isän esimies, jota tämä ei muistellut hyvällä. Liikunnan opetuksessa ote oli sotilaallinen. Veiston opettajana toiminut työnjohtaja teetätti oppilaillaan puisen puukontupen, jonka esikuva oli jatkosodan puhdetöissä. Töölön yhteiskoulusta kertova sama mies muistaa 1960-luvun alkupuolelta, että luokkatoverien isien kohtalot olivat päinvastaisia: heissä oli turvasäilössä istuneesta upseeriin. Saksan opettaja käytti 1960-luvun alkupuolella kerran opetuksessaan kansallissosialismin aikaisia kuvatauluja. Helsingin saksalaisen koulun uskonnonopettajalta lipsahti taas hiukan epäkorrekti tokaisu juutalaisista.⁶²

Muistutukset menneestä sota-ajasta ovat pieniä mutta merkittäviä. Koulukulttuurissa on vaikea nähdä ajallisia katkoksia, vaikka sodan päättyminen sellaisen näytti muodostavan. Sodan vaikutus tuntui arjessa lähes huomaamattomana ja loi kokemuksia ja merkityksiä, joiden alkuperä oli edellisissä sukupolvissa.

1930-luvun lopussa syntyneiden ja sodan päätyttyä koulua käyneiden ja sotavuosina koulussa olleiden yhteiset muistot koostuvat sodan vaikutuksista, tavarapulasta, evakkojen vaiheista, isän tai lähisukulaiset kaatumisesta tai vammautumisesta. Tavallaan sotaan liittyvät ko-

kemukset jatkuivat ainakin 1960-luvulle saakka, jopa pitempäänkin.⁶³ Sotaa kokemattomien 1940-luvun loppupuolella ja 1950-syntyneiden kokemuksia olivat juuri sodan jälkivaikutukset.⁶⁴

Sotaorvot, sotainvalidit, siirtoväki ja sotalapset

Vaikka sota jätti jälkeensä noin 55 000 sotaorpoa, koulumuistokeräykseen osallistujat kertovat hyvin vähän orpouden kokemisesta. Vaikka sodan suurimmaksi menetykseksi koettiin isän kaatuminen rintamalla, hänen kohtalostaan ei mielellään puhuttu.⁶⁵ Koulumuistokeräyksessä on vain kolme naista ja kaksi miestä, jotka erityisesti mainitsevat isänsä kaatuneen sodassa.⁶⁶ Silti tiedetään, että henkilökohtainen menetyks oli suuri. Kaatunut isä oli aina läsnä, vaikka ei ollut enää elossa.⁶⁷

Pysyvästi vammautuneita sotainvalideja oli yhteensä noin 96 000. Kuitenkin vain kolme miestä mainitsee isän invalidisoitumisesta. Kahden osalta on selvää, että isä oli sotainvalidi. Naismuistelijat eivät invalidisoitumista mainitse lainkaan. Evakkotaustainen mies kertoo äitinsä itkeneen, että tämä oli perheen ainoa terve mies.⁶⁸ Sotaleski joutui ponnistelemaan voidakseen elättää perheensä ja kasvattaa lapsensa, minkä takia leskiäiti halusi usein lapsilleen paremman ja turvallisemman elämän kuin hänellä itsellään oli ollut. Tämä kannusti äitejä kouluttamaan lapsensa, erityisesti tyttärensä. Koulutuksen laajenemisesta tuli tärkeä eteenpäin pääsyn ja yhteiskunnallisen nousun tie, joka saattoi peittää kotona koetut ongelmat. Koulu saattoi tarjota myös malleja, jotka korvasivat puuttuvan isän.⁶⁹

Sekä sotaorpojen että sotainvalidien lasten muistoissa orpouden ja invaliditeetin pohtimisen saama niukka huomio korostuu vielä enemmän, kun rinnalle asetetaan siirtoväki, jota Suomessa oli noin 420 000 henkeä. Siirtoväkeen lukee itsensä 18 muistelijaa, josta lähes kaikki kuvaavat itseään evakoiksi. Kahta Lapin sodan tieltä Ruotsiin evakuoitua lukuun ottamatta muut ovat Karjalasta. Evakkovuosien muiste-
lijoista 11 on naista ja seitsemän miestä.

Siirtyminen uusille asuinsijoille pakotti siirtoväen sopeutumaan vieraaseen murteeseen ja toisinaan uusiin ammatteihin ja elinkeinoihin. Heikki Wariksen johdolla 1940- ja 1950-lukujen vaihteessa toteu-

tettu siirtoväen sopeutumista käsittelevä tutkimus tuotti optimistisen ja yhteiskuntapoliittisesti tarkoituksenmukaisen tuloksen, että siirtoväki oli lähes täydellisesti sopeutunut uusiin oloihin, mikä tarkoitti ajan mittaan tapahtuvaa sulautumista valtaväestöön. Runsaassa siirtoväkeä käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa tämä tulos on sittemmin kyseenalaistettu. Aikalaistodistuksena Wariksen tutkimus kertoi kuitenkin haastateltujen nuorten halunneen mukautua valtaväestön elämäntapaan.⁷⁰

Ulkonaisesti sopeutuneet nuoret saattoivat kantaa sisimmässään orpouden kokemusta, joka oli pakko luokkatovereilta peittää. Siirtoväkeen kuulunut Raisa Lardot kertoo muistelmassaan:

He kertovat, etteivät tienneet mitään, edes vepsäläisyydestäni. Ulkoapäin olin täsmälleen kuten muutkin. Mikään minun käytöksessäni ei paljastanut toiseuttani. Päinvastoin, olin kuulemma, jos en nyt ihan nokkava, niin hyvin itsetietoinen kumminkin. Harrastin runoutta ja korkeakulttuuria ja liikuin kuin ylhäällä sfääreissä muutoinkin. Huvittavaa kuulla tuonkaltaisia mielipiteitä. Ihmisellä on monenlaisia keinoja turvata itsensä.⁷¹

Ruotsalaisten aloitteesta elintarvikepulaa ja pommituksia pakoon Norjaan, Ruotsiin ja Tanskaan kuljetettujen lähes 80 000 sotalapsen muistoja on muistitietokeräyksessä vain pari. Osa vanhemmista ei halunnut luopua lapsistaan. Lapset joutuivat eroon vanhemmistaan, mutta kokivat toisen eron tullessaan takaisin Suomeen. Paluun jälkeen koti ei tuntunut kodilta, vaan ankealta ja vieraalta. Koulussakaan ei ollut helppoa. Vaikka lapset sopeutuivat ulkonaisesti, mielessä saattoi olla kalvava orpouden tunne.⁷²

Muistelussa evakon kohtalosta kerrotaan ylivoimaisesti enemmän kuin sotaorvon, sotalapsen tai sotainvalidin lapsen asemasta.⁷³ Tämä saattaa johtua siitä, että muistitietokeräyksen evakkovaiheen kokeneet olivat sodan alkaessa vanhempia ja heille jäi enemmän muistikuvia sodan vaikutuksista kuin sotaorvoille tai invalidien lapsille. Valtaosa kaatuneista tai invalidisoituneista oli alle 30-vuotiaita, siis varsin pienen lasten isiä tai perheettömiä.

Evakkomuistojen hallitseva asema voi selittyä muutenkin. Sotaorvon tai sotalapsen asema koettiin syvästi henkilökohtaisempana kuin evakkous, vaikka molemmat vaikuttivat koko perheen elämään. Kohteissa ei haluttu liiaksi korostaa lasten orpoutta, vaan suojella heitä ja rakentaa olemassa olevista mahdollisuuksista mahdollisimman hyvää tulevaisuutta. Myöhemmät elämänvaiheet, esimerkiksi koulukokemukset, saattoivat peittää orpouden, invaliditeetin tai sotalapsena vietetyn ajan kokemukset, minkä takia ne eivät korostu koulua muisteltaessa.

Sekä orpoutta että sotalapseksi joutumista leimaa vaikeneminen, kun tunteita ei kotona pystytty käsittelemään. Siirtoväen kokemusten käsitteleminen oli helpompaa. Siirtoväen kohtalo koski kokonaisia perheitä ja lasten tunnekokemukset kietoutuivat koko muun perheen kokemuksiin. Sopeutuminen ja sopeutumattomuus olivat samalla tavalla yhteisöllisiä. Siksi sotamuistoista on vaikea erottaa, mikä on vanhempien tulkintaa lasten asemasta ja mikä on lasten ja nuorten omaa kokemusta.

Vaikka sotaorvot, evakkolapset ja sotalapset olivat sotavuosien menettäjiä, heihin kuulumisen antoi myös erityisaseman. Menettäneistä pyrittiin yhteiskunnan toimin pitämään huolta ja integroimaan heidät rauhan ajan yhteiskuntaan. Avainasemassa uuden elämän rakentamisessa olivat kaatuneiden omaisten, sotainvalidien ja siirtoväen järjestöt, jotka tukivat menetyksiä kokeneita, rakensivat yhteyksiä heidän välilleen ja muokkasivat käsitystä sodasta sekä menettäjien omasta kohtalosta. Ne toimivat etujärjestöinä, mutta myös kokemuksia elossa pitävinä muistelu-yhteisöinä.⁷⁴

Heikki Wariksen sopeutumistutkimuksen mukaan siirtoväen nuori polvi halusi irrottautua menneestä ja sopeutua uuteen ympäristöönsä. 1950-luvun alun nuoret eli 1930- ja 1940-luvuilla syntyneet, muistelevat menneitä iäkkäinä ihmisinä. He ovat usein löytäneet myöhemmässä elämänvaiheessa evakkoidentiteetin. Ehkä se ei olisi vielä 1950-luvun alussa heitä kiinnostanut. Ei varmaan erehdytä kovin paljon, jos tämä tulkitaan perheen ja eri muistelu-yhteisöjen vaikutukseksi omiin kouluajan muistoihin vaiheessa, jossa ikääntyvät muistelijat

alkavat pohtia omia juuriaan. Sotaorpojen ja sotalasten 1990-luvulla virinnyt yhdistystoiminta tuntuu viittaavan samaan.

Sotaa kokemattomien sukupolvisota

1950-luvulla koulua käyneiden lasten ja nuorten vanhemmista monet olivat syntyneet 1920- tai 1930-luvuilla. Poikkeuksellisuudessaan sota oli muodostanut heille massiivisen kokemuksen, joka oli myös Karl Mannheimin tarkoittamassa merkityksessä ”sukupolvikokemus”.⁷⁵ Sodan päättymisestä oli kulunut 1960-luvulla viitisentoista vuotta. Kouluihin oli näinä vuosina tullut suuria ikäluokkia, joilla ei ollut enää omakohtaista kokemusta sodan tapahtumista. Suuret ikäluokat tulivat identiteetin aktiiviseen muotoutumisikään 1960-luvun alkupuolella, jolloin kouluopetus antoi vielä aika perinteisen kuvan yhteiskunnasta. Kouluopetus ja kansalaismielipide arvioivat, että suomalaiset olivat selvinneet kaikella kunnialla taistelussaan vihollista vastaan. Sodat olivat tarjonneet tärkeitä aineksia identiteetin rakentamiseen.⁷⁶

Suomen taloudellinen kasvu oli nopeaa ja Neuvostoliiton kanssa solmitusta YYA-sopimuksesta muodostui maan kansainvälisen aseman kulmakivi. Varovaisen ja jopa pelokkaan hiljaisuuden ylläpitämiseen ei ollut enää tarvetta, kun julkisen keskustelun kohteiksi voitiin ottaa aikaisemmin vaiettuja asioita. Vasemmistolaisuus oli kasvamassa sotien välisen ajan Suomen arvojen vakavasti otettavaksi haastajaksi. Neuvostoliitosta ei kuitenkaan voinut puhua avoimesti.⁷⁷

1960- ja 1970-lukujen koulutyössä oli vastakkain kahdenlaisia ihmisiä. Toisen muodostivat opettajat, joiden vaikutusvaltaisina osina, iältään usein 40–60-vuotiaita, oli syntynyt 1900-luvun kahden ensimmäisen vuosikymmenen aikana. Heidän lapsuutensa ja nuoruutensa käsitti Suomen itsenäistymisen ja tasavallan ensimmäiset vuosikymmenet. He olivat kokeneet sodan rintamalla tai kotirintamalla. Sodasta oli väistämättä tullut olennainen osa heidän kokemusmaailmaansa.

Toisen muodostivat 1940- ja 1950-luvuilla syntyneet, joille sota välittyi vanhempien kokemusten, julkisuudessa käydyn keskustelun, kouluopetuksen, sodanjälkeisten elokuvien sekä kirjojen pohjalta. Heidän kokemusmaailmaansa oli elintason nousu ja hyvinvointivalti-

on rakentuminen, mutta myös Suomen uusi ulkopolitiikka. Erityisesti television 1960- ja 1970-luvuilla välittämä uutisvirta, yhteiskunnan demokratisoituminen ja perinteisten normihierarkioiden rapautuminen edistivät muutosta. Nuorten näkökulmasta yhteiskunta oli nopeasti muuttumassa. Heidän painoarvonsa kasvoi, ja he muodostivat Suomessa 1950- ja 1960-luvuilla selvästi muusta väestöstä erottuvan ryhmän.⁷⁸

Kun vanhempi polvi oli oppinut, että isänmaata oli velvollisuus puolustaa, jostain ilmestyi nuoria, jotka lukivat Karl Marxia, pitivät sotasankaruutta lähes rikoksena, polttivat sotilaspasseja ja kieltäytyivät asepalveluksesta.⁷⁹ Vanhemmille oli loukkaavaa, kun sotaa kokeemattomat nuoret, joilla ei ollut omakohtaista tuntumaa puutteeseen ja kärsimykseen, kyseenalaistivat sotaa kokeneiden identiteetin oikeutuksen.⁸⁰ Perinteisesti tätä ristiriitaa on tulkittu taisteluksi sukupolvi-hegemoniasta.⁸¹

Sodan kokeneet tunsivat itsensä uhatuiksi, koska yhteiskunta oli muuttunut tavalla, jota he eivät halunneet. Sotaa kokeemattomat tunsivat yhteiskunnan muutoksen poistaneen pidäkkeitä, muuttaneen valtasuhteita ja avanneen ovia tulevaisuuteen.⁸² *Minun koulumuistoni* -keruun aineistossa on kuitenkin melko niukasti merkkejä sotaa kokeemattoman koulunuorison kapinasta tai sodanvastaisuudesta. Etenkin oppikoulunuorison vasemmistohenkinen radikalisoituminen näyttää alkuvaiheissa olleen kaupunkien ja erityisesti Helsingin ilmiö, joka sittemmin levisi muualle maahan. Avoimesti vasemmistolaisia opettajia alkoi ilmestyä kouluihin 1960- ja 1970-lukujen mittaan. Kauppalojen ja maalaisoppikoulujen teinikuntatoimintaa muistellaan epäpoliittisena. Kriittisellä suhtautumisella sotaan ei ole näkyvää painoarvoa.⁸³

Sukupolvien sodan karkijoukot tunsivat taistelevansa yhteiskunnan uudistumisen etulinjassa, mutta koko yhteiskunnan sukupolvirintamista ei ollut kysymys. Valtakunnalliselta rintamajaon sai näyttämään media, joka levitti tietoa siitä ympäri maan. Jos median välittämien mielipiteiden ajatellaan ilmentävän kokonaisen sukupolven ajattelua, se yksinkertaistaa liiaksi sukupolvi-käsitteen käyttämistä ja hämärtää aitojen yksilöllisten kokemusten merkitystä. Vaikka on ilmeistä, että

1960- ja 1970-lukujen nuorisoradikalismien kannattamista ei muistella 2010-luvun koulumuistokeräyksessä yhtä halukkaasti kuin ennen, keruu tukee ajatusta, että koululaisradikalismi oli yhteiskunnallisesti aktiivisen kaupunkilaisvähemmistön ilmiö.

Sirkka Ahosen tutkimus *Historiaton sukupolvi*, joka julkaistiin vuonna 1998, antaa viitteitä siitä, miten vuonna 1980 syntyneet nuoret hahmottavat sotavuosia.⁸⁴ Nuorten tieto sodista on osittain muistitietoa, mutta myös tietoa koulun antamasta historianopetuksesta ja mediasta. Tulokset tukevat koulumuistokeräyksessä saatuja viitteitä siitä, että vuoden 1918 rintamalinjan tienoilla sodan jäljet säilyivät ja muistitieto siitä eli pisimpään, vaikka sotaa sinänsä ei tahdottu muistella. Elävimmän muistettiin asioista, jotka liittyivät haasteltavien oman suvun muistitietoon. Muuten sodan muistelemiseen ei oltu halukkaita.⁸⁵

Ahosen mielestä media selittää vuosien 1939–1945 sotien saamaa painoarvoa nuorten mielikuvissa ja niiden merkitystä kansakunnan menestystarinan aineksina. Toisaalta kaatuneiden omaisten ja sankaritekoja tehneiden isoisien tai isoäitien muisto tuntuu elävän kolmen sukupolven verran.⁸⁶ Vaikka aikaisempien sukupolvien traumat eivät tunnu siirtyneen lapsenlapsille, nuoret määrittävät asemansa maailmassa osittain suvun muistitiedon perusteella.

Samansuuntaisia ovat Pilvi Torstin vuonna 2012 julkaiseman suomalaisten historiatietoisuutta käsittelevän kartoituksen tulokset. Kansalaissodan ja myöhempien sotavuosien tapahtumat elävät parhaiten silloin, kun niillä on yhteys suvussa kulkevaan muistitietoon.⁸⁷ Torstin käsityksen mukaan eri sukupolvien tulkinnat esiintyvät rinnakkain ja limittäin. Voi olla, että menneisyydestä on esimerkiksi mediassa tarjolla useita rinnakkaisia kertomuksia. Niistä voi poimia sopivia aineksia rakentaessaan omaa identiteettiään, omaa tarinaansa.⁸⁸

Oma ja lähipiirin kokemus jättää jäljen

Artikkelissa tutkittujen muistelijoiden kokemuksissa korostuu sota-ajan ja sitä edeltäneen tai seuranneen rauhan ajan ero, vaikka koululla oli sotavuosina myös arkea jäsentävä ja elämää normalisoiva

merkitys. Pääpiirteissään artikkeli antaa samansuuntaisen kuvan sota-ajan arjen kokemuksista kuin muu nykytutkimus.

Muisteltujen kokemusten painoarvo näyttää määräytyvän sen mukaan, miten henkilökohtaisia ne ovat. Arjen kokemukset korostuvat, mutta nuorten oma isänmaallinen retoriikka, jota ei juuri haluta muistella, jää vähälle huomiolle. Opettajien puheista se kuitenkin muistetaan. Siirtoväen kohtalo korostuu sodan seurauksia muisteltaessa. Siinä oma ja perheen kokemus sekä iäkkäiden muistelijoiden tarve etsiä juuriaan kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. Parhaiten sota säilyy mielessä, kun sen tapahtumat liittyvät oman lähipiirin, perheen, suvun tai koptipaikkakunnan ylläpitämään muistitietoon. Ilmeisesti vanhempien ja isovanhempien vaikutus kokemusten saamaan painoarvoon on suurempi kuin muistelijat tiedostavat.

Sota on erityisesti sota-ajan eläneiden ja siinä menetyksiä kokeneiden identiteetin rakennusaine, jonka muodostumista suomalainen koululaitos ja menetyksiä kokeneiden järjestötoiminta ovat tukeneet. Se muodostaa yhteisen kokemuksen, jonka voi tulkita Karl Mannheimin tarkoittamaksi sukupolvikokemukseksi. Kokemuksia ei kuitenkaan voi ongelmitta jäsentää J.P. Roosin sukupolviteorian mukaisesti. Koulumuistoaineistossa on muistelijakohtaisia ja alueellisia eroja, joihin sitä ei voi soveltaa.

Kokemustensa perusteella kouluajan muistelijat jakautuvat karkeasti sodan kokeneisiin, jotka kävivät koulua sodan aikana, ja sotaa kokemattomiin, jotka kokivat vain sodan vaikutukset. Sodan vaikutukset ulottuvat 1920-luvun loppupuolella syntyneistä ja koulua sota-aikana käyneistä ainakin 1950-luvulla syntyneisiin, jotka tulkitsevat joitakin 1960-luvun kouluajan kokemuksiaan vielä sodan avulla.

Sotaorpojen, sotainvalidien jälkeläisten ja sotalasten traumaattiset kokemukset jäävät koulumuistoissa vähälle huomiolle ja peittyvät sodan jälkeisten vuosien vaikenemisen ja myöhempien kokemusten alle. Muistelijat pohtivat harvoin suurten menetysten vaikutusta kouluvuosiinsa tai myöhempään elämäänsä, mikä saattaa kertoa siitä, että kokemusten muisteleminen, vaikutusten tiedostaminen tai niistä kertominen on vaikeaa.

Sodan jälkiseuraukset yhdistävät sotaa kokeneita ja sotaa kokeemattomia muistelijoita. Niihin kuuluvat myös edellisten sukupolvien menetykset, sodan kokeneiden aikuisten kaunantunteet ja ristiriidat, joita ei ole kyetty käsittelemään. Ne tuntuvat kokemusten taustalla latenttina jännitteenä, joka aktualisoituu pienissä arjen tapahtumissa ja kohtaamistilanteissa, joissa sodan kokeneiden opettajien ja sotaa kokeemattomien oppilaiden näkemykset joutuivat ristiriitaan. Tällaisia ovat esimerkiksi erimielisyydet kurista tai käytyjen sotien oikeutuksesta.

Vaikka sotaa kokeemattomat kyseenalaistivat sodan kokeneiden identiteetin arvon, 1960-luvulla sotavuosiin kohdistettu kritiikki ja sodanvastainen radikalismi jäävät koulukokemuksissa kaupunkien ja erityisesti Helsingin ilmiöiksi. Maaseudun ja Etelä-Suomen kaupunkien välillä tuntuu olevan yleisemminkin eroja. Laajasta sukupolvien ristiriidasta, jonka osoituksena radikalismia on pidetty, on ainakin koulumuistojen perusteella vaikea saada näyttöä. Median osuus tämän käsityksen syntymisessä ansaitsee tarkempia tutkimuksia. Sotaan liittyvien kokemusten henkilökohtaisuus ja niiden liittyminen lähisukulaisten elämänvaiheisiin näyttää olevan sukupolvea merkittävämpi sotaa koskevan muistelun selittäjä.

Vuoden 2013 keräykseen tallentuneissa muistoissa sotaan liittyvät intohimot ovat suureksi osaksi laimenneet. Todennäköisesti muisteleminen herättää kertojissa tunteita, joita ei aikaisemmin ole pystytty käsittelemään. Yhteisössä muisteleminen saattaa helpottaa orientoitumista nykyhetkeen, jossa muistelijoiden ympärillä elää aikaisempaa enemmän ihmisiä, joilla ei ole omia kokemuksia sotavuosista. Samalla se helpottaa kokemusten siirtymistä seuraavalle sukupolvelle.

Viitteet

Minun koulumuistoni-keruun aineisto on tallennettu Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Kansanrunousarkistoon. Viitteissä ei toisteta arkiston nimeä. Kokoelman nimi, diaarinumero, muistelijan sukupuoli ja syntymäaika ilmoitetaan. Neljän sotaa muistelleen tiedot on luovuttanut toinen henkilö, jonka nimellä ne on arkistoitu. Tässä artikkelissa ilmoitetut henkilötiedot viittaavat muistelijaan.

- ¹ Esimerkkeinä mainittakoon vain Suomen Akatemian tutkimushanke Tunteet ja sodan kulttuurihistoria Suomessa 1939–1951 sekä Sari Näreen toimittama Sodassa koettua-teossarja, joka kuuluu tämän artikkelin lähteisiin.
- ² Arola 2015a, 10. Artikkelisi sisältää muistitietokeräyksen yleisen esittelyn. Muita sotia koskevia aineistoja: esim. SKS:n Kansarousarkistossa oleva keräys Sota-aika (1939–1945) muistossamme 2000–2001
- ³ Ukkonen 2000, 11–16 ja 20–27; Peltonen 1996, 23–38; Arola 2015a; Arola 2015b, 68.
- ⁴ Fingerroos & Haanpää 2006, 32–36; Kalela 2006, 83–85; vrt. Raninen-Siiskonen 1999, 27–36.
- ⁵ Mannheim 1952, 304–309.
- ⁶ Roos 1987, 42–47, 51–59.
- ⁷ Arola 2015b, 81.
- ⁸ Arola 2015a, 3–4. Luokittelu perustuu Tilastokeskuksen vuoden 2010 ammattiluokitukseen.
- ⁹ Kuorsalo & Saloranta, I (toim.) 2006. Evakkotie. Helsinki: Ajatus Kirjat; Lau-lajainen (toim.) 2006. Sota-ajan lapset: Helsinki: Tammi.
- ¹⁰ Ukkonen 2000, 27–42; Latvala 2005.
- ¹¹ KOULU 1504 nainen s. 1928; 2295 nainen s. 1951; 2922–2923 nainen s. 1957.
- ¹² Esim. KOULU 502–510 mies s. 1932; 1201–1214 nainen s. 1934.
- ¹³ Talvisodan alkamisesta on useita hyvin samantapaisia kertomuksia. Kansa-koulusta: KOULU 3013 nainen 1931; 3019 nainen s.1932; Räisänen 2004, 13–14. Tampereen yhteislyseosta: Tupala 1988, 108–109; vrt. Tepora 2007, 53–55; Näre 2008a, 10–11.
- ¹⁴ Paananen 1997, 123–124; KOULU 2295 nainen s. 1951.
- ¹⁵ Hölsä 2007 antaa kuvan koulujen toiminnan reunaehdoista sotien aikana. KOULU 1028–1029 mies s. 1928.
- ¹⁶ KOULU 55–67 nainen s. 1933; 473–486 nainen s. 1934; 1334–1339 nainen s. 1934; Räisänen 2004, 77; Sihvonen 2006, 148–150; Niskanen 2006, 125 muistelee, että hän ehti evakkona käydä kahdeksaa koulua. Aina sai opetella uudet tavat, kun oli tottunut edellisen koulun tapoihin.
- ¹⁷ KOULU 1160–1161 nainen s. arviolta 1927; 2159 mies s. 1927; 2308 mies s. 1928; 504 mies s. 1932. Muistelijat käyttävät käsitteitä evakko ja siirtoväki hiukan epäjohdonmukaisesti, useimmiten he kirjoittavat evakoista, yksi käyttää käsitettä sotapakolainen.
- ¹⁸ KOULU 1521 nainen s. 1928; 2043–2044 nainen 1939; 1861–1862 nainen s. 1943. Ongelmat jatkuivat vielä 1950-luvulle.
- ¹⁹ KOULU 1337 nainen s. 1934; Ilonen 2006, 209–211; Kälkäjä 2006, 245.
- ²⁰ Vrt. KOULU 78–85 nainen s.a. Suomenkielinen muistelija kävi koulua Vestan-fjärdissä ruotsinkielisellä alueella, jossa tunsu itsensä syrjityksi. Muutettuaan Mäntsälään, häntä haukuttiin ”hurriksi”. ”Ryssä” ja ”hurri” olivat Helsingissä yleisiä nimityksiä. Kemppinen 2000, 46–47.
- ²¹ Roikko-Jokela 2004, 41–44; Kananen 2015, 110–119.
- ²² KOULU 1162–1169 nainen s. 1936.

-
- ²³ KOULU 55–67 nainen s. 1933; 2479–2482 nainen s. 1935; Patrakka 2003, 336; vrt. Tepora 2007, 59–61; Raninen-Siiskonen 1999, 158–162.
- ²⁴ KOULU 710 mies s. 1929; 422–428 nainen s. 1933; Tepora 2007, 55–58.
- ²⁵ KOULU 1288–1289 nainen s. 1929; 539 nainen s. arviolta 1935; 1185 mies s. arviolta 1930.
- ²⁶ KOULU 1941 mies s. 1930; Räisänen 2004, 83 ja 85.
- ²⁷ KOULU 1089 nainen s. 1929; vrt. Vapaavalta 2012, 105.
- ²⁸ KOULU 2307 mies s. 1928; 505 mies s. 1932; Tikka 2006, 295; Tepora 2007, 32–38 ja 45–47.
- ²⁹ KOULU 2310 mies s. 1928.
- ³⁰ KOULU 665 mies s. 1933; 2701–2705 nainen s. 1936; 2483–2491 nainen s. 1937; Paarmo 2006, 49–54, 51 ja 54–55; Näre & Kirves 2007, 18–20; Näre 2008a, 11–12 ja 22; Koski 2003, 294–295.
- ³¹ Näre 2008a, 11–13; Turtiainen 2008, 317–325; Arola 2015b, 75.
- ³² Rantala 2011a, 285–287; Rantala 2011b, 308–309; Peltonen 1996, 231–232; KOULU 2924–2932 mies s. arviolta 1924. Muistitietokeräyksessä on vain yksi sotia edeltäneen ajan nimeltä mainittu sosialistiopettaja.
- ³³ KOULU 2139 mies s. 1929; 2722 mies s. 1928; 2448 mies s. 1930.
- ³⁴ KOULU 1714 mies s. 1923.
- ³⁵ KOULU 1160–1161 nainen s. 1927; 2956–2961 nainen s. 1925; 55–70 nainen s. 1933; 1271–1277 nainen s. 1934; 1340–1344 mies s. 1937; Räisänen 2004, 69–71.
- ³⁶ Kivimäki 2013, 303–304.
- ³⁷ Halila 1950, 191–195, 208–211; Syväoja 2004, 116–119; Vasara 1997, 564–568; Tepora 2007, 62–66; Näre 2008a, 18–23.
- ³⁸ Syväoja 2004, 204–215; Syväoja 2007 passim; Kiuasmaa 1982, 299–300, 304–311, 324–327.
- ³⁹ KOULU 1272 nainen s. 1934; 1757 nainen s. 1934; 2767 mies s. 1934.
- ⁴⁰ KOULU 1210 nainen s. 1934; 1964–1967 nainen s. 1937; 2447–2451 mies s. 1930; 3015 nainen s. 1931; 3023 nainen s. 1932; Kirves ym. 2008, 220; Kirves & Näre, 2008, 76. Talkootyön organisoinnista: Leiponen 1987.
- ⁴¹ KOULU 733–776 s. 1934; vrt. Tupala 1988, 117.
- ⁴² KOULU 509 mies s. 1932; 668–669 mies s. 1933; Korkeamäki 2003, 175; Räisänen 2004, 29–41; Kujala 2003, 103–105; Näre 2007, 141–142 ja 145, Näre 2008a, 73–74; vrt. Näre 2008b.
- ⁴³ Kirves 2008a, 21–22 ja 30–38.
- ⁴⁴ KOULU 2448 mies s. 1930.
- ⁴⁵ KOULU 1–44 nainen s. 1927; samaa henkeä oli ollut jo ennen sotaa. Tupala 1988, 110. Taisteluni ilmestyi suomeksi vuonna 1941.
- ⁴⁶ KOULU 537 nainen s. 1935.
- ⁴⁷ KOULU 1928–1929 nainen s. 1941.
- ⁴⁸ KOULU 692 nainen s. 1939; 1964–1967 nainen s. 1937; Tikka 2006, 295; Haavikko 1994, 53; Rämö 2005, 39–40.
- ⁴⁹ KOULU 1269–1270 ilmeisesti nainen s.a; 2511 mies s. arviolta 1939.

- ⁵⁰ KOULU 2188 mies s. 1954.
- ⁵¹ KOULU 1299 nainen s. 1930; 1857–1869 nainen s. 1943; 1397 mies s. 1947
- ⁵² KOULU 2383 nainen s. 1941; 1284 nainen arviolta s. 1944; Kirves 2008b, 417.
- ⁵³ KOULU 2384 nainen s. 1941. Pitkäaikaisista vaikutuksista: Kujala 2003, 64 ja 209–210; Kivimäki 2007, 224–230 ja 233–236; Kivimäki 2013, 367–370.
- ⁵⁴ Laulajainen 2006, 276. Tästä antaa otaksuttavasti lisätietoa SKS:n Kansanroutousarkiston vuonna 2016 päättyneen keräys Perheissä jatkunut sota.
- ⁵⁵ Arola 2002, 19; Rouhiainen 1979, 312–329; KOULU 540–541 nainen s. 1935. Ruokolahdella tarkastaja huomautti opettajalle kirjahyllystä löytyneestä Elias Simojoen kirjasta, mistä tämä näyttää kertoneen oppilailleen. Oppikirjoille, joissa puhuttiin Suur-Saksan rajoista, ei tarvinnut tehdä mitään, koska niitä ei otettu käyttöön.
- ⁵⁶ KOULU 2383 nainen s. 1941; 74–77 nainen s. 1944; 2175 nainen s. 1947. Kallion yhteiskoulussa Helsingissä historianopettaja ei ehtinyt kansalaissotaan eikä toiseen maailmansotaan. Syy saattoi olla muikin kuin kurssin laajuus. Vapaavalta 2012, 272.
- ⁵⁷ Kivimäki 2015, 301–306; Uola 2013, 393–402; Kiuasmaa 1982, 359–366; Arola 2002, 19; Sarjala 2008, 35–40.
- ⁵⁸ Tuominen 1991, 389–391. Koululais- ja opiskelijaradikalismi oli ilmiö muiden joukossa. Sen tärkein viesti oli kansainvälinen solidaarisuus ja sodan sekä sitä edeltäneen ajan porvarillisten arvojen hylkääminen.
- ⁵⁹ Rentola 2012, 175–181; Tuominen 1991, 258–272.
- ⁶⁰ Arola 2002, 21–22.
- ⁶¹ Haavikko 1994, 65; Vapaavalta 2012, 272. Muistelijat ovat koulutovereita.
- ⁶² KOULU 128–177 mies s. 1947. Lukiolaisjoukossa oli kirjoittajan muistaman mukaan keskitysleirin komendantin, upseerin, sota-aikana turvasäilössä istuneen ja vuoden 1918 punakaartilaisen poika. Nyberg 2015, 19. Saksalainen uskonnontopettaja viittasi meluavaan epäjärjestykseen: ”Das ist doch keine Judenschule!”
- ⁶³ Esim. KOULU 2381–2388 nainen s. 1941; 1434–1444 mies s. 1941.
- ⁶⁴ Esim. KOULU 1930–1936 mies s. 1950.
- ⁶⁵ KOULU 505 mies s. 1932; Kujala 2003, 64, 112–114; Näre 2007, 139.
- ⁶⁶ KOULU 505 mies s. 1932; 649–653 mies s. 1933; 473–490 nainen s. 1934; 1587–1591 nainen s. 1937; 2830–2833 nainen s. 1942.
- ⁶⁷ Kujala 2003, 184–186; Näre 2007, 139–145, 160–161 ja 168; Oksanen 2007, 83.
- ⁶⁸ KOULU 2721–2738 mies s. 1928; 1434–1444 mies s. 1940; 1931 mies s. 1950.
- ⁶⁹ KOULU 1588 nainen s. 1937; 2384 nainen s. 1941; Näre 2007, 152–157.
- ⁷⁰ Waris ym. 1952, 317–325; Raninen-Siiskonen. 2000, 19–23; Kananen 2010, 17–20, 185–215 ja 256. Kanasen mukaan Ylä-Savon ortodoksisen siirtoväen osalta sopeutuminen tapahtui vasta 1970- ja 1980-luvuilla. Vaikka Wariksen tutkimuksen aikoihin kaikki koululaiset eivät kyenneet erottamaan, kuka oli evakko ja kuka ei, opettajat olivat siitä hyvin tietoisia. Tervolan Varejoen koululla vuosina 1952–53 opettajana toimineella muistelijalla oli oppilaina Petsamon evakkoja. KOULU 1504 nainen s. 1928.
- ⁷¹ Lardot 2008, 204–205.

- ⁷² KOULU 649–653 mies s. 1933; 2456 nainen s. 1937; 241–310 nainen s. 1940; Hytönen 2009, 361–363; Kostamo 2006, 224–228; Vapaavalta 2012, 145–148; Kavén 2011, 166–178; Heilala 2016, 34–40.
- ⁷³ KOULU 505 mies s. 1932. Eskola 1997, 80–81. Vain yksi mies kuvaa isän kaatumista romahdukseksi. Eskolan persoonallinen pohdinta varhain kuolleitten äitien muistosta on yleistettävissä myös sodissa kaatuneisiin: *Suvuissa on tarinoita, jotka tunnetaan ja jotka toistetaan ja tarinoita, joista vaietaan. --- Kertomattomakin kertomukset ovat läsnä ja vaikuttavat piilotettuinkin.*
- ⁷⁴ Perheiden asema oli tärkeä tulevaisuuden rakentamisessa. Vaiettujen kokemusten käsittelemisessä auttoi myös niistä kertominen. Kirves ym. 2008, 225–228 ja 234–235; Kirves 2015, 279 ja 281; Näre 2007, 154; Kavén 2011, 178; Sulamaa 2006, 297–308. Karjalan liitto [www-lähde] ja Sotainvalidien Veljesliitto [www-lähde] perustettiin vuonna 1940. Kaatuneiden omaisista piti muun toimintansa ohella huolta vuonna 1940 perustettu Suomen Aseveliliitto, joka vuonna 1945 lakkautettiin välirauhansopimuksen perusteella kuten muikin veteraanitoiminta. Nykyisellä nimellään Suomen Sotaveteraaniliitto [www-lähde] alkoi toimia vuonna 1964, vaikka sen juuret ulottuvat vuoteen 1957. Kaatuneiden Omaisten Liitto [www-lähde] aloitti työnsä vuonna 1945. Sotaorpojen yhdistystoiminta sai alkunsa vuonna 1991, ja 1997 perustettiin Suomen Sotalapsiyhdistysten Keskusliitto [www-lähde].
- ⁷⁵ Mannheim 1952, 304–309.
- ⁷⁶ Arola 2002, 22; Torsti 2012, passim.
- ⁷⁷ Tuominen 1991, 68–78.
- ⁷⁸ Haapala 2003, 72–78.
- ⁷⁹ Esim. Tuominen 1991, 190–207.
- ⁸⁰ Anhava 2006, 202–203 *Ja noita miehiä 60- ja 70-lukujen raukkamaiset nulkit sitten ryhtyivät irvimään.* Vrt. Sulamaa 2006, 308–311.
- ⁸¹ Esim. Tuominen 1991.
- ⁸² Peltonen 1997, 92–103. Oma tutkimusprosessiaan analysoidessaan Peltonen sanoo sotavuosia koskevia tulkintaerimielisyyksiä ”muistojen sodaksi”.
- ⁸³ Perinteistä aikuisten syrjäseutujen vasemmistolaisuutta, ns. korpikommunismia, oli Pohjois-Suomessa esimerkiksi Sallassa, Suomussalmella tai Ranualla. KOULU 1590 nainen 1937; 1377 mies 1939; 2491–2514 nainen s. 1939; 274–275 nainen s. arviolta 1940; 1865 nainen s. 1943; 128–177 mies 1947; 2294–2299 nainen 1951; 2194 mies s.1954. Esim. Suonenjoen yhteislyseon teinikunnassa kaupattiin Kansa taisteli – miehet kertovat-lehteä. Koski 2003, 304–306 kirjoittaa nuorison kapinasta yleisenä ilmiönä ja ottaa niukasti huomioon Suomen alueiden erilaisuuden.
- ⁸⁴ Ahonen 1998, 40–47.
- ⁸⁵ Ahonen 1998, 67–69.
- ⁸⁶ Ahonen 1998, 70–73 ja 79–89; vrt. Peltonen 1996, 180.
- ⁸⁷ Latvala 2005, 192–203; Torsti 2012, 123–126 ja 149–155; Rantala 2012, 50.
- ⁸⁸ Torsti 2012, 64–69. Syy saattaa olla Torstin tavassa muodostaa sukupolvia eikä tutkimusajan postmodernissa ajattelutavassa.

Lähteet ja kirjallisuus

Arkistolähteet

Suomalaisen Kirjallisuuden Seura (SKS), Kansanrunousarkisto (KRA), Helsinki
Minun koulumuistoni -keruun aineisto KOULU 1.1.2013–31.12.2013.

Aikalaismuistelmat

- Anhava, Helena 2006. Toimita talosi. Muistijälkiä. Helsinki: Otava.
- Haavikko, Paavo 1994. Vuosien aurinkoiset varjot. Helsinki: Art House.
- Hytönen, Elina 2009. Perhe sodassa 1939–1945. Helsinki – Jyväskylä: Miner-
va Kustannus.
- Ilonen, Anneli 2006. Koulunkäynnin katkeilu tuotti opinnälän. Teoksessa
Kuorsalo, Anne & Saloranta, Iris (toim.), Evakkotie. Helsinki: Ajatus Kir-
jat, 208–218.
- Kempainen, Kullervo 2000. Laamanni muistelee. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Korkeamäki, Oili 2003. Lapset sodan jaloissa. Teoksessa Korkeamäki, Oili &
Patriikka, Marjukka (toim.), Evakos ja uuves kois. Antrealaisten ja vuok-
senrantalaisten selviytyminen sota-ajasta tähän päivään. Hämeenlinna:
Antrea-Seura ry, Vuoksenranta-seura ry ja Vuoksen Säätiö, 171–175.
- Kostamo, Eila 2006. Skånen lumo. Teoksessa Laulajainen, Leena (toim.), So-
ta-ajan lapset. Kirjailijat kertovat lapsuudestaan sodan varjossa. Helsinki:
Tammi, 210–230.
- Kälkjä, Mirja 2006. Evakkona elämässä. Teoksessa Laulajainen, Leena
(toim.), Sota-ajan lapset. Kirjailijat kertovat lapsuudestaan sodan varjos-
sa. Helsinki: Tammi, 231–249.
- Lardot, Raisa 2006. Sotamuistoja. Teoksessa Laulajainen, Leena (toim.), So-
ta-ajan lapset. Kirjailijat kertovat lapsuudestaan sodan varjossa. Helsinki:
Tammi, 194–209.
- Laulajainen, Leena 2006. Sodan pitkät varjot. Teoksessa Laulajainen, Leena
(toim.), Sota-ajan lapset. Kirjailijat kertovat lapsuudestaan sodan varjos-
sa. Helsinki: Tammi, 268–277.
- Niskanen, Vuokko 2006. Loppu – ja aina uusi alku. Teoksessa Laulajainen,
Leena (toim.), Sota-ajan lapset. Kirjailijat kertovat lapsuudestaan sodan
varjossa. Helsinki: Tammi, 121–142.
- Nyberg, René 2015. Viimeinen juna Moskovaan. Helsinki: Siltala.
- Paananen, Mauri 1997. Nuoruus sodan varjossa. Helsinki: Edita.
- Paarmo, Maire 2006. Päiväkirja säilytti evakkomatkan tunnot. Teoksessa
Kuorsalo, Anne & Saloranta, Iris (toim.), Evakkotie. Helsinki: Ajatus Kir-
jat, 39–62.
- Patriikka, Marjukka 2003. Elämäntavan muutos alkoi jo Karjalassa. Teoksessa Kor-
keamäki, Oili & Patriikka, Marjukka (toim.), Evakos ja uuves kois. Antrealais-

- ten ja vuoksenrantaalaisten selviytyminen sota-ajasta tähän päivään. Hämeenlinna: Antrea-Seura ry, Vuoksenranta-seura ry ja Vuoksen Säätiö, 314–354.
- Räisänen, Yrjö 2004. Kaivolla. 2 evakkomatkaa (Suomussalmi) 1939–1945. 2. painos. Suomussalmi: Omakustanne.
- Rämö, Lassi 2005. Kylä tyhjäksi ennen iltaa. Teoksessa Kuorsalo, Anne & Saloranta, Iris (toim.), Evakkolapset. Helsinki: Ajatus Kirjat, 37–55.
- Sihvonen, Matti 2006. Miesten töihin yhdeksän vanhana. Teoksessa Kuorsalo, Anne & Saloranta, Iris (toim.), Evakkotie. Helsinki: Ajatus Kirjat, 137–151.
- Tikka, Eeva 2006. Putoava aurinko. Teoksessa Laulajainen, Leena (toim.), Sota-ajan lapset. Kirjailijat kertovat lapsuudestaan sodan varjossa. Helsinki: Tammi, 278–296.
- Tupala, Terttu 1988. Oi minne loittonitte päivät. Muistelmia elämästä, koulusta, elämänkoulusta. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vapaavalta, Pirkko 2012. Tilapäisesti poissaoleva. Muistikuvia lapsuuden ja nuoruuden ajoilta. Helsinki – Noderstedt: Books on Demand GmbH.

Verkkosivut

- Kaatuneiden Omaisten Liitto <<http://www.kolry.fi>> (Luettu 30.11.2015).
- Karjalan liitto <<http://www.karjalanliitto.fi>> (Luettu 30.11.2015).
- Suomen Sotalapsiyhdistysten Keskusliitto <<http://www.sotalapset.fi>> (Luettu 30.11.2015).
- Suomen Sotaveteraaniliitto <<http://www.sotaveteraanit.fi>> (Luettu 30.11.2015).
- Sotainvalidien Veljesliitto <<http://www.sotainvalidit.fi>> (Luettu 30.11.2015).

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 1998. Historiaton sukupolvi. Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Historiallisia tutkimuksia 202. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Arola, Pauli 2002. Maailma muuttui – muuttuiko opetus? Suomalaisen historian ja yhteiskuntatiedon opetuksen vaiheita. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus tulevalla vuosituhanalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–34.
- Arola, Pauli 2015a. Vuosisadan koulumuistot keruun kohteena. Teoksessa Sääntti, Janne (toim.), *Koulumuistot – kokemuksia koulusta, tutkimusta muistelusta*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2015. Koulu ja Menneisyys LIII. Helsinki: SKKHS.
- Arola, Pauli 2015b. Puutteen sukupolvet Minun koulumuistoni-keruun köyhyyshyökkäykset, Teoksessa Sääntti, Janne (toim.), *Koulumuistot – kokemuksia koulusta, tutkimusta muistelusta*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2015. Koulu ja Menneisyys LIII. Helsinki: SKKHS.

- Bourke, Joanna 2006. ”Uusi sotahistoria”. Teoksessa Kinnunen, Tiina & Kivimäki, Ville (toim.), Ihminen sodassa. Suomalaisen kokemuksia talvi- ja jatkosodasta. Helsinki – Jyväskylä: Minerva Kustannus, 21–42.
- Eskola, Katariina 1997. Varhain kuolleiden äitien verhoitu muisto. Sosiaalista genealogiaa vai/ ja yksityisen yleisyyttä? Teoksessa Eskola, Katariina & Peltonen, Eeva (toim.), Aina uusi muisto. Kirjoituksia menneen elämästä meissä. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 54. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 60–87.
- Fingerroos, Outi & Haanpää, Riina 2006. Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. Teoksessa Fingerroos, Outi & Haanpää, Riina & Heimo, Anne & Peltonen Ulla-Maija (toim.) Muistitietotutkimus, Tietolipas 214. Helsinki: SKS, 7–24.
- Haapala, Pertti 2003. Nuoriso numeroina. Teoksessa Aapola, Sinikka & Kaarninen, Mervi (toim.), Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 909. Helsinki: SKS, 67–85.
- Halila, Aimo 1950. Suomen kansakoululaitoksen historia IV. Oppivelvollisuus-koulun alkuvaiheet 1921–1939. Suomen tiedettä 3,4. Helsinki: WSOY.
- Heilala, Cecilia 2016. The child in the eye of the storm – unveiling the war child syndrome. The Institute of Behavioural Sciences. Research Report 271. Helsinki: University of Helsinki.
- Hölsä, Martti 2007. Sotavuodet ja koulukäynti. Teoksessa Kauranne, Jouko (toim.), Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2007. Koulu ja Menneisyys XLV. Helsinki: SKHS, 46–74.
- Kalela, Jorma 2006. Muistitiedon näkökulma historiaan. Teoksessa Fingerroos, Outi & Haanpää, R. & Heimo, Anne & Peltonen Ulla-Maija (toim.) Muistitietotutkimus, Tietolipas 214. Helsinki: SKS, 67–92.
- Kananen, Heli 2010. Kontrolloitu sopeutuminen. Ortodoksinen siirtoväki sotien jälkeisessä Ylä-Savossa (1946–1959). Jyväskylä Studies in Humanities 144. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kananen, Heli 2015. Kylmille asuinsijoille. Miten paikallisväestö otti vastaan ortodoksinen siirtoväen. Teoksessa Kivimäki, Ville & Hytönen, Kirsi-Maria (toim.), Rauhaton rauha. Suomalaiset ja sodan päättyminen 1944–1950. Tampere: Vastapaino, 103–125.
- Kavén, Pertti 2011. Sotalapset. Toiveet ja todellisuus. Helsinki: Minerva Kustannus.
- Kinnunen, Tiina & Kivimäki, Ville 2006. Johdatus koettuun sotaan. Teoksessa Kinnunen, Tiina & Kivimäki, Ville (toim.), Ihminen sodassa. Suomalaisen kokemuksia talvi- ja jatkosodasta. Helsinki – Jyväskylä: Minerva Kustannus, 9–18.

- Kirves, Jenni 2008a. ”Päivittäinen myrkyannoksemme” – sensuuria ja propagandaa jatkosodassa. Teoksessa Näre, Sari & Kirves, Jenni (toim.), Ruma sota. Talvi- ja jatkosodan vaiettu historia. Helsinki: Johnny Kniga Publishing, 13–61.
- Kirves, Jenni 2008b. ”Sota ei ollut elämisen eikä muistamisen arvoista aikaa” – kirjailijat ja traumaattinen sota. Teoksessa Näre, Sari & Kirves, Jenni (toim.), Ruma sota. Talvi- ja jatkosodan vaiettu historia. Helsinki: Johnny Kniga Publishing, 381–425.
- Kirves, Jenni 2015. Elämä omiin käsiin. Traumoista selviytymiseen. Teoksessa Kivimäki, Ville & Hytönen, Kirsi-Maria (toim.), Rauhaton rauha. Suomalaiset ja sodan päättyminen 1944–1950. Tampere: Vastapaino, 257–282.
- Kirves, Jenni & Kivimäki, Ville & Näre, Sari & Siltala, Juha 2008. Sodassa kasvaneiden tunneperintö. Teoksessa Näre, Sari (toim.), Sodassa koettua. Uhrattu nuoruus. Helsinki: Weilin+Göös, 213–241.
- Kirves, Jenni & Näre, Sari 2008. Nuorten Talkoot: isänmaallinen työvelvollisuus. Teoksessa Näre, Sari (toim.), Sodassa koettua. Uhrattu nuoruus. Helsinki: Weilin+Göös, 65–95.
- Kiuasmaa, Kyösti 1982. Oppikoulu 1880–1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kivimäki, Ville 2006. Sodan kokemushistoria. Uusi saksalainen sotahistoria ja kokemushistorian sovellusmahdollisuudet Suomessa. Teoksessa Kinnunen, Tiina & Kivimäki, Ville (toim.), Ihminen sodassa. Suomalaisen kokemuksen talvi- ja jatkosodasta. Helsinki – Jyväskylä: Minerva Kustannus, 69–86.
- Kivimäki, Ville 2007. Sodan rampauttama vanhemmuus. Teoksessa Näre Sari (toim.), Sodassa koettua. Haavoitettu lapsuus. Helsinki: Weilin+Göös, 215–245.
- Kivimäki, Ville 2013. Murtuneet mielet. Taistelu suomalaissotilaiden hermosta 1939–1945. Helsinki: WSOY.
- Kivimäki, Ville 2015. Uusi Suomi. Sotasukupolvi ja sodanjälkeinen aika. Teoksessa Kivimäki, Ville & Hytönen, Kirsi-Maria (toim.), Rauhaton rauha. Suomalaiset ja sodan päättyminen 1944–1950. Tampere: Vastapaino, 285–321.
- Koski, Leena 2003. Oppikoulunuoruus 1940–1950-luvuilla. Teoksessa Aapola, Sinikka & Kaarninen, Mervi (toim.), Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 909. Helsinki: SKS, 283–313.
- Kujala, Erkki 2003. Sodan pojat. Sodanaikaisten pikkupoikien lapsuuskokemuksia isyyden näkökulmasta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 222. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Latvala, Pauliina 2005. Katse menneisyyteen. Folkloristinen tutkimus suvun muistitiedosta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1024. Helsinki: SKS.
- Leiponen, Kauko 1987. Kansa talkoissa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Mannheim Karl 1952. The Problem of Generations. In Kescemeti, P. (ed.), *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul, 276–322.
- Näre, Sari 2007. Sotaorpojen mykkä ikävä. Teoksessa Näre, Sari (toim.), *Sodassa koettua. Haavoitettu lapsuus*. Helsinki: Weilin+Göös, 139–169.
- Näre, Sari 2008a. Nuoruus sodan hävityksessä. Teoksessa Näre, Sari (toim.), *Sodassa koettua. Uhrattu nuoruus*. Helsinki: Weilin+Göös, 8–39.
- Näre, Sari 2008b. ”Päin ryssä” – lapset ja nuoret sukupolviväkivallan uhreina. Teoksessa Näre, Sari & Kirves, Jenni (toim.), *Ruma sota. Talvi- ja jatkosodan vaiettu historia*. Helsinki: Johnny Kniga Publishing, 63–102.
- Näre, Sari & Kives, Jenni 2007. Lapsuus sodan keskellä. Teoksessa Näre Sari (toim.), *Sodassa koettua. Haavoitettu lapsuus*. Helsinki: Weilin+Göös, 9–29.
- Oksanen, Atte 2007. Evakkolasten kadotettu koti. Teoksessa Näre, Sari (toim.), *Sodassa koettua. Haavoitettu lapsuus*. Helsinki: Weilin+Göös, 69–101.
- Peltonen, Eeva 1997. Muistojen sodat – muistien sodat. Teoksessa Eskola, Katariina. & Peltonen, Eeva (toim.), *Aina uusi muisto. Kirjoituksia menneen elämisestä meissä. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 54*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 88–142.
- Peltonen, Ulla-Maija 1996. Punakapinan muistot. Tutkimus työväen muistelukerronnan muotoutumisesta vuoden 1918 jälkeen. Helsinki: SKS.
- Raninen-Siiskonen, Tarja 1999. Vieraana omalla maalla. Tutkimus karjalaisen siirtoväen muistelukerronnasta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 766. Helsinki: SKS.
- Rantala, Jukka 2011a. Kansakoulunopettajat. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), *Valistus ja koulunpenkki*. Helsinki: SKS, 266–299.
- Rantala, Jukka 2011b. Oppikoulunopettajat. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), *Valistus ja koulunpenkki*. Helsinki: SKS, 304–311.
- Rantala, Jukka 2012. Lasten historiatietoisuus rakentuu perheen muistelukerronnasta. Teoksessa Torsti, Pilvi, *Suomalaiset ja historia*. Helsinki: Gaudeamus, 47–51.
- Rentola, Kimmo 2012. Suomen Teiniliiton nousu ja tuho. Teoksessa Ketunen, Pauli & Simola Hannu (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi*. Helsinki: SKS, 175–181.

- Roikko-Jokela, Heikki 2004. Asutustoiminnalla sodasta arkeen. Teoksessa Markkola, Pirjo (toim.), Suomen maatalouden historia III. Suurten muutosten aika. Jälleenrakennuskaudesta EU-Suomeen. Helsinki: SKS, 27–90.
- Roos, J. P. 1987. Suomalaisen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 454. Helsinki: SKS.
- Rouhiainen, Pirkko 1979. Taistelu historian kouluopetuksen sisällöstä Suomessa sortovuosista vuoden 1945 oppikirjapuhdistukseen. Painamaton poliittisen historian lisensiaatintutkimus. Helsingin yliopisto.
- Sarjala, Jukka 2008. Järki hyvä herätetty. Koulu politiikan pyörteissä. Helsinki: Kirjapaja.
- Siltala Juha 2006. Psykologia. Teoksessa Kinnunen, Tiina & Kivimäki, Ville (toim.), Ihminen sodassa. Suomalaisen kokemuksia talvi- ja jatkosodasta. Helsinki – Jyväskylä: Minerva Kustannus, 43–68.
- Sulamaa, Kaarle 2006. ”Himmat ei muistot koskaan saa” Veteraanien järjestäminen ja muutokset muistamisen mahdollisuuksissa. Teoksessa Kinnunen, Tiina & Kivimäki, Ville (toim.), Ihminen sodassa. Suomalaisen kokemuksia talvi- ja jatkosodasta. Helsinki – Jyväskylä: Minerva Kustannus, 297–311.
- Syvöja, Hannu 2004. Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866–1977. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Syvöja, Hannu 2007. Isänmaallisuuskasvatus Suomen kansakouluissa. Teoksessa Kauranne Jouko (toim.), Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2007. Koulu ja Menneisyys XLV. Helsinki: SKHS, 117–145.
- Tepora, Tuomas 2007. Sota-ajan leikit ja koulu. Teoksessa Näre, Sari (toim.), Sodassa koettua. Haavoitettu lapsuus. Helsinki: Weilin+Göös, 31–67.
- Torsti, Pilvi 2012. Suomalaiset ja historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuominen, Marja 1991. ”Me kaikki ollaan sotilaitten lapsia”. Sukupolvihegemonian kriisi 1960-luvun suomalaisessa kulttuurissa. Helsinki: Otava.
- Turtiainen, Jussi 2008. ”Kädestä suuhun” – nälkämuistot sodan pula-aikana. Teoksessa Näre, Sari & Kirves, Jenni (toim.), Ruma sota. Talvi- ja jatkosodan vaiettu historia. Helsinki: Johnny Kniga Publishing, 311–334.
- Ukkonen, Taina 2000. Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemukset kertomusten tuottamisprosessina. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 797. Helsinki: SKS.
- Uola, Mikko 2013. Unelma kommunistisesta Suomesta. Helsinki: Minerva Kustannus.
- Vasara, Erkki 1997. Valkoisen Suomen urheilevat sotilaat. Suojeluskuntajärjestön urheilu- ja kasvatustoiminta 1918–1939. Bibliotheca Historica 23. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Waris, Heikki & Jyrkilä, Vieno [Faina] & Raitasuo, Kyllikki & Siipi, Jouko 1952. Siirtoväen sopeutuminen. Tutkimus Suomen karjalaisen siirtoväen sosiaalisesta sopeutumisesta. Helsinki: Otava.

Tapani Hautamäki

Suomalainen urheilujohtamiskoulutus 1960-luvulta nykypäivään

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelen suomalaisissa urheilujärjestöissä annettua johtamiskoulutusta 1960-luvulta tähän päivään saakka. Vertaan koulutuksen kehittymistä yritysmaailman johtamiskoulutukseen ja maailmalla vallinneisiin johtamisparadigmoihin. Johtamisella tarkoitan tässä artikkelissa organisaation johtamista, en valmennusta. Johtamisesta on runsaasti erilaisia määritelmiä. Yksi tunnetuimmista lienee amerikkalaisen tutkijan Mary Parker Folletin (1868–1933) määritelmä. Hänen mukaansa johtaminen on ”the art of getting things done through people”. Johtaminen on siis taitoa tai taidetta saada ihmiset tekemään asioita.

Tämä määritelmä sopii erittäin hyvin juuri urheilujärjestöjen kaltaisten vapaaehtoisuuteen perustuvien yhteisöjen johtamiseen. Johtajilla ei ole samanlaista valta-asemaa kuin yritysjohtajilla omissa organisaatioissaan. Myöskään taloudellisia motivointikeinoja ei ole käytettävissä samalla tavalla kuin liiketoimintaa harjoittavissa yrityksissä. Määritelmästä voi saada myös selkeän ohjeen johtamiskoulutukseen. Sen tulisi lisätä taitoa käsitellä johdettavina olevia ihmisiä siten, että he haluavat toteuttaa yhteisössä asetettuja tavoitteita.

Suomen Urheiluliitto SUL edelläkävijänä

Vuoden 1966 EM-kisat Budapestissa oli merkittävä tapahtuma suomalaiselle urheilulle. Suomi jäi ensimmäisen kerran yleisurheilun arvokisoissa ilman mitalia. (Hannus 2006, 150; Kaarninen 2010, 215;

Nurmela 1979, 49) Aikaisempina vuosikymmeninä Suomi oli menestynyt erittäin hyvin, mutta 1950-luvulla menestys rupesi hiipumaan. Toki vuosikymmenen EM-kisoissa saatiin vielä neljä mestaruutta ja kaikkiaan 19 mitalia, mutta Helsingin olympialaisissa tuli vain yksi yleisurheilumitali. Se oli Toivo Hyytiäisen pronssi keihäänheitossa. (Hannus 2006, 139.)

Jukka Uunila oli valittu Suomen Urheiluliiton, SUL:n puheenjohtajaksi 6.12.1964. (Arponen 2006, 54.) Budapestin kisojen jälkeen 6.10.1966 hän lähetti kirjeen liittovaltuuston, johtokunnan ja valio-kuntien jäsenille sekä lajivalmentajille ja koulutusohjaajille. Kirjees-sään Uunila totesi, että menestys kuluvana vuonna oli jäänyt odotettua paljon huonommaksi ja urheilujohtajia on ruoskittu oikein kunnolla asian johdosta. Uunila vetosi kirjeen saajiin ja pyysi heitä esittämään kaikkia mahdollisia ideoita urheilun tilan parantamiseksi. (Uunila, Jukka, kirje 6.10.1966)

Parannusta lähdettiin hakemaan liikkeenjohdon opein. Uunilalla itsellään oli liikkeenjohtokokemusta yritysmaailmasta. Hän oli toiminut Pohjanmaan Urheiluopiston johtajana 1949–1960 ja Ilkka Oy:n toimitusjohtajana 1960–1962. Kvartto Oy:n toimitusjohtajana hän toimi vuosina 1962–1973 ja sen jälkeen Oy Veikkaus Ab:n toimitusjohtajana vuoteen 1990 saakka. (Arponen 2006, 56.) SUL:n puheenjohtajana hän ryhtyi soveltamaan liikkeenjohdollisia oppeja myös omassa järjestössään. Uutta organisaatiota kehittämään tuli liikkeenjohdonkonsultti Runar Nyström. Ympärielleen Uunila kokosi esikunnan, jota Antti O. Arponen on kuvannut kovatasoiseksi innokkaista, ennakkoluulottomista ja kunnianhimoisista nuorista miehistä kootuksi johtoryhmäksi. Ryhmään kuuluivat Jorma Varis, Seppo Nuuttila ja Tapani Ilkka. (Arponen 2012, 123; Nurmela 1979, 62.)

Juuri tuolloin oli uutena liikkeenjohdonoppina maailmalta Suomeen levinnyt tavoitejohtaminen. Opin kehittänyt amerikkalainen Peter Drucker, joka 1954 ilmestyneessä kirjassaan *The Practice of Management* esitti mallin, jonka avulla voitaisiin ratkaista sellaisia työnjohdollisia ongelmia, joita pitkään johtamisoppina käytössä ollut taylorismi ei pystynyt ratkaisemaan. Kirja käännettiin suomeksi vuonna 1959 nimellä *Käytännön liikkeenjohto*. Suomessa tavoitejohtaminen

tuli yleisemmin tunnetuksi 1970-luvulla, kun Rastor Oy:n yritysmaailman asioita käsittelevät lehdet alkoivat kirjoittaa siitä vuosikymmenen alussa. (Hautamäki 2014, 38.) Jukka Uunila ja SUL olivat asiassa edelläkävijöitä ja ottivat tavoiteohjelman käyttöönsä ensimmäisten joukossa koko Suomessa.

Druckerin ohella tavoitejohtamisen uranuurtajana voidaan pitää John Humblea, joka kirjassaan *Management by Objectives*, suomennettuna *Tavoitejohtaminen* määrittelee kolme periaatetta johtamistoinnoissa:

1. Tavoitejohtamisessa johtamisen painopistettä siirretään valvonnasta suunnitteluun. Suunnittelun keskeinen tehtävä on selkeyttää tavoitteita kaikilla niillä alueilla, joiden tulokset vaikuttavat menestykseen.
2. Tavoitejohtamisessa tavoitteiden saavuttamisesta vastaava henkilö osallistuu itse tavoitteiden asettamiseen, koska vain näin hän motivoituu toimimaan aktiivisesti niiden saavuttamiseksi. Tämä tarkoittaa alaisen toimintavapauksien lisäämistä ja korostaa viestinnän merkitystä esimiehen ja alaisen välillä.
3. Toiminnan valvonta siirtyy suurelta osin toimijan itsensä tehtäväksi. Valvonnassa tähdätään nykyhetkeä enemmän tulevaisuuden menestykseen, jonka uskotaan edesauttavan virheistä oppimista ja toiminnan jatkuvaa kehittymistä. (Humble 1975, 10–11.)

SUL:n johto sekä kouluttautui itse että koulutti liiton alue- ja seuratasen toimijoita tavoitejohtajuuteen. Koulutuspäällikkö Tapani Ilkka (Ilkka, Tapani haastattelu) kertoi, että kahden vuoden aikana koulutettiin 60 seuraa. Koulutuksen ensimmäisessä vaiheessa tehtiin seura-analyysejä. Sen jälkeen rakennettiin toimintamalli ja jaettiin vastualueet tavoitejohtamisopin mallin mukaan. Urheilijat itse olivat asettamassa omia tavoitteitaan ja välitavoitteitaan sekä seuraamassa ja analysoimassa toiminnan kehitystä. Saman mallin mukaan organisoitiin myös SUL:n keskusjohto. SUL:n kehittämisohjelmasta (SUL:n kehittämisohjelma 1971–1980.) huomaa, että SUL:n uusi toiminta-

malli ja siihen liittyvä koulutus toteutettiin hyvin tarkasti Druckerin ja Humblen oppien mukaisesti.

Vanhan sanonnan mukaan tappion hetkellä kylvetään voiton siemen. Budapestin katastrofi oli sellainen heräte, joka pakotti miettimään uusia keinoja suomalaisen urheilun nostamiseksi. Voiton siemeniä päästiin nauttimaan seuraavalla vuosikymmenellä, jolloin Suomen yleisurheilu nousi taas kansainväliselle huipulle. On vaikea osoittaa suoraan, mikä merkitys SUL:n rakenteiden muutoksilla, uudella strategialla, uudella johtamisopilla ja sen kouluttamisella oli menestykseen. Tapani Ilkka kuitenkin pitää syy-yhteyttä aivan selvänä. Hänen mukaansa ennen uudistustyön aloittamista koko SUL oli täydellisen apatian vallassa, eikä sellaisessa henkisessä tilassa voida saavuttaa suurta menestystä. Koulutuksen avulla luotiin innostusta, aktiivisuutta, yhteishenkeä ja uskoa menestysmahdollisuuksiin. Samalla käytännön toimintoja pystyttiin huomattavasti joustavoittamaan ja tehostamaan. (SUL:n kehittämisohjelma 1971–1980.)

Ehkä kahden vuoden jakso, jona aikana Tapani Ilkka oli koulutusta hoitamassa, oli kuitenkin liian lyhyt, jotta koko organisaatio olisi ehtinyt omaksua asian riittävän syvällisesti. Näin voi päätellä siitä, että kun Ilkka vuonna 1983 palasi takaisin SUL:iin, nyt sen puheenjohtajaksi, hän kertomansa mukaan totesi ”homman jälleen rämettyneen”. (Ilkka, Tapani haastattelu.)

Suomalaisen johtamiskoulutuksen kehitys ja urheiluopistot

Armeijan ulkopuolella annettava johtamiskoulutus on Suomessa suhteellisen uusi asia. Vasta sotien jälkeen alkanut elinkeinorakenteen nopea muutos aiheutti uusia ammatillisia vaatimuksia yritystoiminnalle. Yrityksiin tarvittiin osaavia johtajia ja johtamiskoulutukseen ruvettiin panostamaan entistä enemmän ja perustamaan johtamiskoulutusta antavia laitoksia. Vuonna 1942 oli perustettu Teollisuuden Työteho-liitto, joka myöhemmin muutti nimensä Oy Rastor Ab:ksi. Teollisuuden työnjohto-opisto, myöhemmin Johtamistaidon opisto, JTO perustettiin vuonna 1946 ja Liikkeenjohdon instituutti, Finnish Institute for Management, LIFIM, vuonna 1958. Varsinaisen läpimur-

ron liikkeenjohdon koulutuksessa katsotaan kuitenkin tapahtuneen vasta 1960-luvun lopulla. Tällöin syntyi kaupallisen johtajakoulutuksen ansiosta niin sanottu akateeminen teollisuuseliitti. (Möttönen 2012, 203.)

Apua suomalaiseen kaupalliseen koulutukseen saatiin Yhdysvalloista. Fulbright- ja ASLA -apurahajärjestelmien avulla suomalaiset professorit ja jatko-opiskelijat saattoivat vieraillla Yhdysvalloissa tutustumassa sikäläiseen koulutukseen ja tutkimukseen. Myös amerikkalaiset tutkijat vierailivat Suomessa ja toivat tänne omia opetusjärjestelmiään. (Kettunen 2013, 95.) Keskeinen vaikuttaja kaupallisen koulutuksen kehittämisessä oli Kauppakorkeakoulun rehtorina 1960-luvun alussa toiminut Henrik Virkkunen. Hän uudisti johtamaansa oppilaitosta ja korosti koulutuksen, käytännön työelämän ja tutkimuksen välistä yhteistyötä. (Kettunen 2013, 102) Myös valtio alkoi tukea entistä enemmän kaupallista koulutusta ja 1980-luvulle tultaessa sitä annettiin jo monissa yliopistoissa eri puolilla Suomea. (Kettunen 2013, 103–108)

1980-luvulla johtajakoulutukseen panostettiin entistä enemmän. Koulutuksen kehittämiseksi Helsingin kauppakorkeakoulussa ryhdyttiin antamaan vuonna 1983 Master of Business Administration -tutkintoon tähtäävää MBA-koulutusta. Vuonna 2002 jo viisitoista instituuttia tarjosi MBA- ja Executive (EMBA) -koulutus-ohjelmia. (Seeck 2008, 180.)

Varsinaisen johtamiskoulutuksen suomalaisessa urheiluliikkeessä voi sanoa alkaneen vasta 1960-luvulla, mutta asiasta keskusteltiin jo 1910-luvulla. Silloin huomattiin, että urheilutoiminnan johtamiseen tarvitaan koulutettuja ihmisiä. Keskustelut johtivat siihen, että sotaministeriö asetti 30.1.1919 ensimmäisen niin sanotun urheiluopistokomitean, jonka piti laatia ehdotus kansan voimistelu- ja urheiluopiston perustamisesta. (Juppi 1995, 75.) Erityisen aktiivisesti asiassa toimi Lauri Pihkala. Hanketta varten ruvettiin keräämään pääomaa. Asaa käsiteltiin myös eduskunnassa, mutta valtio ei lähtenyt sijoittamaan rahaa opistoon. Riittävä osakepääoma saatiin kuitenkin kokoon, ja päätös Suomen Urheiluopistosta tehtiin vuonna 1927. (Kaikkonen 2007, 20–25.) Jo tätä ennen oli vuonna 1909 Suomen Naisten Voi-

misteluliiton aloitteesta perustettu Varala ja Viipurin Naisvoimistelijoiden aloitteesta 1920 Tanhuvaara. Vuonna 1929 perustettiin TUL:n Pajulahden voimistelu- ja urheilukoti. (Juppi 1995, 118.) 1940-luvulla urheiluopistoja perustettiin lisää ja vuonna 1962 eduskunta säätii lain, joka mahdollisti valtion avun opistoille. Seuraavana vuonna annettu urheiluopistoasetus määritteli, miten kouluhallitus valvoi opistojen toiminta ja vahvisti opistoissa suoritettujen liikuntaohjaajatutkintojen vaatimukset. (Vasara 2004, 195–197.)

Vaikka Suomen Urheiluopistoa perustettaessa puhuttiin tarpeesta saada osaavia ihmisiä johtamaan urheilutoimintoja, varsinaista johtamiskoulutusta Suomen Urheiluopistossa Vierumäellä ryhdyttiin antamaan vasta 1970-luvun lopulla. Siihen saakka koulutus Vierumäellä oli, samoin kuin muissa urheiluopistoissa vielä nytkin, pääsääntöisesti liikunnanohjaaja-, valmennus- ja järjestökoulutusta. (Ilkka, Tapani, haastattelu)

SVUL aktivoituu

Suomen Valtakunnan Urheiluliitossa, SVUL:ssa herättiin huomamaan johtamisen kehittämisen tarve 1970-luvun alussa. Vuoden 1972 vuosikirjassa todetaan, että jatkossa on tehostettava hallinnon koulutusta. (Suomen Valtakunnan Urheiluliitto, vuosikirja 1972.) Kuitenkin vasta 1978 järjestössä alkoi aktiivinen johtamisjärjestelmän kehittäminen. (Suomen Valtakunnan Urheiluliitto, vuosikirja 1978.) Pyrkimyksenä oli siirtyä tavoitejohtamiseen. Seuraavien vuosien aikana muutosprosessissa koulutuksen sai noin 2 000 svullilaista. Koulutusaineistona käytettiin Vierumäen urheiluopistossa kehitettyä JOTAVA-aineistoa (Johtamistaidonvalmennus). Vuoden 1983 toimintakertomuksessa (SVUL:n toimintakertomus 1983) todetaan, että koulutuksen ansiosta yhteistyö on kehittynyt järjestössä, tavoitteellinen ajattelu juurtunut, suunnitelmallisuus lisääntynyt ja vastuukysymykset selkiytyneet.

Jotava perustui edelleen tavoitejohtamiseen. Ensisijaisia koulutettavia olivat liittojen johtokuntien jäsenet ja hallintohenkilökunta. Osallistujat saivat edellytykset strategiseen suunnitteluun sekä strate-

gian laatimiseen ja loogiseen soveltamiseen. Osallistujia koulutettiin Vierumäellä lähiopetuksessa kahdesti puolentoista vuoden aikana. Koulutusryhmään kuului kerrallaan yhdestä liitosta noin 15–25 henkilöä. (Ilkka, Tapani, haastattelu.)

SUL:n 1960-luvun lopulla tekemän koulutusavauksen jälkeen yritysmaailman oppeja siirrettiin aktiivisesti urheilujärjestöihin. Erityisesti 1980-luvulla urheilujohtaminen ja yritysjohtaminen integroituivat toisiinsa vahvasti. Monet yritysjohtajat toimivat luottamushenkilöinä urheilujärjestöissä, ja Vierumäen urheiluopisto antoi johtamiskoulutusta myös yritysjohtajille. Monet isot yritykset, esimerkiksi SYP rahoittivat tuolloin varsin avokätisesti urheilua ja samalla johtamiskoulutusta. Kouluttajina käytettiin paljon yritysmaailmassa toimivia konsultteja ja yritysjohtajia. (Ilkka, Tapani, haastattelu.)

Vierumäen vahva asema

1980-luvulla urheilujärjestöissä annettu johtamiskoulutus keskittyi lähes kokonaan Vierumäelle. Tapani Ilkka oli valittu urheiluopiston rehtoriksi 1976 ja vuodesta 1983 vuoteen 1990 hän toimi SUL:n puheenjohtajana. (Ilkka, Tapani, haastattelu) Hän tunsu urheilujärjestöjen tarpeet erittäin hyvin ja kehitti aktiivisesti uusia koulutusohjelmia, joita sitten markkinoitiin järjestöille. Toiminta oli siis kouluttaja- eikä koulutettavalähtöistä. Voidaan sanoa, että järjestöt olivat ulkoistaneet johtamisensa kehittämisen Vierumäelle.

Vierumäellä kehitetty Jotava-koulutus korosti erityisesti taitoa sopeutua erilaisiin tilanteisiin ja käsitellä oikein erilaisia ihmisiä. Erityisesti koulutusohjelma toi esiin sen, että entisestä staattisesta johtamisesta on siirryttävä joustavaan ja erilaisiin tilanteisiin eläytyvään johtamiseen. Opit sopivat täydellisesti 1920-luvulla syntyneeseen ihmissuhdeparadigmaan, joka korosti johtajien ja henkilöstön välistä avointa kanssakäymistä. Ihmissuhdeparadigma syntyi protestinaaylorismille, joka arvostelijoiden mukaan kohteli työntekijöitä pelkkinä mekaanisina tuotantovälineinä, ei ajattelevina ja tuntevina ihmisinä. Paradigman voi katsoa toimineen jonkinlaisena perustana paljon myöhemmin syntyneille kulttuuri- ja innovaatioparadigmoille.

Vuosikymmenien aikana ihmissuhdeparadigmaan on vedottu milloin enemmän milloin vähemmän yhteiskunnan ja elinkeinoelämän kehityksen myötä. Vierumäen ohjelmaan oppi sopi hyvin. Koulutusohjelmaan vuoden 1982 *International Management -lehdestä* lainattu lyhyt ihmissuhdekurssi kuvaa hyvin ohjelman henkeä:

Kuusi tärkeintä sanaa

- olen valmis myöntämään, että olin väärässä

Viisi tärkeintä sanaa

- sinä todella hoidit homman hienosti

Neljä tärkeintä sanaa

- mitä mieltä sinä olet

Kolme tärkeintä sanaa

- voisitko ystävällisesti auttaa/hoitaa/viedä/kertoa

Kaksi tärkeintä sanaa

- kiitos sinulle

Tärkein sana

- me

Vähiten tärkein sana

- minä

Jotavassa oli myös hyvin paljon tavoitejohtamisen elementtejä. Tosin tuolloin puhuttiin Suomessa kehitetystä versiosta, tulosjohtamisesta. Käytännössä se oli kuitenkin aivan sama asia kuin tavoitejohtaminen. Jotava-koulutusta annettiin 1980-luvun puoliväliin saakka, minkä jälkeen johtamiskoulutuksen pääohjelmaksi kehitettiin liikuntahallintotutkinto LHT. Tämä tutkinto rakennettiin siten, että lähinnä liittojohtajilta tiedusteltiin, millaista koulutusta he tarvitsivat. Opetus painottui toivomusten mukaan pääasiassa talousasioihin ja toiseksi markkinointiin. (Ilkka, Tapani, haastattelu) Painotukset olivat hyvin ymmärrettäviä, sillä tuolloin uusia urheilu- ja liikuntalajeja tuli Suomeen koko ajan ja seurat joutuivat kilpailemaan niin harrastajista,

yleisöstä kuin sponsoreistakin. LHT-koulutuksen pääasiallinen kohderyhmä oli lajiliittojen johtotehtävissä toimivat. Liittojen tehtäväksi jäi jalkauttaa koulutuksessa opitut asiat eteenpäin seuratasolle.

1980-luvulla yritysmaailmassa johtamisoppina yleistyi organisaatiokulttuuriparadigma. Opin keskeisen sisällön mukaan jokaisella organisaatiolla oli oma kulttuurinsa, jonka avulla henkilöstö oli mahdollista positiivisella tavalla sitoa yritykseen. (Seeck 2008, 183.) Kun juuri tuolloin syntyi erittäin nopeasti uusia lajeja edustavia seuroja ja kilpailu harrastajista oli kovaa, olisi voinut ajatella, että uusi oppi olisi antanut aineksia tällaisen tilanteen hallintaan. Koulutusaineistoissa ei kuitenkaan näy piirteitä kulttuuriparadigmasta.

Toinen tuolloin yleisesti käytössä ollut oppi oli organisaatioparadigma. Se oli kehittely sen vuoksi, että pystyttäisiin paremmin hallitsemaan kasvavia ja moniin alaorganisaatioihin jakautuneita yrityksiä. (Seeck 2008, 224–225.) Rakenteeltaan Suomen urheiluliike on juuri sellainen, että sen kokonaisvaltaiseen hallintaan tarvittaisiin rakenneparadigman oppeja. Niistäkään ei kuitenkaan näy merkkejä koulutusaineistoissa.

Vuosituhtaan vaihteessa ohjelma jälleen uusiutui ja nyt kehitettiin johtamisen erikoisammattitutkinto, JET. (Pohjola, Pertti, haastattelu) Koulutus perustui pitkälle amerikkalaisen kasvatustieteilijä David A. Kolben kokemusperäisen oppimisen teoriaan. Teorian mukaan opiskelija nähdään itseohjautuvana, päämäärätietoisena ja vastuuntuntoisena yksilönä, jolla on kyky ja halu tehdä omaa opiskeluaan koskevia valintoja ja kantaa niistä vastuu. Oppiminen on aktiivinen tiedon rakentamisen prosessi, joka liittyy aina toimintaan ja palvelee sen kehittymistä. Olennaista on, että oppilaassa heräävät omiksi koettuihin asioihin liittyvät kysymykset sekä halu kokeiluihin ja ongelmien ratkaisuihin. (JET-koulutusaineisto). Opetusjakso kesti noin vuoden ja sisälsi lähijaksoja, tiimityötä, parityöskentelyä ja opitun soveltamista omaan toimintaan työpaikalla. Tämä koulutusohjelma on päivitettyä käytössä edelleen. Siitä on myös kehitetty viisi vuotta siten hieman bisnespainotteisempi versio, joka on tarkoitettu kaupallisiin periaattein toimiville urheilujärjestöille, kuten jääkiekkoseuroille.

JET-koulutus voidaan sisältönsä perusteella sijoittaa johtamisoppien joukossa 1990-luvulla syntyneeseen innovaatioparadigmaan.

Paradigma syntyi teknologian nopean kehittymisen myötä. Markkinoilla olevat tuotteet vanhenivat entistä nopeammin ja uusilla innovaatioilla pyrittiin vastaamaan alati nopeutuvaan uudistustarpeeseen. Innovaatioteorioille onkin ominaista se, että ne eivät tarjoa yhtä oikeaa ratkaisua, vaan ratkaisuja haetaan jatkuvasti muuttuvan tarpeen mukaan. Työntekijät nähdään yksilöinä, joilla on tarve oppia ja kehittyä pysyäkseen ajan tasalla ja voidakseen käyttää oman osaamisensa mahdollisimman tehokkaasti yhteisönsä hyväksi.

Vaikka urheilujärjestöt eivät ole teknologiayrityksiä, niissä voidaan nähdä paljon samanlaisia piirteitä kuten jatkuvat muutokset toimintaympäristössä ja tarve reagoida niihin nopeasti. Innovaatioparadigma voidaan kuvata sanoilla ainutlaatuisuus, uutuus, muutos, joustavuus ja luovuus. Keskeistä on uudenlaisen ajattelun ja toimintatapojen korostaminen. Asiakkaita ja yrityskumppaneita otetaan yhä enemmän mukaan toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen. Avoimuus uusille ideoille ja niiden nopealle toteuttamiselle korostuu.

Liittojen oma koulutus

Suurista lajiliitoista Suomen jääkiekkoliitolla ja SUL:lla on järjestelmällistä johtamiskoulutusta. Hiihtoliiton toiminnanjohtaja Mika Kulmala kertoo liiton olleen viime vuosina niin suuressa myllerryksessä, että kaikki energia on mennyt organisaation rakentamiseen eikä koulutukseen ole jäänyt resursseja. (Kulmala, Mika, puhelinhaastattelu).

Jääkiekkoliitto on valinnut koulutuksensa johtavaksi ajatukseksi tavoitejohtamisopin kehittäjän Peter F. Druckerin toteamuksen ”Voittoa tavoittelemattomat yhteisöt tarvitsevat johtamista vielä enemmän kuin yritykset.” Koulutusmateriaalin peruskysymys kuuluu ”Onko jääkiekkoseuran johtaminen tulevaisuuden rakentamista vai tulipalojen sammuttamista?” Seurakoulutuksen tavoitteina on

1. Auttaa ja tukea seuroissa tapahtuvaa kehitystyötä
2. Seuratoimijoiden osaamisen kehittäminen
3. Innostuksen lisääminen

4. Hyvien toimitapojen jakaminen
5. Hiljaisen tiedon siirtäminen
6. Valmennuksellisen yhteistyön luominen
7. Verkostoitumisen mahdollistaminen

Koulutusmateriaaliin kuuluu mm. Juha Heikkalan, Pekka Krookin, Helena Pekkarisen ja Jussi Förbomin laatima teos *Näe, koe, tee – Yhdistysten strategiaopas*. Oppaassa käsitellään seikkaperäisesti strategian merkitystä ja sen laatimista alati muuttuvissa oloissa. (Piispanen, Ari, puhelinhaastattelu; Jääkiekkoliiton koulutusaineisto)

SUL:n toimitusjohtaja Jarmo Mäkelä kertoo, että liitossa on annettu järjestelmällistä johtamiskoulutusta vuodesta 2005 lähtien. Mäkelä sanoo koulutuksen erityisesti vaikuttaneen siihen, että aikaisemmin maaseudulle keskittynyt yleisurheilu on saanut entistä enemmän jalansijaa myös kaupungeissa. (Mäkelä, Jarmo, puhelinhaastattelu)

Suhtautuminen johtamiskoulutukseen

Suhtautuminen johtamiseen ja johtamiskoulutukseen on urheilujärjestöissä vaihdellut eri aikoina. SUL:ssa johtamisen ja toimintaorganisaation kehittämiseen suhtauduttiin hyvin vakavasti 1960-luvun lopulla ja 1970-luvun alussa. SVUL:ssa johtamisjärjestelmän kehittämiseen ja koulutukseen panostettiin runsaasti 1980-luvulla. 1990-luvun alun laman ja urheiluliikkeemme rakennemuutoksen aikana järjestöjen oma huolehtiminen järjestelmällisestä johtamiskoulutuksesta näyttää hävinneen kokonaan. Vastuu koulutuksen kehittämisestä ja tarjonnasta jäi lähes yksinomaan Vierumäelle. Urheiluopistossa kehiteltiin erilaisia koulutusohjelmia ja niitä markkinoitiin aktiivisesti urheilujärjestöille.

1980-luvun jälkeen urheilujärjestöissä on yllättävän vähän käsitelty johtamista ja johtamiskoulutusta. SVUL:n strategiassa vuosille 1990–1993 todetaan, että organisaatioiden toiminnan kehittäminen edellyttää kykyä hahmottaa ihmisiä oman toimialan näkökulmasta erilaisiin tarveryhmiin ja -luokkiin, joilla on erilaiset tarpeet. Samoin todetaan,

että järjestöjen ylätasolla päätöksenteko managerialisoituu, mikä asettaa organisaation johdolle osaamishaasteen niinsanotun osallistuvan demokratian säilyttämisessä. (SVUL-strategia 1990–93.) Vaikka johtamishaasteet todetaankin, strategiassa ei kuitenkaan esitetä lainkaan sitä, miten johtamista tulisi käytännössä kehittää ja millaista koulutusta siihen tarvitaan. Vuonna 2008 valmistui Risto Niemisen johtaman työryhmän raportti *Sanoista teoiksi – ajatuksia suomalaisen huippu-urheilun kehittämiseksi*. Työtä jatkoi huippu-urheilun muutosryhmä, joka antoi oman raporttinsa vuonna 2012. Molemmissa raporteissa puhutaan paljon muutoksesta ja sen hallitsemisesta sekä strategioiden tärkeydestä ja osaamisen lisäämisestä. Huomio kuitenkin kohdistuu lähinnä valmennusosaamisen kehittämiseen. Johtamisesta tai johtamisjärjestelmien rakentamisesta käytännössä ei kummassakaan raportissa puhuta mitään. VALO:ssa kehittämisestä ja koulutuksesta vastaava Eija Alaja kertoo, että 1980-luvun jälkeen urheilun keskusjärjestöllä ei ole ollut järjestelmällistä johtamiskoulutusta. (Alaja, Eija, puhelinhaastattelu.)

Tarvitaanko johtamiskoulutusta

Koulutus vie aina jonkin verran järjestöjen niukkoja resursseja, joten järjestöjohtajat joutuvat miettimään kannattaako satsaus, ja saadaanko kouluttamisella sellaista hyötyä, että panostukset osoittautuvat kannattaviksi.

Professori Ismo Lumijärvi on tutkinut johtamisen vaikutusta organisaation tuloksellisuuteen. Vuonna 2009 valmistuneessa tutkimuksessaan hän toteaa, että organisaation tuloksellisuuden ja johtamisen vaikuttavuuden määrittäminen ei ole kovin helppoa. Johtamisen lisäksi organisaation toimintaan vaikuttavat muun muassa lukuisat ympäristö- ja rakennetekijät. Lumijärvi viittaa Coulterin tutkimukseen, jonka mukaan tuloksellisuuteen vaikuttavat muun muassa organisaation sisäiset rakenteet, kapasiteetti- ja prosessuaaliset tekijät, työntekijöiden asenteet, käyttäytyminen ja keskinäiset suhteet. (Lumijärvi 2009, 11.)

Yhdessä T.A. Mahoneyn vuonna 1967 julkaistussa tutkimuksessa (ks. Lumijärvi 2008, 16.) yritysjohtajat valitsivat merkittävimiksi tuloksellisuuden kuvaajiksi yrityksen kehittymiskapasiteetin, jousa-

vuuden ja desentralisaation, tavoitteiden saavuttamisen asteen, henkilöstön valintakriteerit, suunnittelukäytännöt, yhteistyön toimivuuden, tehokkuuden, johdon ja henkilöstön keskinäisen kunnioituksen, osaamisen hyödyntämisen sekä aloitteellisuuden. Kaikista selittävimiksi tuloksellisuuden kriteereiksi nousivat luotettavuus, yhteistyökykyisyys ja kehitysmuotoisuus. Lumijärven (2008, 19–21.) mukaan liikeyrityksissä vaikuttavuus näkyy yrityksen kykyä tuottaa voittoa. Julkisessa hallinnossa organisaation toiminnan vaikuttavuus näkyy viime kädessä siinä, miten organisaatio kykenee tuottamaan kansalaisille niitä palveluja, joiden tuottamista varten se on perustettu.

Urheilujärjestöjen toiminnan tuloksellisuuden mittareina voidaan pitää muun muassa toimintaan mukaan saatujen harrastajien määrää, heidän aktiivisuuttaan, pitkäjännitteisyyttä ja urheilu- ja liikunta-saavutuksia, harjoitus- ja kilpailumahdollisuuksia ja yhteisöllisyyttä. Organisaation johtaja voi vaikuttaa kaikkiin näihin tekijöihin. Samoin Mahoneyn tutkimuksessa ilmenneisiin tuloksellisuuden kuvaajiin. Jos johtajan toimintaa halutaan mitata, sitä voidaan mitata tarkastelemalla, miten hän on pystynyt vaikuttamaan kyseisten kuvaajien kehittämiseen omassa organisaatiossaan. Samalla voidaan tarkastella, millaista osaamista ja millaisia ominaisuuksia vaaditaan sellaiselta johtajalta, joka pystyy kyseiset asiat hoitamaan hyvin. Tästä puolestaan voidaan johtaa koulutuksen tavoitteet ja menetelmät.

Tutkimuksensa johtopäätöksissä professori Lumijärvi toteaa, että johdon omaehtoinen itsensä kehittäminen ja systemaattinen johtamiskoulutus parantavat organisaation tuloksia. Johdon omalle henkilöstölleen järjestämä koulutus, esimerkiksi tiimikoulutus tai organisaation kehittämismenetelmien sujuvaan hallintaan tähtäävä koulutus parantavat menestystä, kunhan koulutus tukee riittävästi johtamistilanteita ja liittyy kiinteästi organisaation strategiseen kehittämiseen. Strategisen johtamisen välineistön ja käsitteistön hallinta lisää aivan ilmeisesti organisaation tuloksellisuutta. Lumijärven (2008, 109–112.) mukaan ”Johtamisen yhteys tuloksellisuuteen tapahtuu tyypillisesti työyhteisön kautta.” Juuri urheilujärjestöissä, kuten muissakin vapaaehtoisjärjestöissä tarvitaan erityisesti sellaista johtamista, joka motivoi mukanaolijoita aktiiviseen toimintaan yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

Suomalaisissa urheilujärjestöissä annettu johtamiskoulutus näyttää pääpiirteittäin seuranneen aika tarkasti yritysmaailman omaksumia oppeja ja koulutusta. 1960-luvun lopulla SUL oli ensimmäisten joukossa ottamassa käyttöön uuden tavoitejohtamisjärjestelmän koulutuksineen. Kesti kuitenkin kymmenen vuotta ennen kuin SVUL rupesi toteuttamaan samaa ohjelmaa. Erityisesti 1980-luvu oli aktiivista koulutusaikaa ja silloin yhteydet yritysmaailmaan olivat tiiviit. Tuolloin johtamiskoulutuksessa oli mukana paljon alue- ja liittotason johtajia. Nykyään koulutus suuntautuu pääasiassa seuratasolle.

Tilanne muuttui 1990-luvun alussa. Osittain varmaan syvän laman vuoksi, mutta myös urheilujärjestelmässämme tapahtuneiden muutosten vuoksi. Suomen Liikunnan ja Urheilun, SLU:n synnyttäminen oli pitkä ja tuskallinen prosessi, joka lopulta johti varsin epäselvään järjestölliseen tilanteeseen. Järjestelmällinen johtamiskoulutus hävisi lähes kokonaan. Muutamaa liittoa lukuun ottamatta tilanne on säilynyt samanlaisena tähän asti.

Näyttää siltä, että johtamisen eikä näin ollen myöskään johtamiskoulutuksen merkitystä urheilujärjestöissä ole kovin hyvin tiedostettu Jukka Unilan johtaman SUL:n jälkeen. Se on tiedostettu, että muutoksia on tapahduttava, jos mielimme nostaa huippu-urheilumme tilaa. Halutunlaisia muutoksia ei kuitenkaan saada aikaan, ellei joku johda prosessia. Urheiluliikkeemme rakenteet ovat sellaisia, että toimivan johtamisjärjestelmän aikaansaaminen on erittäin vaikeaa. Ilmeisesti muutokseen kuitenkin uskotaan, koska sitä varten on rakennettu visiot ja strategiat. Vain toteuttaminen puuttuu. Vuoden 1966 katastrofi Budapestin EM-kisoissa laukaisi SUL:ssa kehitysprojektin, joka ainakin osittain oli vaikuttamassa seuraavan vuosikymmenen menestykseen. Rion olympialaisissa Suomen menestys oli historian huonoin. Voisiko menneisyydestä ottaa oppia?

Lähteet

Painetut lähteet

- Arponen, Antti O. 2012: Jukka Uunila – suomalainen urheiluvaikuttaja. Suomen Urheilumuseosäätiön julkaisu n:o 43. Helsinki.
- Arponen, Antti, O. 2006: ”Suomen Urheiluliiton organisaatio”. *Suomi voittoon – kansa liikkumaan*, s. 125–174. Toimittaneet Seppo Martiskainen, Antti O. Arponen, Ingmar Björkman, Matti Hannus, Urho Salo, Pentti Vuorio. Yleisurheilun Tukisäätiö. Helsinki.
- Hannus, Matti 2006: ”Kansainvälinen kilpailutoiminta”. *Suomi voittoon – kansa liikkumaan*, s. 125–174. Toimittaneet Seppo Martiskainen, Antti O. Arponen, Ingmar Björkman, Matti Hannus, Urho Salo, Pentti Vuorio. Yleisurheilun Tukisäätiö. Helsinki.
- Humble, John 1975: Tavoitejohtaminen: sisältö ja soveltaminen. Alkuperäis-teos ”Management by Objectives”. Suomenkielinen toimitus Sierilä, Pentti, Könönen, Juhani, Sierilä, Anna-Maija. Weiling+Göös. Helsinki.
- Juppi, Joel 1995: Suomen julkinen liikuntapolitiikka valtionhallinnon näkökulmasta vuosina 1917–1994. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Kaikkonen, Kari 2007. Suomen urheiluopisto 80 vuotta. Vierumäki.
- Kettunen, Kerttu 2013: Management education in a historical perspective: The business school question and its solution in Finland. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Suomen Ekonomiliitto – Finlands Ekonomförbund. Helsinki.
- Lumijärvi, Ismo 2009: Johtamisen vaikutus organisaation tuloksellisuuteen. Tampereen yliopistopaino. Tampere.
- Möttönen, Tuomas 2012: Liiketoimintahistoria ja yritysjohtajisto; suomalais-ten yritysjohtajien koulutus ja sen kehitys itsenäistymisestä 2000-luvulle. Liiketaloudellinen Aikakauskirja 2/2012.
- Nurmela, Kari A. 1979: Jukka Uunila – urheilujohtaja. Weiling+Göös. Helsinki.
- Seeck, Hannele 2008: Johtamisopit Suomessa. Taylorismista innovaatioteori-oihin. Gaudeamus, Helsinki.
- Vasara, Erkki 2004. Valtion liikuntahallinnon historia. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 157. Helsinki.

Muut kirjalliset lähteet

- Hautamäki, Tapani 2014: Suomalainen yritysjohtaminen ja johtamiskoulutus 1960-luvulta vuoteen 2000 Rastor-julkaisujen kirjoitusten mukaan. Pro Gradu. Oulun yliopisto.
- Huippu-urheilun muutosryhmän loppuraportti 2012. JET-koulutusohjelma. Suomen urheiluopisto.

Suomen Jääkiekkoliiton koulutusaineisto

Uunila, Jukka, kirje SUL:n vaikuttajille 6.10.1966.

Sanoista teoiksi – ajatuksia suomalaisen huippu-urheilun kehittämiseksi.

Risto Niemisen työryhmän raportti 2008.

SUL:n kehittämissuunnitelma 1971–1980.

Suomen Valtakunnan Urheiluliiton vuosikirja 1972.

Suomen Valtakunnan Urheiluliiton vuosikirja 1978.

SVUL:n toimintakertomus 1983

SVUL-strategia 1990–1993.

Haastattelut

Alaja, Eija, puhelinhaastattelu 23.8.2016.

Ilkka, Tapani. Haastattelu 18.5.2015.

Kulmala, Mika, puhelinhaastattelu 25.8.2016.

Piispanen, Ari, puhelinhaastattelu 17.8.2015.

Pohjola, Pertti, haastattelu 18.5.2015.

Liisa Kivioja

Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarinani

Valtakunnallinen opetussuunnitelma alkaa elämään vasta silloin, kun sitä tulkitaan ja toteutetaan. Sitä voidaan tulkita kuitenkin monella tavalla. Luokanopettajana olen toteuttanut opetussuunnitelmaa hyvin henkilökohtaisella tavalla. Kun myöhemmin kerron opetussuunnitelman tulkinnoistani muille, opetussuunnitelma ymmärretään tarinana (*curriculum story*, Gudmundsdottir 1990; Clandinin & Connelly 1988). Jälkeenpäin omista opetussuunnitelman kokemuksistani refleksiivisesti ja kriittisesti kertominen, tulkitseminen, on lähestymistavaltaan omaelämäkerrallista eli autobiografista.

Suomen koululaitoksen historiassa valtakunnallisella opetussuunnitelmalla on lähes sadan vuoden menneisyys. Tähän mennessä niitä on ollut seitsemän uuden opetussuunnitelman (2016) myötä. Tehdyissä tutkimuksissa (mm. Vitikka 2009) peruskoulun alkuajoilta 1970-luvulta 2000-luvulle ulottuen on todettu opettajien heikko suhde opetussuunnitelmaan, sillä he ovat kokeneet sen rajoittavaksi ja ylhäältä päin ohjaavaksi. Suomalaisena opettajana olen ollut kuitenkin suhteellisen autonominen tulkitessani ja toteuttaessani opetussuunnitelmaa, vaikka se on asettanut opettajan työlleni toiminnan reunaehdot. Opetussuunnitelman tulisi tukea ja ohjata koulutyötä. Se on opettajan työväline ja opetuksen perusta. Käsitteenä sitä on ollut vaikea määritellä kattavasti, sillä opetussuunnitelmaa voidaan lähestyä monista eri lähtökohdista.

Käytössä oli kolmas valtakunnallinen opetussuunnitelma, kun aloitin työni vuonna 1979. Minulle opetussuunnitelma merkitsi läpi koko urani keskeistä roolia, sillä suunnittelin työtäni määrätietoisesti enemmän tai vähemmän opetussuunnitelmaan tukeutuen. Tallensin lähes 300 tuntisuunnitelmaosaa, joissa oli yhteensä noin 30000 käsin kirjoittamaani tuntisuunnitelmaa. Käytin 36-vuotisen luokanopettajan urani aikana neljää, kymmenen vuoden välein uudis-

tunutta opetussuunnitelmaa (POPS 1970, POPS 1985, POPS 1994 ja POPS 2004). Kuitenkin myös minun suhteeni valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin vaihteli vuosikymmenien aikana, mutta suhteessani on havaittavissa pikemmin kiinteytymistä lisääntyneiden työvuosien ja kokemusten mukaan (Kivioja 2014).

Miksi kerron oman opetussuunnitelmatarinani? Kokemukseni vaatii kerrotuksi tulemista, sillä näin tekemällä tuotan ja välitän todellisuutta. Tuotan kerronnallista tietoa, joka on subjektiivista, henkilökohtaista ja paikallistakin (Bernhardt 2009; Clandinin & Connelly 2000). Tarinan jakamisella saatan luoda uutta yhteisöllisyyttä. Uskon hyödyttäväni muitakin ymmärtämään itseään paremmin opetussuunnitelman tulkitsijoina ja toteuttajina. Opetussuunnitelmatarinani kytkeytyy erityisesti suomalaiseen kasvatukseen ja opetuskulttuuriin sekä koulutuspolitiikkaan. Tältä osin opettajan työssä käyttämäni ja yhteiskuntaan kytkeytyvä opetussuunnitelma edustaa makrotason tarinaa.

Epävarmana aloittelijana

Tuore koulutus antoi orastavalle opettajuudelleni intoa, mutta se ei ollut poistanut syvää epävarmuuttani. Bussimatalla Länsi-Suomesta Itä-Suomeen, ensimmäiseen työpaikkaani, Peruskoulun opetussuunnitelma (POPS II) oli ensimmäisten pakkaamieni matkalaukkutavaroitten joukossa. Tuolloinen behavioristinen oppimiskäsitys oli luonut korostuneen käsityksen opettajasta nimenomaan tiedonjakajana. Mukaan ottamani ainejakoinen POPS II tuki ja rauhoitti tulevaa tiedon jakamistani. Samalla elin epävarmuudessa ajatellessani miten monia oppiaineita minun, nuoren opettajan täytyi hallita. Ulkoisesti tuohon aikaan nähden iso kainuulainen kyläkoulu erityistiloineen, nykyaikaisine puitteineen ja vastaanottavine oppilaineen tarjosivat erittäin hyvät mahdollisuudet aloittaa pitkää opettajan työuraa.

Tunsin uusien asioiden edessä ennen kaikkea epävarmuutta. Selatessani nyt vuosikymmenien takaisia tuntisuunnitelmavihkoja havaitsen tiiviin käsialani perusteella piirteitä jännittyneisyydestä, jopa ahdistuneisuudesta. Tuolloin istuin luokassa iltapäivisin koulutyön

jälkeen useita tunteja suunnittelemassa toimintaa opetussuunnitelmasta tukea hakien. Tuntisuunnitelmista voi päätellä valmistautumisen laatua, sillä olin kirjoittanut pitkiä puheosuksiani muistiin seuraavaa päivää varten. Epävarmuuteni ei kuitenkaan sulkenut pois intoani ja kokeilun haluani.

Käyttämässäni opetussuunnitelmassa (POPS 1970) esiteltiin runsain sivuin erilaisia työtapoja, joita kokeilin innokkaasti. Oppilaani innostuivat erityisesti ryhmätöistä, näyttelemisestä, erilaisista peleistä ja INO -opetuksesta. Yhteistyö oppilaiden kanssa toimi hyvin. Tuolloinen opetussuunnitelma ei kannustanut kollegiaaliseen yhteistyöhön. Ehkä siitä johtuen kukin opettaja suunnitteli ja teki työtänsä pääosin yksin. Itse olisin tarvinnut joskus enemmän paikkakunnalla pidempään toimineiden opettajien kokemusten kuulemista, sillä itäsuomalaisessa koulumaailmassa aistin tuolloin syvää innokkuutta kehittää suomalaista peruskoulua.

Opettajantyöni alkuvuosina suomalaisessa yhteiskunnassa elettiin voimakasta rakennemuutosta, mikä ilmeni myös opetussuunnitelman toteuttamisessa. Maalta kaupunkiin pako kiihtyi. Kuitenkin koulutuspoliittisissa ratkaisuisissa tuettiin tuolloin vielä pienten kyläkoulujen olemassaoloa. Työttömyydestä puhuttiin enenevästi, sillä vienti ei vetänyt tuolloinkaan. Oppilaitteni vanhemmat olivat sen sijaan hyvin työllistyneitä rajantakaisen rakennusprojektin Kostamuksen ansiosta. Myös seuraavalla paikkakunnalla työpaikassani länsisuomalaisessa Kirkonkylän koulussa oppilaitteni vanhempien työllisyystilanne oli hyvä. Kymmenen vuotta myöhemmin koko valtakuntaa koskettanut lama sen sijaan heijastui monella tavalla koulutyöhön ja siihenkin, miten minun oli mahdollista toteuttaa uudistunutta opetussuunnitelmaa.

Opetussuunnitelma oli jatkuvasti kiinteästi käytössäni, vaikka suurin epävarmuuteni oli kertyneiden kokemusvuosien ja oppimisen myötä vähitellen sulanut pois. Käyttämistäni opetussuunnitelmista voi päätellä aktiivisesta paneutumisesta, sillä ne ovat käytetyn näköisiä väri- ja kuulakärkikynin alleviivaamieni asioiden ja reunamerkitöideni vuoksi. Eikä sivujen värikään ole enää puhtaan valkoinen. Toimin lähes kymmenen ensimmäistä vuotta pääosin maaseutujen kahdella

pikkukoululla, joissa opetukseni suunnittelu oli systemaattista. Tuntisuunnitelmani muuttuivat entistä tarkemmiksi. Eikä epävarmuus ollut enää ainut syy. Halusin kehittyä ammatissani, mistä merkkinä monet kriittiset pohdintani vihkojen reunoissa.

Nyt voin havaita tuolloisista tuntisuunnitelmavihkoistani huolellisesti miettimiäni tunti-kohtaisia tavoitteita oppilaan kokonaispersoonan huomioimisistani. Näistä pyrkimyksistäni huolimatta usein kuitenkin juuri tietopainotteisuus korostui. Toisaalta lukuisat retket koulun ulkopuolella antavat vaikutelman, että opetuksellani olisi ollut vähemmän yhteyttä viralliseen opetussuunnitelmaan. Toiminta oli tuolloin mahdollista ilman kyseenalaistusta. Sitä paitsi retket ja oppimistuokiot koulun ulkopuolella vaikuttavat tuntisuunnitelmien perusteella harkituilta ja perustelluilta. Suunnitelma-aineiston perusteella olen innostuneena vaikkakin epävarmana aloittelijana nauttinut työstäni. Jälkeenpäin tulkiten opetussuunnitelma, POPS 1970, kaikesta yksityiskohtaisuudesta huolimatta on merkinnyt innoittajaa uuden kokeilussa.

Vähäisistä uudistuksista radikaalimpien muutosten toteuttamiseen

Aloittelevan opettajan kokemukseni kahdesta maaseudun pikkukoulusta olivat enimmäkseen myönteisiä. Rauhallinen maaseutu ja kii-reetön elämäntapa ihmissuhteineen mahdollistivat työympäristön, jossa sain harjoitella opetussuunnitelman toteuttamista rauhassa. Yllättävää oli, että vuoden 1985 uudistus ei ollut mullistava. Uudessa opetussuunnitelmassa (POPS 1985) korostettiin paikallisuuden eli käytännössä kuntakohtaisuuden hyödyntämistä. Tuolloisten tuntisuunnitelmien perusteella käytännön toteutuksissani on havaittavissa muun muassa tavoitepohjaisen arvioinnin tiivistymistä, tuntikehysjärjestelmän käyttöön otosta, kodin ja koulun yhteistyön lisääntymistä sekä erityisesti paikallisuuden korostamista. Uudistus teki itselleni mieluisen koulun ulkopuolisen opetuksen virallisesti luvalliseksi. Vaikutti kuitenkin siltä, että maaseutukoulussa elettiin omilla ehdoilla opetussuunnitelman uudistuksista huolimatta.

Muuttaessani kymmenen työvuoden jälkeen lopullisesti suureen kaupunkikouluun havaitsin pian, mitä opetussuunnitelman tulkin-

noissa merkitsee paikkakunta- ja aluekohtaisuus. Yhteisesti sovittujen asioiden lisäksi kaupungin eri kouluissa toteutettiin koulukohtaisia suunnitelmia. Alkuvaiheissa panin merkille, että kokeneemmat kollegani tulksivat uudistunutta opetussuunnitelmaa (POPS 1985) sangen omaperäisesti ja varsin rikkaalla mielikuvituksella. Uutena opettajana olisin kaivannut enemmän opettajien välistä yhteistyötä, mutta vakiintuneisiin yhteistyökuvioihin tuntui olevan vaikea päästä. Tästä johtuen useimpien opettajien tavoin suunnittelin opetustani pääosin yksin. Joka tapauksessa työpaikkakunnallani erityisesti historialliset tapahtumapaikat ja luonnontieteellinen meren läheisyys olivat myös omassa opetussuunnitelman tulkinnoissani opittaviin aiheisiin nivoutuvia alueita. Läheinen eläinten hautausmaa nivoutui pienempien oppilaiden uskonnon ja ympäristöopin aiheitten käsittelyyn. Kevään ja syksyn siirtolapuutarha koulun lähistöllä kannusti puolestaan kasvun ihmeen ja sadon yltäkylläisyyden ihmettelyyn.

Jos vuoden 1985 opetussuunnitelmauudistus oli ollut merkitykseltään vähäinen, niin puolestaan seuraava uudistus (POPS 1994) oli huomattavan radikaali. Silloin käännettiin selkää keskusjohtoisuudelle. Tästä johtuen opettajat veloitettiin rakentamaan opetussuunnitelma virallisten perusteiden pohjalta. Kollegiaalinen yhteistyö uudistui merkittävästi juuri opetussuunnitelmatyön ansiosta. Uudistus merkitsi minulle radikaalia käännettä monentasoisen yhteistyön tekemiseen. Työpaikkani kouluhenkilöstön yhteistyön lisääntyminen heijastui opetussuunnitelmatasolla kansainvälisten suhteiden painoituksina. Koulu oli mukana EU-rahoitteisessa projektissa viiden muun eurooppalaisen koulun kanssa. Tein yhteistyötä muiden maiden ystävyysluokkien kanssa. Tietokoneopetus lisääntyi, ja uudistuneen opetussuunnitelman (POPS 1994) korostama luonnontieteellis-maattisuus sai omalaatuisia tulkintoja. Käytin koulukohtaista opetussuunnitelmaa osana virallisia perusteita kymmenen olemassaolovuoden ajan niin, että yhä tallessa olevan opetussuunnitelman sivut ovat todella kuluneen näköisiä.

Radikaalin käänteen ja uudistuksen takana oli saada suomalaiset opettajat sitoutumaan opetussuunnitelmaan aikaisempaa paremmin, mutta opetussuunnitelman yhteisellä työstämisellä koen olleen muita-

kin vaikutuksia. On totta, että kuulin opetussuunnitelman työstämisen vaiheessa kriittistä nurinaa opettajien pakottamisesta tehdä omalla ajallaan ylimääräistä. Kuitenkin minulle työstäminen oli mieluisa kokemus saada päättää itse opettamistani asioista aikaisempaa selkeästi enemmän. Itse rakennettuna opetussuunnitelmasuhteeni kiinteytyi edelleen. Eivätkä vähiten sen vuoksi, että vuoden 1994 perusteet olivat ytimekkäät ja helppokäyttökäyttöiset. Kuitenkin uudistus oli ehkä liian radikaali sosiaalisen tasa-arvon kannalta, tai yhteiskunnan talouslama 1990-luvulla oli eriarvoistanut oppilaita. Jotakin oli tehtävä epäsuotuisan kehityksen pysäyttämiseksi.

Käännös normittavamman opetussuunnitelman tulkitsijaksi

Olin kasvanut toteuttamaan opetussuunnitelmaa lähes rajoituksetta, kun seuraavaa kuntakohtaista opetussuunnitelmaa ja erityisesti sen arvokasvatusta työryhmässä pohiessani havahduin uuteen tosiasiaan. Uudistuva opetussuunnitelma (POPS 2004) merkitsisi rajoittavampaa ja normittavampaa käännettä. Lisääntyneiden työvuosien tuomat kokemukset olivat lisänneet ammattitaitoani. Suhtauduin aikaisempaa huomattavasti kriittisemmin opetussuunnitelmaan. Tulkinnan kannalta opetussuunnitelman teksti (POPS 2004) näyttäytyi helppolukuiselta, mutta sen massiivista sisältöä minun oli vaikea omaksua kokonaan. Käytin sitä säännöllisesti kasvatus- ja opetustyön suunnittelun perustana. Työpaikkani homeongelma aiheutti opetussuunnitelman toteuttamiselle omat haasteensa, mikä oli huomioitava jo työn suunnitteluhetkellä.

Opetussuunnitelman (POPS 2004) tarkennuksen mukaan opettajan tuli informoida huoltajia muun muassa mahdollisuudesta osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Suunnitteluaineistoni perusteella tehostin tiedottamista ajankohtaisista tapahtumista säännöllisten viikkokirjeiden avulla. Eräs tapahtumista oli kasvivarjitys. Huoltajat ja oppilaat värjäisivät johdollani ryhmissä kukin vuorollaan villalankoja luokan käyttöön useana iltana. Tällainen yhteistyö heijastui myönteisesti arjen koulutyöhön. Samalla pohdin kriittisesti rajoja opettajan velvollisuudelle noudattaa opetussuunnitelman tavoitteita.

En uskonut, että opetussuunnitelman laatijat olivat tarkoittaneet opettajaa pelinappulaksi vaan omaa järkeään käyttäväksi opetus- ja kasvatustyön toimijaksi.

Käänne normittavampaan opetussuunnitelmaan oli ymmärrettävä yhteiskunnallisen kehityksen taustasta. Lasten ja nuorten syrjäytymiseen oli havahduttu viimeistään presidentin keskusteluavauksen kautta. Tuolloin tarvittiin, ja tarvitaan yhä edelleen, käytännön toimia lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Opettajana ja opetussuunnitelman toimijana työskentelin toisesta välittämisen kulttuurissa, jossa resurssien tuli olla kunnossa syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Vastuuni oppilaiden oppimisen tiellä olevista esteistä johti minut etsimään yhä toimivampia ratkaisuja ja ymmärtämään eri oppilaiden kirjavia lähtökohtia.

Minun täytyi noudattaa opetussuunnitelman tavoitteita. Noudattamiseen sisältyi oma tulkintaprosessini tavoitteiden merkityksestä ja tarkoituksesta, jolloin ne kontekstualisoituivat. Ajatteluni ja opetuksen suunnitteluni sekä erilaisten tilanteiden vuorovaikutuksellinen päätöksentekoni olivat osa psykologista kontekstia, jossa tulkitsin ja toteutin opetussuunnitelmaa. Tulkinnoissani tavoitteet saattoivat toteutua enemmän tai vähemmän toisenlaisina kuin mitä opetussuunnitelman kirjoittajat tavoittelivat. Opetussuunnitelman tekstit toteutuivat omalla tavallaan erilaisina arjen koulutyössä päivittäin kunkin oppilaan kohdalla. Toisaalta tavoitteiden hyvä tunteminen suojasi muiden esittämien vaatimusten vuolaalta virralta.

Opetussuunnitelmatarina opettaa

Omaelämäkerralliseen opetussuunnitelmatarinaani kuten tarinaan yleisestikin sisältyy jokin opetus tai jopa opetuksia. Ensinnäkin olen tulkinnut neljää eri opetussuunnitelmaa eri aikoina omista opettajuuteni lähtökohdista ja tilanteista henkilökohtaisella tavalla. Opetussuunnitelmien merkitys on vaihdellut vuosikymmenten kulussa. Kuitenkaan suhteeni opetussuunnitelmaan ei ole ollut opettajan urani missään vaiheessa heikko. Opetussuunnitelmien toteutumisessa on ollut haasteita. Ulkonaisilla ja opettajan sisäisillä tekijöillä on ollut

merkitystä opetussuunnitelman tavoitteiden tulkittamisessa ja toteuttamisessa. Tulkitsin uudistuneita opetussuunnitelmia persoonallisesti. Näen tästä johtuen, että opettajalla täytyy olla hyvä itsetuntemus ulkoisten tekijöiden kuten esimerkiksi oppilaan tuntemuksen lisäksi (ks. Day 1999; Ropo & Huttunen 2013; Stenberg 2011).

Opetussuunnitelmatarinassani kerron, miten neljä eri kansallista opetussuunnitelmaa jäsenyivät ja kontekstoituvat eri kouluissa eri aikojen jatkumossa vuorovaikutuksessa oppilaiden, kouluyhteisön ja ympäristön kanssa suomalaisessa yhteiskunnassa. Opettajana saatoinkin ymmärtää yhä enemmän opetussuunnitelmaa, mitä kokeneempaan käytin ja tulkitsin sitä. Ymmärtämiseni ei tapahtunut suoraviivaisesti, sillä monet sisäiset ja ulkoiset tekijät liittyivät tulkintoihini ja toteuttamiseeni. Opetussuunnitelman tulkinta- ja toteuttamisprosessi on moniulotteinen ja -tasoinen ilmiö (Kivioja 2014).

Kerron kriittisyyteni kasvamisesta. Olen ymmärtänyt, että opetussuunnitelman uudistuksilla on pyritty ja pyritään edelleen vastaamaan yhteiskunnassa ajan haasteisiin. En ole ollut pitkän urani aikana aina kuitenkaan tarpeeksi kriittinen, vaikka kymmenen vuoden välein uudistuva opetussuunnitelma saattaa olla suhteellisen staattinen ajan nopeassa vaihtelussa. Päätelen tästä johtuen, että opettajan täytyisi olla kriittinen käyttämäänsä opetussuunnitelmaa mutta myös sen tulkinnoilleen ja omaa työtään kohtaan. On punnittava jatkuvasti, merkitseekö opetussuunnitelma koulutyölle enemmän tukea kuin normia.

Tarinan opettajana toimiessani muut ovat olleet päättämässä opetussuunnitelman perusteista. On siis otettava huomioon, että opetussuunnitelmia koskeviin päätöksiin ja valintoihin vaikuttavat myös muut seikat kuin opetuksen toimijoiden ajatukset. Näitä seikkoja ovat päättäjien arvot, ideologiat sekä julkinen keskustelu ja sen pohjalta muodostetut opetussuunnitelman tavoitteet ja pyrkimykset. Päätöksen teon ulkopuolisuudesta johtuen ja kuitenkin keskeisenä opetussuunnitelman toimijana opettajan kriittisyys on oikeutettua (ks. Antikainen 2011, 38).

Opetussuunnitelmatarinani ilmentää vuorovaikutuksen merkittävyyttä ja korottaa yhdessä rakennetun opetussuunnitelman kehittävä

vaikutusta. On tunnustettu, että kollegiaalista yhteistyötä tukeva opetussuunnitelma näyttää kaventavan opetussuunnitelman ja käytännön todellisuuden välistä eroa (Hall 2014; Kim-Eng Lee & Mun Ling 2013; Priestley 2011). Vaikka tarinassani vastaan huomattavalta osalta opetussuunnitelman tulkinnoista, sen toteutumisessa käytännön työssä muiden kanssa juuri vuorovaikutus on keskeinen tekijä saattaa opetussuunnitelma elämään.

LÄHTEET

- Antikainen, A. 2011. Kasvatussosiologiaa etsimässä. Työelämäkerta. Tampereen Yliopistopaino.
- Bernhardt, P. 2009. Opening Up Classroom Space: Student voice, Autobiography, & the Curriculum. *High School Journal*. The University of North Carolina Press 92 (2), 61–67.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1988. Teachers as curriculum planners: Narratives of experience. New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Day, C. 1999. Developing teachers: The challenge of lifelong learning. Florence, KY: Taylor & Francis.
- Gudmundsdottir, S. 1990. Curriculum Stories: Four Case Studies of Social Studies Teaching. Teoksessa C. Day, M. Pope & P. Denicolo (toim.) *Insight into Teachers' Thinking and Practise*. London: Falmer, 107–118.
- Hall, D. 2014. Using lesson study as an approach to developing teachers as researchers. *International Journal for Lesson and Learning Studies* 3 (1), 11–23.
- Kim-Eng Lee, C. & Mun Ling, L. 2013. The role of lesson in facilitating curriculum reforms. *International Journal for Lesson and Learning Studies* 2 (3), 200–206.
- Kivioja, L. 2014. Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osaajaksi. Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. 1970: A4. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. 1970: A4. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Priestley, M. 2011. Schools, teachers and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change* 12 (1), 1–23.
- Ropo, E. & Huttunen, M. 2013. Johdanto. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä*. Tampere University Press, 9–16.
- Stenberg, K. 2011. Working with Identities Promoting Student Teachers Professional Development. *Kasvatustieteen väitöskirja*. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteen tutkimuksia 1799–2508*.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys-sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. *Kasvatustieteen väitöskirja*. Helsingin yliopisto. *Kasvatusalan tutkimuksia 44*.

Pauli Arola

Kadotettu, säilytetty ja uudelleen löydetty kotiseutu. Perinne ja nuoret Rautulaisten lehdessä vuosina 1958–2016

Tausta ja tarkoitus

Vuonna 1952 Heikki Wariksen johdolla julkaistun siirtoväen sopeutumistutkimuksen mukaan karjalaisen siirtoväen sulautuminen Suomen muuhun väestöön oli hyvää vauhtia tapahtumassa.¹ Vaikka nuorten vieraantumista karjalaisuudesta pidettiin tuolloin todennäköisenä, 2010-luvulla siirtokarjalaisten järjestöt toimivat kuitenkin aktiivisesti. Niiden toimintaan osallistuneiden joukossa on suuri määrä sellaisia, jotka eivät ole eläneet lapsuuttaan tai nuoruuttaan menetetyssä Karjalassa. Nuorten aktivoimisesta perinteen säilyttämiseen kirjoitettiin siirtoväen lehdissä yleisesti. ”Nuoret” merkitsivät kirjoittajille yleensä kahta asiaa, aikuisikänsä muualla kuin Raudussa eläneitä tai alle 30-vuotiaita.

Tässä artikkelissa tutkitaan yhdessä Karjalan kannaksen pitäjälehdessä, *Rautulaisten lehdessä*, vuodesta 1958 vuoden 2016 alkuun julkaistua kirjoittelua menetetyn Raudun muistojen säilyttämisestä ja nuorten aktivoimisesta perinne- ja muisteluyhteisön jäseniksi. Lähtökohtana on lehdessä toistuvasti esitetty ajatus, että nuoriso on unohtanut rautulaisen kotiseutunsa.

Suuri osa luovutetussa Karjalassa julkaistuista sanomalehdistä lakasi pian Karjalan menettämisen jälkeen ilmestymästä. 1940-luvun puolivälistä lähtien alkoi kuitenkin ilmestyä niin sanottuja pitäjälehtiä, joista tuli *Karjala-lehden* ohella siirtoväen yhteyksien ylläpitäjiä ja perinteen säilyttäjiä.² Lehdet voidaan rinnastaa lähinnä paikallislehtiin, joista ne erottuvat kuitenkin harvemman ilmestymistiheydensä

ja karjalaisen perinne- ja muisteluisältönsä perusteella.³ Vain *Jaakimian Sanomat* ja *Parikkalan Sanomat* jatkoivat ilmestymistään paikallisina uutislehtinä.⁴ *Rautulaisten lehden* voi tulkita sisältönsä perusteella karjalaisen perinne- ja muistelu-yhteisön julkiseksi foorumiksi, jossa rautulaisiksi itseään pitävät jakavat kokemuksiaan ja pitävät yllä perinteitä, joita he haluavat säilyttää.⁵

Rautulaisten lehden valitseminen tutkimusaineistoksi perustuu kirjoittajan omaan paikallistuntemukseen ja lehden vuosikertojen vaivattomaan saatavuuteen. Subjektiiivisten valintakriteerien vaikutusta lieventää se, että saman laajuiset karjalaiset pitäjälehdet muistuttavat toisiaan. Keskittyminen yhteen lehteen mahdollistaa melko tarkan ajallisen ja paikallisen vertailun. Artikkelissa seurataan muutoksia, joita perinteen siirtämistä nuorille koskevassa kirjoittelussa tapahtui, kun luovutetussa Karjalassa kasvaneiden rautulaisten tilalle tuli Karjalan menettämisen jälkeen aikuistuneita. Kirjoituksessa pyritään osoittamaan, että huoli kotiseudun unohtamisesta oli huolta yhteiskunnan muuttumisesta ja rautulaisyhteisön säilymisestä. Samalla osoitetaan, että yhteisössä tapahtui kuitenkin luonnollinen sukupolven vaihdos. Voimistunut kotiseutumatkailu ja Neuvostoliiton hajoaminen aktivoivat sotien jälkeen syntyneet kiinnostumaan oman sukunsa juurista ja ottamaan omakseen rautulaisyhteisön vakiintuneen muistelukulttuurin.⁶

Rautulaisten lehteen perustuvan tarkastelun tukena ovat Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Kansanrunousarkiston Kotiseutumatkat (1992) ja Aikapyörällä Karjalaan (2007) -keräyksiä julkaistut tulokset. *Rautulaisten lehden* sisältöä vertaillaan pääpiirteittäin viiteen muuhun pitäjälehteen. Lehden ja sen taustajärjestöjen suhteet, toimituksen henkilökysymykset ja toimituspolitiikan laajempi pohtiminen jäävät tämän artikkelin ulkopuolelle. Viitattaessa lehden artikkeleihin viitataan yleensä kirjoittajaan. Jos tämä tieto ei ole olennainen, viitataan vain lehden numeroon ja sivuun.

Rautulaisten lehti siirtokarjalaisten yhdysiteeksi

Rautulaisten lehti perustettiin vuonna 1958 Rautulaisten pitäjäseuran ja Rauta-Säätiön kokouksessa Mikkelissä.⁷ Etusivullaan Hannu Iha-

laisen toimittama lehti määritteli itsensä ”yhdyssiteeksi hajallaan asuvien karjalaisten välillä”. Sen tarkoitus oli tarjota ”kuvia ja kirjoituksia rautulaisten menneisyydestä ja nykyisyydestä”. Vuoden 1958 aikana lehden levikkialueeksi muodostui Raudun asukkaiden sijoitusalue, Mikkelin lääni, sekä Helsinki. Hajallaan asuvan siirtoväen yhteydenpidon tarve oli ilmeinen.⁸

Lehden ensimmäisiä numeroita leimaa kotiseudun menettäminen ja koti-ikävä. Raudun maisemat paikannimien ovat entisestä kotiseudustaan kirjottaville tärkeitä. Runoilijat kirjoittavat lapsuudesta, pihapoluista ja haudoista.⁹ Joulunumerossa, joka tulevina vuosina muistutti 1950-luvulla suosittuja joululehtiä, julkaistiin muistoja Raudusta ja lukuisia runoja.¹⁰ Lehdessä arveltiin, että nuorten on helpompi sopeutua uusiin oloihin, mutta vanhempi väki oli edelleen sidoksissa kotiseutuunsa Rautuun.¹¹ Kiinnostus menetetyn Raudun eli neuvostoliittolaisen Sosnovon oloihin oli kuitenkin pysyvää. Entisestä kotiseudusta kirjoitettiin tunteella, mutta Neuvosto-Karjalasta varoen.¹²

Vaikka lehden sisältöä leimasi menetetyn Karjalan kaiho, sen sivuilla kerrottiin merkkipäivä uutisten ja kuolini uutisten lisäksi myös sopeutumisesta uusiin oloihin. Uusilta asuinsijoiltamme -otsikolla julkaistiin kuvia siirtoväen uudistaloista ja kerrottiin maataloista, joita vertailtiin luovutetun Karjalan oloihin. Uuden kodin rakentaminen oli saavutus, joka välitti lukijalle viestin: näin hyvin rautulaiset ovat uusilla asuinsijoillaan selviytyneet.

Rautulaisten lehti lienee ollut pitäjälehtenä keskikokoinen tai hiukan sellaista suurempi. Vuonna 1964 lehden painos oli 1450 kappaletta.¹³ Enimmillään lehteä julkaistiin kymmenen, joskus yksitoistakin numeroa vuodessa.

Rautulaisuus uhattuna – missä on nuoriso?

Siirtoväen asuttamisvaihe oli jo 1960-luvulle tultaessa päättynyt ja elämä suurelta osilta vakiintunut. Tarvetta samanlaiseen siirtoväen edunvalvontaan ja yhteydenpitoon kuin 1940- ja 1950-luvuilla ei enää ollut. Karjalaisen siirtoväen vanhin osa, 1900-luvun alkuvuosina syn-

tyneet, olivat tulossa eläkeikään eivätkä 1920- ja 1930-luvuilla syntyneet olleet vielä ottaneet ehdotonta johtoasemaa.

Vuosina 1966–1975 *Rautulaisten lehden* tilaajamäärä alkoi jyrkästi laskea. Vuonna 1975 levikiksi arvioitiin 730 kappaletta.¹⁴ Lehteä julkaistiin enää noin kuusi numeroa vuodessa. Uusi päätoimittaja Teuvo Kuparinen oli Helsingistä. Nyt Helsingin Rautuseuran painoarvo kasvoi lehteä kustantaneen Raudun pitäjäseuran rinnalla. Samalla lehden persoonallinen suhde Rautuun oheni.¹⁵ Kun Kuparinen luopui tehtävästään parin vuoden kuluttua, uudeksi toimittajaksi tuli vuonna 1968 Raimo Naumanen. Se tarkoitti lehden siirtymistä Kuopioon ja toimituskunnan vaihtumista.¹⁶ Sivutoiminen toimitustyö oli *Savon Sanomien* toimittajien käsissä. Painatuskulujen kanssa kamppailleen lehden taloudellinen tilanne alkoi kohentua.¹⁷

Tässä suppeassa artikkelissa on vaikea arvioida, mistä lehden kriisi pohjimmitaan johtui. Lehtitietojen perusteella näyttää siltä, että rautulaisten rintama oli 1960-luvun alkupuolella hajoamassa. Rautulaisten pitäjäseura sai osakseen ankaraa kritiikkiä siitä, että sen toimintaan osallistui aktiivisesti vain 15–20 henkeä. Tässä suhteessa Helsingin Rautuseura näyttää olleen vireämpi. Vaikka joka toinen vuosi järjestetyille pitäjäjuhlille tuli tuhatpäinen joukko tapaamaan tuttuja, ei nuoria saatu houkutelua seuran toimintaan.¹⁸

Vuonna 1963 Kauko Rastas ja Niilo Pusa esittivät *Rautulaisten lehdessä* vetoamuksen, jossa kehoitettiin rautulaisia saapumaan saman vuoden heinäkuussa Mikkelissä pidettäville pitäjäjuhlille keskustelemaan ”isien perinnön” säilyttämisestä ja sen siirtämisestä seuraaville polville. Rastas arvioi tilannetta näin:

Menneiden polvien elämäkokemus, tavat ja tottumukset, kiintymys kotiseutuun ja esi-isältä saatuihin elämänmuotoihin muodostavat meille rikkaan perinnön, jonka vaaliminen ja tallettaminen jälkipolville on kaikkien rautulaisten yhteinen suuri tehtävä: Ne opettavat meidät tuntemaan omat juuremme ja itsemme. Perinteet tuovat samalla mieliimme kaikki ne, jotka ovat tehneet työtä sen hyväksi, mitä meillä nyt on. Tämä antaa meille nyt mieheksi ja naiseksi varttuneille velvoittavan ja kunniakkaan tehtävän, opettaa

lapsillemme ja lapsenlapsillemme ne elämänarvot, jotka Raudussa kasvaneille esi-isillemme antoivat elämänpohjan.

Vetoomuksen esittäjien mielestä nuoriso oli valitettavan nopeasti unohtamassa entisen kotiseutunsa. Oli korkea hetki pysähtyä ennen kuin menneisyys on tavoittamattomissa. ”Tarvitsemme jokaisen rautulaisen kodin valistavaa kasvatusta perinteiden kunnioittamiseksi ja vaalimiseksi”.¹⁹

Rautu-juhlissa pitämässään puheessa Niilo Pusa suuntasi kritiikkinsä aineelliseen hyvinvoinnin kasvuun, joka on saanut ihmiset unohtamaan entisen kotiseudun ja henkiset arvot:

Aikamme kiireinen rytmi ja mukavuuksien sekä ajanvietteiden määrättömyys ovat viemässä meitä valitettavaan ja kohtalokkaan hengen ja elämän köyhyyteen. Suurin osa ihmisistä ajattelee vain ajan tarjoamia hyödykkeitä sekä keinoja niiden tavoittamiseksi. Onnellinen se, jolla on riittävästi rahaa kaiken sen hankkimiseen, mikä voisi tehdä elämän mukavaksi ja niin kuin kuvitellaan elämysriikkaaksi. Eivät vain uskonnolliset, vaan aatteelliset ja henkisetkin arvot ovat jääneet arveluttavassa määrässä unohduksiin.

Pusan päätelmä oli selvä: ”Tämän hetken tärkein tehtävä on nuorison herättäminen rautulaisuuden asialle.”²⁰ Nuorison tehtävänä oli ottaa vastuu ja pyyteettömästi uhrautua yhteiselle asialle, rautulaisuuden säilyttämiselle. Komeasta retoriikasta huolimatta vetoomuksen lopputulos oli laiha: Raudun pitäjäseuran kokouksessa 14.7.1963 päätettiin vain tehostaa jäsenhankintaa.²¹

Juhlapuhujien ja lehteen kirjoittaneiden rautulaisaktiivien retoriikassa korostuivat kiitollisuus edellisten sukupolvien työstä. Nuoria kehoitettiin tuntemaan vastuunsa ja vaalimaan saamaansa perintöä. Kaiken perustana olivat isänmaalliset arvot ja niihin perustuva askeettinen velvollisuusetiikka. Retoriikka oli suunnattu iäkkäämmälle kuulijakunnalle, jonka oletettiin elävän vielä edellisten vuosikymmenien tunnelmissa. Yhteiskunnan muutosten keskellä eläviin nuoriin kohdistuneen kritiikin voi tulkita reaktioksi yhteiskunnan muuttumiseen. Nuorista annettu kliseinen kuva on epäilemättä pe-

räisin mediasta, joka korosti nuorten ja varttuneen väen vastakoh-
taisuutta.²²

Rautulaisten lehti pyrki kuitenkin ottamaan huomioon nuorisokyy-
symyksen. Lehteen perustettiin Nuorisonurkka, mutta sitä julkaistiin
epäsäännöllisesti ja palstan sisältö jäi vaatimattomaksi.²³ Lehdessä
kerrottiin rautulaisten nuorten kokouksista sekä kannustettiin nuo-
ria tulemaan mukaan Rautu-päiville ja kirjoittamaan *Rautulaisten
lehteen*. Myös nuorten rautulaisten saavutuksista kerrottiin. Samoin
tiedotettiin valtakunnallisista Karjalan Liiton tapahtumista, kun sen
nuorisajaosto alkoi luoda yhteyksiä Karjala-seurojen nuoriso-osastoi-
hin. Lehti kertoi myös siitä, että liitto järjesti joululomalla 1967 Lah-
dessa ensimmäiset Nuorten päivät. Nuorison aktivoimiseen oli herät-
ty, mutta hajalla asuvien rautulaisten tilannetta kuvaa se, että vuonna
1871 perustettu Raudun nuorisoseura joutui vuonna 1970 lopetta-
maan toimintansa. Nuoria ei sen toimintaan enää ollut.²⁴

Millainen perintö nuorille tahdottiin antaa?

Nuorten menettämisestä huolestuneet järjestöaktiivit pitivät tärkeänä
kerätä Rautua koskevaa oikeaa tietoa ja tallentaa sitä ikään kuin tes-
tamentiksi nuorisolle. Arveltiin, että nuoremmat polvet pääsevät näin
tutustumaan perinteeseen ja oppivat sitä kunnioittamaan. Samalla
ajateltiin pystytettävän tuleville polville säilyvä muistomerkki.²⁵

1950-luvun lopulla ja 1960-luvun alussa entisten rautulaisten kes-
kuudessa tehtiin useita perinteenkeruita: Helsingin yliopiston Viipu-
rilaisen osakunnan ylioppilaat toteuttivat kotiseuduntutkimusretken,
paikannimitutkimuksen vauhdittamisesta kirjoitettiin ja *Rautulaisten
lehden* lukijoita kehoitettiin tallentamaan murrसानoja. Heitä kannus-
tettiin myös osallistumaan evakkokaskujen keruukilpailuun.²⁶ Kun
Itä-Kannaksen historian kirjoittamishanke raukesi, alueen kunnat
alkoivat tehdä omia paikallishistorioitaan. Hannes Ihalaisen vuonna
1950 julkaisemaa aikaisempaa historiateosta täydentämään laadittiin
perusteellinen Raudun historia, joka julkaistiin vuonna 1965 pitäjä-
seuran ja Rautu-Säätiön voimin sekä rautulaisten keskuudessa kerät-
tyjen varojen tuella.²⁷

Matti Kähärin ja useiden asiantuntijoiden kirjoittama *Raudun historia* esittelee eri elämänaloja ja paikallista kansanperinnettä.²⁸ Historiateoksen valmistumista seuranneen vuoden keväällä *Rautulaisten lehdessä* alkoi kuitenkin kriittinen keskustelu. Sen avasi T. Paukku. Hän vaati selitystä, miksi historiassa oli paikkansapitämätöntä, jopa loukkaavaa tietoa rautulaisista. Keskustelussa väitettiin, että puutteitensa vuoksi kirjaa ei voi antaa nuorison käsiin. Se ei antanut oikeaa kuvaa rautulaisista.²⁹

Keskustelu lehdessä jatkui kunnes historiatoimikunta ilmoitti, että kirja tarkastettaisiin. Selvien asiavirheiden ja puutteiden korjaukset julkaistiin *Rautulaisten lehdessä*, mutta valtaosa arvostelusta torjuttiin. Itse keskustelusta Raudun historiatoimikunta sanoutui irti.³⁰ Rautulaisia kehoitettiin muistelemaan historiategoksen ulkopuolelle jääneitä asioita pitäjäseuran lehdessä, jotta muistitieto säilyisi tuleville polville. Historiatoimikunta piti paikallishistoriaa virallisena Rautu-monumenttina, joka kuului kunniapaikalle jokaisen rautulaisen kotiin.³¹

Riidassa lienee ollut kysymys siitä, kenellä oli oikea käsitys menetetyistä Karjalasta. Merkittävää ei ole kirjan osakseen saama kritiikki, vaan se, että kritiikki ryöpsähti esiin hyvin tunnevaltaisesti. Lehti antoi keskustelulle tilaa eikä pyrkinyt sitä sanottavammin vaimentamaan. Keskustelu oli samantapainen kuin muukin keskustelu Karjalasta. Karjala oli ennen kaikkea tunnekysymys. Rautu ymmärrettiin lähes muuttumattomaksi maailmaksi, josta voi olla vain yksi oikea käsitys. Keskustelu kuitenkin osoitti, että kukin keskustelija muisti hiukan erilaisen kotiseudun.³² Raudun historia oli osa perintöä, joka nuorison tuli siirtää edelleen jälkipolville.

Ahkera perinteen säilyttäminen jatkui, kun *Rautulaisten lehti* palasi vuonna 1975 takaisin syntysijoilleen Pieksämäen seudulle ja sai toimittajakseen Eetu Huuhkan. Lehden painosmäärä kääntyi vähitellen kasvuun. Eros Jäsken tultua vuonna 1983 päätoimittajaksi lehteä ruvettiin nimittämään kaakkoiskannakselaiseksi heimojulkaisuksi, mikä merkitsi palaamista vanhempaan heimoretoriikkaan.³³ Vuoden 1985 alusta lehti alkoi nimittää itseään kannakselaisen perinteen vaalijaksi ja sellaiseksi se jäikin. Lehdessä julkaistiin yksityiskohtais-

ta tietoa eri kylistä, joka koottiin vuonna 1991 ilmestyneeksi *Raudun historian* täydennysosaksi.³⁴

1980- ja 1990-lukujen hiljainen sukupolvenvaihdos

Tutkittuaan vuonna 1984 lehden *Rautulaisten lehden* tilaajien ikäjakautumaa Eros Jäske päätyi siihen, että tilaajista 64 prosenttia oli syntynyt vuosien 1886–1933 välisenä aikana. Suurimman ikäryhmän muodostivat 1914–1923 syntyneet, joita oli 29 prosenttia. Sen sijaan vuonna 1934 ja sen jälkeen syntyneiden osuus oli vain 26 prosenttia koko tilaajakunnasta. Kaikkein vähiten oli vuosien 1934–1939 välillä syntyneitä, joiden osuus jäi vain 4 prosenttiin tilaajista.

Selvitystä voi pitää suuntaa-antavana, vaikka siinä toteutettu luokittelu ei ole täysin johdonmukainen.³⁵ Valtaosa tilaajista oli Karjalassa kasvaneita. Pienimmän tilaajaryhmän jäsenet kuuluivat sen ikäluokan nuorisoon, joka halusi Heikki Wariksen mukaan mahdollisimman nopeasti sopeutua uuden asuinseutunsa oloihin. *Rautulaisten lehdessä* epäiltiin, että tuo 1930-luvun menetetty ikäluokka oli joutunut sodan jälkeen kyllästymiseen saakka kuuntelemaan vanhempiensa Karjalan kaihoa. 1940-luvulla ja sen jälkeen syntyneiden tilauksia pidettiin ilahduttavana ja lupaavana ilmiönä. Osa tilauksista saattaa selittyä sillä, että vanhemmat ja isovanhemmat kustansivat lehteä jälkeläisilleen.³⁶ Vuonna 1986 painosmäärä oli kohonnut 1200 kappaleeseen.³⁷ Levikkialue laajeni seuraavien vuosikymmenien aikana niin, että vuonna 2000 asiamiesverkosto peitti koko maan, vaikka se oli tiheimmillään Vaasa–Jyväskylä–Varkaus-linjan eteläpuolella.

Jäske julkaisi myös professori Leo Paukkusen tietojen pohjalta vuoden 1983 lopun tilanteen mukaisen selvityksen Raudussa ja muutamissa muissa Kannaksen kunnissa syntyneiden asuinpaikoista Suomessa. Raudussa syntyneitä oli vielä 3567 henkeä, mutta suunta oli laskeva. Tämä selvitys yhdessä lehden asiamiesverkoston kanssa osoittaa rautulaisten asettuneen asumaan melko laajalla alueella pääasiassa Etelä- ja Keski-Suomeen.³⁸

Mitä laajemmalle alueelle rautulaiset levittäytyivät, sitä ongelmallisemmaksi muodostui rautulaisten paikallisen yhdessäolon järjestämi-

nen. Jäske teki aloitteen, jonka mukaan yhdessäoloa voisivat järjestää paikalliset yhdyshenkilöt, jotka voitaisiin nimetä viimeisten rauhanvuosien koulupiirien mukaan. Näin todella tehtiin, ja koulupiirien yhdyshenkilöiden luettelo julkaistiin lehdessä. Idea osoittautui toimivaksi, ja vielä 2016 entiset rautulaiset kokoontuvat koulupiireittäin. Tosin piirien aktiivisuudessa on huomattavaa eroa.³⁹

Huolestuneita puheita ja kirjoituksia ei suunnattu nuorille itselleen vaan omien järjestöjen aikuisjäsenille ja lehden lukijoille. Huolta perinteen katoamisesta ja nuorison piittaamattomuudesta tarvittiin ilmeisesti omien joukkojen hengen nostattamiseksi. Mikäli lehdessä tehdyt vaikutusyritykset olisi suunnattu nuorille, ne olisivat esimerkiksi saman ajan nuorisomainontaan verrattuna olleet vanhahtavia ja kömpelöitä.⁴⁰ Huoli yhteiskunnan muuttumisesta ja perinteen sekä rautulaisyhteisön katoamisesta oli kuitenkin aito. Mitä enemmän aikaa kului, sen kauempana oli entinen kotiseutu ja sitä vaikeampaa oli kotiseudun perinteen ylläpitäminen sekä nuorten aktivoiminen laajoille alueille levittäytyneiden rautulaisten keskuudessa.

Vielä vuonna 1980 kirjailija Eeva Kilpi ennusti karjalaisuuden katoamista. Yhteyden saaminen nuorempiin ikäluokkiin ei ollut järjestöaktiiveja tyydyttäneellä tavalla onnistunut. Se oli hankalaa, koska rautulaisaktiivit pitivät nuorisoa yhtenä hahmottomana ryhmänä eivätkä ottaneet huomioon esimerkiksi alueellisia, koulutuksellisia tai sosiaalisia eroja. Myös sukupuolten välillä oli kulttuurieroja, jotka vaikuttivat perinne- ja muisteluyhteisöihin suhtautumiseen.⁴¹ Nuorten hahmoton joukko sai rautulaisaktiivien puheissa ja kirjoituksissa ominaisuuksia mediasta, mainonnasta ja populaarikulttuurista, joka levittäytyi yhteiskunnan rakennemuutoksen mukana ja uhkasi maaseudun perinteistä elämänmuotoa, jota menetetty Rautu osaltaan edusti.⁴²

Olennaista nuorten aktiivisuuden arvioimisessa ei ole Rautuseuran jäsenistön ikäjakautuma, vaan keskeisten vaikuttajien, Raudun pitäjäseuran hallituksen ja *Rautulaisten lehden* toimihenkilöiden, ikä. Heidän joukkonsa nuortui 1980- ja 1990-lukujen kuluessa lähes huomaamattomasti. Sekä *Rautulaisten lehden* toimituskuntaan että pitäjäseuran hallitukseen valittiin vähitellen myös sellaisia, jotka eivät

olleet syntyneet Raudussa. Vuonna 1996 seuran hallituksen kymmenestä jäsenestä vain kolme oli enää syntyperäisiä rautulaisia. Nuorimmat neljä olivat syntyneet 1950-luvulla ja vanhimmat neljä 1920- ja 1930-luvuilla. Kaikilla oli kuitenkin rautulaisia sukujuuria.⁴³

Vuonna 1992 *Rautulaisten lehti* sai uuden päätoimittajan, Mikkelin seudulta kotoisin olleen Paavo Palsan. Vaikka hän ei ollut syntynyt luovutetussa Karjalassa, olivat hänen juurensa Muolaassa. Palsan yllättävän kuoleman jälkeen vastaavaksi toimittajaksi tuli Mauri Maisonen ja toimittajaksi Jaana Anttonen. Luonnollinen sukupolven vaihdos oli siis todellisuudessa lähtenyt käyntiin, vaikka nuorten aktiivisuutta pidettiin vähäisenä.⁴⁴

Kun Raudussa syntyneitä oli entistä vähemmän, lehdessä otettiin tavaksi mainita, kuka oli kolmannen tai neljännen polven rautulainen ja mitä sukua hän oli. Rautulaisuus määräytyi nyt enemmän sukutaustan kuin entisen kotiseudun tai evakkouden perusteella. Lehti julkaisi selostuksia sukukokouksista ja koulupiirien tapaamisista, joissa vetäjät vähitellen nuortuivat. Lyhyen päätoimittajakautensa alussa Palsa toivoi lehteen artikkeleita 1940- ja 50-luvuilla tapahtuneesta sopeutumisesta uusille asuinsijoille. Toive ei kuitenkaan toteutunut. Jälleenrakennuskausi oli karjalaisille yhteinen, mutta ei samalla tavalla yhdistävä kuin menetetty Rautu.

Muisteluyhteisön jäsenet halusivat paikantaa itsensä luovutettuun Karjalaan. Siksi lehden sisältö säilyi samantapaisena kuin aikaisemminkin. Siinä esiteltiin kansalaissodan, talvi- ja jatkosodan tapahtumia, evakkomatkoja, sotien välisen ajan vanhoja tapoja, paikallista murrenastoa ja perinneruokia. Muistokirjoitukset laajenivat henkilöesittelyiksi ja merkkipäivä uutiset pieniksi haastatteluiksi menneistä ajoista.⁴⁵

Kotiseutumatkailijat löytävät esivanhempiansa Raudun

Neuvostoliiton hajoaminen vuonna 1991 vaikutti mullistavasti Karjalan siirtoväkeen. Aikaisempina vuosikymmeninä vaiettuja ajatuksia luovutettuun Karjalan takaisin saamisesta nostettiin keskustelun kohteiksi *Rautulaisten lehdessä* ja jopa eduskunnassa. Valtion johto suhtau-

tui puheisiin viileästi, mikä aiheutti ilmeisen pettymyksen.⁴⁶ Olennaista kuitenkin oli, että Karjalasta oli tullut yleisen ja myös sotaa ja Karjalan menettämistä kokemattomien nuorten mielenkiinnon kohde.⁴⁷

Kun jo vuonna 1988 ennen Neuvostoliiton hajoamista vapaa matkustaminen Karjalaan oli tullut mahdolliseksi, heräsi entistä suurempi halu käydä itärajan takana katsomassa, millaiset olot entisellä kotiseudulla vallitsivat. Seuramatkailu oli 1970-luvun aikana Suomessa ratkaisevasti kasvanut, ja matkailemisesta oli tullut koko kansan huvi. Hiukan ennen Neuvostoliiton hajoamista itään suuntautunut matkailu oli huipussaan. Vanhimmat rautulaiset eli vuosisatojen vaihteessa syntyneet eivät oikein päässeet mukaan tähän matkailuinnostukseen, toisin kuin jälleenrakennuksen ja elintason nousun kokeneet 1920- ja 1930-luvulla syntyneet.

Raudun matkoja järjestivät muun muassa Mikkelin Matkatoimisto ja matkatoimisto Savonia. Oppaina ja ryhmien vetäjinä oli rautulaisseurojen aktiiveja, kuten Mauri Maisonen tai Markku Paksu, josta tuli sittemmin Raudun pitäjäseuran puheenjohtaja ja *Rautulaisten lehden* vastaava toimittaja. Kotiseutumatkailusta ja menetetyt Karjalan ennallistamisesta tulikin 1990-luvulla ja 2000-luvuilla rautulaisyhteisön keskeinen toimintamuoto. *Rautulaisten lehdessä* selostettiin matkoja ja haastateltiin mukana olleita.⁴⁸

Kotiseutumatkailusta muodostui karjalaista siirtoväkeä yhdistävä ja rautulaisyhteisöä kiinteyttävä seikka. Tutustuttuaan kotiseutumatkailijoihin Sosnovon asukkaat ottivat heidät hyvin vastaan. Käytännön apua tuli esimerkiksi vanhojen hautausmaiden kunnostamiseen, josta tuli entisten rautulaisten talkoomatkojen keskeinen tavoite. Rautulaiset pystyttivät myös muistomerkkejään Sosnovoon. Heidän juhliiaan vietettiin paikallisella kulttuuritalolla.⁴⁹

Rautulaisten lehti, jossa oli edellisten vuosikymmenien aikana ollut varsin vähän henkilöhaastatteluja ja niukasti matkakuvauksia, alkoi vuodesta 1994 lähtien julkaista niitä lukuisissa numeroissa. Henkilöhaastattelut ja matkakuvaukset tehtiin lehden omia tarpeita varten. Useissa tapauksissa haastatellut henkilöt kertovat, miten kiinnostus Karjalaan sai alkunsa ja miten kävijät kokivat ensimmäisen vierailunsa Kannaksella.

Vuosilta 1992–2016 on poimittu harkinnanvaraisena näytteenä tarkasteltavaksi 6 henkilöhaastattelua ja 18 matkakuvausta, joissa kerrotaan luovutettuun Karjalaan kohdistuvasta mielenkiinnosta ja sen heräämisestä. Joukossa on kaksi sukutapaamisen kuvausta, jotka sisältävät henkilökohtaisia matkakokemuksia. Henkilöhaastattelut ja matkakuvaukset ovat ajalta, jolloin sodan jälkeen syntyneet olivat luomassa suhdettaan Rautuun.⁵⁰ Haastattelusta tai matkakuvauksesta ilmenee harvoin kokemuksistaan kertovien ikä, mutta sisällön perusteella kaikki tähän mukaan otetut kertojat ovat eläneet aikuisikänsä muualla kuin Raudussa.

Yhdessätoista kuvauksessa muistellaan vanhempien ja erityisesti isovanhempien kuvauksia Raudusta. ”Mummon tarinoista tuli selväsi, missä on oikea koti, kuka sen on vienyt, keitä ovat miehet kamarin valokuvissa ja miten heidän kävi sodassa.”⁵¹ Yhdessä kuvauksessa isoisä selostaa lapsenlapsilleen oloja Karjalassa. Evakkomatalla hevoskärryissä syntynyt isoisä on tyytyväinen, kun vanhimmat tyttärens pojat ovat kiinnostuneet Karjalasta.⁵² Kolmelle henkilölle edellisten polvien puheet eivät tunnu merkitsevän kovin paljon. Kahden 1980 ja 1984 syntyneen nuoren leipomoyrittäjän tavoin he ovat enemmän kiinnostuneita tulevaisuudesta kuin menneiden muistelemisesta.⁵³

Hiukan yli puolet tutkituista, 12 henkilöä, korostaa Rautuun tehdyn kotiseutumatkan merkitystä virikkeen antajana. Oli juhlallista seisoa isovanhempien kotipihalla ja kastautua samaan jokeen, jossa vaarikin oli lapsena kastellut jalkojaan. Matkalla on monen mielestä suuri vaikutus tunteisiin. Kyseessä on ennen kaikkea kokemus, joka auttaa oman identiteetin eheytymistä ja helpottaa joistakin matkan aiheuttamista pettymyksistä huolimatta yhteyden löytämistä aikaisempiin sukupolviin.⁵⁴

Neljässä kuvauksessa kotiseuturettekelle on lähdetty suvun Raudussa nuoruutensa viettäneen iäkkään henkilön mukana suurella joukolla. Joskus on vietetty perhejuhlia Raudun matkalla. Yksi suku ilmoitti järjestäneensä sukukokoukset ensimmäisen Raudun matkansa jälkeen aina Raudussa. Matkoilla, joissa oli mukana edellisiin polviin kuuluneita ja Raudussa asuneita, on vahva tunne siitä, että perinteen vaalimistehtävää siirretään seuraavalle sukupolvelle ja Karjalaa ennallistetaan.⁵⁵

Rautulaisten lehdessä matkailijoiden myönteiset kokemukset korostuvat ja kriittisiä äänenpainoja on vähän. Selvin vierauden tunne on Skotlannissa opiskelevalla 22-vuotiaalla suomalaismiehellä, joka kiinnittää huomiota eniten Karjalan alkeellisiin oloihin. Frankfurtissa Saksassa kasvanut nuori nainen, joka on tullut Raudun matkalle äitinsä mukana katsomaan tämän vanhaa kotiseutua, haluaa säilyttää yhteyden sukulaisiinsa, mutta Rautu näyttää jäävän hänelle vieraaksi.⁵⁶

Muutamassa *Rautulaisten lehden* haastattelussa ja matkakertomuksessa kiinnostus omiin juuriin on herännyt jonkin muutoksen seurauksena. Kolmessa tapauksessa kiinnostus Karjalaan syntyi vanhempien tai isovanhempien kuoltua. Yksi kiinnostui sukujuuristaan, kun hänelle syntyi omia lapsia. Yhdessä tapauksessa liikkeellepaneva tekijä oli esine, sukuperintönä saatu valokuva-albumi.⁵⁷

Kun matkakertomuksia vertaa vuonna 1992 toteutetun Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Kotiseutumatkat -keruun ja vuonna 2007 toteutetun Aikapyörällä Karjalaan-keruun tuloksia esittelevän *Kaupaus Karjalaan* -teoksen sisältöön, voi havaita ilmeisen yhtäläisyyden: Kotiseutumatka olivat useille mukana olleille samanlainen kokemus, josta *Rautulaisten lehdessä* kirjoitettiin. Leena Laineen teoksessa on runsaasti 1920- ja 1930-luvuilla syntyneiden matkakokemuksia, mutta *Rautulaisten lehdessä* korostuvat nuoremmat ikäluokat. Lehti halusi epäilemättä korostaa, että Rautu ja Karjala elivät nyt nuorillekin.⁵⁸ Matkailijoiden kertomuksissa korostuu matkailijoiden väkevä tunnekokemus, kun vierailu suuntautui omille tai suvun entisille asuinsijoille.⁵⁹

Muistelijat harvenevat, sukumuistot vahvistuvat ja muistelukulttuuri säilyy

Rautulaisten lehti oli syntyessään ilmeinen muistelu-yhteisön muodostama julkinen foorumi. 1960- ja 1970-lukujen aikana sen suurimmaksi ongelmaksi muodostui rautulaisten levittäytyminen laajalle alueelle, nuorison vieraantuminen rautulaisuudesta ja eripura siitä, miten menetettyä Rautua tuli muistella. Taustajärjestöjen olemassaolo ja toimijoiden aktiivisuus takasivat sen, että ajoittaisista vastoinkäymisistä selvittiin, vaikka yhteiskunta muuttui.

Kun muisteluyhteisö säilytti vakiintuneet tapansa ja suuntautui selvästi menneisyyteen, siinä oli hyvin vähän tilaa nuorille eli 1930-luvun lopulla ja 1940-luvuilla syntyneille, jotka asuminen uusilla asuinsijoilla ja yhteiskunnan nopea muuttuminen veivät mukanaan. Ajan mittaan Karjalassa eletyn nuoruuden ja evakkomatkan kokenut sukupolvi harveni. Vuosituhansien vaihteen jälkeen sen nuorimmatkin jäsenet olivat siirtymässä eläkkeelle. Tämä merkitsi joko väistämätöntä karjalaistoiminnan hiipumista tai sukupolvenvaihdosta.

Retoriikallaan nuorten passiivisuudesta ja heidän herättämisestään *Rautulaisten lehti* ja siihen kirjoittaneet aktiivit halusivat kiinteyttää rautulaisyhteisöä ja varmistaa sen säilymisen. Käsitys passiivisuudesta perustui ilmeisesti mediassa esitettyihin näkemyksiin ja yhteiskunnan muuttumiseen kohdistuneeseen huoleen. Nuorten osallistuminen rautulaisyhteisön toimintaan oli mahdollista sen vakiintuneilla ehdoilla. Päävastaisista väitteistä huolimatta aktiivisia nuoria löytyi kuitenkin myös perinnetoimintaan, vaikka sitä ei voinut nuorten ehdoilla toteuttaa. 1980-luvulta 2000-luvulle ulottuvana aikana tapahtui hiljainen sukupolvenvaihdos. Muistelijapolven ikääntyminen raivasi tilaa nuoremmille, joita oli rekrytoitava mukaan, jos toiminnan haluttiin jatkuvan.

Neuvostoliiton hajottua Karjala alkoi tuntua uudella tavalla kiinnostavalta. Nekin, jotka eivät olleet kasvaneet aikuiseksi Karjalassa, alkoivat ikääntyessään ja edellisen polven väistyessä etsiä juuriaan. Vilkastuneen kotiseutumatkailun ansiosta vanhempien ja isovanhempien muistot alkoivat elää myös nuoremmille. Tämä teki mahdolliseksi eri-ikäisten rautulaisten kohtaamisen ja kokemusten kiinnittymisen paikkoihin, joista edellinen polvi oli kertonut ja joihin nyt päästiin tutustumaan.⁶⁰

Rautulaisten lehden sisältö pysyi kuitenkin ennallaan. Vielä vuonna 2016 lehden kirjoitukset käsittelevät vuotta 1918, sotien välisen ajan Rautua, sen menettämistä sotavuosina ja evakkoutta. Muistelijoita on entistä harvempia, mutta aiheista kirjoitetaan silti paljon. Aikaisemmin ilmestyneitä artikkeleita julkaistaan uudelleen. Vuosikymmenien kuluessa rautulaisyhteisö on vakiinnuttanut lehteensä muistelukulttuurin, jossa edelleen toistuvat samat aihepiirit. Sama piirre näyttää olevan muissakin luovutetun Karjalan pitäjälehdissä.⁶¹

Muisteluyhteisön jäseniä yhdistävät omat tai aikaisempien polvien kokemukset ja niiden tulkinnat. Näistä muodostuu heidän omien kokemustensa ja muistojensa tulkintakehikko. Identiteetin kannalta tärkeät asiat kuten rautulainen syntyperä, sotavuodet, Karjalan menettäminen ja evakkous, liitetään kuitenkin 2000-luvulla entistä enemmän osaksi omaa sukutarinaa, kun henkilökohtainen yhteys menetettyyn Karjalaan heikkenee.

Karjalan tai Raudun sitkeän muistelemisen voi tulkita yksinkertaisimmin siten, että muistelemisen palvelee muisteluyhteisön jäseniä itseään. Yksittäisten ihmisten tarpeiden kannalta on usein kyse rautulaisyhteisön jäsenenä tapahtuvasta identiteetin rakentamisesta. Yhteisön säilymistä edistää sen jäseniä yhdistävä muistelukuluttuuri. Rautalaisperinteen säilyttämiseksi ponnistelleet haluavat myös elämäntyönsä säilyvän seuraaville polville.⁶² Tämän takia Raudusta muuttaneet ja heidän toisen tai kolmannen polven jälkeläisensä voivat yli 70 vuotta Karjalan menettämisen jälkeen nimittää itseään rautulaisiksi, pitää kokouksiaan vuoden 1939 koulupiirien mukaisesti ja kirjoittaa lehdessään asioista, jotka ovat tapahtuneet heidän esivanhemmilleen. Kuten monet aikaisemmat polvet, ovat Karjalan menettämisen jälkeen syntyneet löytäneet vanhempiensa ja isovanhempiensa muistot, niiden maantieteellisen ympäristön ja liittäneet ne osaksi sukunsa muistitietoa.

Viitteet

- ¹ Siirtoväkeä oli 420 000, josta suurimman osan muodostivat karjalaiset. Heidän etujensa valvojaksi perustettiin Karjalan Liitto, josta vuosikymmenien mittaan kehittyi karjalaisjärjestöjen kattojärjestö ja karjalaisuuden ylläpitäjä. Sillä on useita piirejä ja jäsenjärjestöinä ns. pitäjäseuroja, sukuseuroja, musiikkiyhdistyksiä sekä muutamia säätiöitä. Liiton toiminta kohdistui alun alkaen siirtoväen korvausasioiden edunvalvontaan, mutta ajan mittaan siitä tuli kulttuuri- ja harrastustoiminnan ylläpitäjä. Raninen-Siiskonen 1999, 195–201.
- ² Waris ym.1952, 316–317; Santonen 1985, 155.
- ³ Aalto & Santonen 1985, 14–16. Paikallislehtenä pidetään 1–3 kertaa viikossa yhden tai muutaman kunnan alueella ilmestyvää tilattavaa paikallista uutislehteä. Luovutetun Karjalan pitäjälehdet eivät täytä kaikkia paikallislehden ehtoja. Vaikka esim. Koiviston Viesti on toisinaan luokiteltu aikakauslehdeksi, harva pitäjälehti on kuitenkin rinnastettavissa järjestölehtiin tai pienryhmälehtiin.

- ⁴ Vanhin pitäjälehti on Kurkijokelainen. Karjalan Liiton rekisteristä lehtiä on kolmisenkymmentä. Hietanen 2014, 21. Jaakkiman Sanomat lopetti ilmestymisensä vuonna 1960, mutta elvytettiin myöhemmin perinlehtenä.
- ⁵ RL 1958–2016, passim. Lehden antama kuva menetetyistä kotiseudusta on samanlainen kuin siirtoväen muukin muistelukerronta. Raninen-Siiskonen 1999, 78–96, 101–111.
- ⁶ Lehti- ja muistitietoaineistostaan sekä tutkimuksen kohteen paikallisuudesta huolimatta artikkeli ei ole lehdistöhistoriaa, perinteentutkimusta eikä maantieteellistä tai kulttuurista paikallisuuden tutkimusta. Esim. Fingerroos 2010, 21–23.
- ⁷ Pöytäkirjanote Raudun pitäjaseuran kokouksesta 23.3.1958, 9 §. RL 1958 (1), 3. 1950-luvulla perustetuista lukuisista paikallislehdistä: Santonen 1985, 115.
- ⁸ RL 1958 (4), 2. Välittömiä yhteyksiä pystyttiin pitämään vain lähellä asuviin, muihin postin välityksellä. Liikenne- ja tietoliikenneyhteyksiä pitivät yllä pääasiassa junat, linja-autot, sanomalehdet, radio ja vähitellen televisio. Kaukopuhelinliikenne oli pitkään käsivälitteisten keskusten varassa. Julkaisujen ohella paikallinen järjestötoiminta olikin merkittävää. Raninen-Siiskonen 1999, 116, 201–204. Useiden paikallislehtien ja siirtoväen pitäjälehtien levikistä on ennen 1980-lukua vaikea saada luotettavaa ja vertailukelpoista tietoa.
- ⁹ RL 1958 (1), 2–3; 1958 (2), 2 ja 1958 (3), 2–3 ja 12. Vrt. Raninen-Siiskonen 1999, 107. Lehden aihepiirit ovat tuttuja muista siirtokarjalaisten lehdistä. Vrt. Kurkijokelainen 1949–1960; Suvannon seutu 1957–1960.
- ¹⁰ RL 1959 (11), passim.
- ¹¹ RL 1958 (2), 2–3.
- ¹² RL 1958 (1), 3, (2), ja (3), 7; 1959 (7), 6; 1961 (6), 6; 1962 (7), 3–4; 1964 (2), 5–7; 1964 (6), 14–15; 1965 (10), 6–8; 1967 (5), 9; 1972 (6), 9–10; 1975 (3), 4–6; 1978 (1), 5–8.
- ¹³ Esim. RL 1966 (7), 7; Santonen 1985, 155.
- ¹⁴ Huuhka 1978, RL 1978 (1), 3. Muillakin siirtokarjalaisten lehdillä oli 1960-luvulla levikki- ja talousvaikeuksia. Paikallislehdissä alle 1000 kappaleen levikki ennakoi lehden elinmahdollisuuksien ehtymistä. Aikakauslehtien osalta kriisi koski 1960–1970-luvulla erityisesti pienryhmälehtiä. Santonen 1985, 118, 155 ja 163; Kallio 1992, 300–302.
- ¹⁵ RL 1966 (6), 3; RL 1968 (1), 1 ja 5.
- ¹⁶ Anon. 1973. RL 1973 (6), 11.
- ¹⁷ RL 1968 (8), 11; 1970 (3), 2.
- ¹⁸ Asomaa 1963, RL 1963 (6), 2–3. Lehdessä todettiin tilanteen arvostelijoille: ”Miksi ette kasvata sellaista nuorisoa, joka väsyisi ja kuitenkin kykenisi pitäjäjuhlta järjestämään vaikkapa joka vuosi?” RL 1963 (5), 2–3; Raninen-Siiskonen 1999, 204–206.
- ¹⁹ Rastas & Pusa 1963, RL 1963 (6), 4.
- ²⁰ Pusa 1963, RL 1963 (7), 4–5.
- ²¹ RL 1963 (7), 2.

- ²² Pusa 1960, RL 1960 (6), 2; RL 1964 (4), 2. Vastakohtaksi ihanteellisuudelle voi asettaa mediassa huomiota saaneen nuorisokulttuurin ja uudet kulutus-tottumukset. Ne olivat kaukana sotia edeltäneen ajan tai sotavuosien tavoista ja tyyleistä. Kaarninen 2003, 429–431; Kallioniemi 2003, 484–489; Puuronen 2003, 377–386. Ikänsä perusteella Kauko Rastas (s. 1925) ja Niilo Pusa (s. 1929) olivat tuskin kokonaan vieraantuneita nuorisosta.
- ²³ RL 1967 (1), 13; 1971 (6), 12; 1975 (1), 13–14.
- ²⁴ Paukku 1968, RL 1968 (4), 10; Asomaa 1971, RL 1971 (1), 4–7; RL 1966 (1), 11–12; 1967 (2), 15; 1967 (4), 13; 1969 (6), 3; 1969 (9), 9; 1975 (5), 9; 1977 (6), 13; 1980 (2), 1. Toive nuorison aktivoimisesta nousi esiin vielä 1990-luvulla: Virolainen 1993a. RL 1993 (3), 8. Anttonen 1993, RL 1993 (3), 9.
- ²⁵ RL 1959 (4), 2. Pyrkimys isien perinnön säilyttämiseen: Kurki 1959, RL 1959 (2), 1. Samantapaiset pohdiskelut ovat olleet muidenkin luovutetun Karjalan historiahankkeen taustana. Vrt. Fingerroos 2007, 23–24.
- ²⁶ Pusa 1959, RL 1959 (2), 11–12; RL 1959 (2), 13–14; 1959 (3), 11; 1960 (2), 7; 1963 (10), 14; 1964 (2), 14.
- ²⁷ RL 1960 (1), 2; Päätökset historiahankkeen tukemiseen: Rauta-Säätiön Valtuuskunta, Rautulaisten pitäjäseura ry 27.3.1960 RL 1960 (3), 15; RL 1960 (10), 17; 1964 (3), 4–5.
- ²⁸ Kähäri 1965, passim; RL 1966 (1), 5.
- ²⁹ Paukku 1966, RL 1966 (1), 8–9; RL 1966 (2), 12; RL 1966 (3), 2–4; 1966 (4), 4–5 ja 13; RL 1966 (5), 12–14; RL 1966 (6), 4–8.
- ³⁰ RL 1967 (6), 7–8.
- ³¹ Pusa 1967, RL 1967 (3), 2, 4–5; Kunniapaikalla pidettävänä arvoteoksena ja tulevien polvien tiedonlähteenä pidettiin kaikkia Raudun historiateoksia: Vrt. Ihalainen 1950, Lukijalle; Kähäri 1965, 7–8; Jäske 1991, 14.
- ³² Raninen-Siiskonen 1999, 188–191; Fingerroos 2007, 23–34; Fingerroos 2012, 23–24, 41–42. Karjalaisesta identiteetistä: Lähteenmäki & Ruotsala 2007, 229 ja 243–244.
- ³³ RL 1973 (4), 2. Ymmärtävästä suhtautumisesta heimo-käsitteen käyttöön: Raninen-Siiskonen 1999, 220–223.
- ³⁴ Jäske 1991, passim.
- ³⁵ Maisonon 1985, esimerkiksi ikäluokittelu ei ole täysin vertailukelpoinen.
- ³⁶ Maisonon 1985; RL 1985 (1), 12.
- ³⁷ [Jäske] 1986b RL 1986 (6), 18.
- ³⁸ Jäske 1987b. RL 1987 (5), 82. Eniten väkeä oli Mikkelin läänissä. Suurimmat rautulaismäärät olivat Helsingissä (388), Pieksämäellä (159), Joroisissa (148) Lahdessa (130), Mikkelin maalaiskunnassa (112), Pieksämäen maalaiskunnassa (112) ja Mäntyharjulla (109).
- ³⁹ Jäske 1987a (1), 2; RL 1986 (1), 17; 2000 (6). Joitakin nimitetään nykyisin kylätoimikunniksi.
- ⁴⁰ Jäske 1986a RL 1986 (1), 2. Sopiva vertailukohde on nuorille suunnattu mainonta, joka alkaa aktivoitua 1960-luvulla. Nuoria pidettiin potentiaalisena

- mutta haasteellisena mainonnan kohteena. Heinonen 2003, 132–133; Kilpiö 2003, 144–146 ja 155–157.
- ⁴¹ Tiainen 1980, RL 1980 (1), 9–10; Aapola & Kaarninen 2004, 325, 427–433.
- ⁴² Suoninen 2000, 303–304 ja 313–317; Heinonen 2005, 163–164.
- ⁴³ RL 1996 (2), 16–17; 1996 (3), 16–17.
- ⁴⁴ RL 1992 (5), 2; RL 1992 (6), 18. Hiljainen sukupolvenvaihdos ja yhteiskunnan muuttuminen hyväksyttiin vähäeleisesti Raudun historian täydennysosassa. Sappinen 1991, passim.
- ⁴⁵ Jäske 1990, 124–125; RL 1992 (1), 2; 1992 (4), 19–20; 1992 (5), 19. Sukujuuret alkoivat kiinnostaa siirtokarjalaisia enemmän 1980-luvulla. Vuonna 2000 perustettiin Karjalaisten Sukuyhteisöjen Liitto ry.
- ⁴⁶ RL 2012 (5), 5–7; 2014 (1), 15. Esim. Paksu 1992, RL 1992 (1), 7; Paksu 1992, RL 1992 (2), 8. Pusa 1994, RL 1994 (1), 2–3.
- ⁴⁷ Fingerroos 2010, 133–148; Fingerroos 2012, 32–42.
- ⁴⁸ Lehto & Timonen 1993, 88–89; Raninen-Siiskonen 1999, 253–271; Kostiainen 1995, 21–25; Heinonen 2008, 114–116.
- ⁴⁹ RL 1992–2016, passim. Osa matkoista oli seuramatkoja, osa sukuyhteisöjen ja osa parin sukupolven yhdessä tekemiä, mutta liikkeellä saattoi olla kokonainen koulupiirikin. Esim. Virolainen 1993b, RL 1993 (4), 19–21.
- ⁵⁰ Esim. RL 1990 (5), 99–100; [Äikäs] 1994, RL 1994 (4), 12–13; Moilanen 1993, RL 1993 (3), 3–5; Lipsanen 2011a. RL 2011 (4), 3–5.
- ⁵¹ RL 1958–2016, passim. Rautulaisten lehti ei sanottavasti julkaissut henkilöhaastatteluja, muistelmia sitä enemmän. Tanhua 2012a, RL 2012 (4), 16.
- ⁵² Ristilä-Toikka 2013a, RL 2013 (2), 11.
- ⁵³ Anttonen. 1994b, RL 1994 (3), 14–15; Matikainen 2014, RL 2014 (1), 18–19.
- ⁵⁴ Palsa 1992, RL 1992 (4), 19–20. Esim. Frändilä 1993, RL 1993 (4), 8–11; Anon. 1993, RL 1993 (6), 22; Tervämäki 1994, RL 1994 (1), 23; Ristilä-Toikka 2013b, RL 2013 (2), 4–5; Rätty 2014, RL 2014 (4), 15–16.
- ⁵⁵ Pätynen 1992, RL 1992 (4), 15–16. Pirkko Pätynen matkalla oli kolme sukupolvea. Orava 2012, RL 2012 (6), 6–8. Matkailijoiden ikä vaihteli melkoisesti. Esim. Raili Partasen mukaan vuonna 1993 tehdyllä matkalla nuorimmat olivat 13-vuotiaita ja vanhin 86-vuotias. Partanen 1993 RL 1993 (3), 6–7.
- ⁵⁶ Raivo 2007, 65–66; Korpiluoma & Pätynen 2014, RL 2014 (6), 12–13; Anttonen 1994a; RL 1994 (3), 13; Lipsanen 2011b, RL 2011 (4), 6; Tanhua 2012b, RL 2012 (6), 9.
- ⁵⁷ Karjalan kokemiseen vaikuttavat ennako-odotukset ilmenevät esimerkiksi joensuulaisopiskelijoiden matkakokemuksista vuodelta 2007. Ahponen 2012, 139–150; Vesalainen 2014, RL 2014 (1), 149. Maiseman säilyminen kiinnosti muitakin: Anon. 1992. RL 1992 (3), 4.
- ⁵⁸ Lehto 2010, 8–10. Teoksessa on vain kolme rautulaista muistelija: 23, 174–177 ja 191–196. Esimerkkejä muista: 118–120, 146–157 ja 180–187. Tutkija saattaa kokea jotain samantapaista omassa työprosessissaan: Loipponen 2007, passim.

- ⁵⁹ Lehto 2010, passim. Yksitoista muistelijaa, joiden syntymäaika tunnetaan, on syntynyt sotien jälkeen. Yhteensä muistelijoita on 50,
- ⁶⁰ Fingerroos 2007, 18–19; Fingerroos 1910, 159. Lähemmin: Lehto & Timonen 1993, 88–105. Outi Fingerroosin mukaan jokainen Karjalan kävijöiden polvi on löytänyt kotiseutumatkoilta itselleen eri Karjalan. Lehto & Timonen 1993, 92–95. Kotiseutumatkat -keruun aineistoa (Muistoja Karjalasta 11) tutkineet Liisa Lehto ja Senni Timonen päätyivät siihen, että matkoja muistelleista erotuu kolme polvea: Karjalassa aktiivielämänsä eläneet, Karjalassa syntyneet ja lapsuutensa viettäneet sekä muualla kuin Karjalassa kasvaneet. Tässä artikkelissa ei voi käytetyn aineiston luonteen takia tehdä näin pitkälle menevää jaottelua.
- ⁶¹ Esim. Koiviston Viesti 2015 (1); Kurkijokelainen 2009 (21); Suvannon seutu 2014 (1) ja (7); Räisäläinen 2015 (3); Viipurin pitäjälehti 2015 (2).
- ⁶² Evakkoutta ja sotakokemuksia on pyritty tulkitsemaan sukupolvelta toiselle siirtyvinä kollektiivisina traumoina, koska niiden pohtimiseen palataan yhä uudelleen. Esim. Kuusisto-Arponen 2012, 159 ja 164–165; Kirves 2015, passim. Suurien ihmisryhmien kollektiivisten traumojen toteaminen on kuitenkin hankalaa. Yksinkertaisempi ihmisten tarpeisiin perustuva siirtoväen muistelun tulkinta puolustaa tällä perusteella paikkaansa.

Lähteet

- Rautulaisten lehti (RL) 1958 – 2016
- Anon. 1973. Toimituksen tulilta. RL 1973 (6), 11.
- Anon. 1992. Ensikertalaisen mielipide Raudussa käynnistä. Kannatti ehdottomasti käydä juurillaan. RL 1992 (3), 4.
- Anon. 1994. Kotiseutukäynnillä. RL 1993 (6), 22.
- Anttonen, Jaana 1993. Toimitus vastaa Virolaisen Valtolle. RL 1993 (3), 9.
- Anttonen, Jaana 1994a. Ilonan ensimmäinen soittokeikka. RL 1994 (3), 14–15.
- Anttonen, Jaana 1994b. Syntymäpäiväjuhlat Raudun matkalla. RL 1994 (3), 13.
- Asomaa, Kaarlo 1963. Rautulaisten pitäjäseura valokeilassa RL 1963 (6), 2–3.
- Asomaa, K[aarlo] 1971. Raudun nuorisoseura lopettanut toimintansa. RL 1971 (1), 4–7.
- Frändilä, Raimo 1993. Syntymäseutumatkalla. RL 1993 (4), 8–11.
- Huuhka, Eetu 1978. Rautulaisten lehti täyttää 20 vuotta. RL 1978 (1), 3.
- Hyyrinen, Hannu 1967. Arvoisat juhlavieraat, hyvät rautulaiset. Tervehdyspuhe Rautu-juhlilla. RL 1967 (8), 7–8.
- Jordan, Kyösti 1990. Matka entiseen Rautuun. RL 1990 (5), 112–113.
- Jäske, Eros 1986a. Rautulaisille ystävineen RL 1986 (1), 2.
- [Jäske], Eros 1986b. Toimituksen tiimoilta. RL 1986 (6), 18.

- Jäske, Eros 1987a. Tekemisiä. RL 1987 (1), 2.
- Jäske, Eros 1987b. Nykyiset asuinsijat. RL 1987 (5), 82.
- Jäske, Eros 1990. Rautulaisia Hämeessä. RL 1990 (6), 124–125.
- Korpiluoma, Riikka & Pätynen, Pirkko 2014. Orjansaarella vierailtu 25 vuotta. RL 2014 (6), 12–13.
- Kurki, Anna 1959. Kallis perintö RL 1959 (2), 1.
- Lipsanen, Seija 2011a. Kihuiloa aurinkoisessa Raudussa RL 2011 (4), 3–5.
- Lipsanen, Seija 2011b. Raudun matka oli lievä kulttuurishokki. RL 2011 (4), 6.
- Maisonen, Mauri 1985. Rautulaisten lehden markkinointi. RL 1985 (1), 12.
- Matikainen, Jaana 2014. Rautulaisjuurinen leipomo kisaa Suomen paras leipomo-tittelistä. RL 2014 (1), 18–19.
- Moilanen, Paula 1993. Raudussa paljastettiin heinäkuussa kolme muistomerkkiä. RL 1993 (4), 3–5.
- Nimimerkki L.K. 1994. Matka Karjalaan vuonna 1993. RL 1994 (3), 10.
- Orava, Esko 2012. Oravien matka Rautuun. RL 2012 (6), 6–8.
- Paksu, Markku 1992. Rautukuume. RL 1992 (1), 7.
- Paksu, Markku 1992. Turhaa elämointiä Karjalan karhulla. RL 1992 (2), 8.
- Palsa, Paavo 1992. Pitäjäjuhlien anti. RL 1992 (4), 19–20.
- Partanen, Raili 1993. Kesämatka Rautuun. RL 1993 (3), 6–7.
- Paukku, Reijo 1968. Mitä Karjala on nykypäivän nuorelle? RL 1968 (4), 10.
- Paukku, T. 1966. Historian arvostelua. RL 1966 (1), 8–9.
- Pusa, Niilo 1959. Kotiseudun muistot talteen. RL 1959 (2), 11–12.
- Pusa, Niilo 1960. Raudun historia. RL 1960 (6), 2.
- Pusa, Niilo 1963. Rautu-juhlassa 14.7.1963 pidetty juhlapuhe. RL 1963 (7), 4–5.
- Pusa, Niilo 1967. Rautulaisuuden säilyttäminen RL 1967 (3), 2, 4–5.
- Pusa, Niilo 1994. Karjalan palauttaminen. RL 1994 (1), 2–3.
- Pätynen, Pirkko 1992. Orjansaaren ojan varrella kesäkuussa -92. RL 1992 (4), 15–16.
- Rastas, Kauko ja Pusa, Niilo 1963. Vetoamus nuoren polven rautulaisille RL 1963 (6), 4.
- Ristilä-Toikka, Marjo 2013a. Hevoskärrtiin syntyneelle sotaorvolle juuret ovat tärkeitä. RL 2013 (2), 11.
- Ristilä-Toikka, Marjo 2013b. Minna Haukan juuret ovat Huuhdissa. Kotiseutumatkat sytyttivät kiinnostuksen Karjalaan. RL 2013 (2), 4–5.
- Räty, Seija 2014. Savossa syntynyt Seija – juuret syvällä Karjalassa RL 2014 (4), 15–16.
- Tanhua, Elina 2012a. Reikä päässä pieneni: Rautu täytti tyhjän tilan RL 2012 (4), 16–18.

- Tanhua, Elina 2012b. Anna Kampschulte esivanhempiensä kunnailla. RL 2012 (6), 9.
- Tervämäki, Helena 1994. Kotiseutumatka Rautuun. RL 1994 (1), 23.
- Tiainen, Bruno J. 1980. Karjalaisuus lehdistössä ja matineoissa. RL 1980 (1), 9–10.
- Vesalainen, Jouko 2014. Ensimmäisellä Raudun matkallani. RL 2014 (1), 149.
- Virolainen, Valto 1993a. Tuumailuja ja toivomuksia. RL 1993 (3), 8.
- Virolainen, Valto 1993b. Suvenmäen koulupiiriläiset Karjalan kunnailla. RL 1993 (3), 19–21.
- [Äikäs], Anja & Reino 1994. Palkealan koulupiiriläiset tekivät siivousmatkan Rautuun. RL 1994 (4), 12–13.

Muut siirtokarjalaisten lehdet

- Koiviston Viesti 2007–2014
- Kurkijokelainen 1949–1977
- Suvannon seutu 1957–2014
- Räisäläinen 2004–2016
- Viipurin pitäjäläinen 2006–2016

Muut painetut lähteet

- Hietanen, Silvo 2014. Karjalainen sanomalehdistö evakossa. Karjalan Kunnat 2014 (4), 20–21.
- Ihalainen, Hannes (toim.) 1950. Entinen Rautu. Koviin kohtaloiden ja rakkaiden muistojen pitäjä Karjalan Kannaksella. Pieksämäki: Muistojulkaisutoimikunta.
- Jäske, Eros (toim.) 1991. Rautu ja rautulaiset III. Historiaa ja kansanelämää. [Mikkeli]: Rautulaisten pitäjöseura ry.
- Kähäri, Matti 1965. Raudun historia. [Mikkeli]: Raudun Historiatoimikunta.
- Lehto, Liisa (toim.) 2010. Kaipaus Karjalaan. Matkoja kotiseudulle. Kansanelämän kuvauksia 76. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lindroos, Timo 2016. Pitäjäseuroilla on tärkeä tehtävä: Elävä karjalaisuus ja perinteen vaaliminen. Karjalan Kunnat 2016 (1), 40–41.
- Sappinen, Eero 1991. Nykyajan rautulaisuudesta. Teoksessa Jäske, E. (toim.), Rautu ja rautulaiset III. Historiaa ja kansanelämää. [Mikkeli]: Rautulaisten pitäjöseura ry, 518–520.

- Aalto, Eeva-Liisa & Santonen, Pirjo 1985. Millainen on paikallislehti? Teoksessa Aalto, Eeva-Liisa ym., Paikallislehdistön historia. Tommila, Päiviö (toim.), Suomen lehdistön historia 4. Kuopio: Kustannuskiila Oy, 11–18.
- Aapola, Sinikka & Kaarninen, Mervi 2004. Monimuotoinen nuorisokulttuuri. Teoksessa Saarikangas, Kirsi ym. (toim.), Suomen kulttuurihistoria 4. Koti, kylä, kaupunki. Helsinki: Tammi, 425–433.
- Ahponen, Pirkkoliisa 2012. Kurjala vai kultala? Opiskelijat Sortavalan-matkalla vuonna 2007. Teoksessa: Fingerroos, Outi & Häyrynen, Maunu (toim.), Takaisin Karjalaan. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1250, Tiede. Helsinki: SKS, 133–153.
- Fingerroos, Outi 2007. Uuskareliaanit nyky-Karjalassa. Teoksessa: Fingerroos, Outi & Loipponen, Jaana (toim.), Nykytulkintojen Karjala. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 91. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 16–32.
- Fingerroos, Outi 2010. Karjala utopiana. Nykykulttuurin tutkimuksen julkaisuja 100. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Fingerroos, Outi 2012. Karjalan kysymyksen kolme aaltoa. Teoksessa Fingerroos, Outi & Häyrynen, Maunu (toim.), Takaisin Karjalaan. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1250, Tiede. Helsinki: SKS, 23–45.
- Heinonen, Visa 2003. Nuoriso mainonnan kohteena – kovaa menoa ja meininkiä. Teoksessa Peltonen, Matti ym. (toim.), Arkinen kumous. Suomalaisen 60-luvun toinen kuva. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 849. Helsinki: SKS, 113–133.
- Heinonen, Visa 2005. Kultainen 60-luku. Teoksessa Karisto, Antti (toim.), Suuret ikäluokat. Tampere: Vastapaino, 145–166.
- Heinonen, Visa 2008. Vapaa-aika, matkailu, harrastukset. Teoksessa Häggman, Kai ym. (toim.), Suomalaisen arjen historia 4. Hyvinvoinnin Suomi. Helsinki: Weilin+Göös, 110–125.
- Kaarninen, Pekka 2003. Kurittomat sukupolvet vanhoissa suomalaissa elokuvissa. Teoksessa Aapola, Sinikka & Kaarninen, Mervi (toim.), Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 909. Helsinki: SKS, 421–439.
- Kallio, Veikko 1992. Katsaus aikakauslehdistön kehitykseen vuoden 1955 jälkeen. Teoksessa Tommila, Päiviö ym., Aikakauslehdistön kehityslinjat. Tommila, Päiviö (toim.), Suomen lehdistön historia 10. Kuopio: Kustannuskiila Oy, 290–306.
- Kallioniemi, Kari 2003. Nuorisokuvat, populaarikulttuuri ja suomalaisuus. Teoksessa Aapola, Sinikka & Kaarninen, Mervi (toim.), Nuoruuden vuo-

- sisata. Suomalaisen nuorison historia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 909. Helsinki: SKS, 481–495.
- Kilpiö, Kaarina 2003. Musiikki nuorisomainonnassa – fantasioista elämäntyyliin. Teoksessa Peltonen, Matti ym. (toim.), Arkinen kumous. Suomalaisen 60-luvun toinen kuva. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 849. Helsinki: SKS, 134–157.
- Kirves, Jenni 2015. Elämä omiin käsiin. Traumoista selviytymiseen. Teoksessa Kivimäki, Ville & Hytönen, Kirsi-Maria (toim.), Rauhaton rauha. Suomalaiset ja sodan päättyminen 1944–1950. Tampere: Vastapaino, 257–282.
- Kostiainen, Auvo 1995. Massaturismin historiallinen synty. Teoksessa Kostiainen Auvo & Korpela, Katriina (toim.), Mikä maa, mikä valuutta. Julkaisuja n:o 35. Turku: Turun yliopiston historian laitos, 9–27.
- Kuusisto-Arponen, Anna-Kaisa 2012. Takaisin evakkotielle. Kävelyvaellus muistojen herättäjänä. Teoksessa Fingerroos, Outi & Häyrynen, Maunu (toim.), Takaisin Karjalaan. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1250, Tiede. Helsinki: SKS, 157–175.
- Lehto, Liisa & Timonen, Senni 1993. Kertomus matkasta kotiin. Karjalaiset vieraina omilla maillaan. Teoksessa: Laaksonen Pekka & Mettomäki, Sirkka-Liisa. (toim.), Kauas on pitkä matka. Kirjoituksia kahdesta kotiseudusta. Kalevalaseuran vuosikirja 72. Helsinki: SKS, 88–105.
- Loipponen, Jaana 2007. Karjala-orientalismistani, soteleskistä, menetyksistä, tarinoista. Teoksessa Fingerroos, Outi & Loipponen, Jaana (toim.), Nykytulkintojen Karjala. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 91. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 184–201.
- Lähtenmäki, Maria & Ruotsala, Helena 2007. Matkalla pohjoiseen – lappilaisuuden ja karjalaisuuden konstruktioita. Teoksessa Fingerroos, Outi & Loipponen, Jaana (toim.), Nykytulkintojen Karjala. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 91. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 229–250.
- Puuronen, Vesa 2003. Pihasakeista alakulttuureihin. Nuorten ryhmätoiminta Suomessa 1900-luvun jälkipuoliskolla. Teoksessa Aapola, Sinikka & Kaarninen, Mervi (toim.), Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 909. Helsinki: SKS, 373–395.
- Raivo, Petri J. 2007. Unohdettu ja muistettu suomalainen Karjala. Teoksessa Fingerroos, Outi & Loipponen, Jaana (toim.), Nykytulkintojen Karjala. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 91. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 55–74.
- Raninen-Siiskonen, Tarja 1999. Vieraana omalla maalla. Tutkimus karjalaisen siirtoväen muistelukerronnasta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 766. Helsinki: SKS.

- Santonen, Pirjo 1985. Kasvun vuosikymmenet. Teoksessa Aalto, Eeva-Liisa ym., Paikallislehdistön historia. Tommila, Päiviö (toim.), Suomen lehdistön historia 4. Kuopio: Kustannuskiila Oy, 107–239.
- Suoninen, Marja 2000. Suomalaiset populaarikulttuurin määrittäjinä. Teoksessa Salmi, Hannu & Kallioniemi, Kari (toim.), Pohjan tähteet. Populaarikulttuurin kuva suomalaisuudesta. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 285–320.
- Waris, Heikki ym. 1952, Siirtoväen sopeutuminen. Tutkimus Suomen karjalaisen siirtoväen sosiaalisesta sopeutumisesta. Helsinki: Otava.

Ari Vuorio

Matti Koskenniemen yhteys Peter Petersenin Saksaan

Aluksi

Janne Majaniemi on useassa artikkelissa käsitellyt Peter Peterseniä (1884–1952) ja Matti Koskenniemen Saksan matkoja. Samoin Jyrki Kaarttinen on käsitellyt samoja aiheita. Erityisesti Kaarttinen on erikoistunut kansallissosialistien kasvatustieteeseen. Tukeudun omassa tekstissäni näiden asiantuntijoiden kirjoituksiin. Petersenin toimi Weimarin tasavallan (1919–1933) ja kolmannen valtakunnan (1933–1945) sekä lyhyen aikaa sodan jälkeisessä DDR:ssä.

Matti Koskenniemi (1908–2001) oli Helsingin yliopiston kasvatustieteen professori vuosina 1955–1972. Koskenniemi tunnettiin ahkerana kasvatustieteellisenä kirjoittajana. Hän ehti olla myös monessa mukana kun kasvatusopista vähitellen kehkeytyi kasvatustiede. Kasvatustieteilijöiden määrä oli paisunut huomattavaksi hänen jäädessä eläkkeelle. Koskenniemen varhaisen tieteellisen ajattelun kehittymiselle tärkeitä olivat 1930-luvun vuodet. Koskenniemelle Pohjoismaat ja Yhdysvaltojen tieteellinen anti oli myös tärkeää. Näiden alueiden merkitys ehkä kasvoikin toisen maailmansodan jälkeen. Koskenniemi kiinnostui saksalaisesta Petersenistä aikana, jolloin Saksa oli diktatuuri. Kasvatusalan ihmisille demokratian aika oli, äärioikeistolaisia lukuun ottamatta, ihanteellista aikaa. Toisaalta kasvatustieteiden diktatuurivaltiossa voi olla kiinnostava tutkimuskohde. Mistä tässä Koskenniemen innostuksessa Peter Peterseniin 1930-luvun lopulla oli kysymys?

Koskenniemi tutustuu Peter Peterseniin ja saa kontaktin Elsa Köhleriin

Muistelmissaan vuodelta 1983 Koskenniemi kertoo: ”Ollessani Lohjalla jo tarkastajan virassa 1936 tuli minulle postissa Petersenin teos *Der kleine Jena-Plan* (7./8.painos), jossa oli omistuskirjoitus ” Herr Doktor Matti Koskenniemi. Besten Wünschen für 1937 und den Fortgang seiner Untersuchungen, Dr Peter Petersen.”¹ Petersen eli silloin kolmannen valtakunnan alaisuudessa. Hänen lähestyi siis Koskenniemeä, joka oli kirjoittanut saksankielisen väitöskirjan toukokuussa 1936. Koskenniemi ei kerro, miksi Peterseniä oli kiinnostunut hänestä. Saksankieliset väitöskirjat olivat 1930-luvuilla Suomessa suosittuja. Koskenniemi oli saanut omalle väitöskirjalleen kääntäjän, joka käänsi sen saksaksi. Kirja ja kirje saivat aikaan sen, että vuonna 1937 Koskenniemi matkusti Jenaan kuukaudeksi. Vuonna 1939 Koskenniemi kävi uudelleen Saksassa tutustumassa Jena-kouluihin. Koskenniemen mukaan...”minä en siis löytänyt Peterseniä, vaan hän löysi minut”² Petersen ei ollut ensimmäinen Koskenniemen Saksan kontakti. Matti Koskenniemi toteaa muistelukirjassaan vuodelta 1983 ”Niin minä sitten syksyllä 1932 ilmoittauduin auskultoimaan, vaikka en ollutkaan matematiikan lehtorin virkaan pätevä puutteellisten matematiikanopintojeni takia. Heti ensimmäisessä lokakuussa pidetyssä kasvatusopin professorin konferenssissa – jotka olivat yleiskonferensseja – Lilius antoi minulle tehtäväksi esitellä Elsa Köhlerin vastikään ilmestyneen *Entwicklungsgemässer Schaffenunterricht* – teoksen”³

Elsa Köhlerin tulo Jenaan aloitti Petersenin tapaustutkimukset. Karlsson on viitannut tutkija Retteriin, jonka mukaan Peter Petersenin ja Elsa Köhlerin yhteistyö oli hyvin rajoitettua.⁴ Koskenniemelle nämä Jenan tapaustutkimukset antoivat ratkaisevan impulssin kohti empiiristä didaktiikkaa. Elsa Köhlerin elämässä vuosina 1931–1933 oli aikakausi, jolloin hän teki tilannetutkimuksia Jenassa Saksassa.

¹ Koskenniemi, M. 1983, 18.

² Koskenniemi, M. 1983, 18.

³ Sama, 11.

⁴ Karlsson, L. 1998, 180.

Elettiin Weimarin tasavallan loppuaikojia. Yhdessä opiskelijoittensa kanssa Köhler tutki kansakoululaisia. Peter Petersenin kokeilukoulu sijaitsi Jenassa yliopiston yhteydessä, ja Peter Petersen oli kutsunut sinne Elsa Köhlerin. Petersen oli tietoinen siitä, että Köhlerin edustama tutkimustapa oli teoreettisesti ja metodologisesti uusi alue.⁵

Elsa Köhler oli Wienissä pitkän uran tehnyt opettaja, joka oli väitellyt tohtoriksi oppimisympäristöpsykologista vuonna 1926. Elsa Köhler korosti Karlssonin mukaan, että ”hän oli käytännön opettaja, joka lähestyi teoreettikkoa”.⁶ Köhler ammensi teoriansa pääasiassa psykologiasta, ja hänelle oli tärkeää tilannepedagogiset tutkimusmenetelmät. Charlotte Bühlerin tutkimukset tutkimuksensa olivat erityisen tärkeitä Köhlerille.

Myöhemmin Elsa Köhlerin ja Peter Petersenin välit kiristyivät. Peter Petersenin toinen vaimo tohtori Else Müller-Petersen osallistui myös tutkimuksiin. Karlsson viittaa Matti Koskenniemen näkemyksiin vuodelta 1971, jonka mukaan Petersenin ja hänen vaimonsa Elsen tutkimuslinjaukset tulkittiin tuolloin melko alkeellisiksi. Koskenniemen mukaan heidän luokittelunsa perustui subjektiivisiin arvoasetelmiin.⁷ Tämän arvion voi tulkita sisältävän jalkiviisautta.

Peter Petersen arvioi myöhemmin Köhlerin olevan yksipuolisesti psykologinen tarkkailij ja että hän unohti sosiaalisen ja kollektiivisen todellisuuden kasvatustodellisuudessa.⁸

Elsa Köhler teki laajoja tutkimuksia oppimisesta, ja hän teki vuosina 1924–1935 aktiivista kielipedagogista yhteistyötä ruotsalaisen opettaja Ingeborg Hambergin johtaman Varbergin koulun kanssa.⁹ Ruotsissa hän vieraili useasti pitkiäkin aikoja. Köhleriltä ilmestyi vuonna 1936 ruotsiksi *Aktivitetspedagogik*.¹⁰ Köhler keksi aktiivisuuspedagogiikkakäsitteen saksan sanasta *Schaffunterricht*.¹¹ Elsa Köhlerin ja Peter Petersenin välillä käytiin kirjeenvaihtoa kesäkuusta 1933 huhtikuulle

⁵ Sama, 179.

⁶ Sama, 94–96.

⁷ Sama, 182.

⁸ Karlsson, L. 1998, 182.

⁹ Sama, 116.

¹⁰ Sama, 183. Kirjassa viitataan muun muassa Albert Liliuksen tutkimuksiin.

¹¹ Sama, 57.

1938. Köhlerin mukaan Petersen oli yhteistyötä tehdessään kansallissosialistien kanssa pettänyt oman Jenan suunnitelmansa.¹²

Köhler katsoi kasvatuksen maailmaa pääasiassa punaisen Wienin näkökulmasta. Lisäksi hän oli perheetön kieltenopettaja. Petersen ja Köhler olivat iältään lähellä toisiaan. Köhler oli viisi vuotta Peterseniä vanhempi. Sukupuoli vaikutti 1900-luvun alussa asemaan ja arvostukseen. Toisaalta juuri sukupuoliroolien takia pienempien lasten opettajat ja tutkijat olivat naisia, koska heidän oletettiin sukupuolensa takia ymmärtävän paremmin lapsia.

Weimarin tasavallan (1919–1933) ajan opettajat ja opettajankoulutus

Weimarin tasavallan hallitukset vaihtuivat useasti aivan kuten Suomen hallitukset 1920-luvulla. Hallitusten tiheä vaihtuminen oli tyyppillistä myös Ranskassa samaa aikaan. Vaikka hallitukset vaihtuivat useasti (1919–1932 oli 20 hallitusta), niin ministerien tehtävien hoitajissa ei ollut samanlaista vaihtuvuutta. Weimarin tasavalta oli yksi niistä valtioista, jotka toimivat sosiaalisen modernisaation kärjessä ensimmäisen maailmansodan jälkeen.¹³

Kuva Weimarin tasavallasta on muuttunut historioitsijoiden parissa esimerkiksi niistä vuosista, kun Koskenniemi kirjoitti Peter Peterseniä puolustavaa tekstiä. Toisaalta Koskenniemi ei ollut historioitsija tai valtiotieteilijä, jolla olisi ollut koulutuksensa puolesta edellytyksiä ymmärtää syvällisesti Saksan historiaa ja yhteiskuntaa.

Kaarttisen mukaan Weimarin tasavallan aikana 1919–1933 noin 300 000 opettajasta vain noin 9000 liittyi Kansallissosialistiseen puolueeseen ja Kansallissosialistiseen Opettajaliittoon ennen kansallissosialistien valtaannousua.¹⁴ Suurin osa kansakoulunopettajista kuului Saksan Opettajayhdistykseen (*Der Deutsche Lehrerverein, DVL*), jossa

¹² Sama, 184.

¹³ McElligot, A. 2013, 8–9.

¹⁴ Kaarttinen, J. 2010. Kasvatus 5/2010 Saksalaisten opettajien ja heidän etujärjestöjensä suhtautuminen kansallissosialisteihin Weimarin tasavallan aikana (1919–1933), 465.

oli Weimarin tasavallan lopulla noin 147 000 jäsentä. Kaarttinen käyttää gymnasiumin opettajista nimitystä lukionopettajat, jotka kuuluvat Saksan Filologiliittoon (*Der Deutsche Philologenverband, PhV*). Tässä järjestössä oli noin 30 000 jäsentä. Näiden lisäksi oli pienempiä etujärjestöjä, joissa opettajien järjestäytymisen perusteena oli uskonnollinen, pedagoginen, poliittinen suuntautuminen tai sukupuoli.¹⁵ Uudemman tuktimuksen mukaan opettajat vastustivat kansallissosialisteja enemmän kuin aikaisemmin on väitetty. Vastustajia olivat monet uskonnolliset ryhmittymät, kuten juutalaistaustaiset ja katolilaiset opettajat. Lisäksi kansallissosialisteja vastustettiin myös poliittisista ja pedagogisista syistä. Vastustusta esiintyi selvimmin suurkaupungeissa, kuten Hampurissa, Leipzigissä ja Berliinissä ja erityisesti näiden ”progressiivisissa” opettajissa ja kansakoulunopettajien keskuudessa.¹⁶ Arvomaailmaltaan progressiiviset kuuluivat sosialidemokraatteihin, kommunisteihin tai poliittiseen keskusta.¹⁷ Eri tutkimuksiin viitaten Kaarttinen esittää, että vajaa 3 % kaikista opettajista liittyi kansallissosialisteihin ennen vuotta 1933. Luku oli hiukan korkeampi kuin keskimäärin työssäkäyvässä väestössä.¹⁸

Martti Hela oli tunnettu musiikkimies, filosofian lisensiaatti (tohtori vuonna 1932) ja Kajaanin seminaarin johtaja (1927–1943). Hela oli tehnyt jo 3 opintomatkaa Saksaan ennen vuoden 1929 matkaa. Tämän neljännen matkan Weimarin Saksaan, innoittamana Hela kirjoitti 23-sivuisen tekstin otsikolla *Saksan nykyinen kansakoulunopettajain valmistus*.¹⁹

Hampurissa kansakoulunopettajien koulutus oli järjestetty yliopiston yhteyteen. Siellä kansakoulunopettajat pääsivät tutustumaan kasvatustieteeseen. Helan mukaan tarjolla oli hienoja luentoja, joita pitivät Deuchlerin ja Flitnerin kaltaiset tunnetut professorit. Yliopistossa oli myös pedagoginen seminaari, jonka toimintaan opiskelijat osal-

¹⁵ Sama, 457.

¹⁶ Sama, 460.

¹⁷ Sama, 462–463. Kaarttinen viittaa tutkija K. Jarauschin (1990) *The unfree professions. German lawyers, teachers and engineers 1900–1950* -teokseen

¹⁸ Sama, 463.

¹⁹ Hela, M. 1930. *Saksan nykyinen kansakoulunopettajain valmistus*. Helsinki 1930. Raittiuskansan Kirjapaino Oy.

listuivat. Yliopiston laaja tarjonta antoi opiskelijoille mahdollisuuksia monipuolisiin opintoihin. Psykologista seminaaria oli aikoinaan johtanut kuuluisa Ernst Meumann sekä Helan vierailun aikana arvostettu tiedemies William Stern. Kokeellisen eli eksperimentaalisen psykologian alalla Hampurin yliopistossa oltiin pitkällä.²⁰ William, alkuaan Wilhelm Stern oli juutalaistaustainen tutkija, jonka ura päättyi Saksassa kansallissosialistien valtaannousuun. Flitner puolestaan oli tunnettu konservatiivisista näkemyksistään. Deuchler oli nimitetty Hampurin yliopiston kasvatustieteen professoriksi vuonna 1923, jota tehtävää hän hoiti vuoteen 1945. Peter Petersen oli hävinnyt hänelle kilpailun professuurista. Deuchler oli alkuaan vasemmistoliberaalin DDP-puolueen (*Deutsche Demokratische Partei*) kannattaja, mutta kääntyi kansallissosialistiksi vuonna 1932 ja oli sen jälkeen aktiivinen kansallissosialisti. Martti Hela kävi Saksassa opintomatalla vielä vuonna 1931 eli kaikkiaan viisi kertaa. Matti Koskenniemen verrattuna Helaa voitaneen pitää jonkinlaisena Weimarin Saksan, tai ainakin sen kouluolojen tuntija.

Kansallissosialistien tultua valtaan vuonna 1933 myös Hampurin ohjelma loppui. Kansallissosialistien nousu merkitsi Saksalle sekä Itävallalle (vuonna 1938) valtavaa aivovuotoa tieteessä ja kulttuurielämässä. Käytännössä kaikki juutalaiset ja sosialistiset tiedemiehet joutuivat lopettamaan uransa tai lähtemään maasta.

Kansallissosialistien koulutusnäkemykset

NSDAP (*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei*) nousi periaatteessa laillisia keinoja käyttäen valtaan, kun presidentti Hindenburg nimitti suurimman puolueen puheenjohtaja Adolf Hitlerin tammikuussa vuonna 1933 valtakunnan kansleriksi. Valtaan noustuaan kansallissosialistit aloittivat voimakkaat kansakoulunopettajien puhdistukset vasemmiston vahvoilla alueilla. Vasemmistolaisten, roomalaiskatolilaisten, naisten ja liberaalien opettajien parissa kansallissosialistien toimet herättivät vastustusta.²¹ Saksan Opettajayhdistyksen

²⁰ Hela, M. 1930.

²¹ Kaarttinen, J. 2010, 465.

liberaalit jäsenet tajusivat ennen NSDAP:n valtaan nousua heidän tavoitteensa syrjäyttää demokratia.²² Oppikoulunopettajille ja varsinkin konservatiivisille oli kansallissosialistien noustua valtaan tärkeää turvata omat etuoikeutensa. Joitakin oppikoulunopettajia innosti myös kansallissosialistien kielteinen suhtautuminen Weimarin tasavallan aikana esiin nousseisiin pedagogisiin uudistuksiin. Esimerkiksi Montessori-pedagogiikkaa edustavat koulut kiellettiin Saksassa vuonna 1935 ja Steiner-koulut vuonna 1938. Maria Montessorin innostuminen rauhanaatteesta oli asia, joka ei myöskään sopinut kansallissosialisteille. Erilaiset vaihtoehtopedagogiikat olivat kuitenkin marginaalisia ilmiöitä useissa maissa. Reformipedagogiikan aktivistien, kuten Deweyn tai Köhlerin näkemyksistä tavallisissa kouluissa, niin Saksassa kuin Suomessakin, oli oletettavasti otettu jotain, mikä koettiin hyödylliseksi ja loput asiat tehtiin vanhaksi hyväksi havaitulla menetelmällä. Poikkeuksiakin oli. Esimerkiksi Alankomaissa oli Montessori-kouluja perustettu vuoteen 1935 mennessä jo yli 200.

Kansallissosialistit muuttivat koko koulujärjestelmän palvelemaan totalitaarista diktatuuria. Osa opettajista vastusti kansallissosialistien toimintaa vetäytymällä professionaalisuuden suojaan. Vastaavan tyyppiä ilmiöitä tapahtui Stalinin Neuvostoliitossa. Oppikoulunopettajia edustanut Saksan Filologiliitto lakkasi olemasta itsenäisenä järjestönä kesällä 1936. Erityisesti nuoret opettajat kannattivat kansallissosialisteja.²³ Heidän kannattajiaan kuvasivat kaupunkilaisuus, protestanttisuus, nuoruus ja miessukupuoli. Protestanttiset miesopettajat kokivat juutalaiset ja roomalaiskatolilaiset opettajat uhkana. Kansallissosialismissa vetosi nuoriin oppikoulunopettajiin anti-intellektualismi ja tietty radikaalisuus. Oma osuutensa suosiossa oli myös kansallissosialistien lupaamissa uranäkymissä. Kansallissosialismi vastusti yksilöllisyyttä ja liberalismia.²⁴ Tutkija Preisingiin viitaten Kaarttinen toteaa, että ei voi puhua yhdestä yhtenäisestä kansallissosialistisesta kasvat-

²² Sama, 460. Viittaa tutkija Lambertin näkemyksiin.

²³ Kaarttinen, J. 2010, 462.

²⁴ Kaarttinen, J. 2007. Kohti uljasta ihmistä-näkemyksiä kansallissosialistisesta kasvatustieteiden laitos Pro gradu, 86–87.

usteoriasta. Kansallissosialistit näkivät itsensä ”valistuksen järjen tärkeyttä korostavan ajattelun antiteesinä ja saksalaisen henkityhteöllisen pedagogiikan ajatustraditioiden vastapoolina, koska kansallissosialistien ideologian mukaan porvarillinen henkityhteöllinen pedagogia ei ollut ymmärtänyt ihmisen olemusta oikeanlaisesti.”²⁵

Eero Kuparisen mukaan armeija oli Saksalle ”kansakunnan valtavin koulu”. Koulun ja armeijan tehtävä oli kasvattaa nuoriso sotaan. Hitlerille sota oli välttämätön ja väistämätön asia. Tieteellinen koulutus oli Hitlerille toissijaista, tärkeintä oli luonteen jalostaminen ja erityisesti tahdonlujuuden ja vastuuntunnon kasvattaminen.²⁶

Matti Koskenniemen ensimmäinen matka Saksaan

Lilius oli kehottanut Koskenniemeä ulkomaankohteita valitessa miettimään kohteita, jossa olisi Köhlerin ja Bühlerin kaltaisia tutkijoita. Liliuksen mainitsevat henkilöt olivat toimineet pääasiassa Wienissä, ja Köhler oli alkujaankin itävaltalainen. Koskenniemen mukaan Lilius ei tuntenut Peterseniä.²⁷

Matti Koskenniemi matkusti ensimmäisen kerran Saksaan opintomatalle vuonna 1935. Hän kirjoitti matkastaan *Kansakoulun lehdessä* otsikolla Matkavaikutelmia kolmannen valtakunnan koululaitoksesta.²⁸ Koskenniemi matkusti Saksaan ensimmäistä kertaa opiskellakseen älykkyystutkimusta. Vastineeksi apurahasta vaadittiin kirjallista selvitystä matkasta ja kuvausta ulkomaiden kouluoloista. Koskenniemelle keskeistä oli löytää omaan tutkimustyöhön liittyviä käytännön esimerkkejä. Opintomatka ei vastannut Koskenniemen ennako-odotuksia, ja Saksan koulutuspolitiikkaan hän suhtautui kielteisesti.²⁹

Koskenniemi pyrki tutustumaan Elsa Köhlerin viittaamiin teoksiin ja halusi tutustua englanninkieliseen tutkimukseen, johon Kos-

²⁵ Sama, 86–87.

²⁶ Kuparinen, E. 1998. Artikkelin ”Für Führer, Volk und Vaterland”- tavoitteena kansallissosialistinen ihminen, 236–237. Teoksessa Härmänmaa. T. ja Mattila. M. toim. Uusi uljas ihminen eli modernin pimeä puoli. Atena, Jyväskylä.

²⁷ Koskenniemi, M. 1983, 28.

²⁸ Sama, 185.

²⁹ Majaniemi, J. 2007, 475.

kenniemen mukaan saksalaiset tutkijat harvoin viittasivat. Väitöskirjan empiirinen osa oli Koskenniemen mukaan tuolloin jo melkein valmis.³⁰ Hyviä ja tutkimukseensa sopivia kirjoja Koskenniemi löysi Ruotsin, Tanskan ja Saksan kirjastoista. Peterseniä ja hänen tuotantaan hän ei tuolloin vielä tuntenut.³¹ Väitöskirja nojasi huomattavassa määrin Elsa Köhlerin ja Karl Reiningerin tutkimuksiin. Koskenniemi oli kirjeenvaihdossa Karl Reiningerin kanssa ennen väitöskirjansa valmistumista.³² Karl Reininger oli wieniläinen opettaja, jonka teoksista ainakin *Das soziale Verhalten von Schulneulingen* oli kirja, johon Koskenniemi tutustui Saksassa ollessaan.

Erikoinen piirre oli se, että Koskenniemi viittasi Wienissä paljon vaikuttaneihin tutkijoihin, mutta ei tutustunut Wienin kirjastoihin. Koskenniemi ei matkustanut Yhdysvaltoihin, vaikka häntä kiinnostivat yhdysvaltalaiset tutkijat. Oletettavasti suullinen englannin taito ei ollut riittävän hyvä. Ruotsin kouluolot kiinnostivat, sillä Koskenniemi julkaisi *Kansakoulun lehdessä* matkakertomuksen Malmön erityiskoulujärjestelyistä. Kirjoituksen sävy oli myönteinen. Majaniemen tulkinnan mukaan Tanska ja Ruotsi olivat yhtä tärkeitä kuin Saksa matkakohteena.³³ Saksa matkakohteena ei ollut Koskenniemen kirjeiden perusteella itsestäänselvyys. Saksa kohteena tuli esille Albert Liliuksen, Eino Kailan ja Leipzigissä opiskelevan Ohto Oksalan kirjeistä. Eino Kaila kirjoitti Wienistä huhtikuun lopulla 1934 pohtien olisiko se hyvä paikka Koskenniemelle. Eino Kaila, kuuluisa filosofi ja professori, oli tutustunut Wienin piiriin ja erityisesti Moritz Schlickin ajatuksiin.³⁴

Kaila mainitsi Charlotte Bühlerin palaavan Englannista kesäkauden jälkeen. Elsa Köhler ei asunut tuolloin Wienissä, vaan oli taas Ruotsissa, Göteborgissa.³⁵ Eino Kaila suositti Saksaa, korostaen maan tieteen korkeaa tasoa ja viitaten Ohto Oksalaan. Ohto Oksala touko-

³⁰ Koskenniemi, M. 1988, 2.

³¹ Sama.

³² Majaniemi, J. 2007, 477–478.

³³ Majaniemi, J. 2007, 478.

³⁴ Katso Juha Mannisen artikkeli tieteessä tapahtuu. Eino Kailan tie Wienin piiriin. verkkojulkaisu. tieteesatapahtuu.fi/022/manninen022.htm

³⁵ Majaniemi, J. 2007, 479.

kuussa 1934 kirjoitetussa kirjeessä Koskenniemelle suositteli osallistumista Tübingenin psykologikonferenssiin. Oksala suositti professori Hetzeriä. Hetzer kävi Suomessa luennoimassa vuonna 1935. Vierailusta kertoi Kansakoulun lehti samana vuonna. Koskenniemi ei mainitse tavanneensa Hetzeriä eikä hän ollut Koskenniemen mukaan hänen esikuvansa.³⁶ Hetzer oli Charlotte Bühlerin oppilas. Myöhemmin älykkyystutkimusta käsittelevässä kirjassaan vuodelta 1938 Koskenniemi viittaa usein Hetzeriin.³⁷

Peter Petersen

Majaniemen mukaan Jaakko Pärssinen oli ensimmäinen suomalainen, joka tapasi Peter Petersenin. Tämä tapahtui 1924. Kaarlo K. Mäkinen tapasi Petersenin vuonna 1930 ja Frans Nurmi vuonna 1934.³⁸ K. K. Mäkisen *Uudistuva Kasvatus- ja opetustyö*- aikakauskirjassa Peterseniä esiteltiin useassa numerossa muun muassa vuodelta 1925 numero 3 ja 1926 numero 4 sekä numerossa 4 vuodelta 1931 ja 1932 numeroissa 2 ja 4. Frans Nurmelta on samassa lehdessä matkakirje Jenasta 8.11.1932.³⁹ Mäkinen oli *Uudistuva kasvatus ja opetustyö* päätoimittaja vuosina 1925–1939.

Peter Petersen oli syntynyt 1884 Flensburgin alueella lähellä Tanskan rajaa. Petersen edusti siis aivan eri ikäpolvea kuin Koskenniemi. Ikäeroa miehillä oli 24 vuotta. Tohtoriksi Petersen väitteli vuonna 1908 eli samana vuonna, jolloin Koskenniemi syntyi. Petersen kuoli vuonna 1952. Peter Petersen oli saksalainen, laajan humanistisen koulutuksen saanut pedagogi, joka oli tunnettu Jenan-ohjelman kouluistaan. Jena-suunnitelma oli valmistunut vuonna 1927 ja oli laadittu 10-vuotista kansakoulua varten. Omia luokkahuoneita eikä aine-luokkia ollut Oppilaat oli jaettu kolmivuotisryhmiin. Ryhmätyö oli yksi keino kehittää sosiaalisesti tuntevia yksilöitä.⁴⁰ Iisalton mukaan

³⁶ Sama, 480.

³⁷ Katso Koskenniemi, M. 1938. Älykkyystutkimuksen menetelmät. Porvoo-Helsinki. WSOY.

³⁸ Majaniemi, J. 2007, 480.

³⁹ Katso Uudistuva Kasvatus ja opetustyö vuosilta 1925, 1926, 1931 ja 1932.

⁴⁰ Bruhn, K. 1973. 1900-luvun pedagogisia virtauksia. Otava. Keuruu, 190–193.

Petersen oli sitä mieltä, että koulun toimintaa saivat säädellä vain kasvatukselliset seikat, eivät poliittiset.⁴¹ Työmuotojen vaihteleva käyttö oli leimallista Jenan ohjelmalle. Yhteiset juhlat olivat myös tärkeä osa opetusta.⁴² Petersen oli mukana reformipedagogiikkaa ja uudenlaisia kouluajattelua edustavien kasvattajien ryhmässä *New Educational Fellowshipissa*. Ryhmään kuului erilaisia kasvatustieteen aktiiveja kuten Beatrice Ensor, Maria Montessori, Elsa Köhler, John Dewey, Adolphe Ferrière ja Ovide Decroly. Reformipedagogiikan edustajissa oli Saksassa konservatiivisia pedagogeja kuten esimerkiksi Spranger, henkityhteellistä näkökulmaa edustava Petersen ja sosialistista näkökulmaa edustanut Karsen.⁴³

Muistelmissaan Koskenniemieltä tiedusteltiin, miksei hän ei juuri tutustunut saksalaisiin tutkijoihin. Koskenniemi vastasi, että Sprangeria hän ei jaksanut ymmärtää. Foerster taas oli lähtenyt Saksasta kansallissosialismin noustua valtaan, ja Paulsenia Koskenniemi oli aina vierastanut. Petersenin teki erityiseksi se, miten hän oli saanut pienen koulunsa juurrutetuksi keskikokoisen teollisuuskaupunkiin. Tätä asiaa Koskenniemi arvosti silloisena kansakouluntarkastajana.⁴⁴ Kirjoittaessaan Peter Petersenin elämänvaiheista Koskenniemi korosti Petersenin kielellistä lahjakkuutta. Muutenkin Petersenillä oli monipuolinen ihmistieteellinen koulutus. Petersen oli monella tavalla luonnontieteilijän koulutuksen saaneen Koskenniemen vastakohta, joka ehkä taustansa vuoksi kiinnosti Koskenniemeä. Petersenillä ja Juho Hollolla oli puolestaan yhteisiä piirteitä. Kummallakin oli laaja henkityhteellinen koulutus ja monipuolinen kielitaito, tosin Hollolla vielä Peterseniäkin monipuolisempi. Holloa Koskenniemi tunsu huonosti, ja miesten välit vaikuttivat viileiltä ja muodollisilta. Koskenniemi suhtautui Holloon muisteluksissaan vähemmän arvostavasti kuin moneen muuhun merkittävään intellektuelliin.

⁴¹ Iisalo, T. 1999. Koulutuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Otava, Keuruu, 226.

⁴² Sama, 230–234.

⁴³ Kaarttinen, J. 2007, 84.

⁴⁴ Sama, 105–107.

Saksan koululaitos oli pian vuoden 1933 jälkeen alistettu kansallissosialistien ideologialle. Kansallissosialistien ote valtaan oli vain tiukentunut. Totalitaarinen diktatuuri Saksassa oli tullut myös ulkomaalaisille entistä selemmäksi vuonna 1939. Samoin useille ihmisille Suomessa paljastui, että kansallissosialistien hallitsema Saksa ei arvostanut kansainvälistä oikeutta. Suomalaisesta demokratiasta katsottuna matka Saksaan vuonna 1939 oli jonkinlainen kannanotto diktatuurin puolesta.

Koskenniemen mukaan Petersen oli osoittanut, että hän (Koskenniemi) oli ollut ”eräänlainen salapsykologi”.⁴⁵ Koskenniemen mukaan empiriaa harrastavat kasvatustieteilijät olivat Suomessa, kuten Lilius, juuri salapsykologeja. Peterseniä Koskenniemi kiitti kääntymyksestään todeten, että psykologia ei ”voi kasvatuksen tutkimusta olennaisesti auttaa vaikka sillä välinearvoa onkin”.⁴⁶ Tämä näkemys psykologian vähäisestä merkityksestä vaikuttaa myöhempien aikojen projisoinnilta 1930-luvun loppuun. Koskenniemen älykkyystutkimukset ja kirjoitukset sisälsivät kuitenkin selvästi psykologista näkökulmaa. Koskenniemeä pidettiin tiedemiespiireissä 1930-luvun lopulla psykologina tai kasvatustieteiden psykologina pikemminkin kuin kasvatustieteiden opettajana. Lisäksi on muistettava, että Juho Hollon toimesta Koskenniemi pääsi kasvatustieteiden dosentiksi vuonna 1938. Itse Koskenniemi olisi halunnut alakseen kasvatustieteiden ja opetusopin.⁴⁷ Kuitenkin verrattuna esimerkiksi ruotsinkieliseen kasvatustieteilijä Karl Bruhniin, Koskenniemen kosketuspinta koulumaailmaan ja opettamiseen oli vielä sängen vaatimatonta.

Petersen Saksassa

Peter Petersen oli Saksassa hyvin kiistelty hahmo monestakin syystä. Majaniemi on viitannut useampaan saksalaiseen tutkijaan, jotka ovat pohdiskelleet Petersenin roolia ja kykyä toimia kolmannen

⁴⁵ Koskenniemi, M. 1983, 19.

⁴⁶ Sama.

⁴⁷ Koskenniemi, M. 1983, 19.

valtakunnan aikana ja osittain myös DDR:n aikana. Petersenin näkemykset esimerkiksi länsimaisesta demokratiasta ja uskonnon roolista olivat vaikeasti länsimaiseen liberaaliin demokratiaan soveltuvia. Saksalaiset tutkijat ovat myös tulkinneet Peterseniä sijoittaen hänet Saksan historialliseen kontekstiin. Koskenniemi kertoo muisteluksissaan: ”Petersen pääsi alkuun Itä-Saksassa, koska hän ei ollut ollut natsipuolueen jäsen ja koska hänellä oli eräitä ideoita, jotka soveltuivat kommunistisiin kasvatuspyrkimyksiin. Koskenniemen mukaan täällä vierailevista vanhemmista DDR-laisista moni olikin Petersenin entinen oppilas.”⁴⁸ Historioitsija Frank McDonough on kirjassa *Gestapo* esittänyt, että DDR:ssä natsien puhdistukset olivat tehokkaampia kuin Länsi-Saksassa.⁴⁹ Koskenniemi piti Peterseniä lähinnä suomalaisena kasvatusalan ystävänä. Koskenniemi ei halua ymmärrettävästi paljastua henkilöksi, jonka ystävänä oli kansallissosialistien myötäjuoksija. Toisaalta on hiukan erikoista, miksi hänen pitäisi puolustaa Peterseniä natsisympatioilta niin kovasti.

Tullessaan nimitetyksi vuonna 1923 Jenan yliopiston kasvatus-tieteen professoriksi Petersenin nimitys oli Koskenniemen mukaan poliittinen, sillä Thüringenin osavaltion hallitus oli vasemmistolainen ja Petersenistä käytettiin joidenkin toimesta nimitystä *rote Petersen* eli punainen Petersen.⁵⁰ Koskeniemeä voisi tulkita siten, että Peterseniä ei valittu tieteellisillä ansioilla. Kun muualla Petersenin ajattelun yhteydessä tulee esille hänen kytköksensä muun muassa Kristillis-sosiaaliseen kansapuolueeseen CSVD:n, joka oli protestanttisuutta korostava konservatiivinen puolue. Poliittinen käänös lienee tapahtunut Petersenin kohdalla tai sitten hän oli jonkinlainen poliittinen opportunisti, joka vaihtoi poliittista kantaa sopeutuakseen ympäristöön paremmin.

⁴⁸ Sama, 28.

⁴⁹ McDonough, F. 2016. *Gestapo* Natsi-Saksan salaisen poliisin historia. Atena Painettu EU:ssa, 278. Alkuteos *The Gestapo – The Myth and Reality of Hitler’s Secret Police*. Suomentanut Mari Janatuinen.

⁵⁰ Koskenniemi, M. 1988, 7.

Suomessa Peter Petersenistä ja Jenan-koulujärjestelmästä ovat kirjoittaneet Koskenniemen lisäksi Karl Bruhn ja Taimo Iisalo. Matti Koskenniemi kuitenkin tavallaan omi Petersenin itselleen. Toisaalta on ymmärrettävää, että Bruhnilla ei taustansa ja ruotsinkielisen viite-ryhmänsä takia ollut tarvetta markkinoida Peterseniä minään merk-
kimiehenä.

Koskenniemen mukaan aikakauden nimekkäät ulkomaiset kasvatustieteilijät, kuten Kerschensteiner, Spranger, Fischer, Litt ja Flitner eivät olleet kiinnostuneita Petersenin tutkimuksista ja toiminnasta. Tämä nihkeys selittyi osittain sillä, että kyseiset kasvatustieteilijät eivät olleet koulu-uudistusliikkeen aktiiveja.⁵¹ Erilaisten uudistusliikkeiden parissa on tyypillistä, että usein niin sanottu vanha tapa opettaa tai kasvattaa esitetään kehnona ja tilalle tarjotaan jotain parempaa tapaa. NEFn parissa oli myös selvästi toisistaan poikkeavia näkemyksiä. Kasvatusopin alalla on kuitenkin edelleen vaikea luonnontieteellisesti mitaten paljastaa jonkun menetelmän tuloksellisuus.

Petersen otti vaikutteita kasvatuseritteluunsa muilta koulu-uudistajilta, joita toimi Uuden kasvatuksen maailmanliiton (NEF) parissa. Tällaisia merkittäviä vaikuttajia oli Adolphe Ferrière, Maria Montessori, Ovide Decroly, Jan Linghart, William. H. Kilpatrick, Helen Parkhurst ja Berthold Otto.⁵² Petersen saksansi Decrolyn, Deweyn, Ferrièren, Linghartin ja Kilpatrickin teoksia.⁵³ Bruhn näki Montessori-pedagogiikan vaikutuksen Peterseniin.⁵⁴

Koskenniemen mukaan Petersenin uudistustyön pohja nojautui Lichtwark-kouluun, jota Petersen johti vuosina 1920–1923. Koulun mieltäminen työyhteisönä ja yhdysluokkajärjestelmä olivat Koskenniemen mukaan Lichtwarkista tulleita ideoita.⁵⁵ Lichtwark-koulu oli saanut nimensä arvostetulta taidehistorioitsijalta ja taidekasvattaja Alfred Lichtwarkilta (1852–1914). Koskenniemen mukaan Petersen

⁵¹ Sama.

⁵² Sama, 8.

⁵³ Koskenniemi, M. 1988, 10–11.

⁵⁴ Bruhn, K. 1973, 190–192.

⁵⁵ Koskenniemi, M. 1988, 8.

siteerasi Fröbelin sanoja: ”Das ganze Leben des Menschen ist ein Leben der Erziehung”, mikä vapaasti käännettynä tarkoittaa koko elämän olevan kasvatusta.⁵⁶

Petersenin oppirakennelma oli syntynyt vuosina 1923–1933. Näkemykset olivat sekoitus kreikkalaisesta ja saksalaisesta filosofian historiasta ja protestanttisuudesta. Koskeniemen mukaan Petersen pyrki Wundtin vaikutuksesta ”sulattamaan positiiviset tieteenalat ristiriidattomaksi kokonaisuudeksi”.⁵⁷ Edelleen Koskeniemen mukaan Petersen torjui rationalismin, kapitalismin järjestelmänä, monipuoluejärjestelmän valtiokäsitteen sekä luonnonoikeuden. Lisäksi torjuttuihin ideoihin kuuluivat liberalismi ja parlamentarismi.⁵⁸ Jos Koskeniemen lista pitää paikkansa, niin voi sanoa, että Petersen oli hyvin selvästi yhteiskunnallisesti kantaa ottava eli politiikasta todella kiinnostunut ja poliittinen henkilö. Hänen näkemyksensä vaikuttavat selkeästi jopa äärioikeistolaisilta ja irrationaalisilta. Petersen oli opiskellut myös kansantaloustiedettä, joten hänen kapitalismia koskevat näkemyksensä saattoivat johtua Weimarin Saksan alun hyperinflaatiosta tai vuoden 1929 New Yorkin pörssiromahduksen näkemisestä kapitalismin koko kuvana. Jos henkilö ei ollut tiukka sosialisti, niin kapitalismi puutteineenkin oli useimmille yhteiskuntatieteilijöille toimiva järjestelmä jo 1930-luvulla.

Petersen mukaan oli liikaa korostettu järjen kehittämistä, muodollista intellektualismia ja muistitietoa. Tämän tilalle Petersen vaati ”sydämen sivistystä, aitoa hartautta ja veljellistä mieltä”.⁵⁹ Totalitaristisissa kasvatusideoissa oli sama ajatus vastustaa järjen käyttöä ja vähentää kirjojen lukua. Myös meillä Suomessa Lauri Pihkalan mielestä oppikouluissa 1930-luvulla painotettiin perinteistä sivistysihannetta liikaa ruumiillisen kuntoisuuden kustannuksella. Natsi-ideologiaan kuului myös ruumiillisuuden palvominen perinteisen oppineisuuden kustannuksella. Petersenin näkemykset saattoivat sopia kansakoulunopettajille paremmin kuin oppikoulunopettajille. Uudet 1920-

⁵⁶ Sama.

⁵⁷ Sama, 16.

⁵⁸ Sama.

⁵⁹ Sama.

ja 1930-lukujen kasvatuspsykologiset näkökulmat alkoivat myös antaa vihjeitä siitä, miten eri-ikäiset lapset pystyvät ottamaan tietoa vastaan ja prosessoimaan sitä.

Koskenniemen mukaan Jenassa kävi vuosina 1930–1939 eri maista yhteensä 178 vierailijaa. Koskenniemen mukaan ”näin vilkkaat kansainväliset yhteydet olivat tuon ajan Saksassa harvinaisia”, vaikka ei esitäkään vertailukohtaa.⁶⁰ Wienin koululaitokseen tutustuminen oli aivan toista luokkaa runsaudeltaan. Kiinnostavaa oli myös saksalaisten lukuisat vierailut Wienissä.⁶¹ Vaikka Jenassa oli 1920-luvulla noin 50 000 asukasta, oli se tunnettu ja arvostettu yliopistokaupunki. Wienissä taas oli asukkaita noin 1,8 miljoonaa. Wien oli tunnettu psykologian ja sosialidemokraattien harjoittaman koulutuspolitiikan, asuntopolitiikan, seksuaalikasvatuksen, terveydenhoidon ja lastenhuollon kannalta hyvin edistyksellisenä paikkana koko maailmassa.

Koskenniemen mukaan Petersen ei vierailut Itävallassa kuin vasta sodan jälkeen.⁶² Voidaan pohtia eivätkö sosialidemokraattien johtaman Wienin koulu-uudistukset kiinnostaneet Peterseniä tai oliko Wienin laaja yhteiskuntareformi, johon koulujärjestelmän uudistaminen kuului, liian raju. Tämä asian selvittäminen vaatisi oman tutkimuksensa. Huomattava on, että Petersen kuitenkin matkusti suhteellisen paljon. Hän oli vierailevana professorina Nashvilllessa 1928 ja Santiago de Chilen yliopistossa 1929. Hän teki myös luentomatkoja kahteen otteeseen Tanskaan, kerran Norjaan ja Ruotsiin ja kolme kertaa Sveitsiin. Tämän lisäksi hän matkusti viiteen muuhun maahan ennen toista maailmansotaa.⁶³

Koko Itävallassa oli noin 6 miljoonaa asukasta 1920-luvulla. kun taas Weimarin Saksassa oli noin 60 miljoonaa asukasta. Ruotsalainen kasvatuksen historian tutkija Karlsson on taulukoinut Wienin opintovierailut käyttäen hyväkseen kaupungin kouluviranomaisten virallisia raportteja. Yhteen laskettuna aktiivisin vierailuvuosi oli lukuvuosi 1927–1928, jolloin opintovierailuja oli 575. Vierailuja tekevästä maista

⁶⁰ Koskenniemi, M. 1988, 11.

⁶¹ Karlsson, L. 1998, 80–87.

⁶² Koskenniemi, M. 1988, 10.

⁶³ Koskenniemi, M. 1970, 10.

Saksasta oli tehty runsaimmin vierailuja. Lukuvuosi 1925–1926 oli saksalaisten vierailujen huippuvuosi (297 vierailua). Ruotsalaisten huippuvuosi oli lukuvuosi 1926–1927 (50 vierailua) ja yhdysvaltalaisen osalta lukuvuosi 1928–1929 (120 vierailua). Yleisesti ottaen lukuvuonna 1924–1925 vierailuja oli yhteensä. kaikkiaan 122, mutta kävijämäärä lisääntyi jo seuraavana lukuvuonna jo 567:ään. Vierailujen määrissä oli aaltoliikettä, mutta vuoteen 1932 johon tilasto päättyy, oli vierailujen lukumäärä vielä yhteensä 418. Karlsson korostaa, että on huomioitava epäviralliset vierailut. Ne olivat hänen mukaansa moninkertaiset virallisiin tilastoihin verrattuna.⁶⁴

Oliko Petersen kansallissosialisti?

Teoksellaan *Oliko Jenan-koulu politisoitunut?* Koskenniemi pyrki puhdistamaan Petersenin maineen kansallissosialistina. Koskenniemi oli kahdessa kirjoituksessaan vuodelta 1941 käsitellyt Saksan matkoja.⁶⁵ Saksan koululaitokseen tutustuessaan jo 1930-luvulla Koskenniemi oli havainnut monia epätyytyttäviä piirteitä. Jena-kirja oli kirjoitettu 1970-luvun alussa, jolloin hän palasi uudelleen Saksan kokemuksiinsa. Tuolloin kolmannen valtakunnan aika oli tunnettu totalitaarisen diktatuurin aikana. Tavalliset ihmiset myös Suomessa tiesivät jo tuolloin, että Saksa historia vuosina 1933–1945 oli hyvin synkkää aikaa. Kolmannen valtakunnan ajoista oli jo 1970-luvun alkuun ilmestynyt monia tutkimuksia ja populaareja yleisteoksia. Vasemmistoradikalismi tuntui myös silloin länsimaissa hyvin voimakkaana. Tällaisessa ilmapiirissä ei ollut mikään ihme, että Koskenniemi ei halunnut kuulua ryhmään ihmisiä, joita leimattiin fasisteiksi 1930-luvun kontaktiensa ja mielipiteidensä takia.

Koskenniemi tyrmää Karl Bruhnin näkemyksen vuodelta 1968, jossa ”Petersenin termi der Führer olisi tulkittavissa kansallissosia-

⁶⁴ Karlsson, L. 1998, 87. Ruotsalaisten virallisten vierailujen toinen huippuvuosi oli lukuvuosi 1930–1931 (35).

⁶⁵ Koskenniemi, M. 1970. *Oliko Jenan-koulu politisoitunut*. Peter Petersenin kansallissosialistisuutta koskevien väitteiden tarkastelua. Tutkimuksia Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, 13.

lismiin liittymisestä.”⁶⁶ Koskenniemi hylkää Bruhnin väitteen, että Petersen oli 1930-luvun puolivälissä liittynyt NSDAP:hen. Hän myös viittaa siihen, että Petersen ei virkatoveriensa kanssa koskaan siteerannut Hitlerin *Mein Kampf*-teosta. Petersen oli Koskenniemen mukaan tyytyväinen, etteivät kansallissosialistiset nuorisjärjestöt toimineet hänen koulussaan.⁶⁷ Bruhnin jyrkkään näkemykseen vaikutti Koskenniemen mukaan Ruotsissa olleet näkemykset ja Peterseniä kritisoivan Ester Hermanssonin läheinen kytkös Elsa Köhleriin.⁶⁸

Petersenin poliittisesta arvomaailmasta Koskenniemi esitti, että enin osa Weimarin-ajan demokraatteja piti häntä liian punaisena, Thüringenissä taas hänen katsottiin olevan taantumuksellinen – epäilyttävä professori kummassakin tapauksessa.⁶⁹ Ilmaisu demokraatti Weimarin aikana on epäselvä ja outo ilmaisu. Sosialidemokraatit oli Weimarin Saksassa vahva puolue, ja puolueen väri oli punainen. Kommunisteja ja NSDAP olivat puolueita, jotka selvästi vastustivat länsimaista demokratiaa. Vuonna 1932 Petersen liittyi Christlich-sozialer Volksdienst-puolueeseen, joka oli varsin pieni ja jonka ehdokas Petersen oli viimeisissä valtiopäivävaaleissa vuonna 1933. Puolueen vaalilause oli Koskenniemen mukaan ”Nicht rechts noch links, sondern Jesus Christus”⁷⁰ (” ei oikealle eikä vasemmalle vaan kohti Kristusta). Puolue oli oikeistopuolue, joka tukeutui protestanttiseen keskiluokkaan. Petersenin puolueen iskulause toi hyvin selvästi esille, että uskontoa käytettiin tarkoitushakuisesti politiikan tekemiseen. Luterilaiset olivat perinteisesti korostaneet, että uskontoa ja politiikkaa ei pidä sotkea toisiinsa. Suomessa samoihin aikoihin muun muassa Lapuan liikkeen toimesta oli uskonnollisia näkemyksiä sekoitettu äärioikeistolaiseen ajatteluun. Tämä protestanttisuuden ja politiikan yhdistäminen tällä tavalla ei varmaan ihastuttanut Elsa Köhleria tai Charlotte Bühleria. Tämä naiskaksikko oli tehnyt merkittävää työtä

⁶⁶ Koskenniemi, M. 1970, 6.

⁶⁷ Sama, 8–9.

⁶⁸ Sama, 4.

⁶⁹ Sama, 9. Koskenniemi viittaa 1930 luvun alkuun näissä kaksijakoisissa näkemyksissä.

⁷⁰ Koskenniemi, M. 1970, 9.

sosialidemokraattien hallitsemassa Wienissä. Nämä naiset eivät olleet puoluepoliittisesti aktiiveja, mutta olivat sisäistäneet Wienin yhteiskuntareformien tärkeyden austromarxismien aikana. Köhler oli roomalaiskatolilainen taustaltaan eikä luterilainen kuten Petersen. Bühler oli taas alkujaan saksalainen ja juutalaiseen sukuun syntynyt.

Koskenniemi esitellessään Petersenin vuoden 1932 *Pädagogik*-teoksen uutta painosta: *Die Pädagogik der Gegenwart* vuodelta 1937, jossa esiintyy Kolmannen valtakunnan henkilöitä ja käsitteitä, toteaa, että Petersenin toimintaa voidaan pitää ”luovimisena”. Kasvatustilafilosofi Petersen näyttäytyi Koskenniemen mukaan metafysikkona ja uskovana kristittyinä. Tämä ei Koskenniemen mukaan sopinut kansallissosialismin oppeihin.⁷¹ Vuonna 1937 kansallissosialistien ideologia ei ollut vielä vakiinnuttanut asemaansa Saksassa. ”Tunnustuskirkkoon” kuuluvia, jotka vastustivat kristinuskon puhdistamista juutalaisuudesta ja kristinuskon yhdistämistä kansallissosialismin oppeihin, alettiin vainota kesällä 1937. Saksan kirkkoja ei haluttu kuitenkaan vielä tuolloin pelottaa natsismin pakanallisuudella ja rotuoppien julmuudet eivät myöskään olleet vielä suuremmin saksalaisille paljastuneet. Kristitty metafysikko, joka ei arvostellut järjestelmää, oli järjestelmän kannalta todennäköisesti hyväksikäytettävä myötäjuoksija, joka ei millään tavalla uhannut järjestelmää, vaan ulospäin antoi Saksan järjestelmästä suvaitsevan kuvan. Vaikka Petersen korosti olevansa kristitty, niin hän ei seurannut luterilaisten teologioiden kuten Martin Niemöllerin ja Dietrich Bonhoefferin tietä.

Koskenniemi korostaa, miten Petersen vierasti politiikkaa. Hän suhtautui Koskenniemen mukaan ”kriittisesti niin keisariaikaan ja Weimarin tasavaltaan kuin kolmanteenkin tasavaltaan”.⁷² Tässä Koskenniemi ei taida muistaa hiukan aikaisemmin paljastamia tietoja, että Petersen oli vaaleissa ehdokkaana ja että hänet oli nimitetty Jenaan professoriksi vuonna 1923 poliittista syistä. Jos henkilö ei varsinaisesti kuulu mihinkään poliittiseen puolueeseen, se ei tarkoita, että hän lukeutuisi välttämättä poliittisesti neutraalien ryhmään. Totalitaaristen järjestelmien piirissä elävät ihmiset puolustelivat usein

⁷¹ Sama, 14.

⁷² Sama.

elämäntapaansa, etteivät he olleet puoluepoliittisesti aktiiveja ja siten eivät olleet vastuussa järjestelmän hirmuteoista. Se lienee totta, että Petersen ei puoluepoliittisesti vaikuttanut olevan kovin aktiivinen.

Petersen oli kiinnostunut vallankäytöstä ja yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta, ja erityisesti kasvatuksen vallankäyttö kiinnosti häntä. Puolustaessaan Petersenin epäpoliittisuutta oikeistolainen Koskenniemi lienee ajatellut, että vasemmistolainen on aina poliittinen tuodessaan yhteiskunnallisia näkemyksiä esille, mutta arvoiltaan oikeistolainen on mielipiteitään lausuessaan yhteiskunnallisesti neutraali, jos ei varsinaisesti kuulu mihinkään puolueeseen. Koskenniemen omista tutkimuksissa 1930-luvulla Suomi näyttäytyi kansakuntana, jossa ei vallinnut luokkaeroja tai poliittisia ristiriitoja ja jossa vuoden 1918 perintö näkyi vain vähäisenä. Toisin sanoen hän ei ankkuroinut tutkimuksiaan yhteiskunnalliseen todellisuuteen.

Lopuksi

Matti Koskenniemi erosi Kasvatustieteen professorin virasta täysinpalvelleena vuonna 1972. Vuoden 1970 Petersen-kirjoitus voidaan siis tulkita jo eläkeikää lähestyvän Koskenniemen puolustuskirjoituksena itsestään ja tutkijauransa idolista. Koskenniemi näki ystävänsä Petersenin ihanteellisessa valossa. Vaikuttaa siltä, että korostaessaan Petersenin yhteyttä omiin tapaustutkimuksiinsa Koskenniemi sai liitettyä itsensä Reiningeriä tunnetumpaan kasvatustieteen mieheen. Karl Bruhn oli jo eläkkeellä, kun Koskenniemi kirjoitti tekstinsä. Bruhnin teos, jossa hän käsitteli 1900-luvun pedagogisia virtauksia, myös Peterseniä, ilmestyi vuonna 1968 ruotsinkielisenä.

Vuoden 1983 ja 1988 kirjoituksissaan Koskenniemi toistelee samoja näkemyksiä. Petersen ei kuulunut kansallissosialistiseen puolueeseen, joten Peterseniä ei voi pitää fasistina. Koskenniemi myös kritisoi Petersenin joitakin näkemyksiä. Tämä olikin ymmärrettävää, sillä 1930-luvulla Koskenniemi oli nuori tutkija, jolle kasvatuksen maailma alkoi vasta valjeta vähitellen laajemmin. Emeritus-professorina Koskenniemi oli 1980-luvulla hyvin tutustunut kasvatuksen maailmaan. Saksa oli muuttunut 1930-luvun lopun ajoista. Saksan de-

mokraattinen tasavalta eli DDR oli suhteellisen vahva valtio, samoin toinen Saksan liittotasavalta eli BRD. Jena, missä Petersen oli toiminut yliopiston professorina, oli jäänyt DDR:n alueelle Saksojen jaossa.

Koskenniemen myöhempien tekstien ilmestymisen aikaan vuosina 1983 ja 1988 Karl Bruhn oli jo kuollut. Muisteluskirjassa vuodelta 1983 Koskenniemi saneli tekstiä kirjan toimittajille, jotka olivat lisäksi haastatelleet kasvatusalan toimijoita. Koskenniemi vastaili oman haunsa mukaan tai kertoi hänen mielestään tärkeistä asioista ja ihmisistä. Kirjaa leimaa Koskenniemen halu jättää jonkinlainen henkinen testamentti tai kanonisoitu kuva itsestään yliopistolle. Vuoden 1988 teosta kirjoittaessaan Koskenniemi oli melkein 80-vuotias. Vanhana elämää katsoessaan ihmisillä on tapana nähdä elämä tarinallisena. Tähän Petersenin rooli Koskenniemen tieteellisen näkemyksen kirjastajana sopi. Petersenin kirje vuodelta 1936 oli hyvä aloitus Koskenniemen menestystarinassa.

LÄHTEET

Aikalaislehdet

Opettajain lehti. Eripainos Martti Helan artikkelista Saksan nykyinen kansakoulunopettajain valmistus. Helsinki 1930. Raittiuskansan Kirjapaino Oy.

Uudistuva kasvatus ja opetustyö vuodelta 1925 no 1, 25 ja no 3,7, 1926 no 4, 1931 no 4 ja 1932 no 2 ja 4.

Verkkojulkaisut

Tieteessä tapahtuu: Juha Mannisen artikkeli tieteessä tapahtuu. Eino Kailan tie Wienin piiriin. Verkkojulkaisu. tieteessatapahtuu.fi/022/manninen022.htm. Luettu 9.10.2016.

Kirjallisuus

Bruhn, K. 1973. 1900-luvun pedagogisia virtauksia. Otava. Keuruu.

Iisalo, T. 1999. Koulutuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Otava. Keuruu.

Kaarttinen, J. 2007. Kohti uljasta ihmistä-näkemyksiä kansallissosialistisesta kasvatusideologiasta. Turun yliopisto kasvatustieteiden laitos Pro gradu.

Kaarttinen, J. 2010. Saksalaisten opettajien ja heidän etujärjestöjensä suhtautuminen kansallissosialisteihin Weimarin tasavallan aikana (1919–1933). Kasvatus 5/2010.

-
- Karlsson, L 1998. Leka, lära, öva, arbeta verkskapa. Elsa Köhler en österriska aktivitetpedagog i Sverige Lund University press.
- Koskenniemi, M. 1938. Älykkyystutkimuksen menetelmät. Porvoo-Helsinki. WSOY.
- Koskenniemi, M. 1970. Oliko Jenan-koulu politisoitunut. Peter Petersenin kansallissosialistisuutta koskevien väitteiden tarkastelua. Tutkimuksia Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Koskenniemi, M. 1983. Matti Koskenniemi... Niin mielelläni vielä. (toim.) Jussila, J ja Kansanen, P. Helsinki 1983. Helsingin yliopiston opettajainkoulutuslaitos. Helsingin yliopiston monistuspalvelu Painatusjaos Helsinki 1983.
- Koskenniemi, M. 1988. Peter Petersen. Elämä ja vaikutus suomalaisesta näkökulmasta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta Julkaisusarja A:125 1988. Turku 1988.
- Kuparinen, E. 1998. Artikkelit ”Für Führer, Volk und Vaterland”- tavoitteena kansallissosialistinen ihminen. Teoksessa Härmänmaa, T. ja Mattila, M. (toim.). Uusi uljas ihminen eli modernin pimeä puoli. Atena. Jyväskylä.
- McDonough, F. 2016. Gestapo. Natsi-Saksan salaisen poliisin historia. Atena Painettu EU:ssa, Alkuteos: The Gestapo – The Myth and Reality of Hitler’s Secret Police. Suomentanut Mari Janatuinen.
- McElligott, A. 2013. Short Oxford History of Germany. Oxford University Press.
- Skinnari, S. ja Tähtinen, J. (toim.) 2007. Kasvatus ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Majaniemi, J. Älykkyystutkimuksen rajat – Matti Koskenniemen opintomatka kansallissosialistiseen Saksaan vuonna 1935. Suomen Kasvatustieteellinen seura Kasvatusalan tutkimuksia 29. Helsinki.