



*Suomen
kasvatuksen
ja koulutuksen
historian
seuran
vuosikirja 2017*

*SUOMEN KASVATUKSEN JA KOULUTUKSEN HISTORIAN
SEURAN VUOSIKIRJA 2017*

*SUOMEN
KASVATUKSEN
JA KOULUTUKSEN
HISTORIAN
SEURAN
VUOSIKIRJA 2017*

Julkaisija: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura

Toimituskunta

ja toimitus: Janne Sääntti (päätoimittaja), dosentti, Helsingin yliopisto
Arto Nevala, dosentti, Itä-Suomen yliopisto
Jukka Rantala, professori, Helsingin yliopisto



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIAALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Myynti: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen seura, sihteeri
(www.kasvhistseura.fi)

Tiedekirja, Snellmaninkatu 13, 00170 HELSINKI
puh. 09 635177
e-mail: www.tiedekirja.fi

© Kirjoittajat ja Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura

Taitto ja paino: Painosalama Oy, Turku

ISSN 0780-7964

ISBN 978-952-67639-7-2 (nid.)

ISBN 978-952-67639-8-9 (pdf)

HELSINKI 2017

Sisältö

Esipuhe.....	VII
--------------	-----

VERTAISARVIOIDUT ARTIKKELIT

1. *Raakel Plamper & Hanna Laalo*:  Akateemisen koulutuksen ihanteet rehtoreiden puheissa 1920-luvulta tähän päivään 1
2. *Pauli Arola*:  Oppikouluun vai ei? Muistoja oppikouluun siirtymisestä 1920–1970-lukujen Suomessa 37
3. *Johanna Norppa*:  Peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten käsityksiä menneisyyden tapahtumien merkityksistä..... 73
4. *Tanja Taivalantti*:  Eurooppa-koulun oppilaiden identiteetti: suomalainen, eurooppalainen vai jotain muuta? 95

EI-VERTAISARVIOIDUT ARTIKKELIT

5. *Jenni Tinell*: Lastentarhanopettajaksi talvisodan aikana. Päiväkirja henkisen ja ammatillisen kasvun kuvaajana..... 119
 6. *Erja Kosonen*: Rantasalmi suomenkielisen kansanopetuksen edelläkävijänä ja kouluhistoriansa hyödyntäjänä..... 141
- Kirjoittajat..... 159



Esipuhe

Vuosikirjamme ei ole varsinaisesti osallistunut Suomi 100-juhlintaan, jos ei sellaiseksi lasketa jälleen kerran varsin laajaa kasvatuksen ja koulutuksen historiaan liittyvää kirjallista kattausta. Mukana on kansanopetuksen paikallista historiaa, oppikoulumuistoja sekä yliopiston rehtoreiden puheita. Erityisesti korostuvat historian opetukseen liittyvät kirjoitukset, joissa pohditaan nuorten historiakäsityksiä. Tänäkin vuonna voimme esitellä kirjoituksia, joissa aiheena on kasvatus ja koulutus myös muussa kuin yleissivistävässä opetuksessa. Esitän nyt toiveen: mukaan saisi tulla jatkossa myös ammatillista koulutusta käsittelevää kirjoitusta unohtamatta sitä merkittävää panosta, jota erilaiset järjestöt ja yhdistykset tekevät koulutusrintamalla. Ja ammattikorkeakoulua voisi myös altistaa historiatutkimukselliselle tarkastelulle. Voisin kuvitella, että saisimme lukea erittäin vaiherikkaita kertomuksia. Niin, ja koulustakin sopii edelleen kirjoittaa.

Yliopistolaitos on ollut viime aikoina lehtien otsikoissa, ja etenkin tämä koskee omaa Helsingin yliopistoani. Irtisanomiset ja yliopiston linjaukset isoine pyörineen ovat puhuttaneet opiskelijoita ja yliopiston työntekijöitä. Olen kuullut monen todenneen, että tämä ei ole enää se laitos, josta aikanaan valmistuin ja johon tulin töihin. Allekirjoittanutta kosketi tämän vuoksi erityisesti yliopiston rehtoreita käsittelevä kirjoitus, jossa tarkastellaan akateemisen koulutuksen ihanteita sellaisina kuin ne näkyvät Helsingin lisäksi Turun yliopiston rehtoreiden puheissa. Mielenkiintoisen kirjoituksesta tekee noissa ihanteissa havaittujen muutosten tarkastelu 1920-luvulta alkaen. Esimerkiksi sivistys näkyy edelleen rehtoreiden puheissa, mutta siihen on vallitsevan ajattelun mukaisesti liitetty tehokkuuden ja tuloksellisuuden vaateita. Tämä ei luonnollisesti tarkoita samaa kuin sivistyksen itseisarvon väheneminen, mutta kehitys kuvaa osaltaan yliopiston perinteiden uutta tulkintaa.

Erityisesti rehtoreiden puheissa kiinnittyi huomio asiantuntijuteen ja kansainvälisyyteen. Itsekin valmistan opettajia aikuiskoulutukseen, ja harva se päivä tulen pohtineeksi antamani koulutuksen mer-

VIII

kitystä. Mielestäni onnistunut koulutus antaa ensinnäkin opiskelijalle ajattelun välineitä ja erityisesti kasvatusalalla tuiki tarpeellisia ymmärtämisen taitoja, mikä koskee yksittäisiä koulutus- ja kasvatustilanteita kuin ylipäätään kasvatuksen luonnetta. Edellisen lisäksi koulutuksen tulisi antaa myös taitoja käytännön tilanteisiin. Tästä muodostuukin teorian ja käytännön välinen haastava suhde, joka on ikuisessa liikkeessä ja jossa on myös havaittavissa aikakausikohtaisia eroja.

1970-luvun tutkinnonuudistus nosti työelämäsuuntautuneisuuden keskiöön, mikä herätti kummastusta ja myös paheksuntaa akateemisen väen keskuudessa. Tuolloin erityisesti peruskoulun luokanopettajakoulutus otti ensiaskeleitaan täysipainoisessa akateemisessa ympäristössä, joka oli juuri muuntunut ainakin strategioissaan käytäntökeskeisemmäksi. Nykypäivää lähestyvyissä rehtoreiden puheissa korostuvat sujuvasti työllistyminen ja työelämäulottuvuus unohtamatta kansantalouden kilpailukykyä. Olisi mielenkiintoista vertailla, mitä seikkoja vaikkapa ammattikorkeakoulujen rehtorit puheissaan korostaisivat ja poikkeaisivatko ne mahdollisesti yliopistojen johtajiston puheista? Lisäksi tekee mieleni pohtia, että jos työelämärelevanssi ja kansakunnan kilpailukykytalkoot otetaan tosissaan, niin pitääkö omalle jälkikasvulle kehottaa olla pysähtymättä Helsingin yliopiston metroasemalla ja mieluummin kehottaa jatkamaan uutukaisella länsimetrolla muutama pysäkki lännen suuntaan.

Kiitän kaikki kirjoittajia panoksestanne tämän kirjan syntyyn, ja toivotan samalla kaikille kirjaan tutustuville antoisia lukuhetkiä. Ensi vuonna on luvassa erityisteemanumero ”Sivistys ja kasvatus eilen ja tänään”. Itse odotan paljon tuolta teokselta.

Vantaan Tikkurilassa 24. marraskuuta 2017

Päätoimittaja Dos. Janne Sääntti

Akateemisen koulutuksen ihanteet rehtoreiden puheissa 1920-luvulta tähän päivään

Tiivistelmä

Artikkeli tarkastelee akateemiseen koulutukseen liitettyjä ihanteita suomalaisen yliopistohistorian eri vaiheissa. Aineistona ovat Turun ja Helsingin yliopistojen rehtoreiden lukuvuoden avajaispuheet vuosilta 1920–2016 (yht. 189). Analyysi rajattiin puheiden kohtiin, joissa käsiteltiin yliopistokoulutuksen päämääriä. Teemoittelemalla aineistosta hahmottui viisi ihannetta, jotka ilmenevät puheissa koko tarkastelujakson läpäisevinä jatkumoina, mutta joiden merkitykset ja painotukset ovat vaihdelleet ajassa. Ihanteet ovat sivistys, kansakunnan palveleminen, asiantuntijuus, kansainvälisyys ja lahjakkuus. Kahden viime vuosikymmenen aikaiset puheet ilmentävät suomalaisen yliopistokoulutuksen traditiossa käännettä kohti markkinamuotoisuutta.

Johdanto

Suomalaisen yliopistolaitoksen muodonmuutos 1900-luvun alun eliitin yliopistosta heterogeenisen opiskelijamassan kouluttajaksi vuosisadan jälkipuoliskolla ja edelleen moninaisten yhteiskunnallisten ja taloudellisten vastuiden kantajaksi vuosituhaten taitteessa on merkinnyt yliopistokoulutuksen tehtävien ja painotusten muutosta (Nevala & Rinne 2012; Tirronen 2005). Artikkelissa pyrimme ymmärtämään, mitä yliopistokoulutuksessa on rehtoreiden lukuvuoden avajaispuheiden valossa pidetty tärkeänä ja tavoiteltavana muuttuvassa historiallisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa.

Taustoitamme tutkimusta lyhyellä katsauksella suomalaisen yliopistokoulutuksen historiaan. Historiallisen kehityksen tarkastelusta

artikkeli etenee tutkimusaineiston ja analyysin kuvaukseen, minkä jälkeen esittelemme tunnistamamme viisi akateemiseen koulutukseen liitettyä ihannetta. Artikkelin päättyy yhteenvetoon ja pohdintaan ihanteiden pysyvyydestä ja muutoksista sekä yliopistokoulutuksen nykytilasta ja suunnasta.

Yliopistohistorian tutkimuksella on Suomessa pitkät perinteet ja sitä on luonnehdittu nykyisessä jatkuvan muutoksen vaiheessa ajankohtaisemmaksi kuin koskaan (Dhondt, Ikonen, Nevala & Ronkainen 2015). Tämä tutkimus pyrkii osaltaan lisäämään ymmärrystä suomalaisen yliopistokoulutuksen historiallisista juurista ja muutoksista.

Suomalaisen yliopistokoulutuksen kehityskulkuja Turun Akatemian ajoista 2010-luvulle

Suomeen perustettiin ensimmäinen yliopisto Turun Akatemia vuonna 1640 vastaamaan Ruotsin itäisen osan koulutustarpeeseen ja parantamaan kansan sivistystasoa (Klinge 1987b, 39–41, 65). Koulutuksen tarkoitus oli kasvattaa oppilaat moraalisiksi kansalaisiksi valtion ja kirkon tehtäviin (Aniluoto 2013, 35). Yliopisto-opiskelu aloitettiin nuorena, ja yliopistoyhteisön toimintaan kuului myös oppilaiden siiveillisyyden ja käytöstapojen kasvatusta. Opiskelun on kuvattu olleen kokonaisvaltaista ja perustuneen oppilaiden ja professoreiden henkilökohtaisille vuorovaikutussuhteille. (Aalto 2013, 115–116, 124; Klinge 1987a, 503; Klinge 1987c, 111–112.) Lisäksi oppilaiden omat yhteisöt, osakunnat, toimivat nuorten kasvattajina (Klinge 1987a, 502–503). Aina 1700-luvun alkupuolelle asti yli puolet yliopistosta valmistuneista oli papiston poikia, ja niin aateliston, porvariston kuin talonpoikienkin perheistä tulleiden osuudet olivat pieniä (Strömberg 1996, 159, 167). 1800-luvun aikana virka- ja liikemiesperheiden lasten määrä kasvoi (Strömberg 1989b, 302–303).

Suomen siirryttyä osaksi Venäjän valtakuntaa Akatemia siirrettiin Suomen uuteen pääkaupunkiin Helsinkiin vuonna 1827 ja nimettiin Keisarilliseksi Aleksanterin Yliopistoksi (Klinge 1989a, 88). Ajan keskieuropalaisen kehityksen mukaisesti yliopistolle määriteltiin kak-

si tärkeää tehtävää: virkamieskoulutus sekä korkeamman sivistyksen ylläpitäminen. (Klinge 1989b, 342.) Yliopistossa vakiinnutettiin virkamiestutkinnot, ja ylioppilaiden keskuudessa virkamiesurasta tuli yhä suositumpaa (Strömberg 1989b, 307–308). Virkamiesten ammatikoulutuksen vahvistuessa yliopistossa painotettiin myös sivistystehtävää. Esimerkiksi yliopistomies J.V. Snellman (1990 [1840]) puolusti sivistysyliopistoideaa, jonka mukaan koulutuksen tuli vahvistaa itse-tietoisuutta ja oman vakaumuksen muodostamista. Sivistysyliopisto-ajatus sai vaikutteita humboldtilaisesta ihanteesta, jonka mukaan opetuksen tulee perustua tutkimukseen ja kasvattaa itsenäistä ajattelua (Manninen 1990, 246; Tirronen 2005, 77).

Suomen itsenäistyttyä Aleksanterin yliopiston nimeksi muutettiin Helsingin yliopisto (Klinge 1990a, 250–251). Turkulainen yliopistoperinne sai jatkoa, kun kaupunkiin perustettiin lahjoitusvaroin sekä ruotsinkielinen Åbo Akademi (1918) että Turun suomalainen yliopisto (1920), jonka tehtäväksi määriteltiin tukea suomen kielen vakiintumista ja vahvistaa suomalaista sivistystä (Perälä 1970, 9–10).¹

1900-luvun alun kuluessa ylioppilaskunta alkoi muuttua koostumukseltaan merkittävästi (Strömberg 1990, 530). Yhä useampi talonpoikais-, työläis-, kansakoulunopettaja- ja käsityöläiskodin ylioppilas aloitti yliopisto-opinnot (Strömberg 1989a, 789). Työväen jälkeläisiä oli vuonna 1934 Helsingin yliopistossa 22 % opiskelijoista (Strömberg 1990, 526). Vuosisadan vaihteessa suomenkielisten opiskelijoiden määrä ohitti ruotsinkielisten määrän (Nevala 1999, 106; Strömberg 1989a, 773–774), ja 1930-luvulla suomen kieli vakiinnutettiin pitkän kiistelyn jälkeen Helsingin yliopiston toiseksi opetuskieleksi (Klinge 1990c, 98–100). Naisten osuus opiskelijoiden määrästä kasvoi, kun heiltä vaadittu opiskelun erivapaus poistettiin (Nevala 1999, 108; Strömberg 1989a, 775).

Ylioppilaiden määrä kasvoi oppikoulutuksen laajentuessa ja elintason kohotessa 1900-luvun alun vuosikymmeninä (Strömberg 1990,

¹ Lisäksi Helsinkiin oli jo 1800-luvulla perustettu muutamia erikoiskorkeakouluja, ja 1900-luvun alussa aloittivat toimintansa Kauppakorkeakoulu ja Yhteiskunnallinen korkeakoulu. Muualle Suomeen korkeakouluja alettiin perustaa vasta 1950-luvulta lähtien.

524–525). ”Ylioppilastulvan”, ja siihen liittyvän korkeakoulutettujen kasvavan työttömyyden, ratkaisuksi esitettiin karsintojen käyttöön-ottoa, mutta yliopistoissa se torjuttiin aluksi opiskelun vapautta vahingoittavana (Klinge 1990b, 169; Strömberg 1990, 534). Työvoimapolitiittisin perustein tehdyt rajoitukset opiskelulle nähtiin sivistävän yliopiston idealle vieraana (Aalto 2013, 124–126). Vuosisadan puolivälin jälkeen karsinnat jouduttiin pakon sanelemina ottamaan yleisesti käyttöön² opiskelijoiden määrän edelleen kasvaessa (Strömberg 1990, 553; Nevala 1999, 119).

Korkeakoulutus laajeni samaan aikaan sekä määrällisesti suurten ikäluokkien siirtyessä opiskelemaan että alueellisesti uusien yliopistojen perustamisen myötä. Korkeakoululaitos alkoi myös eriytyä sisäisesti uusia aloja ja oppiaineita perustettaessa. Aikavälillä 1955–1965 yliopisto-opiskelijoiden määrä kaksinkertaistui, ja 1950–1970-lukujen aikana eri puolille Suomea perustettiin uusia korkeakouluja erityisesti maan reuna-alueilla asuvien nuorten opiskelumahdollisuuksien parantamiseksi.³ (Nevala & Rinne 2012, 206–209, 212.) Korkeakoulutuksen laajentaminen oli osa hyvinvointivaltion rakentamiseen liitettyjä tasa-arvotavoitteita. Korkeakoulutus nähtiin yhteiskunnallisen kehityksen ohjaamisen välineenä sekä yhteiskunnallisten epäkohtien korjaajana. (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 193; Nevala 2002, 172–173.) Vaikka opiskelijoiden sosioekonomisten taustojen erot supistui-
vat 1960-luvun aikana, ylempien toimihenkilöiden lapsia oli suhteellisesti edelleen moninkertainen määrä työväentaustaisiin verrattuna (Nevala 1999, 154–156).

1960-luvun murrokseen liittyi opiskelijoiden opinahjoonsa kohdistama kritiikki, ja erityisesti kritisoiitiin professorivaltaa. Opiskelijat vaativat täyttä demokratiaa yliopistojen hallintoon. Tämä ”mies

² Ensimmäisenä karsinnat otettiin käyttöön lääketieteellisessä tiedekunnassa vuonna 1933 laboratoripaikkojen rajallisen määrän takia (Strömberg 1990, 536).

³ 1950-luvulta lähtien korkeakouluja syntyi Ouluun, Tampereelle, Jyväskylään, Joensuuhun, Vaasaan, Kuopioon, Lappeenrantaan ja Rovaniemelle. 1940-luvulla opiskelijoista lähes 90 prosenttia opiskeli pääkaupunkiseudulla, kun 1990-luvulla osuus oli kolmannes korkeakouluopiskelijoista. (Nevala 1999, 114–117.)

ja ääni”-periaate ei toteutunut, mutta myöhemmin hallintoelimiin määrättiin professoreiden rinnalle sekä opiskelijoiden että opetus- ja tutkimushenkilökunnan edustajat (Klinge 1990d, 665; Kolbe 1996, 345, 378) – Helsingissä tosin yliopistoista viimeisenä vasta 1990-luvulla (Autio 1997, 131, 135). 1970-luvun lopulla opiskeluun vaikutti keskeisesti opetusministeriön vetämä tutkinnonuudistus, jolla tähdättiin opintoaikojen lyhentämiseen ja tutkintojen työelämävastaavuuden parantamiseen. Yliopistoihin luotiin eri alojen koulutusohjelmat (Kivinen ym. 1993, 119), ja suorituspistejärjestelmä otettiin käyttöön opiskelun tehostamiseksi ja systematisoimiseksi (Kolbe 1996, 503). Yliopistoväki kritisoi uudistusta, koska sen koettiin pirstaloivan ja kapeuttavan opintoja (Jauhiainen 1997, 27–28).

Korkeakoulutuksen ekspansio kiihtyi entisestään 1980-luvulla, kun yhä useampi nuori suoritti lukion (Nevala 1999, 134). 1990-luvulla yliopistolaitoksen rinnalle luotiin ammattikorkeakoulujärjestelmä, jolla pyrittiin vastaamaan ylioppilassumaan, ammatillisen koulutuksen ongelmiin, yhteiskunnan ja työelämän muutoksiin sekä kansainväliseen kilpailuun. (Nevala & Rinne 2012, 217; Ojala 2017, 22.) Korkeakouluopiskelijoita oli 1990-luvulla jo kymmenen kertaa enemmän kuin toisen maailmansodan jälkeisenä aikana (Nevala 1999, 98). 2000-luvulla ylioppilassumasta on sanottu tulleen ”koulutuspolitiikan krooninen päänsärky” (Nori 2011, 24).

Yliopisto-opiskelijoiden taustat, elämäntilanteet ja kansallisuudet ovat tänä päivänä kirjavia, mutta opiskelijajoukko on silti edelleen monin tavoin valikoitunutta. Hakijaryhmissä ja opiskelijoiden valikoitumisessa on eroja yliopistojen ja tieteenalojen kesken, mutta karkeasti voidaan sanoa, että yliopistosta opiskelupaikkaa hakevat tulevat yhä väestön hyväosaisimpien joukosta, joista valitaan ”parhaimmat”. Valintaprosessi näyttäisi suosivan nuoria hakijoita ja toisaalta ylemmän korkeakoulututkinnon jo suorittaneita. (Nori 2011.) Nuorten etulyöntiasemasta huolimatta yliopisto ei ole enää aikoihin ollut vain nuorten opinahjo. 1960-luvun lopulta 2000-luvun alkuun opiskelijoiden keski-ikä nousi 22 ikävuodesta 26 ikävuoteen (Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008, 32–34). Vuonna 2016 yliopistotutkinnon suorittaneista 57 % oli naisia (Tilastokeskus 2016).

Talouden globalisaation myötä markkinamuotoisuutta, managerialismia ja suorituskeskeisyyttä korostavan politiikan ote korkeakoulutuksesta on tiukentunut (Ball 2001; Rinne, Jauhiainen, Simola, Lehto, Jauhiainen & Laiho 2012). Yliopistot korkean osaamisen ja tiedon tuottajina on tunnistettu merkittäviksi taloudellisen kehityksen ja kilpailukyvyn lähteiksi. Yliopistojen odotetaan tutkimuksen ja opetuksen ohella toteuttavan moninaisia yhteiskunnallisia palvelutehtäviä. Modernin yliopiston malli on yritys, joka pyrkii jatkuvasti parempaan suoriutumiseen ja asiakastytyvyyteen. (Koivula, Rinne & Niukko 2009.) Suomessa siirtymän uusliberalistiseen yrittäjyysyliopiston malliin on nähty tapahtuneen vuoden 2010 yliopistolain myötä (Rinne, Jauhiainen & Kankaanpää 2014). Viime vuosia ovat leimanneet tuloksellisuuteen, tehostamiseen ja laadun parantamiseen tähtäävät toimet yliopistojen hallinnossa ja rahoituksessa (Koivula ym. 2009; Vanttaja 2010; Rinne ym. 2014). Varsinaiset koulutusmarkkinat ovat kansainvälisesti vertaillen jääneet vielä pieniksi (Koivula ym. 2009, 24), mutta kansainvälinen kilpailukyky, korkea laatu ja opiskeluaikojen lyhentäminen ovat muodostuneet keskeisiksi koulutuksen tavoitteiksi. Tutkintojen suoritusaikoja on lainsäädännöllä rajoitettu, opintotuen saamiselle on asetettu tiukempia kriteerejä, opiskelijoilta on alettu edellyttää henkilökohtaisia opetussuunnitelmia ja kurssitarjontaa on suunniteltu tarkemmaksi. (Vanttaja 2010, 9–12.) Koulutusta ohjaavina periaatteina työelämävastaavuus, käytännönläheisyys ja elinkeinoelämän hyödyt ovat korostuneet (Down 2009).

Suomalainen korkeakoulutus on nivoutunut yhä tiiviimmin osaksi eurooppalaista korkeakoulualuetta. Jo 1980–1990-lukujen aikana pyrittiin systemaattisesti vahvistamaan korkeakoulutuksen kansainvälistymistä esimerkiksi liittymällä kansainvälisiin opiskelijavaihto-ohjelmiin. Korkeakoulutuksen kansainvälistymispyrkimyksissä on vedottu opiskelijoiden velvollisuuteen vastata muuttuvan yhteiskunnan ja muuttuvien työmarkkinoiden tarpeisiin sekä koulutuksen kilpailukyvyn ja yhteistyömahdollisuuksien parantamiseen (Nokkala 2007, 207–208). Vuonna 2005 Bolognan prosessin seurauksena toteutettu tutkinnonuudistus siirsi suomalaiset korkeakoulut uuteen yhtenäiseen eurooppalaiseen tutkintojärjestelmään. EU- ja ETA-maiden

ulkopuolelta tuleville opiskelijoille vuonna 2017 käyttöön otetut luku-kausimaksut ovat askel kohti markkinamallia. Myös koulutusvienti on viime vuosina saanut osakseen kasvavaa huomiota.

Tämän tutkimuksen kannalta on merkille pantavaa, että viime vuosien kehitys on muuttanut merkittävästi myös rehtorin asemaa. Turun Akatemian ajoista alkaen rehtorin asema yliopiston johdossa on ollut vahva. Tuolloin rehtorin vuoden kestävä valtakausi vuorotelti professorilta toiselle. (Klinge 1987b, 102–103; Klinge 1989a, 97.) Aleksanterin yliopistossa rehtori valittiin vaaleilla kolmeksi vuodeksi kerrallaan (Klinge 1989a, 97). Tämän jälkeen rehtorin asemaan vaikuttavia muutoksia tehtiin vähän, kunnes vuoden 2010 yliopistolaki muutti asemaa merkittävästi (Yliopistolaki 645/1997; Yliopistolaki 558/2009). Kun aikaisemmin rehtorin valitsi akateeminen yhteisö, nyt valinnan tekee yliopiston hallitus. Rehtorin tehtäväksi on määriteltä johtaa yliopiston toimintaa ja vastata yliopiston tehtävien tuloksellisesta, taloudellisesta ja tehokkaasta hoitamisesta. (Yliopistolaki 558/2009.) Rehtorin roolin voidaankin sanoa muuttuneen yliopiston korkeimmasta akateemisesta edustajasta toimitusjohtajaksi (Kaukonen & Välimaa 2010, 19).

Rehtoreiden puheet yliopistokoulutuksen ihanteiden ilmentäjinä

Tutkimuksemme aineisto koostuu Turun ja Helsingin yliopistojen rehtoreiden lukuvuoden avajaispuheista vuosilta 1920–2016 (yht. 189 puhetta). Rajaamme tarkastelumme näihin kahteen maamme vanhimpaan suomenkieliseen ja monitieteiseen yliopistoon, joiden roolia suomalaisen yliopistoperinteen muotoutumisessa voidaan pitää keskeisenä. Akateemisena traditiona rehtoreiden avajaispuheet ilmentävät yliopistolaitoksen itseymmärryksen ja imagon rakentamista. Rehtoreiden valta-asema on oikeuttanut heidät puhumaan yliopiston äänellä, ja avajaispuheiden voikin katsoa edustavan ”arvovaltaista akateemista puhetta yliopistoväelle ja ympäröivälle yhteiskunnalle”. (Rinne, Jauhiainen & Plamper 2015, 173.) Osana aikaansa sidottua keskustelua puheet ovat osallistuneet myös yliopistokoulutuksen merkityksen määrittelyyn.

Käyttämäämme puheaineistoa on aiemmin hyödynnetty tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin yliopistolaitoksen itseymmärrystä ja haasteita suhteessa korkeakoulupolitiikan muutoksiin (Rinne ym. 2015). Siinä missä kyseinen tutkimus tarjoaa varsin kattavan katsauksen koulutuspolitiikan, yliopistolaitoksen hallinnon ja yliopiston tehtävien kehitykseen, se ei käsittele lähemmin esimerkiksi akateemiseen koulutuksen päämääriä. Tässä tutkimuksessa olemme rajanneet tulo-kulmamme nimenomaan yliopistokoulutuksen ihanteisiin, ja olemme valinneet aineistoksi puheiden yliopistokoulutuksen päämääriä käsittelevät kohdat. Yliopistopolitiikkaa koskevat yksityiskohtaiset huomiot olemme vastaavasti jättäneet vähemmälle. Lisäksi olemme jättäneet analyysin ulkopuolelle tutkijakoulutukseen keskittyvät osuudet, joita olisi spesifisyytensä vuoksi mielekkäämpää tarkastella omana kokonaisuutenaan.

Olemme analysoineet aineistoa laadullisella sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajarvi 2009). Hahmottaaksemme kattavasti ja yksityiskohtaisesti yliopistokoulutuksen päämäärien määrittelyä johdimme alkuperäisilmaisuihin pelkistettyjä ilmaisuja. Näitä teemoittelemalla tunnistimme viisi yliopistokoulutuksen ihannetta. Erittelyn rinnalla kirjasimme analyysimatriisiin yliopistokoulutuksen kannalta merkityksellisiä historialliseen kontekstiin liittyviä huomioita, kuten sota, hyvinvointivaltion rakentaminen ja yliopistolain muutokset. Näin koostettu matriisi toimi tukena akateemisen koulutuksen ihanteiden tunnistamiselle ja tulkinnoille.

Tulkitsemalla puheita suhteessa niiden yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen kontekstiin olemme pyrkineet huomioimaan, etteivät analysoimamme tekstit ole syntyneet irrallaan ajan yhteiskunnallisista tai poliittisista tapahtumista, vaan yliopistoa kohtaan osoitetut ulkopuoliset odotukset sekä yliopiston muuttuva yhteiskunnallinen rooli ovat heijastuneet rehtoreiden puheisiin. Kahden tutkijan tekemällä analyysillä ja keskusteluilla olemme pyrkineet vahvistamaan tulkintojamme, kuitenkin tietoisina siitä, että analyysiamme ovat väistämättä ohjanneet nykypäivän perspektiivistä määrittyvät käsityksemme historiallisista ilmiöistä.

Akateemisen koulutuksen pysyvät ja muuttuvat ihanteet

Rehtoreiden puheista hahmottui viisi yliopistokoulutuksen ihannetta: sivistys, kansakunnan palveleminen, asiantuntijuus, kansainvälisyys ja lahjakkuus. Nämä ilmenevät aineistossa jatkumoina painottuen eri aikoina eri tavoin, limittyen toisiinsa ja saaden uusia merkityksiä. Olemme pyrkineet havainnollistamaan ja elävöittämään tulkintojamme puheiden suorilla lainauksilla, joiden tunnisteina käytämme rehtorin sukunimeä, yliopistoa (H=Helsinki, T=Turku) ja puheen vuosilukua.

Sivistys

Sivistyneen ihmisen kasvattaminen näyttäytyy rehtoreiden puheissa yliopistokoulutuksen keskeisenä ihanteena. Sivistyksen nimissä rehtorit ovat vedonneet puheissaan itsenäisen ja tieteellisen ajattelun kehittämiseen, ja toisaalta he ovat määritelleet sivistyskäsitettä käytännön osaamisen kautta. Vuonna 1953 rehtori Olin lausui, että

Tärkeintä on totuttaa opiskelijat tieteelliseen ajatteluun, itsenäiseen, ennakkoluulottomaan, vastuuntuntoiseen, loogilliseen ja kriittiseen ajattelutapaan. Mille paikalle yhteiskunnassa opiskelija pyrkineekin astumaan, tulee tämän päämäärän olla hänen omakohtaisenaakin tavoitteenaan, koska juuri tieteellinen ajattelutapa parhaiten kuvastaa akateemista sivistystä. (Olin T1953.)

Erityisesti tarkastelujaksomme alkupuolella rehtorit käsittelivät puheissaan opiskelijoiden henkistä kasvua. Ahkeruus, totuuteen pyrkiminen ja lahjakkuus tunnistettiin edellytyksiksi sille, että opiskelija kasvaa yliopistokoulutuksensa kautta sivistyneeksi henkisen työn tekijäksi isänmaan ja yhteiskunnan palvelukseen:

Kelvollisuus on henkisen työn tekijän korkein mitta, mutta kelvollisuus ei ilmaise ainoastaan tietämistä, vaan myös luonnetta. Todelliseen kelpoisuuteen hengen viljelysmailla kuuluu luonteen lujuus, lujuus itseä ja muita kohtaan, laajakatseisuus, kyky havaita kokonaisuus ja toimia sen puolesta, sisäinen lämpö ja rakkaus, rakkaus totuuteen, isänmaahan ja kansaan. (Tulenheimo H1930.)

Osana yliopiston kasvatustehtävää nähtiin merkittävänä osakunnissa tapahtuva opiskelijoiden keskinäinen sivistykseen ja siveellisyyteen kasvaminen (Brotherus H1931). Rehtorien mukaan näissä ”aatteellisten pyrkimysten versoamispaikoissa” (Linkola H1939) opiskelijoilla oli mahdollisuus ”jalostavaan toverielämään” (Brotherus H1931). Osakuntien kasvatustehtävään osallistuivat myös inspektoreina toimineet yliopiston professorit:

[Osakuntien] piirissä ylioppilas saa pienoisyhteiskunnan jäsenenä tottumusta kansalaistoimintaan, ja hänen luonteensa hioutuu toveripiirin vaikutuksesta. Inspektoreilla, jotka ovat yliopiston professoreja, on siellä tilaisuus antaa osakuntalaisille aatteellista kasvatusta. Monet tunnustavatkin, että he juuri osakunnistaan ovat saaneet ne herätteet, jotka ratkaisevasti ovat vaikuttaneet heidän elämäntätsumukseensa ja heidän toimintansa suuntaan. (Linkomies H1961.)

Yliopistokasvatuksen tarkoituksena pidettiin ensisijaisesti opiskelijan ”koko persoonallisuuden kehittämistä” ”valistuneiksi ja lujaluonteisiksi ihmisiksi” (Långfors H1947). Rehtoreiden puheissa painottui ajatus, ettei yliopistossa ollut tarkoitus ainoastaan omaksua tietoja, vaan myös oppia tieteellistä, itsenäistä ja kriittistä ajattelua. Puheissa kuuluu toive lahjakkaiden opiskelijoiden suuntautumisesta akateemiselle elämänuralle (esim. Brotherus H1935). Osana tieteelliseen ajatteluun kasvattamista rehtorit ovat korostaneet yksilöllisen mielipiteen muodostamisen taitoa. Yliopisto-opiskelua on kuvattu nuoren etsikkoaikana, jolloin hän muodostaa perustellun mielipiteensä opiskelemistaan aiheista. 1900-luvun alkupuolella rehtorit puhuivat oman vakaumuksen ja elämäntätsumuksen muodostamisesta, myöhemmin myös maailmankuvan ja mielipiteiden muodostamisesta. (Mm. Virkkunen T1922; Linkomies H1958.) Yhä 1980-luvun alussa rehtori Nils Oker-Blom korosti snellmanilaiseen henkeen opiskelijan itsetutkiskelun merkitystä osana yliopisto-opiskelua:

Hyvät opiskelijat! Teidän opintoaikanne on tarkoitettu, paitsi tutkinto-opiskeluun, myös itsetutkiskeluun. Pohtimalla omaa asennettanne, oman tieteenalanne, yliopiston ja korkeakoululaitoksen

sekä kansallisen kulttuurimme ja maailmanlaajuisten vastuumme kysymyksiä teillä on mahdollisuus muodostaa maailmankatsomus ja elämänkäsitys, joka perustuu todelliseen ja omaperäiseen vakaukseen. Ylioppilaan oikeus ja velvollisuus on muodostaa itselleen oman ajattelun kautta hankittu kanta olemassaolomme ja yhteiskunnallisen sekä yksilöllisen tehtävämme perimmäisiin kysymyksiin. Ja tästä vakaumuksesta tulisi nousta myös toiminnan, jolle työnnä ja elämänuranne rakennatte. (Oker-Blom H1982.)

Rehtorit kuitenkin tiedostivat tieteelliseen ajatteluun harjaantumisen ja perusteltujen mielipiteiden muodostumisen vaativan vaivaa ja aikaa. 1900-luvun alkupuolella he toivoivat opiskelijoiden käyttävän opinnoissaan runsaasti aikaa lukemiseen ja syvällisiin pohdintoihin ja harmittelivat pintapuoliseksi jäävää nopeatahtista opiskelua (esim. Granö T1932). Vaikka rehtorit hämmästelivät opiskelijoiden ”kiirettä ulos elämään” (Brotherus H1937), he myös ymmärsivät opiskelun hankalat olosuhteet: opiskeluajan vaikea taloudellinen tilanne pakotti siirtymään työelämään nopeasti (mm. Tulenheimo H1930; Olin T1951).

Kun yliopistokoulutusta kehitettiin vahvemmin työelämän tarpeita vastaavaksi ja tutkinnon suorittamista nopeuttavaksi 1940-luvulla virkatutkintojen kehittämisen ja 1970-luvun tutkinnonuudistuksen myötä, rehtorit esittivät huolensa tieteelliseen ajatteluun harjaannuttamisen heikentymisestä. Rehtorit eivät olleet mieltyneet opiskelijoihin, jotka tulivat yliopistoon vain hankkimaan pakollisia tietoja ilman kiinnostusta tieteellisiin harrastuksiin (Waris T1947; Ravila H1953). Harmikseen rehtoreiden täytyi kuitenkin myöntää, että nuoret halusivat yliopistoon pääasiallisesti siksi, että saisivat tutkintonsa avulla hyvän yhteiskunnallisen aseman ja toimeentulon tulevaisuudessa (Brotherus H1935; Waris T1945), jolloin tieteellinen kiinnostus jäi usein toissijaiseksi (Brotherus H1937). Rehtorit eivät puheissaan kiistäneet, etteikö koulutuksen tulisi vastata myös ammattitarpeisiin, mutta liiallinen ammatillisuus koettiin uhkana sivistysihanteille. Esimerkiksi 1970-luvulla tutkinnonuudistuksen kritisoitiin muuttavan yliopistokoulutuksen yksipuoliseksi putkitutkintojen tuotantotehtäksi (Palmén H1977; Scheinin T1985).

Sivistystehtävästä ja siihen kytkeytyvistä laaja-alaisuuden ja akateemisen vapauden hyveistä puhuttiin tutkinnonuudistuksen jälkeisinä vuosikymmeninä ehdottoman tärkeinä, mutta unohtuneina päämäärinä, jotka oli ”palautettava kunniaansa” (Ihamuotila H1994) ja ”kohotettava uuteen arvoon” (Paunio T1993). Tällainen puhe kuvastaa rehtoreiden tulkintaa liian mekaaniseksi käyneestä yliopisto-opiskelusta, joka etäännyttää opiskelijat sivistysihanteista. Pidettiin tärkeänä, että yliopistokoulutuksessa vaalittaisiin sivistystä ”humboltilaisuuden hengessä” (Ihamuotila H1994) ja välitettäisiin kulttuuriperintöä:

Varustaakseen nuoren ihmisen nopeasti muuttuvaan yhteiskuntaan ja maailmaan on yliopistojen nähdäkseni kohotettava korkea sivistystaso uuteen arvoon. Oman historiansa sekä rajojensa tuntemus, kulttuuristen arvojen ymmärrys, kielitaito sekä kielen taito auttavat yksilöä selviytymään kilpailussa. Yliopisto on myös vastuussa korkeimman sivistyksen laajasta saavutettavuudesta yhteiskunnassa sekä siitä, että kulttuuriperintö, erityisesti tieteellinen sivistys välitetään sukupolvelta toiselta. (Paunio T1993.)

Opiskelun sivistysihanteiden tärkeys kuului voimakkaasti yliopistoihin kohdistuvien tehokkuusvaatimusten kritiikissä. Rehtorit esittivät huolestuneita kommentteja yliopistoille osoitetuista kiristyvistä vaatimuksista, joiden arveltiin uhkaavan opiskelun sivistyksellisiä hyveitä. Yliopiston tehtävien tehokkuuden mittaamista pidettiin ongelmallisena ja sivistystavoitteiden kanssa ristiriitaisena. Yliopisto tuotantolaitoksena nähtiin uhkakuvana, jossa tehokkuus ja tuloksellisuus asettuivat sivistyksen edelle:

Toiminnan tuloksellisuuden arviointi ja mittaaminen on, kuten tunnettua, nykyään hyvin yleinen puheenaihe myös yliopistomaailmaan sovellettuna. Koko käsite tuloksellisuus on yliopistoissa hyvin vaikeasti määriteltävä (...). Erityisen vaikea on mitata sitä yliopiston tehtävää, jonka voisi kuvata sanoilla älyllisen uteliaisuuden herättäminen ja ylläpitäminen yliopistoyhteisön jäsenissä. (...) Opiskeleminen antaa silloin henkisiä eväitä, joiden vaikutus säilyy ja ilmenee parhaassa tapauksessa koko elämän ajan. (Rousi T1987.)

Valtioneuvoston edellyttämä korkeakoulujen toiminnan tehostaminen ja tuloksellisuuden parantaminen on antanut aihetta yleiseen keskusteluun yliopiston asemasta kilpailu- ja kulutusyhteiskunnassa. Missä määrin yliopiston tavoitteena edelleen on pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen, jolloin tietoa itseisarvona korostetaan, ja kuinka laajalti tiedollisen kasvatuksen tavoitetta voi luonnehtia sanalla sivistys? (Lehto H1987.)

Sivistyneen opiskelijan ihanteeseen liittyy 1980-luvulta alkaen yliopistojen kansainvälistymiskehityksen ja vaihto-ohjelmien kehittämisen myötä myös kansainvälinen ulottuvuus. Isänmaallisten arvojen vaalimisen ohella opiskelijoiden sivistyksestä alettiin puhua eurooppalaisessa kontekstissa. Yliopistokasvatus liitettiin liberaalin ja monikulttuurisuutta arvostavan ”eurooppalaisen sivistyneistön” (Rousi T1988) kasvattamiseen:

Todellinen eurooppalaisuus on kulttuurien ja kielten monimuotoisuutta, suvaitsevaisuutta ja liberaalisuutta. (...) Eurooppalaista traditiota edustavien yliopistojen on noudatettava todellisia eurooppalaisia ihanteita, kavahdettava itseensä käpertymistä ja loke-roitumista, ja kasvatettava sen sijaan opiskelijansa moniarvoisen, monikielisen kulttuurin henkeen. (Rousi T1992.)

Uudella vuosituhannella puheista ei enää juuri löydy sijaa ajattelutaitojen ja tietämisen ihannoinnille. Etenkin 2010-luvulla opiskelun hyveinä ovat korostuneet älyllisen pohdiskelun sijaan tekeminen, toiminta ja osaaminen. Sivistys esiintyy puheissa edelleen, mutta se on saanut uusia tehokkuuden ja tuloksellisuuden sävyttämiä merkityksiä. Helsingin yliopiston rehtori Niiniluoto (H2003, H2005) tiivisti uudet ideat puhuessaan ”dynaamisesta sivistyksestä” modernin, aktiiviseen yhteiskunnalliseen ja taloudelliseen toimintaan orientoituneen yliopistokoulutuksen ohjenuorana. Tiedollinen sivistys on jäänyt marginaaliseksi retoriseksi sivuhuomioksi, kun opiskelua on alettu yhä vahvemmin jäsentää taloudellisten raamien kautta. Osaamisen ja opittujen asioiden hyötyarvon painottaminen uutena sivistyksellisenä

oivalluksena kuvastaa perinteisen yliopisto-opiskelun näkemistä yhteiskunnallisesta todellisuudesta irrallisena tietojen ulkoa opetteluna:

Ehkäpä tarvitsemme uuden valistuksen ajan osoittamaan, että todellinen sivistys on tietämisen lisäksi asioiden syvällistä ymmärtämistä ja siihen pohjautuvaa osaamista. Jokaisen yliopistosta valmistuvan maisterin olisi tietämisen lisäksi myös hyvä osata jotakin. Tähän pääseminen edellyttää useiden asenteellisten vallihautojen purkamista ja sivistysyliopiston käsitteen modernisointia. (Väänänen T2013.)

Kansakunnan palveleminen

Läpi vuosikymmenten rehtorit ovat puheissaan luoneet kuvaa opiskelijoista kansakunnan palvelijoina. Ennen korkeakoulutuksen massoitumista ylempi koulutus oli pääasiallisesti suunnattu eliitin jälkikasvulle, josta nousivat kansakunnan jalostajat ja johtajat. Ylimmissä tehtävissä toimiminen kuvattiin kunniakkaana velvollisuutena, joka oli asetettu ylioppilaiden, isänmaan toivojen ja ”rautaisen nuorison” (Juva T1940) harteille. Suomen itsenäistymisen jälkeisinä vuosina, sota-aikoina ja jälleenrakentamisen aikaan ylioppilaisiin kohdistettiin odotuksia ja velvoitteita sekä puolustaa isänmaan itsenäisyyttä että vaalia sen kulttuuria. Sota-aikoina ihailtiin ylioppilaiden ”urhoollista henkeä” (Nevanlinna H1942) ja ”uhrautuvaa toimintaa” (Linkola H1940).

Mutta tälle uudelle etuoikeutetulle sukupolvelle, jonka jäsenet saavat suorittaa isänmaallisen asevelvollisuutensa itsenäisen maan kansalaisina, kaikuu myöskin velvoittavampana kuin millekään edelliselle uhrautuvan, sitkeän, hellittämättömän kulttuuriryön vaatimus. (Koskenniemi T1925.)

Ennen sotia rehtoreiden puheita leimasi ajalle ominainen käsitys siitä, että jokaiselle yksilölle on kykyjään vastaava paikka yhteiskunnassa (esim. Heikel H1921). Kun yliopistosta kansan lahjakkaat yksilöt valmistuivat yhteiskunnan rakentajiksi, muista oppilaitoksista tai perimätietona saadut taidot ja tiedot valmistivat muut nuoret heille sopi-

viin töihin. Tärkeintä oli, että jokainen nuori seuraisi taipumuksiinsa soveltuvinta tietä kohti yhteiskuntaa hyödyttävää työtä:

Lahjaton oppilas sitä vastoin tekee viisaimmin siirtyessään alalle, jolle hänen taipumuksensa paremmin viittaavat. Hänestä voi ehkä tulla hyvä ammattimies, mutta vain huono opiskelija. (Olin T1949.)

Yhteiskunnallinen valveutuneisuus on leimannut opiskelijuutta läpi suomalaisen yliopistokoulutuksen historian. Tarkastelujaksomme aikana opiskelijat ovat toimineet aktiivisesti ainakin kielikiistaan, suomalaisuusaatteeseen ja yliopistopolitiikkaan liittyvissä liikkeissä. Rehtorit ovat paitsi kannustaneet opiskelijoita poliittiseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan esimerkiksi osallistumalla osakunta- tai ylioppilaskuntatoimintaan, myös paheksuneet opiskelijoiden ”epäarvokkaita keinoja taistelussa” (Linkola H1939). Esimerkiksi Långfors (H1946) huomautti, ettei opiskelijoilla ollut ”oikeutta asettua tuomariksi niiden yli, jotka kantavat vastuun maan kohtalosta”. Vaikka yliopiston ideaali oli pyrkimys puolueettomuuteen, opiskelijoiden aktiivisuus yhteiskunnallisissa asioissa nähtiin pitkään kuitenkin osana ylioppilaan kansalaisvelvollisuuksia. Poliitikko ja Helsingin yliopiston rehtori Edwin Linkomies (H1962) opasti, että yliopiston opettajat tai opiskelijat ”eivät myöskään poliittisessa suhteessa saisi olla laumaihmissä, vaan heidän olisi tunnettava kaikinpuolinen vastuunsa yhteisistä kohtaloista”. Aina 1960–1970-lukujen vaihteeseen asti rehtorit puhuivat opiskelijoiden yhteiskunnallisesta aktiivisuudesta pääasiallisesti hyvänä asiana, koska sen ajateltiin kehittävän heitä tuleviin tehtäviinsä yhteiskunnan rakentajina.

1960-luvulla suomalaiset opiskelijat omaksuivat eurooppalaisia aatevirtauksia ja alkoivat vahvasti kritisoida sekä yhteiskuntaa että yliopisto-opetusta. Yliopistokritiikin siirtyessä koskemaan yliopiston traditionaalisia valtarakenteita ja professoreiden asemaa, ja opiskelijoiden vaatiessa täydellistä demokratiaa yliopiston hallintoon, rehtoreiden asennoituminen opiskelija-aktivismiin sai kriittisiä sävyjä (esim. Kivinen H1969). Opiskelijoiden poliittista aktiivisuutta ei nähty enää yliopistoa kehittävänä, vaan vahingoittavana ja koko korkeakoululaitoksen lamauttavana (esim. Nurmela T1969; Hartiala T1971).

Toisaalta vuosikymmenen vaihteessa Turun yliopiston rehtori huomautti, että kiivaimmat toimijat olivat aikaisemminkin olleet ne seuraavat yhteiskunnan kehittäjät:

Kokemus osoittaa, että juuri tästä ryhmästä ovat nousseet ne, jotka ovat sijoittuneet koneiston siihen päähän, joissa koko yhteiskuntaa koskevat päätökset aikanaan tehdään. (Hartiala T1970.)

Lopulta täydellistä korkeakouludemokratiaa ei saavutettu, mutta opiskelijoiden aktiivisuuden ansiosta yliopistoissa alkoivat kehittyä hallintomallit, joissa opiskelijoiden edustajat otettiin osaksi päätöksentekoa. Hallintoon osallistumisen ajateltiin kasvattavan nuoria yhteiskunnalliseen toimintaan:

Kun yliopiston opiskelijat ovat siinä iässä, että heillä jo on valtiollinen ja kunnallinen äänioikeus, voidaan pitää oikeana, että heillä on sananvaltaa myös oman oppilaitoksensa asioissa. Tämä kehittää heidän vastuuntuntoaan. Ja ottaessaan osaa yliopiston asioita koskeviin keskusteluihin ja päätösten tekoon he saavat hyödyllistä harjoitusta myöhempää yhteiskunnallista toimintaa varten. (Ikola T1980.)

Kansakunnan hyvinvoinnin edistäminen ja yhteiskunnan rakentaminen kuuluivat yliopistokoulutuksen päämääriä koskevissa huomioissa myöhemminkin, yhä vuosituhannen taitteessa. Teema sai kuitenkin uusia sävyjä. Yliopistokoulutuksen yhteiskunnallinen ulottuvuus korostui puheissa työelämän nopeasti muuttuvien tarpeiden ja yliopistojen kolmannen tehtävän toistuvana huomioimisena. Etenkin 2010-luvulla puhe koulutuksen yhteiskunnallisista ja kansantaloudellisista hyödyistä on korostunut. Opiskelijoiden odotetaan valmistuttuaan vahvistavan kansallista kilpailukykyä ja aktiivisina ja vastuullisina taloudellisina toimijoina kehittävän yhteiskuntaa paremmaksi. Rehtori Jukka Kolan sanoin opiskelijat ja yliopiston kouluttamat ”nuoret asiantuntijat”

... eivät valmistu vain sopeutumaan yhteiskuntaan, vaan muokkaamaan ja muuttamaan sitä meille kaikille paremmaksi paikaksi elää, niin kotimaassa kuin kansainvälisesti. (Kola H2013.)

...ovat kulmakiviä kansakuntien ja -talouksien kehitykselle, vuosikymmeniksi eteenpäin. (Kola H2014.)

Asiantuntijuus

Työelämä ja ammatillisuus ovat olleet suomalaisessa yliopistokoulutuksessa aiheita, joilla on yhtäältä pitkät juuret perinteisten professioalojen välityksellä, mutta joita toisaalta on aseteltu vastakkain tieteellisen sivistyksen kanssa. Suomalaisen korkeakoulujärjestelmän 1990-luvulla luodussa duaalimallissa konkretisoituu halu pitää tieteellinen ajattelu erillään käytännön työelämätaidoista. Tutkijakoulutuksen ohella suomalaisista yliopistoista on kuitenkin aina valmistuttu myös yliopiston ulkopuoliseen työelämään. Tätä päivää kohti tultaessa rehtoreiden puheissa voimistuu työelämän tarpeiden huomioiminen.

1900-luvun alkupuolella rehtorit kuvasivat yliopiston olevan sekä tieteellinen opinahjo että virkamieskoulu, josta valmistuttiin elämäntehtävään tai -uralle. Virkamiesten kouluttamisesta puhuttaessa rehtorit kuitenkin korostivat, että yliopisto on enemmän kuin virkamieskoulu antaessaan kouluttamilleen virkamiehille tarvittavan tiedon lisäksi tärkeitä kykyjä, kuten tiedon soveltamisen ja etsimisen sekä itsenäisen ajattelun taitoja (esim. Heikel H1921).

1960-luvun lopussa puheissa alettiin vähitellen noteerata muuttuvan yhteiskunnan ja elinkeinoelämän asettamat tarpeet yliopistokoulutukselle (*Helsingin Sanomat* 1968 / Kivinen H1968) ja kiinnittää huomiota koulutuksen tarkoituksenmukaisuuteen (Kivinen H1970). 1970-luvun tutkinnonuudistuksessa yliopistoihin pyrittiin kehittämään vahvasti ammattisuuntautuneita koulutusohjelmia, joiden epäiltiin syrjäyttävän yliopistokoulutukseen liittyvän tieteellisen kasvatuksen (esim. Ikola T1979). Toisaalta rehtorit näyttävät hälventäneen huoltaan tieteellisen kasvatuksen rapistumisesta liittämällä itsenäisen ajattelun taidon osaksi asiantuntijutta:

Kouluttaessamme eri alojen asiantuntijoita meidän on samalla koulutettava ihmisiä, jotka pystyvät ajattelemaan itse ja jotka ymmärtävät velvollisuutensa sekä oman maan kansalaisina että

kansalaisina maailmassa, jonka kansakunnat tulevat yhä riippuvaisemmiksi toisistaan. (Oker-Blom H1980.)

Opiskelijoiden työelämään valmistaminen ja työllistymisen tukeminen vakiintuivat puheenaiheiksi 1970-luvun jälkeen. Viime vuosikymmeninä rehtorit ovat toivoneet opiskelijoiden valmistuvan työelämään nopeasti (esim. Wilhelmsson H2010). Rehtorit ovat puheissaan vedonneet opiskelijoiden varustamiseen työllistymistä tukevilla taidoilla ja valmiuksilla (Ihamuotila H1994; Kola H2013; Wilhelmsson H2011) sekä esittäneet tilastotietoja valmistumisajoista ja työllistymisestä (Lehto H1987; Lehto H1988). Työelämäulottuvuus on noteerattu koulutuksen onnistumisen mittarina:

Hyvän opetuksen ja oppimisen paras mittari on nuorten akateemisten ihmisten työllistyminen. Se tapahtuu, kun opiskelijat ovat saaneet opinnoissaan sellaiset valmiudet, joiden avulla he löytävät työpaikan tai työllistävät itse itsensä. Tähän on pyrittävä juuri opetuksen rakenteen ja sisällön oikeilla muutoksilla. (Ihamuotila H1995.)

Meidän on kyettävä parantamaan yliopistoissa annettavan opetuksen laatua ja lisäämään sen elämä- ja työelämävastaavuutta. (Väänänen T2013.)

Kansainvälisyys

Suomalainen yliopistolaitos ei ole kehittynyt irrallaan kansainvälisistä vaikutteista. Etenkin korkeakoulutuksen globalisoituessa opiskelijoita on kannustettu kansainvälisyyteen, mutta yhteyksiä Suomen rajojen ulkopuolelle on arvostettu aiemminkin.

Vuosisadan alkupuolella kansainvälistyminen oli lähinnä yliopiston opettajien tehtävä, mutta myös ylioppilaskunnalla oli yhteyksiä Eurooppaan. Opiskelua vieraassa maassa pidettiin henkisesti kehittävästä (Olin T1953) ja opiskelijoiden katsantokantaa avartavana (Granfelt H1926). Samaan hengenvetoon kuitenkin todettiin taloudellisten vaikeuksien ja apurahojen niukkuuden (Heikel H1922; Olin T1953)

sekä puutteellisen kielitaidon (Lehto H1985) hankaloittavan opiskelijoiden matkustamista. 1970-luvulla rehtori Hartiala tunnisti tarpeen parantaa opiskelijoiden ulkomailla opiskelun mahdollisuuksia, koska muualla Euroopassa oli jo päästy asiassa selvästi eteenpäin. Suomalaisen korkeakoulutus oli opiskelijoiden liikkuvuudessa ”jäämässä pahasti tien oheen” (Hartiala T1973).

1980-luvulle tultaessa kansainvälistymisen tavoitteet nousivat voimakkaasti osaksi yliopistojen toimintaa. Kansainvälisestä opiskelijavaihdosta tuli tuolloin merkittävä puheenaihe. Vaihto-ohjelmia kehitettiin ja rehtorit kannustivat opiskelijoita opintoihin ulkomailla. Rehtorit korostivat puheissaan kielitaidon tärkeyttä, ja kansainvälistymisen tuoma kokemus ja sivistys kuvattiin arvokkaaksi (Lehto H1985; Lehto H1988; Rousi T1988). Uudessa tilanteessa rehtorit myös patistivat yliopistoja valmistautumaan kasvavaan kansainvälisen opiskelijajoukon tuloon. Euroopan yhtenäistymiskehitykseen kytkeytyvä korkeakoulutuksen kansainvälistyminen sekä heijastuu rehtoreiden puheisiin että toteutuu niiden kautta:

(...) opiskelijan jo perusopintojensa vaiheessa olisi hyvä siirtyä lukukaudeksi tai lukuvuodeksi johonkin ulkomaalaiseen yliopistoon (...) näin saatu lisäkokemus on yleisten sivistyksellisten ja kasvatuksellisten näkökohtien lisäksi paras mahdollinen työpaikan taakaja yhtenäistyvässä Euroopassa. (Lehto H1988.)

Korkeakoulutusta läpäisevä kansainvälistyminen Bolognan prosessin myötä sekä koulutusvientiin panostaminen globaalien koulutusmarkkinoiden muotoutuessa kuuluvat rehtoreiden puheissa 2000-luvulta alkaen. Opiskelijavaihto on jo arkipäiväistynyt aihe, mutta sen volyymin kasvattaminen tulostavoitteiden saavuttamiseksi ja ”kansantalouden kilpailukyvyn” (Kola H2014) lisäämiseksi on puheissa uusi piirre. Mahdollisimman monen opiskelijan toivotaan osallistuvan kansainväliseen liikkuvuuteen, ja mahdollisimman monen lahjakkaan ulkomaalaisen opiskelijan – ja ehdotettujen lukukausimaksujen muodossa myös hänen rahojensa (Wilhelmsson H2008; Väänänen T2013) – toivotaan löytävän tiensä Suomeen. Kansainvälisillä koulutusmarkkinoilla koulutuksen hintalappu kuvataan puheissa luon-

tevana ratkaisuna. Kansainvälisten huippuopiskelijoiden rekrytointia perustellaan vetoamalla kilpailukyvyn ohella esimerkiksi ranking-sijoitusten parantamiseen (Wilhelmsson H2008). Perimmäisenä argumenttina koulutuksen kansainvälisyyden lisäämiseen näyttäisi olevan koulutusmarkkinoilla käytävässä kilpailussa menestyminen. Kansainvälinen ja kansainvälistyvä opiskelija on siis tilastojen ja imagon kannalta tärkeä:

Helsingin yliopiston strategisena tavoitteena on entistä vahvempi kansainvälistyminen, erityisesti ulkomaisten opettajien ja opiskelijoiden määrän tuntuva lisääminen. Korkeatasoinen tutkimus ja koulutus ovat tässä keskeisiä kilpailutekijöitä. (Niiniluoto H2007.)

Lahjakkuus

Yliopisto-opiskeluun liittyy rehtoreiden puheissa gloriaa, jonka valossa opiskelijat näyttäytyvät kyvyiltään erityisen lahjakkaana kansanosana. 1900-luvun alkuvuosikymmeninä rehtorit viittasivat ylioppilaiden lahjakkuudella ”älylliseen” (Heikel H1921) ja ”henkiseen” (Waris T1947) lahjakkuuteen sekä ”arvostelukykyy” (Långfors H1947). Lahjakkuus nähtiin yksilön ominaisuutena, ja lahjakkaan yksilön vastuu oli käyttää taitojaan yhteiskunnan hyväksi. Yliopisto ei siis ainoastaan jalostanut lahjakkuutta, vaan lahjakkuuden ajateltiin olevan lähes aina vain synnynnäinen ominaisuus. (Esim. Heikel H1921.) Tieteellistä ajattelua voitiin kehittää, mutta lähtökohtana ajattelun kehitykselle oli älyllinen lahjakkuus. Vaikka yliopistot olivat elitistisiä, älyllistä lahjakkuutta todettiin löytyvän jossain määrin kaikista kansankerroksista (esim. Juva T1940).

1950-luvulta lähtien rehtoreiden puheissa kuuluivat tavoitteet siitä, että koko maan lahjakkuuspotentialiaali on saatava käyttöön (Olin T1951; Nurmela T1967). Rehtorit korostivat, että yliopisto-opiskelun tulee olla mahdollista kaikille lahjakkaille omien tai vanhempien varallisuuden tasosta riippumatta (esim. Waris T1947). Koulutuksellista demokratiaa perusteltiin sillä, että pienenä kansana Suomella ei ollut varaa heittää hukkaan yhdenkään lahjakkaan nuoren taitoja (Olin T1951).

Eliittikoulutuksen kehittyminen kaikille suunnatuksi massakoulutukseksi ei kuitenkaan ollut rehtoreille pelkästään mieluinen muutos. Ongelmiksi nähtiin opettajien ajan riittämättömyys jokaisen opiskelijan yksilölliseen ohjaamiseen (Nurmela T1968) ja akateemisten tutkintojen inflaatio (Ikola T1979). Rehtorit kuitenkin puhuivat siitä, ettei yliopistokoulutus ollut enää vain harvojen etuoikeus, vaan tarkoitettu kaikille nuorille ihmisille:

Demokraattiset periaatteet ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus vaativat, että ainakin jokainen nuori ihminen saisi yliopistossa opiskella sitä mihin hänen kykynsä, taipumuksensa tai vaikkapa vain halunsa viittaavat. (Nurmela T1968.)

Tieteellinen ajattelutapa ei enää ole minkään suppean akateemisen valiojoukon erityispiirre, vaan se on yleistynyt kaikkialla inhimillisen toiminnan aloilla. (Kivinen H1969.)

1960–1970-luvun vaihteen opiskelijaradikalismiin kuului myös opiskelijoiden halu erottaa itsensä eliitistä ja määritellä opiskelijat ennemminkin työläisiksi kuin kansan lahjakkaimmaksi osaksi. Tämän muutoksen toteaa myös rehtori Nurmela pohtiessaan akateemisen maailman murrosta 1960-luvun lopulla:

Akateeminen maailma on todellakin ratkaisevasti muuttunut sen sukupolven silmien edessä, johon itsekkin kuulun. (...) Ylioppilas ei ole enää erikoisasemassa oleva maan toivo, yhteiskunnan hemmottelema lempilapsi, vaan hänestä on tullut opiskelija, pienemmän tai suuremman taitoasteen saavuttanut henkinen työläinen. (Nurmela T1967.)

Yliopistokoulutuksen ja yliopisto-opiskelijoiden erityisyyden korostaminen palaa puheisiin 1980-luvulla, jolloin huomiota alettiin kiinnittää yliopistojen tuloksellisuuteen ja kilpailukykyyn. Rehtori Oker-Blom sitookin lahjakkuusreservien hyödyntämisen kansainvälisessä kilpailussa menestymiseen:

Pienen maan tulevaisuus on paljolti riippuvainen sen sivistyksellisestä ja tieteellisestä tasosta, sen kyvystä puolustaa paikkaansa ja

kilpailukykyänsä kansainvälisillä markkinoilla. Tämän sivistyksellisen, moraalisen ja tieteellisen tason ylläpitäminen taas on täysin riippuvainen siitä, että pystymme kouluttamaan korkeatasoisia tutkijoita ja työntekijöitä kaikille aloille. (...) Tarvitsemme lahjakkuutta emmekä keskinkertaisuutta. (Oker-Blom H1981.)

Laatu ja tehokkuus ovat olleet uuden vuosituhannen avainsanoja korkeakoulutuksessa. Rehtoreiden puheissa ne kuuluvat opiskelijoille osoitetuissa odotuksissa. Rehtorit ovat puhuneet superlatiiveja säästelemättä lahjakkaiden kotimaisten ja kansainvälisten opiskelijoiden houkuttelemisesta ja rekrytoinnista yliopiston menestyksen ja tulostavoitteiden saavuttamisen ehtona. Yliopistoyhteisön toivotaan saavan joukkoonsa ”lahjakkaimmat, osaavimmat ja sitoutuneet henkilöt” (Virtanen T2005), ja kiitellään, että

...on ollut onni rekrytoida osaavimmat, motivoituneimmat ja innostuneimmat tutkijat, opettajat, opiskelijat sekä hallinto- ja tukipalveluhenkilöt tähän upeaan yliopistoyhteisöömme. (Kola H2015.)

Rehtorit odottavat huippulahjakkuuksilta myös tehokasta suoriutumiskykyä. 2010-luvulla tehokkaasta valmistumisesta näyttää tulleen koulutuksen tuloksellisuuden mitta; rehtorit ovat suunnanneet opiskelijoille odotuksia nopeasta valmistumisesta viitaten yliopistojen tuloksellisuuspaineisiin. Puhetyylistä kaikuu yrityselämän henki: tuloksen tekeminen on jokaisen yksilön vastuulla. Puheissa tehokkuus ja laatu paaskaavat kättä, vaikka jälkimmäisen resepti jää mysteeriksi. Ajan ilmapiirille tyypillisesti opiskelijat myös kutsutaan mukaan yhteisiin talkoisiin:

Viime lukuvuoden aikana olemme taas tehneet tasokasta ja tuloksekasta työtä. Siitä haluan heti alkuun lämpimästi kiittää yliopiston koko henkilökuntaa ja opiskelijoita. Menestystä ei tule ilman kovaa työtä ja kaikkien sitoutumista yliopistoyhteisöömme yhteisiin tavoitteisiin myös nyt alkavana lukuvuonna ja tulevina vuosina. Erityisen ilonaihe opetus- ja opiskelumenestyksessä on ollut maisterin tutkintomäärien vahva kasvu. (Kola H2013.)

*Jotta saisimme yliopiston rahoituksen kannalta tärkeät kulu-
vuoden tutkintomäärät riittävälle tasolle, kutsunkin kaikkia lähes
valmiita ylioppilaita mukaan syksyn valmistumistalkoihin. Yliopis-
to ja tiedekunnat ovat erilaisin erikoistarjouksin mukana tukemas-
sa talkoiden onnistumista. (Wilhelmsson H2010.)*

Yhteenveto ja pohdinta

Avajaispuheissaan rehtorit ovat kautta aikojen viestineet yliopisto-yhteisölle ja yhteiskunnalle yliopiston tilaa, päämääriä ja ihanteita rakentaen yliopistolaitoksen itseymmärrystä. (Klinge 1987b, 92–93; Rinne ym. 2015, 173.) Analyysimme havainnollistaa, kuinka rehtorit ovat puheissaan sovittaneet yhteen akateemisen maailman perinteisiä ideaaleja ja ympäröivän yhteiskunnan vaatimuksia.

Olemme kuvanneet edellä rehtoreiden puheissa ilmeneviä akateemisen koulutuksen ihanteita. Sivistys, kansakunnan palveleminen, asiantuntijuus, kansainvälisyys ja lahjakkuus ovat esiintyneet puheissa läpi tarkastelujakson, mutta niiden painotukset ja merkitykset ovat vaihdelleet. Näitä jatkumoit ja muutoksia olemme havainnollistaneet taulukossa 1.

Rehtoreiden puheissa sivistyksellä on ollut ja on yhä keskeinen paikka yliopistokoulutuksen ihanteena. Käsitteen merkitys näyttää kuitenkin ajan myötä muuttuneen opiskelijoiden henkisestä kasvattamisesta käytännön osaamisen kehittämiseen. Ajatus yliopisto-opiskelijasta aktiivisena ja vastuullisena kansakunnan palvelijana on niin ikään säilynyt rehtoreiden puheissa itsenäistymisen ajoista tähän päivään; 1900-luvun alussa yliopisto-opiskelijoista toivottiin itsenäistyneen isänmaan rakentajia, vuosisadan puolivälissä opiskelijoiden yhteiskunnallista aktiivisuutta sekä kiiteltiin että toppuuteltiin, ja 2000-luvulla yliopistosta valmistuvien on odotettu hiovan kansallinen kilpailukyky huippuun. Myös työelämän asiantuntijoiden kouluttaminen on ollut keskeinen päämäärä läpi 1900-luvun, mutta huomattavaa painoarvoa ihanne on saanut rehtoreiden puheissa vasta viime vuosikymmeninä. Opintojen työelämävastaavuuden lisääminen on korostunut etenkin 2010-luvulla, jolloin rehtorit ovat ihannoineet puheissaan työelämän

Taulukko 1. Akateemisen koulutuksen ihanteiden painotukset ja merkitysten muutos.

	Tarkastelujakson alku- puoli (n. 1920–1950)	puoliväli (n. 1950–1980)	viime vuosikymmenet (n. 1980–2010)
Sivistys	Yliopistokoulutuksen ytimessä on opiskelijan henkinen kasvu	Yliopiston kasvatit osallistuvat yhteiskunnan kehittämiseen	Yliopistokoulutuksessa keskeistä on käytännön osaamisen kehittäminen
Kansakunnan palveleminen	Yliopistokoulutus valmistaa isänmaan rakentajia ja johtajia	Yliopiston kasvatit osallistuvat yhteiskunnan kehittämiseen	Yliopistokoulutuksella parannetaan kansallista kilpailukykyä
Asiantuntijuus	Yliopisto kasvattaa tieteellisesti ajattelevia ammattilaisia ja virkamiehiä		Yliopistokoulutus on työelämälähtöistä
Kansainvälisyys	Opintoihin liittyvät kokemukset ulkomailla ovat henkisesti kehittäviä		Kansainvälistyminen edistää yliopiston kilpailukykyä
Lahjakuus	Älyllinen lahjakuus on yliopistokoulutukseen osallistumisen edellytys	Yliopistokoulutus on kaikille lahjakkaille taustasta riippumatta	Yliopistoon rekrytoidaan ja yliopistosta valmistuu huippuosaajia

kannalta relevantin osaamisen kehittämistä abstraktien ajattelutaitojen harjoittamisen kustannuksella. Maailmankansalaisuus näyttää jossain määrin olleen aina yliopistokoulutukseen liitetty ihanne, mutta tieteellisen tai sivistyksellisen itseisarvon sijaan kansainvälisyys näyttää viime vuosien puheiden valossa muodostuneen ennen kaikkea yliopiston maineen ja menestymisen mitaksi. Kun 1900-luvun alussa kansainvälistymiseen rohkaistiin henkisesti kehittävien kokemusten kartuttamiseksi, 2000-luvulla kansainvälistymisen tunnusluvut ovat osa yliopiston kilpailukykyä. 2010-luvun huippuyliopistopuheessa on myös kuultavissa kaikuja akateemisen tradition eliittipuheesta. Molemmissa tapauksissa lahjakkain opiskelija-aines on nostettu jallustalle. 1960-luvun korkeakoulutuksen massoitumisen ja demokratisoitumisen kausi sen sijaan erottuu vaiheena, jolloin lahjakkuutta ei määritely vain harvojen ja valittujen ominaisuudeksi.

Kuvaamamme ihanteiden muutokset havainnollistavat, kuinka tällä vuosituhannella yliopistokoulutuksen taloudelliset ja työelämälähtöiset päämäärät ovat korostuneet rehtoreiden puheissa ennenkuulumattomalla tavalla. Vuoden 2010 yliopistolain tuoma muutos rehtoreiden asemassa sekä intressiryhmien otteen tiukentuminen yliopistojen hallinnosta näyttää heijastuneen puheiden sisältöihin ja äänensävyihin. Rehtoreiden puheiden pohdiskeleva ja kriittinen sävy on vaihtunut toteavaan ja ehdottomaan kielenkäyttöön, ja yhteiskunnallinen ja taloudellinen vaikuttavuus yliopistokoulutuksen arvon mittana näyttää muodostuneen painotuksissa ensisijaiseksi.

Tällä tutkimuksella olemme pyrkineet lisäämään ymmärrystä suomalaisen yliopistokoulutuksen historiallisista juurista ja muutoksista. Olemme tietoisia siitä, että tekemämme tulkinnot ovat nykypäivän perspektiivistä muodostettuja. Esimerkiksi rehtoreiden menneisyydessä käyttämä kieli saattaa jättää varaa virhetulkintoille. Tiedostamme myös, että historiallisessa tarkastelussamme on rajoituksensa; tarkastelujaksomme on niin pitkä, ettei historiallisen kontekstin yksityiskohtainen kuvaaminen ole artikkelin puitteissa mahdollista.

Vaihtoehtoja jatkotutkimukselle ja analyysin syventämiselle on useita. Ensinnäkin rehtoreiden puheiden retoriikkaa olisi mielekasta analysoida syvemmin, sillä puheet ovat aina olleet vahvan retorisia

pyrkien vakuuttamaan yleisönsä yliopiston toiminnan tarkoituksenmukaisuudesta. Yliopistokoulutuksen ihanteita rehtoreiden puheissa suunnanneet historian tapahtumat ja murrosvaiheet olisivat toinen mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde. Aineisto antaisi erinomaiset mahdollisuudet myös diskurssianalyysille. Puhetta olisi mielekästä tarkastella lisäksi suhteessa rehtoreiden henkilöhistoriaan, esimerkiksi poliittisiin kytköksiin tai tieteenalataustaan. Tarkastelua voisi edelleen syventää yliopistojen välisellä vertailulla. Esimerkiksi tarkasteleamalla uudempien yliopistojen rehtoreiden puheita ja vertailemalla niitä ”vanhojen” yliopistojen puheisiin, voitaisiin syventää suomalaisen korkeakoululaitoksen kehityksen ja yliopistojen välisten valta-asetelmien analyysia. Lisäksi olisi tärkeää tutkia kaupallisten arvojen korostumisen seurauksia yliopistolaitoksen ja toimijoiden kannalta.

Modernin yliopiston on sanottu tasapainottelevan traditionaalisen akateemisen kulttuurin ja markkinakulttuurin välillä (Rinne & Koivula 2005, 92). On huomautettu, että vaikka retorisesti traditionaalisten sivistysihanteiden ja taloudellisten tavoitteiden yhteensovittaminen on helppoa, käytännössä toteuttaminen voi olla ongelmallista (Rinne & Koivula 2005, 92). Kosken (1993) mukaan muutoksia yliopistossa on kautta aikojen oikeutettu vetoamalla tieteen tarpeisiin. Näin yliopiston sivistysideaalia radikaalistikin haastavat kehityslinjat on saatu sovitettua osaksi akateemista kulttuuria. Samaan tapaan analysoimissamme puheissa rehtorit nivovat viime vuosien retoriikassaan sujuvasti yhteen tieteellisen sivistyksen ja taloudelliset päämäärät. Samalla kuitenkin myös sivistys-käsitteen sisältö on täytetty uudelleen; käytännön osaaminen ja konkreettiset hyödyt ovat raivanneet tilaa tieteellisen ajattelun taidoilta.

Se, mikä yliopistokoulutusta koskevassa akateemisessa, yhteiskunnallisessa tai poliittisessa puheessa painottuu, ei ole käytännön todellisuuden kannalta yhdentekevää. Yliopistokoulutuksella on useita yksilön, yhteiskunnan, kulttuurin ja talouden kannalta merkittäviä funktioita. Jos siitä puhutaan ensisijaisesti taloudellisten ja ammattillisten päämäärien kautta, osa funktioista jää väistämättä varjoon. Koulutuksen määräytyessä yksipuolisesti markkinoiden tarpeista käsin opiskelu pelkistyy työelämä- ja yrittäjämäisten taitojen hank-

kimiseksi ja yksilön kilpailukyvyyn maksimoimiseksi (ks. Down 2009, 58–59). On huomautettu, että jos yliopistokoulutus mielletään pääasiallisesti tuottoisana liiketoimintana, sen sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyödyt saatetaan kadottaa (Naidoo 2003, 250). Tämä tulisi tiedostaa määriteltäessä yliopistokoulutuksen tulevaisuuden päämääriä.

Lähteet

Arkistolähteet

Helsingin yliopiston keskusarkisto (HYKA), RVA: 171 Rehtorien puheet 1923–1991:

- Brotherus, Karl Robert H1931. 1937. Lukukauden avajaisissa syyskuun 10 p:nä 1931. Teoksessa Rehtorien puheet lukukausien avajaisissa vuosina 1923–1937. Helsingin yliopisto, 223–240.
- Brotherus, Karl Robert H1934. 1937. Lukukauden avajaisissa syyskuun 10 p:nä 1934. Teoksessa Rehtorien puheet lukukausien avajaisissa vuosina 1923–1937. Helsingin yliopisto, 308–320.
- Brotherus, Karl Robert H1935. 1937. Lukukauden avajaisissa syyskuun 10 p:nä 1935. Teoksessa Rehtorien puheet lukukausien avajaisissa vuosina 1923–1937. Helsingin yliopisto, 321–334.
- Brotherus, Karl Robert H1937. 1937. Lukukauden avajaisissa syyskuun 10 p:nä 1937. Teoksessa Rehtorien puheet lukukausien avajaisissa vuosina 1923–1937. Helsingin yliopisto, 348–360.
- Granfelt, Otto Hjalmar H1926. 1937. Lukukauden avajaisissa syyskuun 10 p:nä 1926. Teoksessa Rehtorien puheet lukukausien avajaisissa vuosina 1923–1937. Helsingin yliopisto, 90–102.
- Kivinen, Erkki H1969. 1969. Yliopiston uudistamisessa on sen perinteellinen tehtävä säilytettävä. Puhe Helsingin yliopiston lukuvuoden 1969–1970 avajaistilaisuudessa.
- Kivinen, Erkki H1970. 1970. Yliopiston tehtävästä muuttuvassa yhteiskunnassa. Puhe Helsingin yliopiston avajaistilaisuudessa 10.9.1970.
- Linkola, Kaarlo H1939. 1950. Lukuvuoden avajaisissa syyskuun 11 p:nä 1939. Teoksessa Rehtorien puheet lukuvuoden avajaisissa 1938–1940 ja 1942–1949. Helsingin yliopisto, 19–32.
- Linkola, Kaarlo H1940. 1950. Lukuvuoden avajaisissa syyskuun 4 p:nä 1940. Teoksessa Rehtorien puheet lukuvuoden avajaisissa 1938–1940 ja 1942–1949. Helsingin yliopisto, 33–44.

- Linkomies, Edwin H1958. 1967. Lukuvuoden avajaisissa syyskuun 10. päivänä 1958. Teoksessa Rehtorin puheet lukuvuoden avajaisissa 1953–1967. Helsingin yliopisto, 54–65.
- Linkomies, Edwin H1961. 1967. Lukuvuoden avajaisissa syyskuun 11. päivänä 1961. Teoksessa Rehtorin puheet lukuvuoden avajaisissa 1953–1967. Helsingin yliopisto, 89–100.
- Linkomies, Edwin H1962. 1967. Lukuvuoden avajaisissa syyskuun 10. päivänä 1962. Teoksessa Rehtorin puheet lukuvuoden avajaisissa 1953–1967. Helsingin yliopisto, 101–112.
- Långfors, Arthur H1946. 1950. Lukuvuoden avajaisissa syyskuun 10 p:nä 1946. Teoksessa Rehtorin puheet lukuvuoden avajaisissa 1938–1940 ja 1942–1949. Helsingin yliopisto, 98–110.
- Långfors, Arthur H1947. 1950. Lukukauden avajaisissa syyskuun 10. päivänä 1947. Teoksessa Rehtorin puheet lukuvuoden avajaisissa 1938–1940 ja 1942–1949. Helsingin yliopisto, 111–123.
- Nevanlinna, Rolf H1942. 1950. Lukuvuoden avajaisissa lokakuun 12 p:nä 1942. Teoksessa Rehtorin puheet lukuvuoden avajaisissa 1938–1940 ja 1942–1949. Helsingin yliopisto, 45–58.
- Palmén, Ernst H1977. 1977. Turun akatemiasta tutkimuspolitiikkaan. Yliopisto-lehti. Eripainos 1977:19–20.
- Ravila, Paavo H1953. 1967. Lukuvuoden avajaisissa syyskuun 10. päivänä 1953. Teoksessa Rehtorin puheet lukuvuoden avajaisissa 1953–1967. Helsingin yliopisto, 3–10.
- Tulenheimo, Antti H1930. 1937. Lukukauden avajaisissa syyskuun 10 p:nä 1930. Teoksessa Rehtorin puheet lukukausien avajaisissa vuosina 1923–1937. Helsingin yliopisto, 196–208.

Turun yliopiston arkisto (TYA):

- Granö, Johannes Gabriel T1932. Turun yliopiston rehtorin, professori J. G. Granön avajaispuhe 5.9.1932. Yksityisen yliopiston vuodet 1922–31.7.1974.
- Hartiala, Kaarlo T1970. Angina Temporis. Yksityisen yliopiston vuodet 1922–31.7.1974.
- Hartiala, Kaarlo T1971. Totuus ja epätotuus säätelyn välineinä. Yksityisen yliopiston vuodet 1922–31.7.1974.
- Hartiala, Kaarlo T1973. Korkeakoulut ja maailmanteatteri. Yksityisen yliopiston vuodet 1922–31.7.1974.
- Ikola, Osmo T1979. Akateemisen koulutuksen tavoitteista. Hallinto- ja talousarkisto 1.8.1974–31.12.2003.
- Ikola, Osmo T1980. Nykyajan yliopisto – opettajien ja oppilaiden yhteisö? Hallinto- ja talousarkisto 1.8.1974–31.12.2003.

-
- Juva, Einar Wilhelm T1940. Rehtorin avajaispuhe syysk. 3 p:nä 1940 klo 18. Yksityisen yliopiston vuodet 1922–31.7.1974.
- Koskenniemi, Veikko Antero T1925. Rehtorin avajaispuhe syysk. 1 p:nä 1925. Yksityisen yliopiston vuodet 1922–31.7.1974.
- Nurmela, Tauno T1967. Muuttunut akateeminen maailma. Yksityisen yliopiston vuodet 1922–31.7.1974.
- Nurmela, Tauno T1968. Uudet tuulet. Yksityisen yliopiston vuodet 1922–31.7.1974.
- Nurmela, Tauno T1969. Yliopisto ja yhteiskunta. Yksityisen yliopiston vuodet 1922–31.7.1974.
- Olin, Toivo Edvard T1949. Rehtorin puhe Turun Yliopiston syyslukukauden avajaisissa 5.9.1949. Yksityisen yliopiston vuodet 1922–31.7.1974.
- Olin, Toivo Edvard T1951. Rehtori T. E. Olinin puhe syyslukukauden avajaisissa 5.9.1951. Yksityisen yliopiston vuodet 1922–31.7.1974.
- Olin, Toivo Edvard T1953. Rehtori T. E. Olinin puhe syyslukukauden avajaisissa 5.9.1953. Yksityisen yliopiston vuodet 1922–31.7.1974.
- Paunio, Keijo T1993. Ohjaavatko asenteet korkeakoulupolitiikkaa? Hallinto- ja talousarkisto 1.8.1974–31.12.2003.
- Rousi, Arne T1987. Auditorio vai työpöytä? Hallinto- ja talousarkisto 1.8.1974–31.12.2003.
- Rousi, Arne T1988. Kieli ja kommunikaatio yliopistossa. Hallinto- ja talousarkisto 1.8.1974–31.12.2003.
- Rousi, Arne T1992. Yliopisto-opetus ja yhteistyö. Hallinto- ja talousarkisto 1.8.1974–31.12.2003.
- Scheinin, Arje T1985. Vapaan kansan lahjasta valtion ikeeksi. Hallinto- ja talousarkisto 1.8.1974–31.12.2003.
- Virkkunen, Artturi Heikki T1922. Rehtorin alkajaispuhe lokak. 2 p:nä 1922. Yksityisen yliopiston vuodet 1922–31.7.1974.
- Virtanen, Keijo T2005. Kansainvälisesti kilpailukykyisen tutkimusyliopiston toimintalogiikka.
- Waris, Harry Ilmari T1945. Turun yliopiston rehtorin prof. Harry Wariksen avajaispuhe syyskuun 5 p:nä 1945 klo 13. Yksityisen yliopiston vuodet 1922–31.7.1974.
- Waris, Harry Ilmari T1947. Turun yliopiston rehtorin prof. Harry Wariksen avajaispuhe syyskuun 5 p:nä 1947 klo 18. Yksityisen yliopiston vuodet 1922–31.7.1974.

Sähköiset lähteet

Kola, Jukka H2013. Minun yliopistoni – meidän yliopistomme. (Sähköpostitiedonanto)

- Kola, Jukka H2014. Rehtorin puhe. Investointi uudistumis- ja kilpailukykyyn. (Sähköpostitiedonanto)
- Kola, Jukka H2015. Yliopiston pitää olla muutoksen tekijä, ei muutoksen kohde. [www-lähde]. <<https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/rehtorin-avajaispuhe-yliopiston-pitaa-olla-muutoksen-tekija-ei-muutoksen-kohde>> (Luettu 6.9.2016).
- Niinieluoto, Ilkka H2003. Rehtorin avajaispuhe 10.9.2003. Dynaaminen sisivistysyliopisto. Yliopisto-lehti 12–13 [www-lähde]. <http://yliopistolehti.helsinki.fi/2003_12/avajaispuhe.html> (Luettu 4.9.2014).
- Niinieluoto, Ilkka H2005. Rehtorin avajaispuhe 9.9.2005. Yliopisto yhteisönä: kilpailua ja yhteistyötä. Yliopisto-lehti 10 [www-lähde]. <<http://www.helsinki.fi/yliopistolehti/2005/10/paakirjoitus.htm>> (Luettu 4.9.2014).
- Väänänen, Kalervo T2013. Rehtori Kalervo Väänänen puhe Turun yliopiston lukuvuoden avajaisissa 5.9.2013. Yliopistojen on tehtävä yhteistyötä menestyäkseen. Turun yliopisto: Rehtorin puheita [www-lähde]. <<http://www.utu.fi/fi/Yliopisto/johto/rehtori/Documents/Puhe%20Turun%20yliopiston%20lukuvuoden%20avajaisissa%205.9.2013.pdf>> (Luettu 4.9.2014).
- Wilhelmsson, Thomas H2008. Rehtorin avajaispuhe. Huippuyliopiston yhteiskuntavastuu. (Sähköpostitiedonanto)
- Wilhelmsson, Thomas H2010. Rehtorin avajaispuhe. Yhdessä huipulle ja yhteiskuntaan. (Sähköpostitiedonanto)
- Wilhelmsson, Thomas H2011. Rehtorin avajaispuhe. Epävarmuuden yhteiskunta tarvitsee huippuyliopiston. (Sähköpostitiedonanto)

Aikakauslehdet

- Ihamuotila, Risto H1994. Muuttuva maailma – uudistuva yliopisto. Yliopisto – Helsingin yliopiston tiedotuslehti 42 (14) 12.9.1994, 5–8.
- Ihamuotila, Risto H1995. Helsingin yliopisto – tiedon soihtu. Yliopisto – Helsingin yliopiston tiedotuslehti 43 (13) 11.9.1995, 3–5.
- Lehto, Olli H1985. Yliopisto kansainvälisessä maailmassa. Yliopisto – Helsingin yliopiston tiedotuslehti 33 (24) 13.9.1985, 3–8.
- Lehto, Olli H1987. Valtioneuvoston päätös korkeakoululaitoksen kehittämisestä. Yliopisto – Helsingin yliopiston tiedotuslehti 35 (25) 11.9.1987, 2–8.
- Lehto, Olli H1988. Euroopan yliopistojen Magna Charta. Yliopisto – Helsingin yliopiston tiedotuslehti 36 (21) 12.9.1988, 2–8.
- Oker-Blom, Nils H1980. Yliopiston kolmas ulottuvuus. Yliopisto – Helsingin yliopiston tiedotuslehti 28 (24) 12.9.1980, 3–8.
- Oker-Blom, Nils H1981. Suomen nuorison toivo. Yliopisto – Helsingin yliopiston tiedotuslehti 29 (24) 11.9.1981, 3–8.

Oker-Blom, Nils H1982. Itsetutkiskelun aika. Yliopisto – Helsingin yliopiston tiedotuslehti 30 (24) 10.9.1982, 3–6.

Sanomalehdet

Helsingin Sanomat / Kivinen, Erkki H1968. 1968. Rehtori Erkki Kivinen: Akateeminen perustutkinto mahdollinen kurssimuotoisena kolmessa vuodessa. Nro 246, 11.9.1968, 12.

Muut painetut lähteet

Heikel, Ivar August H1921. 1923. 14 p. syysk. 1921. Teoksessa Rehtorin puheet lukukausien avajaisissa syysl. 1920– syysl. 1922. Helsingin yliopisto, 24–41.

Heikel, Ivar August H1922. 1923. 14 päivä syyskuuta 1922. Teoksessa Rehtorin puheet lukukausien avajaisissa syysl. 1920– syysl. 1922. Helsingin yliopisto, 60–74.

Niiniluoto, Ilkka H2007. 2011. Yliopistoissa on tulevaisuus. Teoksessa Niiniluoto, Ilkka, Dynaaminen sivistysyliopisto. Sata puhetta ja kirjoitusta vuosilta 1987–2010. Helsinki: Gaudeamus, 329–336.

Kirjallisuus

Aalto, Sari 2013. Opetus, sivistys ja ammatti – yliopistokoulutuksen historiallisia kehityslinjoja. Teoksessa Aalto, Sari (toim.) Sivistisyhteisö? Puheenvuoroja yliopiston kasvatustehtävästä. Helsinki: Helsingin yliopiston osakunnat, 114–138.

Aniluoto, Arto 2013. Yliopistojen nuorison kasvatustehtävän alkuperä. Teoksessa Aalto, Sari (toim.) Sivistisyhteisö? Puheenvuoroja yliopiston kasvatustehtävästä. Helsinki: Helsingin yliopiston osakunnat, 24–41.

Autio, Veli-Matti. 1997. Opetusministeriön historia 7. Vakiintuneisuudesta uusien muotojen etsimiseen 1981–1995. Helsinki: Opetusministeriö.

Ball, Stephen 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa Jauhiainen, Arto, Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 1, 21–43.

Dhondt, Pieter, Ikonen, Risto, Nevala, Arto & Ronkainen, Antti 2015. Pääkirjoitus. Yliopistohistoria – ajankohtaisempi kuin koskaan? Kasvatus & Aika 9 (3), 3–5.

Down, Barry 2009. Schooling, productivity and the enterprising self: beyond market values. *Critical Studies in Education* 50 (1), 51–64.

Jauhiainen, Arto 1997. Korkeakoulupedagogiikka suomalaisen yliopiston historiassa ja rakenteissa. Teoksessa Jauhiainen, Arto (toim.) ...sekä an-

- taa siihen perustuvaa ylintä opetusta. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:58, 11–49.
- Kaukonen, Erkki & Välimaa, Jussi 2010. Yliopistopolitiikan ja rakenteellisen kehittämisen taustoja. Teoksessa Aittola, Helena & Marttila, Liisa (toim.), Yliopistojen rakenteellinen kehittäminen, akateemiset yhteisöt ja muut. RAKE-yhteishankkeen (2008–2009) loppuraportti. Opetusministeriön julkaisuja 2010:5. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kivinen, Osmo, Rinne, Risto & Ketonen, Kimmo 1993. Yliopiston huomen. Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa. Helsinki: Hanki ja jää.
- Klinge, Matti 1987a. Opetus ja opiskelu. Teoksessa Klinge, Matti, Knapas, Rainer, Leikola, Anto & Strömberg, John (toim.), Helsingin yliopisto 1640–1990 ensimmäinen osa. Kuninkaallinen Turun akatemia 1640–1808. Helsinki: Otava, 355–552.
- Klinge, Matti 1987b. Perustaminen ja tarkoitus. Teoksessa Klinge, Matti, Knapas, Rainer, Leikola, Anto & Strömberg, John (toim.), Helsingin yliopisto 1640–1990 ensimmäinen osa. Kuninkaallinen Turun akatemia 1640–1808. Helsinki: Otava, 12–107.
- Klinge, Matti 1987c. Yliopisto instituutiona. Teoksessa Klinge, Matti, Knapas, Rainer, Leikola, Anto & Strömberg, John (toim.), Helsingin yliopisto 1640–1990 ensimmäinen osa. Kuninkaallinen Turun akatemia 1640–1808. Helsinki: Otava, 108–249.
- Klinge, Matti 1989a. Keisarillinen yliopisto. Teoksessa Klinge, Matti, Knapas, Rainer, Leikola, Anto & Strömberg, John (toim.), Helsingin yliopisto 1640–1990 toinen osa. Keisarillinen Aleksanterin yliopisto 1808–1917. Helsinki: Otava, 9–139.
- Klinge, Matti 1989b. Yliopisto ja virkamieskoulu. Teoksessa Klinge, Matti, Knapas, Rainer, Leikola, Anto & Strömberg, John (toim.), Helsingin yliopisto 1640–1990 toinen osa. Keisarillinen Aleksanterin yliopisto 1808–1917. Helsinki: Otava, 333–417.
- Klinge, Matti 1990a. Poliitiikka ja korkeakoulupolitiikka. Teoksessa Klinge, Matti, Knapas, Rainer, Leikola, Anto & Strömberg, John (toim.), Helsingin yliopiston 1640–1990 kolmas osa. Helsingin yliopiston 1917–1990. Helsinki: Otava, 188–349.
- Klinge, Matti 1990b. Sodan ja muutosten aika. Teoksessa Klinge, Matti, Knapas, Rainer, Leikola, Anto & Strömberg, John (toim.), Helsingin yliopiston 1640–1990 kolmas osa. Helsingin yliopiston 1917–1990. Helsinki: Otava, 121–187.
- Klinge, Matti 1990c. Vallankumouksesta talvisotaan. Teoksessa Klinge, Matti, Knapas, Rainer, Leikola, Anto & Strömberg, John (toim.), Helsingin

- yliopiston 1640–1990 kolmas osa. Helsingin yliopiston 1917–1990. Helsinki: Otava, 9–120.
- Klinge, Matti 1990d. Yliopiston identiteetti. Teoksessa Klinge, Matti, Knapas, Rainer, Leikola, Anto & Strömberg, John (toim.), Helsingin yliopiston 1640–1990 kolmas osa. Helsingin yliopiston 1917–1990. Helsinki: Otava, 648–699.
- Kolbe, Laura 1996. Eliitti, traditio, murros. Helsingin Yliopiston Ylioppilaskunta 1960–1990. Helsinki: Otava.
- Koivula, Jenni, Rinne, Risto & Niukko, Sanna 2009. Yliopistot yrityksinä? Merkkejä ja merkityksiä Suomessa ja Euroopassa. *Kasvatus* 40 (1), 7–27.
- Koski, Leena 1993. Tieteen tahtomana, yliopiston tekemänä. Yliopiston sisäiset symboliset järjestykset. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 17.
- Manninen, Juha 1990. Yliopistoideat. Teoksessa Kantasalmi, Kari (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 242–255.
- Naidoo, Rajani 2003. Repositioning Higher Education as a Global Commodity: opportunities and challenges for future sociology of education work. *British Journal of Sociology of Education* 24 (2), 249–259.
- Nevala, Arto 1999. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. *Bibliotheca Historica* 43. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Nevala, Arto 2002. Aluepolitiikasta uudenlaiseen eriarvoistumiseen? Korkeakoulutus, yhteiskunta ja tasa-arvo Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa Ahola, Sakari & Välimaa, Jussi (toim.) Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulutuksen vuosikirja 2002. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nevala, Arto & Rinne, Risto 2012. Korkeakoulutuksen muodonmuutos. Teoksessa Kettunen, Pauli & Simola, Hannu (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 203–228.
- Nokkala, Terhi 2007. Constructing the Ideal University – The internationalisation of higher education in the competitive knowledge society. Higher Education Finance and Management Series. Tampere University Press.
- Nori, Hanna 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. *Annales Universitatis Turkuensis C* 309. Turun yliopisto.
- Ojala, Kristiina 2017. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot työmarkkinoilla ja korkeakoulujärjestelmässä. *Annales Universitatis Turkuensis C* 437. Turun yliopisto.
- Perälä, Tauno 1970. Turun yliopisto 1920–1939. Turun yliopisto.
- Rinne, Risto, Haltia, Nina, Nori, Hanna & Jauhiainen, Arto 2008. Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun

- Suomessa. Kasvatusalan tutkimuksia 36. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rinne, Risto, Jauhiainen, Arto & Kankaanpää, Jenni 2014. Surviving in the ruins of the university? – Lost autonomy and collapsed dreams in the Finnish transition of university policies. *Nordic studies in Education* 3, 213–232.
- Rinne, Risto, Jauhiainen, Arto, Simola, Hannu, Lehto, Reeta, Jauhiainen, Annukka & Laiho, Anne 2012. Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana. *Kasvatusalan tutkimuksia* 58. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rinne, Risto, Jauhiainen, Arto & Plamper, Raakel 2015. Suomalaisen yliopiston itseymmärrys, itsepuolustus ja haasteet 1920-luvulta 2010-luvulle rehtoreiden puheissa. *Kasvatus & Aika* 9 (3), 172–210.
- Rinne, Risto & Koivula, Jenni 2005. The Changing Place of the University and a Clash of Values. *The Entrepreneurial University in the European Knowledge Society – A Review of the Literature*. Higher education management and policy 17 (3), 91–123.
- Snellman, Johan Vilhelm 1990. Akateemisesta opiskelusta. Teoksessa Kantasalmi, Kari (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Suom. Salomaa, J. E. Helsinki: Gaudeamus, 70–99.
- Strömberg, John 1989a. Laajeneva ylioppilaskunta. Teoksessa Klinge, Matti, Knapas, Rainer, Leikola, Anto & Strömberg, John (toim.), *Helsingin yliopisto 1640–1990 toinen osa. Keisarillinen Aleksanterin yliopisto 1808–1917*. Helsinki: Otava, 766–800.
- Strömberg, John 1989b. Ylioppilaat. Teoksessa Klinge, Matti, Knapas, Rainer, Leikola, Anto & Strömberg, John (toim.), *Helsingin yliopisto 1640–1990 toinen osa. Keisarillinen Aleksanterin yliopisto 1808–1917*. Helsinki: Otava, 277–332.
- Strömberg, John 1990. Ylioppilastulvasta sääntelyyn. Teoksessa M. Klinge, R. Knapas, A. Leikola & J. Strömberg *Helsingin yliopisto 1640–1990, kolmas osa, Helsingin yliopisto 1917–1990*. Helsinki: Otava, 518–586.
- Strömberg, John 1996. Studenter, nationer och universitet. *Studenternas härkomst och levnadsbanor vid Akademien i Åbo 1640–1808*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Tilastokeskus 2016. Suomen virallinen tilasto: Yliopistokoulutus. Helsinki: Tilastokeskus. [www-lähde]. <<http://www.stat.fi/til/yop/index.html>> (Luettu 27.10.2017).
- Tirronen, Jarkko 2005. Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat ja sivistyskäsitys. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 122.

-
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. painos. Helsinki: Tammi.
- Vanttaja, Markku 2010. Yliopiston villit vuodet. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:210.
- Yliopistolaki 645/1997. [www-lähde]. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1997/19970645>> (Luettu 27.10.2017).
- Yliopistolaki 558/2009. [www-lähde]. <www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558> (Luettu 12.5.2017).



➤ *Oppikouluun vai ei? Muistoja oppikouluun siirtymisestä 1920–1970-lukujen Suomessa*

Abstrakti

Artikkeli perustuu vuonna 2013 toteutettuun Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran ja Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran *Minun koulumuistoni* -keräykseen. Siinä tutkitaan, miten 1920–1970-luvuilla oppikoulua käyneet tai sen ulkopuolelle jääneet muistelijat kertovat oppikouluun siirtymisestä. Keruuaineistosta poimitaan tarkastelun kohteeksi 138 kertomusta, joissa viitataan oppikouluun. Menetelmänä on aineistolähtöinen vertailu, jonka tukena käytetään muistelman- ja elämäkertakirjallisuutta. Vertailun pohjalta tulkitaan muistelussa ilmeneviä kokemuksia ja niiden eroja.

Artikkelissa osoitetaan, että muistelijat kokevat oppikouluun pyrkimisen merkittävänä yhteiskunnallisena rajana. Kouluun pyrkimistä tukivat vanhempien lisäksi kansakoulunopettajat. Äidit puolustivat varsinkin tyttöjen kouluttamista, johon isät suhtautuivat varauksellisemmin. Siirtyminen oppikouluun merkitsi myös sopeutumista uudenlaiseen koulukulttuuriin.

Muistelijat pohtivat myös oppikoulun ulkopuolelle jäämistä. Pohdintaan vaikuttavat syrjäseudulla asumisen lisäksi myöhemmät elämänvaiheet sekä sosiaalinen vertailu, joka heräsi, kun oppikoulun ulkopuolelle jääneet asuivat alueilla, joilla osa lapsista siirtyi oppikouluun, osa ei. Miespuoliset muistelijat selittävät oppikoulun ulkopuolelle jäämistä köyhyydellä ja naiset puuttuneilla opiskelumahdollisuuksilla. Vaikka toisen maailmansodan jälkeen oppikouluverkko tiheni ja koulunkäyntimahdollisuudet paranivat, muistelijat perustelevat oppikoulun ulkopuolelle jäämistä samalla tavalla kuin aikaisemmin.

Ilmeisesti muistelijoiden vanhempien asenteet ja käsitykset koulunkäynnistä siirtyivät seuraavalle polvelle, joka omaksui ne mielialpiteitä tarkemmin erittelemättä.

Suuret ikäluokat toivat oppikouluihin oppilastulvan ja ennen peruskoulun tuloa kilpailun oppilaspaikoista. Ainakin 1980-luvulle saakka osa oppikoulujen opettajista ja lasten vanhemmista halusi säilyttää jotain arvokkaaksi kokemastaan oppilaita valikoivasta oppikoulusta ja suhtautui kriittisesti peruskouluun sekä koulukulttuurin muuttumiseen.

Pääsyttutkinnon kautta oppikouluun

Suomen koululaitos rakentui 1800-luvun aikana rinnakkaiskoulujärjestelmän pohjalle. Kansanopetuksesta huolehtiminen oli kansakoululaitoksen tehtävä. Laajemman sivistyspääoman antoi oppikoulu. Saavutettua täyden mittansa 1900-luvulla oppikoulu koostui lyseoista, tyttölyseoista, yhteiskouluista ja yhteislyseoista, jotka jakautuivat keskikoulu- ja lukioasteeseen.

Oppikoululaitoksen ytimen muodostivat valtion koulut, joita perustettiin alun alkaen kaupunkeihin. Koulutustarpeen kasvaessa maaseudulle ja taajaväkisiin yhdyskuntiin perustettiin kannatusyhdistysten ylläpitämiä yksityiskouluja. Joillakin paikkakunnilla toimi vain keskikoulu, minkä takia lukioon haluavien oli siirryttävä muualle opiskelemaan.

Oppikoulu on kiinnostanut tutkijoita instituutiona ja koulutus- sekä työvoimavirtoja erottelevana seulana (Kiuasmaa 1982; Ahonen & Rantala 1996; Ahonen 2012; Kaarninen 2011; Muhonen 2013; Selin 2017). Kokemukset oppikouluun pyrkimisestä tunnetaan lähinnä muistelman- ja elämäkertakirjallisuudesta ja muistitietoaineistoihin perustuvista nuorisotutkimuksista. Nykytiedon perusteella on ilmeistä, että suomalaisessa oppikouluun siirtyminen oli yhteiskunnallinen raja, joka erotteli oppikouluun siirtyjät muista nuorista (Koski 2003, 285; Jouhki 2014, 246–247).

Vuonna 1905 annetun asetuksen mukaan kansakoulun neljännen luokan oppimäärän suorittaminen oli edellytys oppikouluun pääse-

miselle. Vaikka huoltajan oli ilmoitettava lapsi kouluun, oppikoulu sai kuitenkin ottaa oppilaansa, joten automaattista oppikouluun pääseminen ei kuitenkaan ollut. Oppikouluun hyväksyminen edellytti pääsytutkintoa ja lisäksi kansakoulun opettajan lausuntoa. 1930-luvulla vain runsas kymmenen prosenttia ikäluokasta suoriutui oppikouluun ja pystyi sen läpäisemään (Koski 2003, 284).

Oppikouluun siirryttiin 10–13-vuotiaina ja hyvin tavallista oli, että sinne pyrittiin myöhemmin kuin neljän kansakouluvuoden jälkeen (Kiuasmaa 1982, 46–48). Kansakoulun rinnalle syntyi myös niin sanottuja valmistavia kouluja, joiden antama opetus vastasi kansakoulun neljän ensimmäisen luokan oppimäärää ja samalla valmensi oppikoulun pääsytutkintoon. Niiden kukoistuskautta oli 1920-luku, mutta seuraavalla vuosikymmenellä pulakausi aiheutti niille talouskriisin. Toisen maailmansodan jälkeen koulut eivät saavuttaneet entistä asemaansa. Lopulta peruskoulun uudistus teki ne tarpeettomiksi. (Kiuasmaa 1982, 52–54; Ahonen & Rantala 1996, 50–61.)

Pääsytutkinto järjestettiin koulukohtaisena, kunnes vuodesta 1956 alkaen kouluhallitus lähetti vanhamuotoisille oppikouluille yhteiset tehtävät. Pääsykokeella mitattiin kirjoituksen, kielipin, laskennon, uskonnon ja maantiedon osaamista. Viisikymmenluvun mittaan tutkintoa muutettiin asetuksilla niin, että pääsytutkinnossa otettiin huomioon vain äidinkielen ja matematiikan osaaminen. Paikallisia eroja kuitenkin jäi, koska jotkin koulut eivät järjestäneet tutkintoa lainkaan tai pitivät sen vain heikoimmille pyrkijöille. (Ahonen & Rantala 1996, 78–80.)

Oppikouluun pyrkiminen ja pääseminen tai sen ulkopuolelle jääminen olivat aikalaisten mielestä merkittävä asioita. Vielä 1930-luvulla oppikoulussa oli hiukan yläluokkaisia piirteitä, jotka sotien jälkeen alkoivat lieventyä (Seppänen 2006, 55–58). Pääsykokeeseen valmentamisesta tuli tärkeä kansakoulunopettajien velvoite, jonka pelättiin 1950-luvulla nielevän kansakoulun muita toimintoja. Tie oppikouluun haluttiin kuitenkin avata ”todellisille kyvyille”, jotka uhkasivat jäädä käyttämättä, jos opinnot jäivät kansakouluun. Myös valmennuskursseja järjestettiin. (Ahonen & Rantala 1996, 80.)

Jos oppikoulun käyminen epäonnistui, palattiin kansakouluun tai mentiin työhön, joka oli kansakoulun jatko-opetuksen, kansa-

laiskoulun ja ammattiopetuksen vakava kilpailija. (Kiuasmaa 1982, 250–253; Syväoja 2009, 176–178; Halila 1950, 237–238, 246, 263–265.) Oppikouluun siirtyminen suuntasi selvästi lasten ja nuorten sijoittumista jatkokoulutukseen ja tuleviin ammatteihin. Kanskoulussa jatkaminen johti suoraan tai ammattikoulutuksen kautta työelämään (Tuomaala 2011, 106–110; Jauhiainen 2011, 114–119; Selin 2017, 65–68). Oppikoulusta saatu keskikoulun päättötodistus taas vei tavallisesti kaupan, liikenteen ja hallinnon keskitason työntekijä- ja työnohtotehtäviin. Oppikoulun lukioasteen suorittaminen taas oikeutti pääsyyn yliopistoihin ja korkeakouluihin. (Strömberg 2011, 137–139; Kaarninen 2011, 407, 411; Selin 2017, 47–48, 69–74.)

Tutkimustehtävä

Tässä artikkelissa tutkitaan 1920–1970-luvun kouluaikaansa muistelleiden kokemuksia oppikouluun siirtymisestä. Yleinen havainto koulutustason ja ammattien periytymisestä, jossa perhetaustalla on huomattavan suuri merkitys, tuntuu ilmentävän yhteiskunnan luokkajakoa. Koulujen valikoivaa luonnetta onkin tutkittu sosiaalisen liikkuvuuden ja yhteiskunnan luokkajaon ja kulttuurisen järjestyksen reproduktion kannalta. (Muhonen 2013, 30–31.) Kun tämä tutkimus kohdistuu muistelijoiden kokemuksiin, liikkuvuus ja kulttuuriset tai yhteiskunnalliset rajat ovat taustatekijöitä, joita painoarvoa punnitaan muistelua tulkittaessa. Painopiste on kokemuksissa ja niiden tulkitsemisessa.

Artikkelin keskeisen lähdeaineiston muodostaa Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran ja Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Kansanrunousarkiston yhteistyönään vuonna 2013 toteutettu *Minun koulumuistoni* -keräys. Sen muistitietomateriaaliin on tallennettu oppilaiden, opettajien ja koulujen muun henkilökunnan kokemuksia koulusta (Arola 2015a). Keräyksestä on poimittu oppikouluun pyrkimistä ja siihen sopeutumista käsittelevät jaksot, joita täydennetään elämäkertatutkimuksilla ja muistelmilla.

Artikkeli vastaa seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten muistelijat kertovat oppikouluun pyrkimisestä?
2. Miten he muistavat oppikouluun siirtymisen tai sen ulkopuolelle jäämisen?
3. Miten he kertovat oppikouluun sopeutumisesta?
4. Miten he arvioivat oppikouluun pyrkimisen tai sen ulkopuolelle jäämisen vaikutusta myöhempään elämäntilanteeseen?
5. Miten muistelun yhtäläisyyksiä ja eroja voi tulkita?

Artikkelin lähtökohdat ovat samat kuin aikaisemmissa koulumuistoja käsittelevissä tutkimuksissani: oppikouluun siirtymistä tai sen ulkopuolelle jäämistä sekä kouluaikaa tarkastellaan koulua muistelevien kertomuksina, jotka ovat rakentuneet muistoista ja niiden pohjana olevista kokemuksista.

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 säilyttämisestä kokemuksista, joita ihmismieli muokkaa. Ne esitetään usein kertomuksina. Sosiaalinen tilanne ja vallitseva kulttuuri vaikuttavat tapaan, jolla kertomukset rakennetaan ja esitetään. (Ukkonen 2000, 11–12, 20–27; Peltonen 1996, 23–28, Arola 2015a; Arola 2015b, 68.)

Kertomus tulkitaan tässä artikkelissa väljästi kirjalliseksi selostukseksi tapahtumasta, jonka voi olettaa perustuvan kirjoittajan omiin kokemuksiin ja niiden tulkintaan. Yhden muistelijan osuus voi sisältää useita toisiinsa nivoutuvia kertomuksia, mutta myös anekdootteja ja dokumentteja. Muistelua pidetään yhtenä kertomuksena, vaikka henkilöillä on useita samaa asiaa käsitteleviä kerrontajaksoja.

Kaikista koulussa syntyneistä muistijäljistä vain osa valikoituu muistoiksi. Samat tapahtumat voi kertoa eri tilanteissa eri tavoin ja jopa muistaa eri tavoin. Muistot syntyvät vasta, kun niitä työstellään muistoiksi. Koska koulumuistoja voi pitää muiden muistojen tavoin historiallisesti rakentuneina, ne eivät ole muuttumattomia. Muistoille annettu merkitys muuttuu elämäntilanteiden vaihtuessa ja yhteis-

kunnan muuttuessa. Kerroksellisissa koulumuistoissa ovat läsnä muistettu menneisyys, sen luoma tunnekokemus, nykyhetki ja yhteisö, jossa muistellaan. (Fingerroos & Haanpää 2006, 32–36; Kalela 2006, 83–85.)

Minun koulumuistoni -keruuhankkeen tuottama muistitieto oli peräisin 261:ltä tietojen luovuttajalta, jotka luovuttivat yhden tai useamman henkilön muistitietoa arkistoon talletettavaksi. Keruuseen osallistuu suurin osa tietojen luovuttajista oli vähintään 64-vuotiaita eli eläkeiässä. Työikäisten muistelmat ovat vähemmistönä. Miehiä luovuttajista on 73 eli noin 28 prosenttia. Suurimpia ammattiryhmiä ovat vuoden 2010 Tilastokeskuksen ammatiluokituksen mukaan erityisasiantuntijat (esimerkiksi lakimiehet, opettajat, toimittajat), joita on 110 ja asiantuntijat (esimerkiksi maa- ja kalatalousteknikot, sairaanhoitajat, toimistosihteerit), joita on 26. Muita ammattiryhmiä on selvästi vähemmän. Alueellisesti luovuttajia on jokseenkin tasaisesti Suomen alueelta, mutta lähes 43 prosenttia luovuttajista on peräisin Uusikaupunki–Hämeenlinna–Padasjoki–Heinola–Kouvola–Savitaipale–Rautjärvi-linjan eteläpuolelta. (Arola 2015a, 3–4.)

Minun koulumuistoni -keruuseen osallistuneista 311 muistelijasta, jotka kertoivat omakohtaisia muistoja kouluajastaan, 138 mainitsee tekstissään oppikoulun tai siihen pyrkimisen. Naisia heistä on 105 ja miehiä 33. Noin 70 prosenttia muistelijoista on syntynyt vuosina 1930–1949, vanhimmat heistä 1920-luvun alussa, nuorimmat 1960-luvun aikana. Itse oppikouluun pyrkimisen tai sen ulkopuolelle jäämisen problematiikkaa pohtii kuitenkin heistä vain alle puolet eli 54 muistelijaa. Osalla oppikouluun siirtyminen näyttää jäävän myöhempien kokemusten varjoon. Muutamat pohtivat kuitenkin sitä, millaiseksi elämä olisi muodostunut, jos oppikouluun olisi lapsena pyritty eikä koulunkäyntiä jatkettu kansakoulussa.¹

¹ KOULU 1784 nainen s. 1934.*

* Minun koulumuistoni -keruun aineisto on tallennettu Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran arkiston perinteen ja nykykulttuurin kokoelmaan eli entiseen Kansanrunousarkistoon. Viitteissä ei toisteta arkiston nimeä. Kokoelman nimi, diaarinumero, muistelijan sukupuoli ja syntymäaika ilmoitetaan. Tiedot on arkistoitu luovuttajan nimellä. Tässä artikkelissa ilmoitetut henkilötiedot viittaavat kuitenkin muistelijaan.

Vaikka pääosa aineistosta koostuu muistitietokeräyksen tuloksista, lähdeaineistoon on otettu harkintaan perustuva näyte muistelman-artikkeleita ja -teoksia. Kriteerinä näytteen valinnassa on muistelmien oppikouluun pyrkimistä tai sen ulkopuolelle jäämistä ja kirjoittajan kokemuksia käsittelevä sisältö sekä muistelijoiden tutkimusajankohtaan sijoittuva koulussaoloaika.

Muistelmien kirjoittajia on kymmenen. Yhden rehtorin ja yhden opettajan muistelmia käytetään koulumuistokeräyksestä todetun tiedon tulkitsemiseen, kahdeksan muistelijan kokemuksia taas oppikoulun käymistä koskevan muistitiedon lähteenä. Heillä ja koulumuistokeräykseen osallistujilla on sekä yhteisiä että erottavia piirteitä. Yhteistä on se, että kirjoittajat välittävät muistojaan vastaanottajalle, joista toinen on arkisto ja toinen oletettu lukija (Ukkonen 2000, 27–42). Muistelmien kirjoittajat ovat hiukan keräykseen osallistuneita iäkkäämpiä ja ammatiltaan keskimääräistä akateemisiä.

Kun tutkimuskohteena ovat oppikouluun sopeutumista koskevat kokemukset, muistelmien ja muistitietoaineiston välillä ei ole sellaisia eroja, jotka estäisivät muistelmien käyttämisen muistitietokeräyksen aineiston tukena ja täydentäjänä. Muistelmien kirjoittajat ovat syntyneet 1920- ja 1930-luvuilla, joten heidän oppikouluaikinsa sijoittuu kahteen seuraavaan vuosikymmeneen.

Elämäkertakirjallisuus ei sisällä omaelämäkertoja. Elämäkerrat rinnastetaan tässä tutkimukseen, jossa kirjoittajat tarkastelevat kohteena olevan henkilön elämänvaiheita ulkopuolisina. Kokemukset, joita elämäkerroissa kuvataan, rinnastuvat muistitietoon. Elämäkerrat poikkeavat muistitiedosta sikäli, että kirjoittajat ovat pyrkineet todentamaan esittämiensä tietojen todenperäisyyden. Niissä ei ole omien kokemuksien tuomaa välitöntä subjektiivisuutta.

Elämäkertoja on kahdeksan. Puolet niiden kohdehenkilöistä on syntynyt 1930-luvulla. Heidän oppikouluaikinsa sijoittuu kahteen seuraavaan vuosikymmeneen. Koska elämäkertoja kirjoitetaan yleensä henkilöistä, joiden elämäntyö arvioidaan merkittäväksi, ne kohdistuvat melko suppeaan ryhmään. Henkilöt eivät kuitenkaan lapsuutensa osalta poikkea olennaisesti muistitietoaineiston muista

henkilöistä. Kukaan tähän tutkimuksen kohde ei ole lapsuutensa perusteella merkkihenkilö.

Muistelmien ja elämäkertojen tietoaines kohdentuu tutkimusjakson varhaisempiin vuosikymmeniin. 1940-luvuilla syntyneitä muistelmien kirjoittajia ja elämäkertojen kohdehenkilöitä on vain kaksi, mikä rajoittaa aineiston käyttömahdollisuuksia oppikoulun loppuvaiheesta kirjoitettaessa. Vaikka lähdeaineistossa on muistelmateoksia ja elämäkertoja, artikkelin päätelmät perustuvat muistitietokeräykseen. Muutamissa tapauksissa muistelijoiden kokemuksia havainnollistetaan muistelmatekstillä tai elämäkertakirjallisuudesta poimituilla esimerkillä. Suurin osa tutkitusta muistitietoaineistosta kertoo lasten ja nuorten kokemuksista. Opettajat muistelevat oppikouluun pyrkimistä jonkin verran oman työnsä kautta. Koulun muun henkilökunnan muistoista löytyy vain koululaisen muistoja oppikouluun pyrkimisestä tai sen ulkopuolelle jäämisestä.²

Artikkelissa esitellään sellaiset oppikoulukokemukset, jotka toistuvat useamman kuin yhden muistelijan kertomuksissa. Joissakin tapauksissa vertailukohde etsitään muistelmatai elämäkertakirjallisuudesta. Artikkelissa vertaillaan toisiinsa oppikouluun pyrkineiden ja sen ulkopuolelle jääneiden kokemusten ja tulkintojen eroja. Miesten ja naisten kokemusten eroja vertaillaan jonkin verran, vaikka miesmuistelijoita on vain noin kolmannes koko aineistosta.

Mikä sai pyrkimään oppikouluun?

Minun koulumuistoni -keruuseen osallistuneista 34 henkilöä kertoo muita tarkemmin oppikouluun pyrkimisestä tai pääsemisestä. Muutama ei sitä laajemmin erittele, mutta 32:lla on jonkinlaisia mainintoja siitä, miten ajatus oppikouluun pyrkimisestä syntyi. Oppikouluun pyrkimiseen vaikuttaneita seikkoja on useita.

Neljänsätoista kuvauksessa kerrotaan, että vanhemmat olivat koulutusvalinnan keskeisiä vaikuttajia. Vain neljässä tapauksessa molemmat vanhemmat olivat oppikouluun pyrkimisen aloitteentekijöitä. Neljässä tapauksessa isä näyttää olleen aloitteellinen rohkaistessaan

² KOULU 2933–2934 nainen s. 1935.

pyrkimään oppikouluun, viidessä se oli äiti.³ Kahdessa tapauksessa aloitteentekijä oli lapsi itse, joka taivutteli äitinsä antamaan luvan osallistua oppikoulun pääsytutkintoon. Vuonna 1937 syntynyt puumalalainen mies kertoo nähneensä sanomalehdessä ilmoituksen, jonka perusteella poika sai äitinsä päästämään hänet kotipitäjän kunnalliseen kokeilukeskikouluun.⁴ Aloitteen alkuperä saattoi olla myös muissa perheenjäsenissä tai sukulaisissa, esimerkiksi vanhemmassa sisesä tai tädissä, kuten kahdesta tapauksesta ilmenee. Yhdessä tapauksessa vanhempien rooli jää hiukan epäselväksi.⁵

Äidit ovat usein tyttöjen kouluttamisen ja oppikouluun pyrkimisen aloitteentekijöitä ja rohkaisijoita. Isien suhtautuminen oli varauksellisempi, tyttöjen osalta jopa kielteinen. Vuonisjärvellä vuonna 1921 syntynyt nainen, joka kuuluu muistitietokeräyksen iäkkäimpiin kirjoittajiin, ei pyrkinyt oppikouluun, koska ”ei se silloin ollut tytölle mahdollista”.⁶ Maaseudun tytöt eivät aina halunneet pyrkiä oppikouluun. Varattomat vanhemmat eivät pystyneet kouluttamaan kaupungissa kaikkia lapsiaan. (Kaarninen 1995, 148–149; Jauhiainen & Huhtala, 2010, 200–201.) Vuonna 1953 syntyneen valtimolaisen naisen isä vastusti tämän laittamista keskikouluun. Vaikka varsinainen oppikouluikä oli ohi, äiti sai tyttärensä Aitoon kotitalouskeskikouluun, jota tämä kävi vuosina 1967–1970.⁷

Tyttöjen kouluttamista ei pidetty tarpeellisenä, koska arveltiin, että avioliiton solmittuaan he päätyivät kuitenkin perheenäideiksi. Esimerkiksi Sammatissa kauppiaan tyttärenä varttuneen Eeva Joenpellon isä epäili tyttärensä kouluttamisen kannattavuutta. Ponnekas äiti arvioi, että hellan vieressä tytön elämä valuu hukkaan ja päätti, että tämän on veljensä tavoin päästävä oppikouluun. Vuonna 1931 syntynyt Lippe Suomalainen muistaa puolustusvoimien palveluksessa olleen isänsä suhtautuneen vastahakoisesti tyttöjen kouluttamiseen, vaikka

³ KOULU 1411–1412 nainen s. 1945; 1647 nainen s. 1947; 2225 nainen s. 1931.

⁴ KOULU 1141 mies s. 1937; 1679 nainen s. 1932.

⁵ KOULU 1955 mies s. 1938; 2383 nainen s. 1941.

⁶ KOULU 1909 nainen s. 1921; 644 nainen s. 1944; 1633–1634 nainen s. 1948; 1883–1884 nainen s. 1943; 2029 nainen s. arviolta 1938.

⁷ KOULU 1760 nainen s. 1953.

miehelle saattoi olla ansioksi saada itselleen ylioppilaaksi koulutettu vaimo. Miehet arvioivat koulutuksen kannattavuutta usein omasta näkökulmastaan. (Kaarninen 1995, 182–183; Ruuska 2015, 58; Suomalainen 2009, 126–127; vrt. myös Mattsson 2017, 59.)

Kansakoulunopettaja kehotti 13 tapauksessa pyrkimään oppikouluun. Hänen oli annettava pyrkijästä lausunto, joka kansakoulutodistuksen ja pääsykokeen tulosten ohella painoi oppikouluun pyrittäessä. Muutamissa tapauksissa opettaja sai epäröivät vanhemmat päästämään lapsensa opintielle.⁸ Kerran oppikouluun menoa tuki myös kansakouluntarkastaja (Tuuri 2005, 25–26). Vuonna 1936 syntynyt vehkalahtelaisen nainen arvioi kansakoulunopettajan ansiona sitä, että Metsäkylän isännät alkoivat lähettää lapsiaan oppikouluun.⁹ Oppikouluun pyrkimisen saamasta huomiosta ja pienestä kateudesta kertoo, että vuonna 1948 syntynyt nainen muistaa opettajan antaneen huonompia numeroita sellaiselle, joka ei pyrkinyt oppikouluun.¹⁰

Yhdessä tapauksessa keskikoulun rehtori kehotti pyrkimään oppikouluun.¹¹ Hänen aloitteellisuutensa saattaa selittyä sillä, että ensimmäiselle luokalle otettujen määrä vaikutti yksityisen oppikoulun valtionavun saamiseen. Pienen keskikoulun kannatti haalia kaikki mahdolliset oppilaat varmistaakseen valtion taloudellisen tuen (Haavio 1968, 156–157). Vuonna 1933 syntynyt Jukka Virtanen kertoo humoristisesti värittäen toisenlaisesta tilanteesta. Jämsänkoskelle oli perustettu keskikoulu, jonka pääsykokeeseen rovasti Mauri Lehtonen pakotti osallistumaan. Pojan opettaja Anselmi Manninen oli pyrkimisestä toista mieltä: ”Ethän yritä oppikouluun ettei minun tarvitse hävetä.” Poika pyrki ja pääsi keskikouluun. (Virtanen 2004, 63–64.)

Melkoinen osa kirjoittajista ei juuri kommentoi itse oppikouluun pyrkimistä. Kouluun pääseminen on silti voinut olla jännittävää, jopa ongelmallista. Kun vuonna 1936 syntynyt Hellevi Arjava, helsinki-

⁸ KOULU 127–177 mies s. 1947.

⁹ KOULU 3039–3045 nainen s. 1936.

¹⁰ KOULU 1629–1634 nainen s. 1948.

¹¹ KOULU 1919 nainen s. 1934.

läisen virkamiesperheen tytär, pyrki vuonna 1946 Tyttönormaalilyseoon, hän jännitti oppikoulun pääsytkintoa:

Pääsyutkinnossa on laskemista paperilla ja päässä, on sanelukirjoitus ja luetun kertominen omin sanoin. Tutkintoa pitävä opettaja, jonka nimeksi kuulen Enkka, Hertta Herranlahja Enkvist, kyselee, olemmeko lukeneet kirjoja. ”Täällä ei menesty sellainen oppilas, joka ei lue kirjoja”, hän sanoo tiukasti. Olen ujo ja ääneni vapisee, mutta taidan sentään osata. Sillä kun illalla kokoonnumme kuulemaan, ketkä onnelliset on hyväksytty kouluun, minun ei tarvitse jännittää kovin kauan: olen saanut kolmanneksi parhaan pistemäärän. Meitä otetaan sisään keväällä kaksi luokallista, mm. meidät kaikki kolme valmistavan koulun tyttöä. Luvassa on kolmaskin luokka, mutta siihen täytyy ensin anoa lupa kouluhallitukselta ja siksi asia ratkeaa vasta kesän aikana.

Arjava tunsi olevansa pieni tyttö isossa koulussa, vaikka oppikouluun pyrkiminen oli virkamieskodin tyttärelle luonnollinen valinta (Arjava 1999, 219–220). Oppikouluun pyrkiminen oli itsestään selvää myös vuonna 1938 syntyneelle espoolaismiehelle, koska hänen molemmilla vanhemmillaan oli akateeminen koulutus.¹² Oppikouluun pyrkimiseen toi lisäjännitystä kodin varattomuus tai matka etäiseen koulu-kaupunkiin kuten Mikkelin lyseoon päässyt entinen oppilas kertoo. (Partonen 2016, 267.)

Ristiriidat ja sopeutuminen oppikouluun

Vuonna 1945 syntyneen nivalalaisen Raimo Sailaksen elämäkerran mukaan köyhistä oloista tullut poika tunsi tehneensä jotain merkittävää, kun menestyi oppikoulun pääsykokeissa. Kotipaikkakunnalla oltiin sitä mieltä, että siellä ei herroja kouluteta, mutta vanhemmat olivat oppikouluun pääsyyn tyytyväisiä. Poika tunsi, että menestyminen oli köyhällekin mahdollista. (Vesikansa 2016, 44–45.) Ristiriidasta vanhempien koulutustaustan ja oppikouluun siirtymisen välillä ei muodostunut ongelmaa, jos vanhemmat kannustivat opiskelemaan ja

¹² KOULU 2754 mies s. 1938.

lapsi oli siihen itse motivoitunut. Jos vanhemmat suhtautuivat lasten kouluttamiseen ristiriitaisesti, perheessä oli sairauksia, suhde lähiympäristöön ongelmallinen tai oppikouluun pyrkiminen harvinaista, syntyi helposti vierauden ja riittämättömyyden tunteita. (Vrt. Muhonen 20013, 42–43.)

Joissain tapauksissa ristiriitainen miljöö pakotti etsimään perusteluja opiskelulle, mikä jäyti itsetuntoa.¹³ Vuonna 1952 syntynyt nainen, joka kävi vuosina 1969–1970 pankkilainan avulla Savonlinnan taidelukiota, kertoo, että oppikouluun ei ollut oikeastaan varaa eikä koti pysynyt hänen opiskeluaan avustamaan. Koulunkäynti loppui tyttöä tukeneen mummon kuolemaan.¹⁴ Ristiriidat saattoivat toisaalta aiheuttaa sen, että lapsi kiintyi kouluunsa kuten Jutta Zilliacus Deutsche Schuleen. Koulu saattoi olla hänelle pakopaikka. (Zilliacus 1989, 151–153.)

Tutkitussa elämäkerta-aineistossa on lapsia ja nuoria, joiden koulunkäyntiä pidettiin itsestään selvänä, vaikka he sopeutuivat huonosti oppikouluun (Simon 2009, 121–133). Vanhempien koulutusmyönteinen ja suorastaan koulutusta edellyttävä asenne näyttää kuitenkin painavan enemmän kuin lapsen sopeutumattomuus. On todennäköistä, että yhden lapsen kouluttaminen oppikoulussa herätti sisaruuskateutta, mutta tämän tutkimuksen aineistoon se ei ole jättänyt jälkiä. Muistelijat ovat solidaarisia perheilleen. Aineisto koulutusristiriidoista on niukka, mutta se tuntuu osoittavan, että ristiriidat saattoivat johtua hyvin erilaisista syistä ja että niitä voitiin myös torjua täysin päinvastaisilla tavoilla.

Oppikouluun pääsy toi ongelmia, koska uuteen oppilaitokseen siirtyminen muutti lapsen sosiaalista asemaa. Kansakoululaisesta tuli oppikoululainen ja samalla uuden kouluyhteisön jäsen. Uudet koulutoverit saattoivat suhtautua hylkivästi tulokkaaseen, joka oli muita nuorempi tai jota arveltiin ”hurriksi”, vaikka tulokkaiden kastetilaisuuksia ei olisi järjestettykään (Partonen 2016, 44–45). Oppikoulussa oli omaksuttava uusia tapoja ja saatava etäisyyttä kansakouluun. Vuonna 1939 syntynyt jalasjärveläinen nainen muistaa saaneensa heti

¹³ KOULU 241–310, nainen s. arviolta 1940 580–589 nainen s. 1946; 2833 nainen s. 1942.

¹⁴ KOULU 334–337 nainen s. 1952.

keskikouluun tullessaan pukeutumisohjeita: ”Kuule, ei yhteiskoulussa pidetä essua.”¹⁵ Oli tärkeä tulla hyväksytyksi.

Oppikoulujen kulttuuri poikkesi kansa- ja ammattikouluista. Kansakoululaisiin ja ammattikoululaisiin pidettiin etäisyyttä sekä koulussa että vapaa-aikana. Esimerkiksi Tampereella 1960-luvun oppikoulunuorisolla oli eri kokoontumispaikat kuin ammattikoulunuorilla, samoin pukeutumisessa ja tavoissa oli eroja. (Kaarninen 1995, 170; Savikko 2008, 78–81; Koski 2003, 293; vrt. Vehkalahti 2014, 71.) Uuteen ympäristöön joutuminen saattoi olla mullistavaa, jopa aloittaa aivan uuden elämän (Jouhki 2014, 230–234). Punkalaitumella vuonna 1929 syntyneen Tellervo Koiviston elämässä oppikouluun meno muutti hänen elämäkertansa mukaan kaiken (Mattsson 2017, 59). Helsingissä vuonna 1947 syntynyt mies taas kertoo, että koulussa avautui ovi uuteen maailmaan, vaikka hän tunsikin joutuneensa siellä herraskaisempaan seuraan kuin mihin oli tottunut.¹⁶

Vierauden tai sopeutumattomuuden tunteet eivät siis olleet harvinaisia. Samantapaisista kodeista tulleet oppikoululaiset saattoivat kokea koulun eri tavoin. Ristiriitainen tausta ei tee kenestäkään koulupudokasta tai nuorta kapinallista. Rankimmat kokemukset tuntuvat liittyvän oppikoulun tuottamiin nöyryytyksiin. Vuonna 1953 syntyneen naisen mielestä hänen taustaansa ei Hämeenlinnan tyttölyseossa arvostettu.¹⁷ Koulussa saattoi olla vaikea puhua kodista tai vanhempien taustoista, koska oppikoulun tavat olivat aika etäällä työläisperheiden lasten arjesta. (Tarkka 1973, 32–38; Peltonen 2016, 18–23; Lindfors 2003, 100–103; Vapaavalta 2012, 190, 280–281.)

Vuosina 1948–1955 Tyttönormaalilyseota käynyt muistelija kertoo, että koulu vei vuosien mittaan häneltä itseluottamuksen ja uskon omaan älykkyyteensä. Nöyryytykset eivät koskeneet vain häntä itseään, vaan hänen taustaansa:

*Koin, että ei-akateemiset perheet olivat merkityksettömiä. Mame-
maattisesti ja kielellisesti lahjakkaan isäni yliopisto-opiskelut kes-*

¹⁵ KOULU 2262 nainen s. 1939.

¹⁶ KOULU 128–177 mies s.1947.

¹⁷ KOULU 1462 nainen s. 1948.

*keytti sota ja perheen perustaminen. Äiti oli kampaaja, joka kyllä menestyi hyvin.*¹⁸

Joskus muistelija ohittaa nöyryyttämisen- ja syrjimiskokemukset huumorilla. 1940–1950-luvuilla Helsingissä suhtauduttiin vähätellen maalta tulleisiin. Vuonna 1927 syntynyt ja Helsingin normaalilyseota käynyt Pertti Lindfors sai maalaisuutensa takia kutsumanimen Lande. Sellaisena hänet tunnettiin koko elämänsä ajan ja tuota nimeä hän käytti itsekin. Maalaisuutta on kuitenkin syytä tarkentaa: Lindfors tuli Helsinkiin Porvoosta. (Lindfors 2003, 78.)

Kunnallisiin keskikouluihin oli helpoin mennä, koska ne olivat osa tuttua kansakoululaitosta. Vaikeinta taas oli mennä arvostettuihin kaupunkikouluihin, joissa koulunkäynti merkitsi eliittiin kuulumista. Vuonna 1946 syntyneen naismuistelijan mielestä 1950- ja 1960-lukujen taitteen Tyttönormaalilyseon ”kerman” määritti vanhempien sosiaalinen status.¹⁹ Koulu oli kuin perhepiiri. Samanlaisia piirteitä muisteli joilla on 1930-luvun Helsingin suomalaisesta yhteiskoulusta. Niissä ulkopuolisten oli itse raivattava tie kouluyhteisön jäseneksi. (Sohlberg 1976, 88; Tawaststjerna 2005, 22.) Toisaalta esimerkiksi Joutsenon yhteiskouluun muodostui luokkaraja, kun kirkonkylästä tulleet olivat eri luokalla kuin muut.²⁰ Kielteiset muistot pakottavat palaamaan oppikoulu-aikaan yhä uudelleen, vaikka joissain tapauksissa ristiriidat näyttävät liittyvän koulun pyrkimistä edeltäneisiin tai myöhempisiin kouluajan kokemuksiin.²¹

Tukea oppikouluun pyrkiville

Oppikouluun siirtymistä muistelevat mainitsevat usein että heillä oli tukihenkilöitä, sukulaisia, tuttavien tai opettajien, jotka auttoivat koulunkäynnin alkuun.²² Jos omalla paikkakunnalla ei ollut oppikoulua

¹⁸ KOULU 2389–2392 nainen s. 1937.

¹⁹ KOULU 580–589 nainen s.1946.

²⁰ KOULU 965–967 nainen s. 1949.

²¹ KOULU 2292–2293 nainen s. 1951; 2392 nainen s. 1937; 2458–2460 nainen s. 1953.

²² KOULU 331–338 nainen s.1952; 588 nainen s. 1946.

eikä koulukortteerissa asuminen ollut mahdollista, keskikoulun alaluokkia opiskeltiin yksityisesti. Se oli vaativaa, kun koulunkäynnin tukena ei ollut opiskelijaryhmää. Tapio Ruottinen kertoo käyneensä vuosina 1943–1945 Sulkavalla niin sanottua Mantin koulua, jossa Aino Amanda (Manti) Kyllönen antoi keskikouluaineissa yksityistunteja parillekymmenelle oppilaalle. Järjestely muistutti kotikoulua, jollaisia osa valmistavista kouluista oli alun alkaen ollut. Mikkelin yhteiskoulussa käytiin tenttimässä. Syksyllä 1945 Ruottisen koulunkäynti jatkui sitten yhteiskoulun kolmannella luokalla. (Ruottinen 2011, 14–20; vrt. Partonen 2016, 44–45.)

Vuonna 1927 syntynyt ja Kouvolan lyseossa yksityisoppilaana opiskellut Urho Ylä-Outinen kertoo saaneensa 1940-luvun loppupuolella keskikoulun kursseja yksityisesti suoritettuaan rehtorin Helvi Hongan ottamaan hänet Kouvolan lyseon kuudennelle luokalle, vaikka hän oli kolme vuotta muita oppilaita vanhempi. Vuonna 1947 syntynyt Risto Kuisma kertoo taas rehtori Hongan vaikuttaneen siihen, että nelisenkymmentä keskikoulua suorittamaan tullutta yksityisoppilasta sai iltaisin käyttöönsä Kouvolan lyseon tilat. He maksoivat itse ylimääräisestä opetuksesta rehtorin hankkimille opettajille, jotka olivat pääasiassa koulun omia opettajia. Koko hankkeen puuhamies oli vääpeli Yrjö Mäkinen, joka itse halusi suorittaa keskikoulun oppimäärän. Hän kokosi opiskelijat ja neuvotteli järjestelyistä rehtorin kanssa. (Kuisma 1994, 54–55; Ylä-Outinen 2004, 19–20.)

Tukihenkilön tai tukiryhmän löytäminen helpotti varsinkin poikkeuksellista tietä oppikouluun tulleiden sopeutumista ja lievensi ristiriitoja, joita oli oman itsetunnon, opiskelun vaatimusten sekä kasvu- ja kouluympäristön välillä. Pääkaupunkiseudun ulkopuolella yksityisoppilaana opiskeleminen oli aikuiselle ainoa tapa käydä oppikoulua työn ohella. Helsingissä toimi vuodesta 1927 Helsingin suomalaisen yksityislyseon iltalinja, joka syntyi vuonna 1923 alkaneiden valmennuskurssien pohjalta. Se oli syntyessään ainutlaatuinen oppilaitos. 1940-luvulla pääkaupunkiin perustettiin myös Valtio iltaoppikoulu, ja seuraavien vuosikymmenien kuluessa aikuisopiskelun mahdollisuudet laajenivat. (Salomaa 2002, 8–9.)

Oppikoulun liepeille syntynyt opetustoiminta, joita edellä esitetyt yksityisoppilaille tarkoitetut kurssit edustavat, ansaitsevat tarkempaa tutkimusta. Kouvola ja Sulkava ovat tuskin poikkeuksia, vaikka koulu-muistokeräyksessä tällaiset koulutustiet eivät saa huomiota osakseen. Keräyksen nimessä ”Minun koulumuistoni” korostuvat vastaajien mielestä ilmeisesti oman kouluajan kokemukset, mutta ei yksityisoppilaana opiskelu.

Sitä mukaa kun kiinnostus oppikoulun käymiseen kasvoi, kouluun pyrkiminen loi markkinat erilaisille valmennuskursseille ja oppikouluun pyrkivien oppaalle, jota julkaistiin vuosina 1952–1972 aikana 19 painoksena. Niistä hyötyivät tavanomaista tietä oppikouluun pyrki-neet. (Kyyrö & Veijola 1952–1972.)

Mikä esti oppikouluun pyrkimisen?

Kaksikymmentä koulumuistokeruuseen osallistunutta eli 14 naista ja 6 miestä kertoo, että heillä ei ollut mahdollisuutta pyrkiä oppikouluun. Hiukan yli puolet heistä eli 12 on syntynyt vuosien 1930–1949 välisenä aikana. He kuuluivat ikäluokkiin, joiden elämää sotavuodet vaikeuttivat aikana, jolloin oppikouluun pyrkiminen olisi ollut ajankohtaista. Vain kaksi heistä oli valintaa tehtäessä kaupunkilaisia. Muut olivat maaseudulta Itä- ja Pohjois-Suomesta.²³ Oppikouluverkko oli sotia edeltäneenä aikana harva. Lukuvuonna 1938–1939 maassa oli kuitenkin jo 222 oppikoulua, joissa opiskeli noin 53 780 lasta (STVK 1940, 226; vrt. SVK 1930, 212–242; SVK 1940, 177–213).

Muistelijat antavat jonkin verran viitteitä siitä, miksi oppikouluun ei pyritty. Kahdeksaan muistelijaa mainitsee syyksi varattomuuden. Oppikouluissa oli lukukausimaksut, oppikirjat oli ostettava, ja usein koulunkäynti edellytti asumista toisella paikkakunnalla. Kustannuksia luovia tekijöitä oli siis monia. Ei ollut itsestään selvää, että kaikki perheen lapset voitiin kouluttaa.²⁴ Varsinaisen koulumatkan pituuden mai-

²³ KOULU 328 nainen s. 1936; 438 nainen s. 1946; 451 mies s. 1928.

²⁴ KOULU 311–330 nainen s. 1936; 451 mies s. 1928; 1450 mies s. 1944; 1714–1722 mies s. 1923; 1170–1174 mies s. 1950.

nitsee syynä vain kolme ja koulukortteerissa asumisen mainitsee vain yksi. Lukuvuonna 1938–1939 69,6 prosenttia oppikoulua käyneistä asui koulupaikkakunnallaan ja lukuvuonna 1950–1951 70,8 prosenttia oppikoululaisista kävi koulua kotikunnassaan. (Huuhka 1955, 92.)

Kolme muistelijaa perustelee oppikoulun ulkopuolelle jäämistä sillä, että paikkakunnalla ei ollut oppikoulua. Ensivaikutelmaksi jää, että oppikoulun ulkopuolelle jääminen näyttää olleen harvaan asutun maaseudun rakenteellinen ongelma (Arola 2015b, 74–75). Kun taloudellisia edellytyksiä opintielle lähtemiseen oli vähemmän kuin opinhalua, koulunkäynnin vaihtoehdoksi saattoi jäädä työhön meneminen.²⁵

Seitsemän muistelijaa ei erittele tarkemmin syitä oppikoulun käymisestä luopumiseen, toteapa vain, että muistelijä ei saanut käydä koulua tai, että se ei ollut tuolloin mahdollista. Kun tarkastelee muistelijoiden asuinkuntia oppikouluun pyrkimisen aikoihin, luettelo näyttää kirjavalta. Esimerkkejä on Enon, Hankasalmen, Laitilan, Lapinlahden, Muhoksen, Oulaisten, Paltamon, Pielisjärven, Pomarkun, Rantasalmen, Sievin, Suomussalmen, Suonenjoen, Toholammin, Valtimon, Vimpelin ja Yläneen kunnista, mutta lisäksi Helsingistä ja Tampereelta.²⁶ Yhden muistelijan kouluaikainen asuinpaikka ja syntymäaika jäävät epäselviksi. Muistelijoiden vähäinen määrä lisää tulojen satunnaisuutta ja vaikeuttaa luotettavien päätelmien tekemistä heidän maantieteellisestä jakautumisestaan.

Vain osa luettelon maalaiskunnista sijoittuu Pekka Haatanen Suomen maalaisköyhälistöä käsittelevän tutkimuksen kuvaamalle Kainuun, Pohjois-Karjalan, Pohjois-Pohjanmaan ja Pohjois-Savon maakuntien köyhyysvyöhykkeelle. Muisteluaineistosta puuttuu esimerkiksi Rautavaara, jotka Pekka Haatanen arvioi 1950-luvulla olleen Suomen heikoimmin modernisoituneita kuntia. Sen sijaan mukana on Helsingin, Tampereen ja Suonenjoen tapaisia koulupaikkakuntia. (Haatanen 1968, 260, 264, 266–274.)

On huomattava, että oppikoulua vaille jäämistä ei juuri muistella harvaan asutussa Lapissa, jossa oppikouluun pääsyn voisi otaksua ol-

²⁵ KOULU 502–510 mies s. 1932; 448–451 mies s. 1928.

²⁶ KOULU 1633–1638 nainen s. 1948; 331–338 nainen 1952.

leen vaikeampaa kuin etelämpänä. Tosin koko muistitietokeräykseen osallistui vain 12 Lapissa koulunsa käynnyttä tai siellä työtään tehnyttä henkilöä (Arola 2015a, 4). Koulutusmahdollisuuksien puutteen jättämiä jälkiä muistitietokeräyksessä on vain yksi, mutta etelämpää niitä löytyy runsaammin.²⁷

Alhaista modernisoitumisastetta merkittävämpi seikka oppikoulun ulkopuolelle jäämisen muistelussa näyttää olevan muistelijoiden asuinkunnan etäisyys lähimmästä koulukeskittymästä oppikouluun pyrkimisaikana eli 10–13 vuoden iässä. Tämän arvioimiseksi tarkastellaan seuraavassa vain sellaisia oppikoulun ulkopuolelle jäämisen muistelijoita, joiden asuinkunnassa ei ollut edes keskikoulua. Asuinkuntien koulutilannetta on arvioitu Suomen valtiokalenterin ja koulujen matrikelitietojen pohjalta. (SVK 1930, 212–242; SVK 1940, 177–213; SVK 1950, 244–286, 294; SVK 1960, 277–332, 340–342; SVK 1970, 276–337, 344–349; Salminen, J. 2005.)

TAULUKKO 1 Oppikoulua vaille jääneet, joiden asuinkunnassa ei ollut omaa oppikoulua

Muistelija	Syntymä- vuosi	Asuinkunta	Lähin oppikou- lukeskittymä	Suora etäisyys	
				km	Huomautuksia
nainen	1920	Eno	Joensuu	29	
nainen	1921	Pielisjärvi	Lieksa	19	Vuonisjärvi
mies	1923	Toholampi	Ylivieska	36	
mies	1927	Rantasalmi	Savonlinna	37	
mies	1928	Vimpeli	Lapua	47	
mies	1932	Sievi	Ylivieska	19	
nainen	1936	Laitila	Uusikaupunki	17	
nainen	1941	Pomarkku	Pori	26	
nainen	1943	Hankasalmi	Jyväskylä	39	
nainen	1945	Kärsämäki	Haapavesi	27	

Lähde: KRA KOULU

Taulukon viiden ensimmäisen henkilön ryhmän muodostavat keräyksen kaikki 1920-luvulla syntyneet ja oppikoulua vaille jääneet

²⁷ KOULU 1506–1516 nainen s. 1937.

muistelijat. Lähes kaikki taulukkoon otetut muistelijat asuivat noin 20–40 kilometrin päässä kouluista, joihin he olisivat voineet pyrkiä. (Vrt. Huuhka 1955, 92.) Kun heitä verrataan oppikoulun ulkopuolelle jääneisiin, joiden asuinkunnissa oli oppikoulu, osoittautuu, että jälkimmäiseen joukkoon kuuluu etenkin 1930–1950-luvuilla syntyneitä. Molemmissa ryhmissä selitetään oppikoulun ulkopuolelle jäämistä kuitenkin samalla tavalla, miehet selittävät sitä köyhyydellä ja naiset sillä, että oppikoulun käyminen ei ollut mahdollista.

On ilmeistä, että 1920-luvun liikenneolot tekivät mahdottomaksi koulunkäynnin vieraalla paikkakunnalla, jos perheellä ei ollut varaa koulukortteeriin (Arola 2015b, 69–70). Vuonna 1924 syntyneen Jaakko Pöyryn elämäntarina osoittaa, että pojan kouluttaminen vieraalla paikkakunnalla oli 1930-luvun puolivälissä armovuoden tulojen varassa elävälle kirkkoherran leskellekin vaativaa (Seppälä 2004, 19–20).

Lapissa oppikoulun käyminen ei herättänyt laajaa kiinnostusta, koska oppikouluja oli vain muutama. Torniossa, Kemissä ja Rovaniemellä oli oppikouluja jo ennen tutkimusjakson alkua. Kemijärvellä yksityinen keskikoulu aloitti toimintansa vuonna 1925, Kittilässä 1928. Kittilän yhteiskoulun toivottiin palvelevan koko Perä-Lapin koulutustarpeita, mutta suuri osa oppilaista oli kuitenkin Kittilän kirkonkylästä. Koulun aloittaessa toimintansa yksi oppilas tuli Muoniosta 62 kilometrin ja toinen Sodankylästä 76 kilometrin takaa. Koulutusta hankittiin etelämpää. Toisen maailmansodan jälkeen 1950–1960-luvuilla Lapin oppikoulujen määrä kasvoi nopeasti. (Lassila 2001, 785–786; Niemelä 1989, 189–190; Ranta 2012, 48, 52, 54–57.)

Kun oppikouluun ei Lapin syrjäseuduilla juuri pyritty, eivät kansakoulussa jatkaneet vertailleet koulunkäyntiään oppikoululaisiin. Jos lähimpään oppikouluun oli vain muutamia kymmeniä kilometrejä, vertailua syntyi, kun osa lapsista pyrki oppikouluun, osa jatkoi kansakoulussa. Ratkaiseva selitys näyttää olevan siinä, että tiheämpi kouluverkko loi edellytykset sosiaaliselle vertailulle, kun oppikoulu ei ollut aivan kotikunnassa, mutta kuitenkin joidenkin kouluun halukkaiden tavoitettavissa.

Oppikoulujen määrä kasvoi Suomessa vuosien mittaan, joten 1930-luvulta lähtien oli entistä parempia mahdollisuuksia käydä oppikoulua omassa kotikunnassa (STVK 1940, 226; STVK 1951, 253; STVK 1961, 304; STVK 1971, 340). Oppikoulun ulkopuolelle jäämistä muistelijat selittävät kuitenkin vielä sotien jälkeen samalla tavalla kuin aikaisemmin. Ihmisillä oli koulutustarjonnan lisääntymisestä huolimatta edelleen ennakkokäsityksiä oppikoulun käymisen vaativuudesta ja kalleudesta. (Koski 2003, 284.) Varattomille vanhemmille lasten kouluttaminen oli edelleen kallista, mutta taakka oli kuitenkin kevenyt sitten 1920–1930-lukujen. Ilmeisesti muistelijoiden käsityksissä tuntuvat vanhempien tulkinnat, joita muistelijat toistavat omina tilanearvioinaan. Vanhempien arviot eivät kuitenkaan aina vastanneet yhteiskunnan muuttumista.

Sinänsä koulun puuttuminen paikkakunnalta ei ollut kovin tavallinen 1950- ja 1960-lukujen oppikoulun käynnin este, vaan se, että maaseudulle perustettiin valtion kouluja kalliimpia yksityiskouluja, joista osa otettiin tosin valtion haltuun. (Salminen, J. 2005.) Matka kouluun oli syrjäkyliltä edelleen hankala, vaikka linja-autoliikenne 1940–1960-lukujen aikana vilkastui. Jos ruotsinkieliset koululaiset, jotka asuivat oman kielialueensa ulkopuolella, halusivat käydä oppikoulun omalla äidinkielellään, he joutuivat matkustamaan toiselle paikkakunnalle. Esimerkiksi Grankulla samskola piti yllä asuntolaa ja keräsi oppilaansa laajalta alueelta. (Vesikallio 2014, 24–29.)

Vaikka yli puolet oppikoulun ovien ulkopuolelle jääneistä muisteliijoista on Itä- ja Pohjois-Suomesta, ei etelässäkään koulunkäynti ollut kaikille mahdollista. Varmaa kuitenkin on, että oppikoulun ovien ulkopuolelle jäämistä ei voi selittää vain yhdellä tai kahdella yleisellä seikalla. Näyttää kuitenkin siltä, että oppikoulun ulkopuolelle jääminen koettiin yleisesti diskriminoivana. Muistelijoiden arviot siitä perustuvat omien vanhempien tulkintoihin ja ikätovereihin kohdistuneeseen sosiaaliseen vertailuun. Alueiden ja perheiden välillä on kuitenkin suuria eroja, joiden tavoittaminen ei tässä artikkelissa ole mahdollista.

Vanhempien koulutushaluttomuus

Yksittäistapauksissa oppikouluun menon estyminen saattoi johtua perhekatastrofeista kuten isän kaatumisesta sodassa.²⁸ Iäkkäät vanhemmat saattoivat olla haluttomia kouluttamaan lapsiaan oppikoulussa. Joissakin tapauksissa vanhemmat pelkäsivät lasten kouluttamisen tuomia kustannuksia ja mahdollisia riskejä.²⁹ Vain kahdessa tapauksessa muistelijä kertoo, että hän ei itse halunnut pyrkiä oppikouluun, vaikka sitä hänelle ehdotettiin. Toisaalta vuonna 1945 syntynyt Kärämäellä kouluaan käynyt nainen kertoo, että harmitti, kun häntä ei kehoitettu pyrkimään keskikouluun.³⁰

Muistoja vanhempien koulutushaluttomuudesta on seitsemällä muistelijalla, neljällä miehellä ja kolmella naisella. Kolme heistä, kaksi miestä ja yksi nainen, eivät esittele omia kokemuksiaan, vaan lapsuuden koulunkäyntipaikkakuntansa yleisiä asenteita ja niiden tulkintoja: Vuonna 1927 syntynyt mies toteaa, että Rantasalmella ei yleensä pyritty oppikouluun, ja vuonna 1944 syntynyt mies sanoo, että Ruovedeltä vain 1–2 lasta vuodessa pyrki oppikouluun.³¹ Hannu Syväoan mukaan 1950-luvun lopulla Alavetelissä oppikouluun siirtyi vain 4–5 prosenttia ikäluokasta (Syväoja 2009, 176).

Miehet muistelevat koulutushaluttomuutta yleisemmällä tasolla kuin naiset, joille kokemus on useammin henkilökohtainen. Äidit ja varsinkin yksinhuoltajaäidit halusivat tarjota lapsilleen paremmat koulutusmahdollisuudet kuin heillä itsellään oli ollut. (Koski 2003, 298; vrt. Partonen 2016, 134.) Tyttöjen kouluttamisessa he olivat avainasemassa.³² Isät suhtautuivat koulunkäyntiin varauksellisemmin, vaikka oliisiä, jotka halusivat sekä pojilleen että tyttärilleen mahdollisimman hyvän koulutuksen.³³ Kuitenkin tyttöjen osuus

²⁸ KOULU 502–510 mies s. 1932.

²⁹ KOULU 2704 nainen s. 1936.

³⁰ KOULU 817 mies s. 1941; 1232–1235 nainen s. 1945; 2091–2096 nainen s. 1945.

³¹ KOULU 1558 mies 1944; 2676–2679 mies s. 1927.

³² KOULU 1588 nainen s. 1937; 1791 nainen s. 1953; 1883–1884 nainen 1943; 2029 nainen s. arviolta 1938.

³³ KOULU 644 nainen s. 1944.

oppikouluun siirtyvistä lapsista kasvoi vähitellen niin, että vuonna 1930 tyttöjen osuus oppikoululaisista oli jo 55 prosenttia (Koski 2003, 284). Varsinkin syrjäseuduilla tyttöjen kouluttamisessa pidettiin tarpeettomana.³⁴

Perinteinen maaseutu ei tarjonnut koulutetuille naisille sopivaa työtä. Kouluttautuminen johti sekä tyttöjen että poikien osalta väistämättä muuttoon asutuskeskuksiin ja samalla siirtymiseen pois maatalousammateista. Kosti Huuhka toteaa vuonna 1955 sen näin: ”Kotoaan lähtevälle talonpoikaisnuorisolle tulevaisuus on näyttänyt avautuvan parhaiten koulun kautta.” (Huuhka 1955, 184; Haapala 2004, 251–254; Vihinen 2004, 435–437; Hoikkala 2008, 85–86.) Toisaalta tyttöjen asemasta tuli Suomen modernisoituessa monella tavalla yhteiskunnan muutoksen polttopiste, kun naiset vapautuivat 1940-luvulta lähtien työelämään ja yhteiskunnalliseen toimintaan. Perinteisen perheenemännän aseman tarjoaminen nuoren naisen tulevaisuuden suunnitelmaksi saattoi 1950- ja 1960-luvuilla jo herättää vastustusta. (Myyryläinen 2004, 73; Kolbe 1994, 90–92.)

Ennen 1940-luvun loppua syntyneillä muistelijoilta ammattikoulun osuus koulutussuunnitelmissa on varsin vähäinen. Teollisuuden perustamat ammattikoulut sijaitsivat tehdaskeskuksissa, joten ne palvelivat rajallisesti maaseutuväestön koulutustarpeita. 1950-luvun lopulla ja 1960-luvulla perusammattikoulutus siirtyi valtion ja kuntien haltuun. Ammattikoulutuksen kenttä pysyi pitkään hajanaisena. Maataloudessa ja useassa käytännön ammatissa ammattioppi hankittiin edelleen työssä. (Heikkinen 2011, 50–51, 54; Laukia 2013, 290–294.)

Yksittäisten vanhempien ja perheiden koulutusasenteiden eroja saattaa selittää Suomen epätasainen modernisoituminen. Osa vanhemmista kantoi mukanaan aikaisemman yhteiskunnan asenteita, vaikka yhteiskunta alkoi 1960-luvulla muuttua nopeasti. Tämä sai oppikoulua vaille jääneet lapset vertailemaan omaa koulunkäyntiään oppikouluun siirtyneiden tilanteeseen. Vertailun heräämisessä lienee avain oppikoulun ulkopuolelle jäämisen aiheuttamiin osattomuuden kokemuksiin.

³⁴ KOULU 1869 nainen s. 1943; 2469–2497 nainen s. 1939.

Asenteet muuttuvat – oppikoulusta avara valtaväylä

Vuonna 1947 syntynyt mies kertoo, että Kymenlaaksossa puhuttiin 1950- ja 1960-lukujen taitteessa paljon oppikouluun pyrkimisestä.³⁵ Suurten ikäluokkien koulunkäynnin alkaminen aktivoi yksityisten oppikoulujen ja kunnallisten keskikoulujen perustamista. Vuonna 1949 syntynyt nainen arvioi Joutsenon yhteiskoulun perustamisen mahdollistaneen sen, että työläisperheidenkin lapset pääsivät opiskelemaan pitemmälle.³⁶ Perinteinen maaseutu alkoi näissä oloissa tuntua vanhanaikaiselta ja pysähtyneeltä. Lasten kouluttaminen alkoi näyttää tavoittelemisen arvoiselta. Varattomien oppilaiden koulunkäyntiä helpottivat vapaaoppilaspaikat, joita esimerkiksi Mikkelin tyttölyseossa oli lukuvuonna 1952–1953 lähes neljäkymmentä prosenttia oppilaspaikoista. (Esim. Myyryläinen 2004, 61–64; Selin 2017, 78.)

Oppikoulujen painoarvo kasvoi sitä mukaa kuin suuret ikäluokat tulivat 1950-luvun puolivälin ja loppupuolen aikana oppikouluun pyrkimisikään. Oppikouluja perustettiin kuitenkin oppilaspaikkojen kysyntää vähemmän. Samaan aikaan kun oppikouluun alkoi olla tungosta, kiinnostus kansalaiskoulun käymiseen väheni. (Seppänen 2006, 57; Jauhiainen 2011, 117.) Suomen toivuttua sodasta ja yhteiskunnan modernisoituessa ilmapiiriä hallitsi edistykseen ja parempiin oloihin suuntautumisen eetos. Hyvinvointivaltion rakentaminen kulki käsi kädessä yhteiskunnan elinkeinorakenteen muutoksen, kaupungistumisen ja elintason nousun kanssa. Koulutustarpeen kasvun tiivistä Kosti Huuhka vuonna 1955 väitöskirjassaan näin:

Oppikoulu on meikäläisessä yhteiskunnassa se pääväylä, jonka kautta kuljetaan niin korkeampiin opintoihin kuin erilaisille ammattialueillekin. Kaupunkinuorisolle tarjoutuu mahdollisuuksia ammattiopintoihin ilman oppikoulupohjaakin, mutta talonpoikaissuorisolle ne muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta ovat hyvin vaikeasti tavoitettavissa. Siksi koulunkäynti on sen keskuudessa suuntautunut niin vahvasti juuri oppikouluun, jonka antaman

³⁵ KOULU 128–177 mies s. 1947.

³⁶ KOULU 965–967 nainen s. 1949.

pohjan puuttumista on mm. kansanopiston käynnillä pyritty korvaamaan. (Huuhka 1955, 219–220.)

Yhteiskunnan muuttuminen pakotti rinnakkaiskoulujärjestelmän purkamiseen ja yhtenäiskoulun rakentamiseen. Kouluohjelmakomitean mietintö julkaistiin vuonna 1959, ja eduskunta esitti vuonna 1963 toivomusponnen, jonka mukaan koulujärjestelmän uudistaminen pitäisi kiireellisesti aloittaa. Viimeistään, kun peruskoulukomitean mietintö julkaistiin vuonna 1965, oli selvää, että oppikoulun ja kansakoulun ero häviää ja että koulu muuttuu yhtenäiskouluksi. (Nevala 2008, 91–92; Lappalainen 1985.)

Pohjois-Suomessa, jossa peruskouluun siirtyminen alkoi 1970-luvun alussa, eivät lapset eivätkä vanhemmat nähneet muutoksessa mitään uhkaavaa. Päinvastoin, koulutusmahdollisuudet tuntuivat lisääntyvän. Viimeisinä vuosina oppikouluun pyrkimisestä ei enää jäänyt muistoja, kun oppikouluun ei enää varsinaisesti pyritty.³⁷ Jos paikkakunnalla oli kansakoululaitoksen osana toiminut kunnallinen keskikoulu tai kokeilupерuskoulu, siirtyminen uuteen koulumuotoon oli helpompaa kuin muualla (SVK 1970, 344–349; Kuikka 2007, 83–93). Etelä-Suomessa tilanne saattoi olla erilainen. Koulunuudistuksen lähetessä jotkut vanhemmat pelkäsivät, että lapset eivät pääsekään oppikouluun, vaan joutuvat peruskouluun, mikä tuntui samalta kuin jatkaminen kansakoulussa. ”Olisi se hirveätä, jos poika ei pääsisi oppikouluun.”³⁸

Koulutuksen arvostuksen noustessa vanhempien odotukset kohdistuivat opettajiin. Kun haja-asutusalueiden virkoja lakkautettiin Itä- ja Pohjois-Suomessa, opettajille tarjottiin työpaikkoja etelästä. Muuan tällainen opettaja kertoo huolestuneiden espoolaisvanhempien epäileen, että maaseudulta tullut kansakoulunopettaja ei pysty riittävän tehokkaasti valmentamaan lapsia oppikouluun. Sinne lasten oli tärkeä päästä oman tulevaisuutensa vuoksi.³⁹

³⁷ KOULU 1149–1152 nainen s. 1964.

³⁸ KOULU 301–302 s. arviolta 1940; 2989 mies s.a.

³⁹ KOULU 2812 nainen s. 1932.

Rinnakkaiskoulujärjestelmä purettiin asteittain. Sekä oppilaiden, opettajien että vanhempien oli sopeuduttava siihen, että oppikoulua ei enää yhteiskunnallisena rajana ollut olemassa samalla tavalla kuin ennen. Mutkattomin muutos näyttää olleen oppilaille. He kävivät koulua kuten ennenkin, vaikka lukuvuoden alkaessa ilmoitettiin, että heistä oli tullut peruskoululaisia. Oppikoulujen maksulliset oppikirjat muuttuivat maksuttomiksi peruskoulun kirjoiksi, oppilaita ruvettiin kuljettamaan kuntakeskuksiin ja osa opettajista kiersi eri kouluilla. Muuten arki jatkui ennallaan.⁴⁰

Koulunuudistus mullisti kuitenkin koulujen virkarakenteen ja koulukulttuurin. Muutos näyttää olleen helpoin sellaisissa kunnissa, joissa oli ennestään kansakoululaitokseen kuulunut kunnallinen keskikoulu tai kokeiluperskoululu. Muualla osa oppikoulunopettajista ja vanhemmista vieroksui peruskoulua. Suurimpien mullistusten kohteiksi tuntuvat joutuneen suurten kaupunkien vanhat oppikoulut, joilla oli valikoitunut oppilasaines ja arvokkaita perinteitä.⁴¹ Tavallaan oppikouluun pyrkimisen muodostama raja-aita siirtyi uuden koulun seinien sisäpuolelle, jossa se erotti vanhoja oppikoulunopettajia, luokanopettajia ja peruskoulunopettajia sekä oppilaiden tasokursseja toisistaan.

Koulunuudistuksen laajuutta osoittaa se, että esimerkiksi vuonna 1977 Helsingin siirtyessä uuteen järjestelmään, kolmisenkymmentä suurta oppikoulua siirtyi kaupungin haltuun. Samalla järjesteltiin uudelleen 3 000 opettajan virat. (Häikiö 2015, 212.) Uudistus aiheutti pääkaupunkiseudun lisäksi muuallakin opettajissa laajaa levottomuutta, kun koulujen olemassaolo oli muuttunut epävarmaksi ja toimintaa ohjaava normisto epäselväksi (Ahonen 2012, 153–154; Haikari & Kotilainen 2016, 588–593, 599–601, 604; Jauhiainen 2013, 143–145, 149).

Kun vanhat koulut lakkasivat olemasta ja syntyivät uudelleen uusilla nimillä, oli luonnollista, että vanhasta koulukulttuurista luopuminen ja uuden rakentaminen sen tilalle tapahtui hitaasti. Esimerkiksi Riihimäellä keskikoulun käyminen päättyi vasta vuonna 1980.

⁴⁰ KOULU 635 nainen s. 1960; 2393–2398 nainen s. 1966.

⁴¹ KOULU 178–217 mies s. 1947.

Taistelu oppikoulusta jatkui edelleen kasvatusasenteissa. Uuden tasapainon etsiminen kesti toistakymmentä vuotta. (Kolbe 1994, 135–139; Myrskyläinen 2004, 77–86; Salminen, T. 2005, 219–221, 274–277.) Varsinkin syrjäseutujen opettajat pitivät koulunuudistusta kuitenkin merkittävänä, koska se avasi laajemmat jatko-opintomahdollisuudet myös haja-asutusalueiden nuorille.⁴² Koulunuudistuksen merkitys tuntuu yleisemminkin opettajien muutosta koskeissa arvioissa (Oikarinen 2014).

Olisiko oppikouluun pitänyt sittenkin pyrkiä?

Oppikoulun ulkopuolelle jäi varsinkin haja-asutusalueella sellaisia, joilla olisi ollut mahdollisuus siellä menestyä. Aikalaistodistajat ovat tästä tietoisia. Toisaalta oppikouluun pääseminen ei taannut siellä menestymistä tai viihtymistä.⁴³

Koulujärjestelmän muuttuminen loi väliinputoajia, joilla olisi ollut halua ja kykyä koulutukseen, mutta jotka eri syistä jäivät oppikouluväylän ulkopuolelle. Kun peruskoulu rakennettiin yhdistämällä aineksia kansakoulusta, kansalaiskoulusta ja keskikoulusta, kansakoulun käyneet huomasivat, että osa nuoremmista sai peruskoulun laajempien tasokurssien avulla itselleen pääpiirteittäin vanhaa keskikoulua vastaavat tiedot ja taidot, joita muutamaa vuotta vanhemmat jäivät ilman. Koulutuksen arvostuksen kasvaessa 1960–1970-luvuilla ohitettu koulutusväylä saattoi tuntua menetetyltä mahdollisuudelta.

Minun koulumuistoni -keräyksessä on joitakin 1930-luvun lopulla ja 1940-luvulla syntyneitä kertojia, jotka pohtivat sitä, olisiko heidän elämänsä ollut toisenlaista, jos he olisivat käyneet oppikoulua. He ovat hankkineet monipuolista ammatillista koulutusta, mutta oppikoulun ulkopuolelle jääminen vaivaa heitä edelleen.

Monet puolustelevat itseään sillä, että elämässä menestyminen ei vaatinut oppikoulua. Polvijärvellä vuonna 1934 syntynyt nainen, joka oli hankkinut monipuolisen koulutuksen muun muassa kotitalouskoulussa, kodinhoitajakoulussa, kansankorkeakoulussa, talous-

⁴² KOULU 1333 nainen s. 1925; 1566 nainen s. 1938; 2161 mies s. 1939.

⁴³ KOULU 2389–2392 nainen s. 1937.

koulussa ja apuhoitajakoulussa, arvioi elämänsä: ”Olen saanut elää laaja-alaisen elämän ilman oppikouluun pääsyäkin.”⁴⁴ Joissain tapauksissa varsinkin naiset ovat halunneet saada itselleen hyvitystä menetyksistään ja toteuttaa elämänikäisen toiveensa saada korkeampaa koulutusta (Vrt. Muhonen 2014, 78–79, 86). Esimerkiksi vuonna 1937 Ylitorniolla syntynyt nainen toteutti unelmansa menemällä aikuislukioon. Hän valmistui ylioppilaaksi 72-vuotiaana ja kirjoitti äidinkielen kokeessa laudaturin.⁴⁵ Aikuisopiskelu tuo oppikoulun tai lukion ulkopuolelle jääneille korvaavia kokemuksia ja iloa opinnoissa menestymisestä.⁴⁶

Kokemus saavutetusta tai menetetystä mahdollisuudesta

Oppikouluun pyrkimistä muistelevat eniten ne, joiden elinympäristössä siihen siirtyminen oli poikkeuksellinen ilmiö. Kotipaikkakunnalla harva pyrki oppikouluun tai lähisukulaiset eivät olleet sellaista käyneet.

Avainasemassa oppikouluun pyrkimisessä olivat vanhemmat. Heidän halukkuudessaan kouluttaa lapsiaan oli kuitenkin alueellisia eroja: Vähiten se kiinnosti syrjäseuduilla, joilla oli niukasti työpaikkoja keskikoulua tai lukiota käyneille. Asennoituminen lasten kouluttamiseen jakautui sukupuolen mukaan. Isät saattoivat jopa Etelä-Suomessa suhtautua nuivasti tyttöjen kouluttamiseen, koska pitivät sitä tarpeettomana. Äidit auttoivat aktiivisemmin tyttöjä koulu-uran alkuun. Toinen vaikuttajaryhmä olivat kansakoulunopettajat, jotka ohjasivat opinhaluisia ja lahjakkaiksi arvioimiaan lapsia oppikouluun.

Usealla pyrkimistään muistelevalla oli koulu-uransa alkuvaiheessa jonkinlainen rohkaisija tai tukija, joka helpotti oppikouluun sopeutumista ja koulunkäynnissä selviytymistä. Hän saattoi olla vanhempi sisar tai veli, muu lähisukulainen tai opettaja, joka kehotti pyrkimään oppikouluun. Tukihenkilö oli merkittävä varsinkin silloin, kun oppikouluun

⁴⁴ KOULU 1750–1786 nainen s.1934.

⁴⁵ KOULU 1506–1516 nainen s. 1937.

⁴⁶ KOULU 2389–2392 nainen s. 1937; 1788–1800 nainen s. 1953; 2465–2466 nainen s. 1956.

pyrittiin sodanjälkeisissä oloissa tai tavanomaisesta poikkeavaa reittiä esimerkiksi yksityisoppilaana. Epätavallisten koulutusteiden tutkiminen ansaitsee tulevaisuudessa enemmän huomiota osakseen.

Oppikoulun ulkopuolelle jääneiden tavassa selittää koulutusraansa on eroja. Miehet selittävät oppikoulun ulkopuolelle jäämistä perheen köyhyydellä, naiset taas sillä, että he eivät saaneet tai voineet käydä oppikoulua. Naisten kokemus on selvästi henkilökohtaisempi kuin miesten, jotka selittävät kokemustaan yleisemmin. 1920-luvulla syntyneiden muistelijoiden näkökulmasta oppikoulun ulkopuolelle jääminen on yhteydessä syrjäseudulla asumiseen ja varattomuuteen, jotka vaikeuttivat koulunkäyntiä.

Toisaalta oppikoulun ulkopuolelle jääminen ei näy muistelussa Lapis-sa, jossa laajempi kouluverkko syntyy vasta 1950- ja 1960-luvuilla. Oppikoulun ulkopuolelle jäämistä muistelevat ne, joiden kotipaikkakunnalla ei ollut oppikoulua, mutta jotka asuivat noin 20–40 kilometrin päässä lähimmästä koulukeskuksesta. Koulutusmahdollisuuksien läheisyys loi vertailutilanteen: oppikoulu oli houkutteleva mahdollisuus, johon ei kuitenkaan voinut tarttua, vaikka lähipiirissä oli oppikouluun menijöitä.

Muistelijoiden tapa tulkita oppikoulun ulkopuolelle jäämistä säilyy entisellään, vaikka toisen maailmansodan jälkeen perustettiin lukuisia uusia oppikouluja. Nuorten aikainen työhön meno oli vähemmän päin eikä työ ollut aina ensimmäinen vaihtoehto koulunkäynnin jatkamiselle kuten 1920-luvulla ja osalla 1930-luvulla syntyneitä vielä oli. Tihenevä kouluverkko takasi oppikoulun käymisen jo Pohjois-Suomessakin, joten on syytä epäillä, että muistelijoiden selitykset perustuvat vanhempien esittämiin käsityksiin, jotka elävät aikuistuneiden lasten mielessä. Vanhemmat muistivat entiset kouluolot eivätkä lämmenneet ylimääräiselle koulunkäynnille, vaikka siihen oli aikaisempaa parempia mahdollisuuksia.

Mitä useammat suuret ikäluokat tulivat oppikouluikään, sitä keskeisemmän aseman oppikouluun pyrkiminen saa muistelijoiden teksteissä. Tämä kertoo lisääntyneestä kilpailusta ja sen mukanaan tuomasta sosiaalisesta vertailusta. Oppikouluun pääsemisestä tuli Etelä-Suomessa eräänlainen pakko, joka sai vanhemmat odottamaan opettajalta pyrkijöiden tehokasta valmentamista. Peruskoulun toteu-

tuessa vanhemmat pelkäsivät uutta koulumuotoa jonkinlaisena kansakoulun jatkona, josta heidän lapsensa voisivat pelastua pääsemällä viimeisille oppikoululuokille.

Oppikoulun ulkopuolelle jääneet saattoivat kokea olevansa sivuraiteella, kun koulujärjestelmän muutoksen vaikutukset alkoivat näkyä yhteiskunnassa. Oppikouluun pyrkiminen koettiin tämän muistitietoaineiston perusteella selvänä yhteiskunnallisena rajana, jota rinnakkaiskoulujärjestelmä piti yllä. Useilla oppikoulun ulkopuolelle jääneellä on tarve pohtia elämänskulkuaan ilman oppikoulua. Jotkut toteavat, että ilman sitä on voinut hyvin selviytyä elämässään. Toisaalta oppikoulussa koettuja pettymyksiä ovat parantaneet aikuisopiskelun tuomat myönteiset kokemukset.

Oppilaiden kannalta siirtyminen kansakoulusta oppikouluun merkitsi siirtymistä toiseen koulukulttuuriin. Kun kansakoulu, kansalaiskoulu ja keskikoulu purettiin ja tilalle rakennettiin peruskoulua, muutos toi mukanaan etenkin kaupunkien oppikouluihin koulukulttuurin kriisin. Siitä on merkkejä työvuosiaan muistelevien opettajien koulumuistoissa. Paikkakunnilla, joilla oli kunnallisia keskikouluja tai kokeiluperskouluja, peruskouluun siirtyminen oli ongelmattominta.

Koulukulttuurin kriisi jatkui vanhoista oppikouluperinteistään tietoisissa kouluissa ainakin 1980-luvulle. Tämän ilmiön tutkiminen ansaitsee tulevaisuudessa huomiota osakseen.

Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että muistitietoaineistossa vanhempien käsitykset vaikuttavat koulua käyvien lasten ja nuorten tulkintoihin omasta yhteiskunnallisesta asemastaan ja koulutuksesta enemmän kuin yhteiskunnan sosioekonomiset tosiasiat. Tyttöjen kouluttamisen tarpeettomuutta tai oppikoulun poikkeuksellista kalteutusta toistetaan siitä huolimatta, että yhteiskunnalliset olot muuttuivat. Artikkelin perusteella sosiaalinen vertailu ja vanhempien rakentamien tulkintojen siirtyminen seuraavan sukupolven omaisuudeksi näyttävät olevan tärkeitä sosiaalisen liikkuvuuden ja yhteiskunnan hierarkioiden muovaajia ja säilyttäjiä.

Painamattomat

Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran (SKS) arkiston perinteen ja nykykulttuurin kokoelma (KRA), Helsinki

Minun koulumuistoni-keruun aineisto KOULU 1.1.–31.12.2013.

Painetut

Arjava, Hellevi 1999. Kiltti tyttö Katajannokalta. Helsinki: Tammi.

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

Kuisma, Risto 1994. Tilinpäätös. Jyväskylä: Gummerus.

Kyyrö, Kauko & Veijola, Heimo 1952–1972. Oppikouluun pyrkivän opas. Porvoo: WSOY.

Lindfors, Pertti Lande 2003. Leppänen, Veli-Pekka (toim.), Seikkailuni tieteen, viinan ja politiikan parissa. Helsinki: Tammi.

Niemelä, Yrjö L.U. 1989. Ounasjoen maa. Kemijärvi: Omakustanne.

Partonen, Matti (toim.) 2016. Ei parta pahoille kasva ja muita tarinoita Mikkelin lyseosta. Lyseon entiset oppilaat kertovat koulustaan, kouluajastaan ja koulukaupungistaan. 2. täydennetty laitos. Espoo: Moniste. Erkki Merimaan tekijän käyttöön luovuttama pdf-tiedosto.

Ruottinen, Tapio 2011. Koulunkäyntimuistojani 1940–1951. Hyvinkää: Omakustanne.

Suomalainen, Lippe 2009. Elämässä kiinni. Helsinki: Otava.

Sohlberg, Anna-Liisa 1976. SYK – elämäni koulu. Helsinki: Otava.

STVK 1940–1971. Suomen tilastollinen vuosikirja 1940–1971. Helsinki: Tilastollinen päätoimisto/ Tilastokeskus.

SVK 1930–1970. Suomen valtiokalenteri vuodeksi 1930–1970. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Tawaststjerna, Carmen 2005. Elämän kultareuna. Helsinki: Otava.

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

Virtanen, Jukka 2004. Kuvassa keskellä Jukka Virtanen. 3. painos. Helsinki: Tammi.

Zilliacus, Jutta 1989. Toisenlainen lapsuus. Helsinki: Tammi.

Ylä-Outinen, Urho 2004. Pieni polku kielentielle. Tampere: Pilot-kustannus Oy.

Kirjallisuus

Ahonen, Sirkka 2012. Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa Kettunen, Pauli & Simola, Hannu (toim.), Tiedon ja osaami-

- sen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1266:3. Helsinki: SKS, 144–175.
- Ahonen, Sirkka & Rantala, Jukka 1996. Sata vuotta oppikoulua varten. Valmistava koulu 1870-luvulta 1970-luvulle. Helsinki: Kirjayhtymä.
- 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 köyhyyksertomukset, Teoksessa Sääntti, Janne (toim.), *Koulumuistot – kokemuksia koulusta, tutkimusta muistelusta*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2015. Koulu ja Menneisyys LIII. Helsinki: SKKHS.
- 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 2004. Väki vähenee – maatalousyhteiskunnan hidas häviö 1950–2000. Teoksessa Markkola, Pirjo (toim.), *Suomen maatalouden historia III. Suurten muutosten aika. Jälleenrakennuskaudesta EU-Suomeen*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 914:3. Helsinki: SKS, 233–254.
- Haatanen, Pekka 1968. Suomen maalaisköyhälistö tutkimuksen ja kaunokirjallisuuden valossa. Porvoo–Helsinki: WSOY.
- Haikari, Janne & Kotilainen, Sofia 2016. Opettajuuden mallia. Jyväskylän normaalikoulu 1864–2015. Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja 15. Jyväskylä: Jyväskylän normaalikoulu.
- Halila, Aimo 1950. Suomen kansakoululaitoksen historia IV. Oppivelvoitususkoulun alkuvaiheet 1921–1939. Suomen tiedettä 3, 4. Porvoo–Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, Anja 2011. Teollisuuden ammattikoulut. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1266:2, Tiede. Helsinki: SKS, 50–54.
- Hoikkala, Tommi 2008. Suuret ikäluokat ja työ. Teoksessa Purhonen, Semi & Hoikkala, Tommi & Roos, J.P. (toim.), *Kenen sukupolveen kuulut? Suurten ikäluokkien tarina*. Helsinki: Gaudeamus, 68–88.
- Huuhka, Kosti 1955. Talonpoikaisnuorison koulutie. Tutkimus talonpoikaisnuorison koulunkäynnistä ja siihen vaikuttaneista sosiaalisista tekijöistä

- Suomessa 1910–1950. Historiallisia tutkimuksia julkaissut Suomen Historiallinen Seura XLIII. Helsinki: SHS.
- Häikiö, Martti 2015. Tiedon metropoli. Tutkimus, opetus ja tiedonvälitys 1945–2010. Helsingin historia vuodesta 1945, osa 6. Helsinki: SKS.
- Jauhiainen, Annukka 2011. Työläis- ja maalaisnuorison pitenevä koulutie. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1266:2, Tiede. Helsinki: SKS, 111–119.
- Jauhiainen, Annukka & Huhtala, Sofia 2010. Tyttöjen koulutuksen ristiriidat. Teoksessa Kauranne, Jouko (toim.), Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Uno Cygnaeuksen juhlavuosi 2010. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2010. Koulu ja Menneisyys XLVIII. Helsinki: SKHS, 193–211.
- Jauhiainen, Jouko 2013. Sata vuotta koulun aikaa 1913–2013. Maunulan yhteiskoulu ja Helsingin matematiikkalukio sekä sen edeltäjäkoulut. Helsinki: Mediapinta.
- Jouhki, Essi 2014. Nuoruus opintiellä – Vuosina 1940–1955 syntyneiden muistot koulunuoruudesta. Teoksessa Vehkalahti, Kaisa & Suurpää, Leena (toim.), Nuoruuden sukupolvet. Monitieteisiä näkökulmia nuoruuteen eilen ja tänään. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 152. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 226–249.
- Kaarninen, Mervi 1995. Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun Suomessa. Bibliotheca Historica 5. Helsinki: SHS.
- Kaarninen, Mervi 2011. Oppikoulu yhteiskunnan rakentajana. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1266:2, Tiede. Helsinki: SKS, 405–429.
- Kalela, Jorma 2006. Muistitiedon näkökulma historiaan. Teoksessa Fingerroos, Outi & Haanpää, Riina & Heimo, Anne & Peltonen, Ulla-Maija (toim.), Muistitietotutkimus. Tietolipas 214. Helsinki: SKS, 67–92.
- Kiuasmaa, Kyösti 1982. Oppikoulu 1880–1980. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kolbe, Laura 1994. Traditio – murros – jatkuvuus? Helsingin II normaalikoulun 125-vuotismatrikkeli. Helsinki: Helsingin II normaalikoulu, 7–171.
- Koski, Leena 2003. Oppikoulunuoruus 1940–1950-luvuilla. Teoksessa Aapola, Sinikka & Kaarninen, Mervi (toim.), Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 909, Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 32. Helsinki: SKS & Nuorisotutkimusseura, 283–313.

- Kuikka, Martti T. 2011. Kunnallinen keskikoulu osana suomalaista koulujärjestelmää 1945–1974. Teoksessa Kauranne, Jouko (toim.) Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2011. Koulu ja Menneisyys XLV. Helsinki: SKHS, 75–94.
- Lappalainen, Antti 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 28. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lassila, Juhani 2001. Lapin koulutushistoria – kirkollinen alkuopetus, kansa-, perus- ja oppikoulut. osa 2. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Sociiliarum 49. Oulu: Oulun yliopisto.
- Laukia, Jari 2013. Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä. Ammattikoulu Suomessa 1899–1987. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mattsson, Anne 2017. Tellervo Koivisto – elämäkerta. Helsinki: Siltala.
- Muhonen, Reetta 2013. ”Työläisten lapsista ei herroja kouluteta.” Kokemuksia opintiellä etenemisestä itsenäisyyden ajan Suomessa. Sosiologia 50 (1), 29–45.
- Muhonen, Reetta 2014. Omia teitä ikääntyvien yliopistoon. Sotien sukupolvi ja yliopiston ylistys. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 506. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Myyryläinen, Marja 2004. Mikkelin Suomalainen Tyttökoulu – Urheilupuiston koulu 1879–2004. Teoksessa Toivakka, Tiia & Puntanen, Pia (toim.), Mitä minä tänään koulussa opin? Urheilupuiston koulu 125 vuotta. Mikkelin Tyttölyseon Seniorit ry, 25–132.
- Nevala, Arto 2008. Koulutuskumouksen kolme vaihetta. Teoksessa Häggman, Kai ym. (toim.), Suomalaisen arjen historia 4. Hyvinvoinnin Suomi. Porvoo: Weilin+Göös, 89–109.
- Oikarinen, Sampo 2014. Muisteltu muutos. Koulun ja opettajan työn muutos opettajien tuottamissa muisteluteksteissä. Painamaton pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston käyttätymistieteellinen tiedekunta. Opettajakoulutuslaitos.
- Peltonen, Milla 2016. Paperilla seisova perkele. Helsinki: Into.
- Peltonen, Ulla-Maija 1996. Punakapinan muistot. Tutkimus työväen muistelukerronnan muotoutumisesta vuoden 1918 jälkeen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 657. Helsinki: SKS.
- Ranta, Martti 2012. Oppikoulun tulo ja alkuvaihe Lapinmaassa. Teoksessa Kauranne, Jouko (toim.), Opettaja yhteiskunnallisena ja kulttuurivaikuttajana. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2012. Koulu ja menneisyys L. Helsinki: SKKHS, 46–68.
- Ruuska, Helena 2015. Elämän kirjailija Eeva Joenpelto. Helsinki: WSOY.

- Salminen, Jari 2005, Suomen yksityisten oppikoulujen digitaalinen matrikkeli 1872–1977. <http://www.yksityiskoulut.fi/yksityiskoulujenmatrikkeli/index.htm> (luettu 2.1.2017)
- Salminen, Timo 2005. Opintieillä. Riihimäen oppikoulut ja lukiot 1905–2005. Riihimäki: Riihimäen Lukion Seniorikilta
- Salomaa, Maria 2002. Yrjö ja Hilma Jahnsson ensimmäisen iltaoppikoulun perustajina ja kehittäjinä Teoksessa Hakkarainen, Pertti ym. (toim.), Iltaoppikoulusta aikuisluksioksi. 75 vuotta kulttuurityötä 1927–2002. Jyväskylä: IKLO, 7–22.
- Savikko, Riina 2008. Koulussa, työssä, hipoissa ja kahviloissa. Nuoruuden kokemuksia arjesta 1960-luvulta Tampereelta. Painamaton pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Historiatieteen ja filosofian laitos.
- Selin, Sinikka 2017. Mikä sinusta tulee isona? Koulutus ja ammattisuunnitelmat 1950–60-luvun Helsingissä. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 191, Tiede. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Seppälä, Raimo 2004. Korvessa karjui se karvainen karhu. Jaakko Pöyryn pitkä tie Sodankylästä kuuteen maaosaan. Helsinki: Otava.
- Seppänen, Piia 2006. Kouluvallintapolitiikka perusopetuksessa – suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Kasvatusalan tutkimuksia 26. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Simon, John 2009. Koneen ruhtinas. Pekka Herlinin elämä. Helsinki: Otava.
- Strömberg, John 2011 Oppikoulun laajentuminen ja yhtenäistyminen. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), Valitus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1266:2, Tiede. Helsinki: SKS, 120–140.
- Syväoja, Hannu 2009, Kansalaiskoulu 1958–1981. Työ- ja kansalaiskasvatus koulunuudistuksen rinnalla. Jyväskylä: Kansalaiskoulun perinnekerho.
- Tarkka, Pekka 1973. Salama. Helsinki: Otava.
- Tuomaala, Saara 2011. Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), Valitus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1266:2, Tiede. Helsinki: SKS, 95–110.
- Tuuri, Antti 2005. Tauno Matomäki. Suvipäivänä syntynyt. Helsinki: Otava.
- Ukkonen, Taina 2000. Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemuksestomusten tuottamisprosessina. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 797. Helsinki: SKS.
- Vehkalahti, Kaisa 2014. Muisteltu ja kerrottu nuoruus 1920–1930-luvuilla syntyneiden omaelämäkerrallisissa teksteissä. Teoksessa Vehkalahti, Kaisa & Suurpää, Leena (toim.), Nuoruuden sukupolvet. Monitieteisiä näkö-

-
- kulmia nuoruuteen eilen ja tänään. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 152. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 58–87.
- Vesikallio, Johanna 2014. Lillan. Elisabeth Rehnin epätavallinen elämä, Helsinki: Otava.
- Vesikansa, Jarkko 2016. Raimo Sailas ja kolme talouskriisiä. Helsinki: Otava.
- Vihinen, Hilikka 2004. Maaseudun muutos. Teoksessa Markkola, Pirjo (toim.), Suomen maatalouden historia III. Suurten muutosten aika. Jälleenrakennuskaudesta EU-Suomeen, Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 914:3. Helsinki: SKS, 402–440.



➤ *Peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten käsityksiä menneisyyden tapahtumien merkityksistä*

Tässä artikkelissa tarkastellaan peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten käsityksiä siitä, millaisia menneisyyden tapahtumia he pitävät merkityksellisenä. Tutkimus toteutettiin yhdessä pääkaupunkiseudun yhdeksannen luokan opetusryhmässä keväällä 2017. Oppilaat pohtivat ryhmäkeskusteluissa historian merkitystä. Ryhmähaastattelun pohjustukseksi oppilaat valitsivat 41 historian tapahtumakortista henkilökohtaisen historianarratiivinsa kannalta merkityksellisimmät. Tutkimuksessa seurattiin tarkemmin viiden oppilaan muodostaman ryhmän työskentelyä. Historian samaistumiskohteena kansallinen menneisyyskertomus näyttäytyi heillä eurooppalaista narratiivia vahvempana. Artikkelissa tarkastellaan oppilaiden korttivalintaperusteita ja sitä, millainen näkemys heillä on historiasta.

Johdanto

Historiallisen tiedon muotoutuminen on haasteellinen tutkimuskohde. Jatkuvassa muutoksessa olevan luonteen vuoksi sen yksiselitteinen mittaaminen on mahdotonta. Tässä artikkelissa tarkastellaan, millaisia historian elementtejä nuoret pitävät merkityksellisinä sekä millaisia näkökulmia ja tasoja he käyttävät historialliseen tiedon muodostukseen. Historiallisella tiedolla tarkoitetaan tässä kokonaisvaltaista kuvaa menneisyydestä, joka koostuu koulun historian opetuksesta, historiakulttuurista sekä kotoa omaksutusta historiatietoisuudesta (Ahonen 1998, 17).

Historialla on kouluaineena kansallista identiteettiä rakentava potentiaali (Ahonen 1999). Identiteetin rakentaminen annettiin itsenäi-

sen Suomen alkuvuosikymmeninä historian opetuksen tavoitteeksi (Castrén 1992, 15–17). Kansallinen narratiivi ilmensi vaikeuksista selviävää kansaa. Se säilytti voimansa ainakin 1950-luvulle saakka. (Ahonen 2016, 255.) Uudella vuosituhanella historian opetus on jälleen murroksessa: kansallinen kaanon on häivytetty opetussuunnitelmista (Opetushallitus 2004). Neuvostoliiton hajoaminen mahdollisti Suomelle lähentymisen kohti läntistä Eurooppaa. 1990-luvulla siirryttiin rakentamaan yhteistä eurooppalaista identiteettiä (Heikkilä 2010; Rantala & Ahonen 2016, 48–51.) Keskustelu opetuksen tavoitteista onkin siirtynyt sisältötavoitteista kohti tiedonalaakohtaisen ajattelun vahvistamista ja historian taitotavoitteita (Rantala 2012, 141–146). Opetuksen käytänteet muuttuvat hitaasti. Voidaankin olettaa, että ainakin osittain vanhat perinteet ovat edelleen käytössä.

Tässä artikkelissa tarkastellaan, mitä menneisyyden tapahtumia ja ilmiöitä valitut peruskoulun päättövaiheessa olevat oppilaat pitävät merkityksellisenä. Taustatehtävänä oppilaat valitsivat kymmenen korttia annetuista 41 historiantapahtumakorteista. Tehtävän jälkeen yhtä ryhmää haastateltiin. Ryhmää ohjattiin perustelemaan korttivalintojaan. Haastattelussa nousi myös pohdintoja siitä, miten nuoret käsittivät historian osana sekä kouluopetusta että omaa identiteettiään.

Historiatietoisuus ja kertomuksellisuus

Historiatietoisuus on moniselitteinen käsite, jonka yksiselitteinen määrittely on mahdotonta. Ahosen (1998, 25) mukaan ihmisellä on historiatietoisuus, joka pohjautuu menneisyyden selittämiseen, siihen perustuvaan nykyisyyden ymmärtämiseen ja edelleen näiden avulla rakennettaviin tulevaisuuden odotuksiin. Historiatietoisuuteen kuuluu ilmiöiden ajallisuuden ymmärtämisen lisäksi niiden muuttuvuuden ja uudelleen määrittelyn käsittäminen. Saksalainen historiateoreetikko Jörn Rüsen (2004, 66) on esittänyt, että historiatietoisuus näkyy ihmisen tavassa muodostaa menneisyyden tapahtumista narratiiveja ja kyvystä käyttää niitä omien moraalivalintojen apuna. Taustalla on ajatus ihmisen sisäsyntyisestä tarpeesta muodostaa ajallisista tapahtu-

mista kertomuksia ymmärtääkseen yhteiskuntaa ja muodostaakseen minäkuvaansa (Wertsch 2004, 50).

Historiatietoisuus ei ole kriittisen ajattelun malli. Se voi olla aktiivista, refleктоivaa tai passiivista. Passiivisena historiatietoisuus näytetään ennen kaikkea yhteisöllisen historiatietoisuuden käsittelyssä eli miten yksilö vastaanottaa yleisesti hyväksytyn, yhteisöllisen historiakuvan. Koulupetus saattaa jäädä yhteisön historiaidentiteetin esittelyksi, jolloin varsinainen yksilötason historiatietoisuuden kehittyminen ja muodostuminen jäävät todentumatta. Näin se typistyy passiiviseksi menneisyyden kuvan vastaanottamiseksi. (Veijola 2016.)

Opetuksen haasteena on tukea historiatietoisuuden kasvun prosessia. Toisaalta historiatietoisuuden rakentumiseen vaikuttaa se, pystyvätkö oppilaat samaistumaan opetettavaan sisältöön vai poikkeako opetettava historiakäsitys oppilaan omasta historiakäsityksestä niin, ettei oppilas tunne opetettavaa sisältöä omakseen. Tällainen historian vieroksuminen voi korostua eri kulttuurillisista ja kielellisistä lähtökohdista olevien oppilaiden keskuudessa. Sitä saattaa kuitenkin ilmetä myös silloin, kun opetettava historia jää abstraktiksi eikä historian toimijat kiinnittäydy oppilaan omaan kokemusmaailmaan. Wertsch (2000, 39) on kuvannut tätä vertailevassa tutkimuksessaan virolaisten historiakäsityksistä ajalta ennen Neuvostoliiton hajoamista. Koulujen virallinen historian opetus edusti *knowing but not believing* -historiaa, eli sitä virallista linjaa, joka kyllä tiedettiin, mutta joka ei vastannut yleistä historiallista tietoisuutta. Vastaavasti epävirallinen historian-tulkinta, joka kulki tukahdutettuna ihmisten parissa, oli *believing but not knowing* eli tiedostettu, mutta ei-tiedetty, ei-julkinen tai piiloteltu.

Myös Virran (2008, 27) haastattelututkimus monikulttuurisesta koulusta vahvisti aikaisempien tutkimusten huomioita siitä, että kansalliset ja etniset taustat luovat oppilaille ennakkokäsityksiä historiasta. Niissä ilmeni myös selvä yhteys historian ja identiteetin välillä. Identiteetin kannalta merkityksellisintä oli oman kansan historia, joka oli sisäistetty pääsääntöisesti muualla kuin koulussa eli Werstschin *believing but not knowing* -historia. Virta pitää haasteellisena sitä, että oppilaiden tarinat ovat ristiriitaisia kouluopetuksen kanssa. Taus-tan perusteella ei kuitenkaan voi tehdä yksiselitteisiä oletamuksia op-

pilaiden näkemyksistä. Jokaisen ihmisen historiatietoisuus on ainutlaatuinen ja samasta opetuksesta muodostuva narratiivi voi jokaisella oppilaalla olla erilainen.

Ihmisillä on sisäsyntyinen tarve samaistua kertomuksiin (esim. Wineburg 2001, 5). Monet historiateoreetikot korostavat historian kirjoituksen kertomuksellista luonnetta. Historia nähdään silloin nimenomaan menneisyydestä rakennettuina kertomuksina, joiden välissä on historian tutkijan tekemä tulkinta. (Esim. Munslow 2003, 139.) Myös muut kuin historiantutkijat jäsentävät ajalliset tapahtumat kertomuksiksi, joissa on alku, keskikohta ja loppu. Historian opiskelussa ajallinen ulottuvuus on aina läsnä, siksi siinä korostuu kertomuksellinen luonne. Historian ymmärtäminen ja selittäminen auttavat meitä järjestämään tapahtumat narratiiveiksi, joiden perusteella hahmotamme oman paikkamme yhteiskunnassa. (Seixas 1996.)

Wertschin (2004, 51–52) mukaan varsinkin etäisemmistä historian tapahtumista rakentuvat kertomukset eivät sisällä kaikkia osia samanarvoisina. Tästä hän käyttää esimerkkinä Venäjää, jossa neuvostosukupolven mielestä tämän hetken nuoret eivät tiedä historiasta mitään. Wertschin (2004, 59) esimerkin mukaan nuoret rakentavat narratiivin esimerkiksi toisesta maailmansodasta temaattisin perustein, nostamalla avaintapahtumat pääosaan ja sivuuttamalla monet yksityiskohdat kokonaan. Tästä vanhemmille sukupolville jää kuva, että historian tapahtumat eivät ole jääneet mieleen. Wertsch nostaa samaisessa artikkelissa esiin myös erityisen narratiivin käsitteen. Yksi tällainen erityinen narratiivi on venäläisessä historiatietoisuudessa suuren isänmaallisen sodan metanarratiivi. Samanlainen asema voidaan ajatella olevan talvi- ja jatkosodalla suomalaisessa historiatietoisuudessa. Metanarratiivi näyttäytyy niin puheessa, historiakulttuurin tuotteissa kuin esimerkiksi oppikirjateksteissä. Sen asema kollektiivisessa identiteetissä on vahva, ja se eriyttää erilaisen historiatietoisuuden omaavat henkilöt valtavirrasta. Jos metanarratiivi sisäistetään osana passiivista historiatietoisuutta, ilman kriittistä arviointia, voi vaarana olla yksiääninen kuva yhteiskunnasta.

Nuorten käsitykset historian tiedonluonteesta on usein kaksinaisten: yhtäältä historiakulttuurin tuotteet ja perheen parissa käydyt kes-

kustelut muokkaavat nuorten historiatietoisuutta, toisaalta luottamus koulun historian opetukseen on länsimaissa vahva. Nuoret odottavat opetukselta ylätason historian tapahtumien käsittelyä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, miten nuoria voidaan ohjata pohtimaan heidän oman historiatietoisuutensa elementtejä sekä suhdetta koulun historian opetukseen ja historiakulttuuriin. Kiinnostavaa on myös tarkastella, millaisia narratiivisia elementtejä nuorten valintoihin ja niiden perusteluihin sisältyy.

Menetelmät

Tässä artikkelissa esitellyssä tutkimuksessa on käytetty kolmevaiheista aineistonkeruuta. Tutkimushenkilöt olivat yhdeltä peruskoulun yhdeksänneltä luokalta, yhteensä 22 oppilasta Kyseisen luokan oppilaat olivat valikoituneet kouluun erillisvalinnan kautta, minkä vuoksi he olivat motivoituneita ja heillä oli keskimääräistä parempia kouluarvosanoja historiasta. Toisaalta he olivat sosioekonomiselta taustaltaan heterogeenisiä ja tulivat useamman koulupiirin alueelta.

Oppilaita ohjeistettiin valitsemaan 41 historiantapahtumakortista kymmenen itselleen merkityksellisintä. Tämän jälkeen heidät jaettiin satunnaisiin viiden hengen ryhmiin. Ryhmissä oppilaat keskustelivat korttivalinnoistaan. Heidän tehtävänä oli valita kymmenen historian-tapahtumakorttia, jotka kuvastaisivat ryhmän yhteistä näkemystä siitä, ”miten olemme tänä päivänä sellaisia kuin olemme”. Tutkija seurasi yhden ryhmän toimintaa kyseisen tehtävän aikana ja haastatteli ryhmää tehtävän jälkeen. Tutkimuksen pääasiallisena aineistoa ovat kyseisen ryhmän tekemät valinnat ja niiden perustelut. Muun luokan tuottamat vastaukset toimivat analysoinnin tukena.

Haastattelu toteutettiin avoimena teemahaastatteluna, jossa ei noudatettu tarkkaa kysymysrunkoa. Haastattelulle oli suunniteltu tietyt teemat, joiden käsittelyyn haastatteli ohjasi ryhmää vapaavalintaisessa järjestyksessä. Tällaisen keskusteleavan haastattelun vahvuutena on se, että vastaaja voi muodostaa vastauksensa vapaamuotoisesti ja haastatteli voi tarvittaessa esittää tarkentavia kysymyksiä tai palata edeltäviin aiheisiin. Haastattelu rakentui niin, että ensin ryhmältä ky-

syttiin, miten kortit tulivat valituksi sekä miltä osin omat henkilökohdaiset valinnat erosivat ryhmän valinnoista. Sitten oppilailta kysyttiin, millä perusteella he olivat valinneet kortit ja mitä kortteja he olisivat toivoneet lisää.

Haastattelun tarkoituksena oli selvittää, mistä menneisyyden merkityksellisistä tapahtumista tai narratiiveista tutkimushenkilöt rakensivat perusteluissaan omaa historiatietoisuuttaan. Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä, koska tutkimukseen osallistui rajallinen määrä tutkimushenkilöitä. Tutkimus antaa kuitenkin viitteitä oppilaiden historiatietoisuuden rakentumisesta.

Historian merkittävät tapahtumat kortteina

Kuvakorttitehtävää varten oli koostettu 41 kortin sarja niin, että noin puolet korteista liittyy Suomen historiaan ja toinen puoli eurooppalaiseen historiaan. Taustalla on havainto siitä, että historian opetus oli siirtynyt kylmän sodan päättymisen jälkeen kansalaisuuden rakentamisesta kohti yhtenäistä eurooppalaista identiteettiä (Heikkilä 2010). Kortteihin valittiin perinteisten historian kouluopetuksen nostamien avaintapahtumien lisäksi erilaisia teemoja ja tasoja, joiden tarkoituksena on tarjota oppilaalle mahdollisuus valita itselleen tärkeitä tapahtumia historiasta sekä pohtia historian eettistä luonnetta. Perinteisten ylätason historian lisäksi tasoissa on selvästi tunnistettavissa vaihtoehtoisia narratiiveja, kuten sisällissodan hävinneiden punaisten kärsimys Fellmannin pellolla. Perinteisissä valtiollisissa historiaa käsittelevissä korteissa kuvitukseksi on valittu tunnistettavia ja oppikirjojen toisintamia kuvia tapahtuneista. Tästä esimerkkinä oli muun muassa useista oppikirjoista (esim. *Forum 8* -oppikirja) löytyvä kuva Suomen sotasyllisyysoikeudenkäynnin aikana helsinkiläisen valokuvausliikkeen ikkunasta. Valituissa tapahtumissa on yhtymäkohtia myös Torstin (2012, 100–101) laajaan historiatietoisuuden kyselytutkimukseen. Torstin tutkimuksen merkittävimäksi suomalaiseksi ilmiöksi noussut peruskoulu-uudistus ei ollut kuvakortin aiheena. Sen sijaan kyselystä puuttunut Suomen itsenäistyminen sai tässä oman korttinsa. Kuvien tueksi kortteihin

oli kirjoitettu lyhyehköt kuvateksti, joiden tarkoituksena oli rajata ja selittää kuvattua tapahtumaa tai ilmiötä.

Valtiollisen tason vastapainoksi luotiin kortteja, joiden aihepiirit olivat läheltä tavallisen ihmisen arkea. Varhaisin näistä korteista oli keskiaikainen kääntösiipiaura, jota oppikirjoissa usein käsitellään keskiaikaisen yhteiskunnan uudistajana. Suomalaisesta narratiivista vastinparina sille oli savupirtti. Suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan kortissa oli kuva äitiyspakkauksesta. Euroopan modernisaatioon ja kaupungistumiseen oli valittu kuva kerrostalon olohuoneesta, jossa perhe katsoi televisiota. Hyvinvointivaltion ja modernisaation narratiivit nousivat myös Ahosen (1998, 98–101) tutkimuksesta, jossa haastatellut nuoret pitivät hyvinvointivaltiota yhtenä merkittävimpänä suomalaisena saavutuksena.

Kuvakorttien käyttöön nuorten historiatietoisuuden tutkimisessa oli saatu malli flaamien historiatietoisuutta vastaavanlaisten tapahtumakorttien avulla selvittäneiden Van Nieuwenhuysen ja Wilsin (2015) tutkimuksesta. Korttien edustamien narratiivien taustalla oli joitain edeltävien tutkimusten tyyppinarratiivien piirteitä, mutta ne oli tarkoituksella jätetty avoimemmiksi. Lähestymistapa oli siksi induktiivinen. Kyseisessä tutkimuksessa Van Nieuwenhuysen ja Wilsin (2015, 55) havaitsivat, että nykyhetkeä vahvasti suoraan määrittävät tapahtumat tulivat todennäköisimmin valituiksi. Tällaisena korttina heillä oli Belgian itsenäistyminen. Tässä tutkimuksessa vastaava kortti oli Suomen itsenäistyminen, joka oli esitetty kuten se oppikirjoissa usein esitetään: ensimmäisessä kuvassa oli Svinhufvudin itsenäisyys-senaatti ja toisessa Leninin allekirjoittama tunnustus.

Talvisota-kortti puolestaan edusti myös Wertschin (2004) venäläisessä narratiivissa tunnistamaa isänmaallista, koko väestöä läpileikkaavaa narratiivia. Toki se edusti myös Van Nieuwenhuysen ja Wilsin tutkimuksen kokoamista narratiiveista heidän tutkimuksessaan suosituimmaksi noussutta pienen ja sitkeän maan kertomusta. Niin ikään Van Nieuwenhuysen ja Wilsin (2015, 56) havaintona oli, että nuoret valitsivat omaa samaistumiskohdettaan lähellä olevia vaikeitakin historian tapahtumia. Näitä heidän tutkimuksessaan edusti kolonialismikortti, jossa tuotiin belgialaisen kansallisen narratiivin kipupistei-

tä Kongon tapahtumien välityksellä. Käsillä olevassa tutkimuksessa kansallisesti vaikeaa historiaa edusti kuva Fellmannin pellon puna-vankileiriltä.

Edistymiskertomusta ja Suomea yhteiskunnallista edistymistä kuvasi korteista jo mainitun hyvinvointivaltion lisäksi eduskuntauudistus, josta oli valittu kuva vuodelta 1907 ensimmäisen eduskunnan naiskansanedustajista. Belgialaisilla tähän oli valittu myöhempi tapahtuma vuodelta 2003, jolloin Belgiassa samaa sukupuolta olevat saivat oikeuden mennä naimisiin. (Van Nieuwenhuysse & Wils 2015, 57.)

Ahosen (1998, 54–55) kaksikymmentä vuotta sitten toteuttamassa haastattelututkimuksessa suomalaisten historiatietoisuutta muokanneeksi historiakulttuurin tuotteeksi osoittautui *Tuntematon sotilas* -elokuva. Kyseinen elokuva esiintyi myös tässä tutkimuksessa kuvakorttina.

Mitä kortteja oppilaat valitsivat?

Korttitehtävän tarkoituksena oli ohjata oppilaita pohtimaan historian merkityksiä ja toimia tausta-aineistona haastattelulle. Valitessaan omaa kymmenen kortin sarjaansa oppilaat eivät keskustelleet keskenään. Eräs oppilas kuitenkin kysyi kolonialismikortista. Häntä ihmetytti miksi siinä olevilla henkilöillä ei ollut käsiä. Tapahtuma ei ollut hänelle selvästikään tuttu. Kortti jäikin suurelta osin valitsematta niin yksilö- kuin ryhmävalinnoissa.

Yksilötehtävän jälkeen oppilaat jakautuivat viiteen viiden hengen ryhmään. Yksi ryhmistä ei motivoitunut tehtävään missään vaiheessa. Tämän ryhmän vastaukset erosivat muista ryhmistä. Heidän valintansa edusti eurooppalaista narratiivia, eikä siihen valikoitunut kortteja kansallisesta kertomuksesta. Saattaa kuitenkin olla, että heillä oli vaikeuksia kiinnittyä kumpaankaan isoon narratiiviin, ja eurooppalainen narratiivi valikoitui pienempänä pahana. Kaksi ryhmän jäsenistä oli asunut ison osan elämästään Euroopan ulkopuolella eikä identifioitunut suomalaiseksi oppilaille tehdyn taustakyselyn perusteella. Voi myös olla, että motivaation puute kohdistui tehtävään sinänsä, eikä varsinaisesti historian sisältöihin. Muut neljä ryhmää motivoituivat

tehtävästä enemmän. He myös edustivat perinteisempää kansallista näkemystä.

Ryhmien korttivalinnoissa useimmin tuli valituksi Diktatuuri (ku-
vassa Hitler) ja Suomen itsenäistyminen. Diktatuurin valitsi 14 oppi-
lasta ja kaikki ryhmät. Suomen itsenäistymisen valitsi neljä ryhmää
mutta peräti 15 oppilasta. Muita suosittuja, yli kymmenen oppilaan
valinnan keränneitä, kortteja olivat Berliinin muuri (14), Sarajevon
laukaukset (12), Talvisota (11), Mikael Agricola (11), Hyvinvointival-
tio (10), Suomi liittyy EU:hun (10) sekä Tekniikan vallankumous (10).
Tekniikan vallankumous -kortin valitsi neljä ryhmää, Talvisota päättyi
lopulta vain kahden ryhmän listalle. Muut yksilövalinnassa suositut
kortit tulivat valituiksi kolmessa ryhmässä.

Kokonaan ilman valintaa jäivät Savupirtti, Keskiaikainen kääntö-
aura sekä Sotasyllisyyssoikeudenkäynnit. Haastatteluvaiheessa op-
pilailta kysyttiin, mitä kortteja he olisivat halunneet lisätä tehtävään.
Ryhmä kannatti pakolaisuus- ja terrorismikorttien luomista. Terroris-
mikortin he olisivat luoneet 9/11 WTC-tornien tuhoutumisen aihe-
piiristä. Lähihistoriasta ei noussut esille korttitarvetta selvästi kansal-
lista historiaa aiheista.

Korttitehtävän tarkoituksena oli ohjata oppilaita valmistautumaan
haastattelun teemoihin. Yksittäisiä korttivalintoja kiinnostavampia
olivat perustelut, joita nuoret haastattelussa esittivät korttivalinnoil-
leen. Esimerkiksi tapahtumakortti Suomen eduskuntauudistuksesta
saattoi edustaa ryhmällä demokratiaa, Suomen edistyskertomusta tai
esimerkiksi naisasialiikettä.

Tehtävänannon haasteita

Ryhmässä tehdyn korttitehtävän jälkeen haastateltiin yhtä tehtävän
tehnyttä ryhmää, eli viittä oppilasta. Teemoitettu ryhmähaastattelu
nauhoitettiin ja litteroitiin. Haastattelu painottui perusteluihin, joita
oppilaat kertoivat olleen korttivalintojen taustalla. Haastatteliija oli op-
pilaille tuttu, joten keskustelu sujui alusta asti rentoutuneesti.

Haastateltu ryhmä kritisoi kortteja erityisesti siitä näkökulmasta,
mitä he kokivat henkilökohtaiseksi historiaksi ja mitä oikeaksi his-

toriaksi. Seuraava lainaus haastattelusta sanoittaa ryhmän ajatuksia korteista:

Todella vähän näkyy niitä tapahtumia jotka vienyt meidän tähän päivään, koska no, saattaa johtua siitä että se on mun henkilökohtainen näkemys tästä maailmasta, mutta tota, et nää oli tämmösiä tapahtumia, ku Suomi kuitenkin on sen verran semmosessa paikassa ja semmosessa asemassa ylipäätään maailmassa, että esimerkiksi kahden diktatuurin taistelu viime vuosisadan keskivälillä sinänsä vaikutti myös Suomeen, mut tavallaan tää kysymyksen asettelu on epäseltävä: Et mikä on vienyt nykypäivän ajatteluun, et mitkä on vienyt siihen? Vai mitkä tapahtumat ovat vienyt olosuhteisiin, jossa me eletään tänä päivänä. (Ryhmä 1, oppilas 2)

Ryhmä koki myös tehtävänannon puutteelliseksi. Tehtävänannon ensimmäisessä vaiheessa oppilaiden tuli valita yksin korttipakasta kymmenen korttia, jotka olivat heidän omasta mielestään merkityksellisiä. Sen jälkeen he jakautuivat viiden hengen ryhmiin. Ryhmiä ohjeistettiin seuraavasti: ”Valitkaa yhdessä korttipakasta kymmenen korttia, joiden avulla voitte selittää, miten olemme tänä päivänä sellaisia kuin olemme.” Molemmissa tehtävänannoissa pyydettiin pohtimaan historian merkityksellisyyttä omasta tai ryhmän näkökulmasta. Ryhmä piti silti ongelmallisena, että tehtävänannossa ei heidän mielestään selvästi kerrottu, mistä näkökulmasta kortit olisi pitänyt valita. Eräs ryhmän jäsen sanoitti ristiriidan näin:

Noi ei oo tosiaan kauheen samanlaisia kortteja. Tai totta kai erilaiset asiat on vaikuttanut, mut noit on sen takia niin vaikea arvottaa tällaseen järjestykseen, koska ne on niin eri asioista, et sit on jotain sotia millä on tosi konkreettiset vaikutukset, ja sit tällasia aatteiden syntymisiä, niin ei niit voi sillee verrata keskenään, et kuinka paljon ne on vaikuttanut. (Ryhmä 1, oppilas 1)

Oppilaan kommentissa hahmottuu koulusta tuttu asetelma, jonka mukaan opettajalla on kysymystä esittäessään oikea vastaus mielessään. Lisäksi nuoret pohtivat historian olemusta yleisellä tasolla ja mielsivät yksilöllisen historian erilliseksi koulun historian opetuk-

sen sisällöistä. Yksi oppilaista tiivistä historian merkityksen seuraavasti:

Meil on valtion historia ja sit meillä on meidän historia. Mut kukaan ei sano et valtion historia on niin kun meidän historiaa. Et siinä on niin kun tää ongelma, et mitä me opetetaan. Ehkä moni näkeekin historian tota opiskelun tylsänä, sen takia ei oo mitään mikä liittyyis meihin persoonina. (Ryhmä 1, oppilas 2)

Yksi haastatelluista olisi muotoillut tehtävänannon seuraavanlaiseksi: ”Mitkä historian tapahtumat ovat vaikuttaneet nykypäivän ajatteluumme?” (Ryhmä 1, oppilas 2). Samainen oppilas nosti useasti esille valistuksen ja filosofian merkityksen ihmisyydelle. Hän olisi halunnut luoda ajattelun ja filosofian näkökulmasta vastaavanlaiset tapahtumakortit.

Oppilaat kokivat korttien valinnan ryhmässä vaikeaksi, sillä viiden ihmisen oli vaikea rajata näkemyksensä historiasta kymmeneen korttiin. Henkilökohtaisen ja valtiollisen historian lisäksi ryhmä nosti myös kansallisen historian korttien valintaperusteeksi. He erittelivät ”yleisen suomalaisuuden” henkilökohtaisemmasta ”meidän suomalaisuudesta”. Kansalaisuus oli ryhmälle ennemmin subjektiivinen käsitys kuin yleinen kansallista identiteettiä mukaileva näkemys historiasta. Haastattelussa ilmeni nuorten tarve rakentaa omaa identiteettiään historian olemuksen kautta:

Yleissivistyksen ja sen kannalta et sä tiedät missä sä oot nyt, niin pitää läpikäydä kaikki isot aiheet. Ja tota kaikki sellaset maiden väliset suhteet. Mut se mitä mä haluisin viel lisää on just sitä miten henkilökohtaisesti historia vaikuttaa siihen et mä oo tässä ja miten historiassa sanotaan, et historia toistaa itseään. Et rinnastettais enemmän nykypäivään se mitä me opetellaan historiassa. (Ryhmä 1, oppilas 4)

Mielenkiintoisesti oppilaat pystyivät myös tunnistamaan eri historian tasoja. Yksi oppilas sanoitti tasot seuraavasti:

Mä käsitin tän kysymyksen niin, et muhun henkilökohtaisesti, niin mä ajattelin sen silleen, et tää tuli tää kristinuskko Suomeen niin mäkin oon nykyään kristitty. Mä ajattelin sen noin jotenkin pinnallisesti. Mut sit just [oppilas 1] selitti tän miten se valtioon on vaikuttanut et Suomi on mennyt Ruotsin vallan alle ja edistyny. Niin tottakai tossa on aika valtava ero, et jos ajattelee tolle, et Suomi on mennyt valtiona paljon eteenpäin kehityksessä tai me ollaan kristittyjä. Ne on tietyllä tavalla yhtä tärkeitä asioita, tai miten ne arvottaa. Mut ne on tosi eri asioita. (Ryhmä 1, oppilas 3)

Kansallinen historia samaistumisen kohteena

1990-luvulla nuorten historiatietoisuutta tutkineen Ahosen (1998, 54–55) mukaan talvi- ja jatkosota oli nuorille tärkeä samaistumisen kohde. Heidän vielä elossa olevat isovanhempansa olivat puhuneet lapsenlapsilleen sodanaikaisista kokemuksista. Nuoret samaistuivan taistelevan kansakunnan projektiin. Myös tässä haastattelussa osa nuorista samaistui kansalliseen kertomukseen. Muutamat haastattelutavat jopa toivoivat, että kansallisen historia pitäisi näkyä tehtävännannossa, vaikka juuri he eivät siihen vastauksissaan kokeneetkaan samaistuvansa. Puheissaan oppilaat kokivat historian tiedonalana yhteneväiseksi kouluopetuksen kanssa. Koulun historian opetus nähtiin edelleen kansallisen historian toisintamisena. He sanoivat sen olevan ”yleensä tiettyjen valtioiden historian opetusta”.

Haastatellun ryhmän valinnat noudattivat kansallista historian kertomusta. Heidän ryhmävalinnoissaan jäi valitsematta luokan muiden ryhmien valitsevat eurooppalaisen narratiivin kortit. Haastateltavat määrittivät itsensä valtion jatkumoksi, mutta eivät liittäneet omaa historiaansa Suomen ulkopuoliseen historiaan.

Suomen valtio, se merkitsee, Suomen valtio et se on tässä, se merkitsee meille paljon, koska olemme Suomen valtion kansalaisia. (Ei kaikki, melkein kaikki kuitenkin. Sua ei nyt lasketa, kun tää on suomen opetusjärjestelmä mihin tää keskittyy.). – Ajattelaanks me Suomen valtion kannalta näitä kortteja mitä me valitaan on kuitenkin

eri asia, tai ei täysin eri asia, kun miten meihin itteemme vaikuttaa.
(Ryhmä 1, oppilas 1)

Suomalaista yhteiskuntaa ja valtiota määrittäväksi tekijäksi nousi useissa perusteluissa hyvinvointivaltio. Se nähtiin Suomen erityisasemana ja edelleen voimissaan olevana ilmiönä.

Varmaan toi hyvinvointivaltio ainakin, kosk se määrittelee tosi hyvin sitä elämää ja asioita mitä me saadaan siitä valtiona. Niin kyl se enemmän määrittelee kun joku talvisota. Ei oo edes ite elänyt sitä, kun se on tapahtunut. (Ryhmä 1, oppilas 3)

Historia ja varsinkaan koulussa opetettu historia ei tuntunut liittyvän oman identiteetin rakentamiseen. Oma menneisyys nähtiin historianä, mutta oman menneisyyden tapahtumia ei nähty kovinkaan merkityksellisinä. Ennemmin valtiollinen historia koettiin henkilökoh-taisen identiteetin rakennuspalikkana, vaikka siitä ei oltukaan kovin kiinnostuneita.

Meil on valtion historia ja sit meillä on meidän historia. Mut ku-kaan ei sano et valtion historia on niin kun meidän historiaa. Et siinä on niin kun tää ongelma, et mitä me opetetaan. Ehkä moni näkeekin historian tota opiskelun tylsänä, sen takia ei oo mitään mikä liittyy meihin persoonina. Siellä ei ole esimerkiksi aatehisto-riaa juuri ollenkaan, joka vaikuttaa jokaiseen ihmiseen päivittäin.
(Ryhmä 1, oppilas 1)

Myös edistyskertomus nousi esiin, vaikka sitä ei oltu tehtävänannossa tai keskusteluissa korostettu. Sekin ilmeni valtiollisesta ja kansallisesta näkökulmasta:

Mä yritin saada niihin kortteihin mitä mä ite valitsin sillee yhteisen linja ja ne oli kaikki sellasia et olis jotenkin vienyt Suomea suurem-maksi, et täältä olis hyvinvointivaltio ja itsenäistyminen ja tekniik-kaa mitä Suomessakin on tehty paljon. Ja sitten taas silleen. En mä mitenkään vastusta Eu:ta, mut onhan nyt paljon puhuttu, et se pal-jon hyödytä Suomea ihan hirveesti. Et tottakai, taas täskin oli tää tehtävänannon aukkokohta. Totta kai, se on vaikuttanut Suomeen,

mut on mä en tiedä onks se hyödyttänyt Suomea ihan hirveesti.
(Ryhmä 1, oppilas 3)

Pieni ja sitkeä Suomi

Kuten Torstin (2012, 135–155), van den Bergin (2007, 144–145) ja Ahosen (1998, 129) tutkimuksissa, myös tässä talvisota nousi merkittäväksi historialliseksi tapahtumaksi, joka tuntui rajaavan ja määrittävän suomalaisuutta.

Talvisota niin, kun sillee, tai tulee sillee ennen historian opiskelua, se on se mist on kuullu, ja joku Hitler. Ja ne sit jää, kun talvisodassa mun pappa taisteli ja jotain tollasta. Sit ne tosi sillee... tai taisteli... taisteli. Olis vaan sillee niin kun et ku mä koen et se on mun velvollisuus kantaa et sen ku ne on tehnyt niin kun mulle. Mut se on sinällään pieni verrattuna viel isompiin juttuihin ja se niin kun heitteli näit, kun täällä oli näit pienempiä juttuja, niin kun taide ja plaaplaaplaa. Mut sit täällä oli tällasia isompia ja ne oli ristiriidassa keskenään. (Ryhmä 1, oppilas 4)

Niin ikään van den Bergin (2007, 144–145) haastattelututkimuksessa esille noussut kiittollisuudenvelka sotien uhreja ja kärsimystä kohtaan sekä ylpeys sodasta selviämisestä tuli esiin myös tässä haastattelussa:

Tääl oli aika tämmösiä mahtipontisia juttuja, niin kun jotain talvisotaa ja muuta. En mä kyl tiiä. Suomalaisena mun on velvollisuus valita se. Sen takia et se on jotenkin merkittävä, tai sitä aina tuodaan, talvisodassa me... Se tuo jotain sellasta suomalaista sisua. Miten Suomi kuitenkin selvisi pienenä maana. Tuodaan Suomesta esiin, et mekin selvisimme. Tuntuu jotenkin epäpyhältä jättää mainitsematta se. Et mä en olis muka ylpee tästä tapahtumasta. Mut jos mä mietin mun henkilökohtaista historiaa, niin en mä ehkä ensimmäisenä kertois, et sit oli se talvisota, niin tapahtu näin ja näin. (Ryhmä 1, oppilas 4)

Toinen haastateltava sanoitti talvisotaa kuin Suomi olisi ollut yksi so-tilas sodan melskeessä:

Suomen valtiotahan ei olis olemassa, jos Suomi ei olis niinkun hävinnyt näin menestyksekkäästi talvisodassa. Koska Suomihan hävis talvisodassa. Suomi hävis talvisodan, muttei kuollut. (Ryhmä 1, oppilas 3)

Sen sijaan jatkosota ei noussut korttitehtävässä historiaa määrittäväksi tekijäksi. Taustalla saattoi olla korttien narratiivien ohjaavuus: talvisodasta tarjolla oli taistelutahtoa ja pienen valtion pärjäämistä korostavat lumipukuiset taistelijat, kun puolestaan jatkosota oli korkeissa tuotu *Tuntematon sotilas* -elokuvan ja -kirjan kuvituksen kautta. Historiakulttuurin värittämänä oppilaat saattoivat ajatella kortin edustavan pelkkää elokuvaa tai siinä esitettyjä tapahtumia. Tässä oli tapahtunut selvä muutos Ahosen (1998, 54–55) 1990-luvulla haastattelemiin nuoriin, joiden kuvaa Suomen sodista elokuva ja kirja olivat rakentaneet.

Suurmieshistoria

Suomi kävi toises maailmasodassa kaks sotaa: talvisodan ja jatkosodan. Jatkosota oli sen takia, et Suomi halus takas ne talvisodassa menetetyt alueet. Ja Suomi aloitti sen sodan, ja se oli pikkusen tyhmää, koska saksalaiset hävis oman sodan siin lähellä. Ja se ei tuonut kauheesti kunniaa suomalaisille olla natsiliittolainen ja hävitä sodan. Suomi on hävinnyt kaks sotaa, toisen vähän kunniallisemmin ja toisen vähän vähemmän kunniallisemmin. Mutta Mannerheim on ollut aina Suomen johdossa ja Mannerheim on ollut paras. (Ryhmä 1, oppilas 1)

Haastattelussa nousi suureksi suomalaiseksi Mannerheim, jonka varsinkin yksi haastatelluista nosti suureksi sankariksi ylitse muiden. Hän totesi, että ”jos otetaan noit suurmiehiä, niin Mannerheim sinne Suomen kannalta kyllä.” (Ryhmä 1, oppilas 5)

Haastateltavat vierastivat henkilöhistoriaa ylipäättään, eivätkä he pitäneet yhden henkilön merkitystä tärkeänä. Näin ollen valitsematta jäivät kaikki sellaiset kortit, joissa historian tapahtuma oli kuvitettu henkilöllä. Valitsematta jäi Diktatuuri-kortti, jota kuvitti

Hitler, Suomettuneen Suomen Kekkonen, Neuvostoliiton hajoamista edustava Gorbatsšov sekä rauhanvälitystä kuvaava Ahtisaari. Ainoastaan venäläistaustainen oppilas olisi halunnut valita Gorbatsšov, sillä näki tämän edustavan Neuvostoliiton määräävää asemaa Suomen läheisenä suurvaltana. Hän määritteli Neuvostoliiton aseman seuraavasti:

Varmaan toi niin kun EU:n perustaminen, niin kun se perustamisvuos ei tavallaan vaikuttanut niin paljon Suomeen, sillä siihen aikaan Suomi oli siis käytännössä niin kun taloudellisesti täysin kiinni kommunistisessa blokissa ja pysyikin. Miks mä halusin valita sen Gorbatsšov kortin, koska siis Suomi oli ihan niin kun käytännössä Neuvostoliiton alaisena niin kun. (Ryhmä 1, oppilas 2)

Toinen historia – toinen kotimaa

Haastatteluryhmässä yksi haastateltavista identifioitui venäläiseksi taustakyselyssä. Hänen molemmat vanhempansa olivat venäläisiä, mutta olivat muuttaneet Suomeen ennen oppilaan syntymää. Suomalaisen peruskoulun lisäksi hän ilmoitti taustatiedoissa saavansa opetusta venäläistaustaiselta kotiopettajalta.

Koulun historian opetuksen tarkoitus on tukea identiteetin rakentamista, mutta mikäli sen tarjoama kuva tukee kansallista identiteettiä ja toisintaa kansallista suurkertomusta, se ei välttämättä tarjoa suvaitsevaista ja moninäkökulmaista lähestymistä identiteetin rakentumiseen. Tämä haaste ilmenee varsinkin opetuksen toisintaessa suomalaista metanarratiivia pienestä, taistelevasta kansasta itäistä jättiläistä vastaan. Suomalaista me-henkeä luotaessa syntyy samalla myös toiseuden ajatus, joka usein luodaan suhteessa venäläisiin. (Lorenz 2004, 29.) Tässäkin haastattelussa ero venäläisiin tehtiin useampaan kertaan, esimerkiksi näin:

Mulle toi Suomen itsenäistyminen on aika tärkeä, koska mieluummin oon niin kun Suomessa nytten kun olisin joku venäläinen tai ruotsalainen. (Ryhmä 1, oppilas 5)

Haastattelussa venäläistaustaisen oppilaan valintaperusteet erosivat muun ryhmän perusteista. Hänen henkilökohtainen tarinansa koostui samoista elementeistä kuin ryhmän muillakin jäsenillä: oman suvun tapahtumista, kansallisesta historian kertomuksesta ja suurmieshistoriasta, mutta rakennetun kertomuksen näkökulma poikkesi merkittävästi. Oman sukunsa tarinaa hän kuvasi näin:

Ja siis mun isähän tuli tän kautta, kun tännehan tuli, Neuvostoliitto avas tänne automarkkinat. – Kun automarkkinat alkoi syntyä Suomessa, niin ekat autot oli niitä Ladoja ja muita neuvostoautoja. Ja niitä pidettiin tosi hienona. Ja tota, ja näin esimerkiksi näin mun isäkin kasikytluvulla tuli tänne työmatkalle. – Näillä automarkkinoilla työntekijänä ja johti sellaista osastoa, joka vastas autojen laadusta, et ne tarkisti kuinka laadukkaat ne autot on. (Ryhmä 1, oppilas 2)

Erityisesti hän olisi halunnut valita Gorbatšov-kortin ja palasi valintaan moneen kertaan haastattelun aikana. Hän perusteli valintaa esimerkiksi näin:

Ja sit miks se Gorbatšov kortti oli mun mielest niin tärkeä, koska Neuvostoliitto kaatu. Ja mist esimerkiksi ysikytluvun lama tuli, no se tuli ihan suoraan siitä että Neuvostoliitto kaatu ja se oli yks Suomen isoimmista talouskumppaneista. Ja siinä oli tosi suuri merkitys Suomelle, koska Suomi päättää nopeesti Eu:hun. Koska Suomi on sellainen maa, et se tarvii jonkun isomman kaverin, joka kanssa pystyis käymään tasaista bisnestä. (Ryhmä 1, oppilas 2)

Mielenkiintoista oli, että haastateltava puhui me-muodossa välillä Venäjältä ja välillä Suomesta. Hänen henkilökohtainen identiteettinsä tuntui muuttuvan käsiteltävän asian mukaan. Hän siirtyi puhumaan itsestään osana suomalaista kansallista kertomusta esimerkiksi kylmää sotaa käsitellessä:

Me oltiin täällä täysin riippuvaisia neuvostokamoista, Neuvostoliiton rahoista. Koska me käytiin tosi tiivistä kauppaa keskenämme. (Ryhmä 1, oppilas 2)

Puheestaan kumpusi myös vahvana venäläinen metanarratiivi, erityisesti suuri isänmaallinen sota :

Venäjäillä mun sukulaiset, jotka taisteli natseja vastaan, edelleenkin tänä päivänä muistetaan kaikki kuolleet, kaikki ketkä taisteli siellä. Koska se on niin kun se ylipäättään vaikuttaa tähän päivään, just siihen että ne taisteli jonkun idean puolesta. Ja ne voitti sen idean itsellensä. Ja nyt tavallaan meidän on tarkoitus jatkaa sitä niitten ideaa josta ne taisteli. (Ryhmä 1, oppilas 2)

Lopuksi

Tässä artikkelissa tarkastellaan nuorten rakentamia narratiiveja sekä merkityksellisiä menneisyyden tapahtumia. Haastattelun tausta-aineistona oli historian tapahtumakortteja, joista nuoret valitsivat kymmenen itselleen ja ryhmälleen merkityksellisintä. Korttitehtävä oli oppilaista mielenkiintoinen. Lisäksi se oli toimiva motivointitehtävä itse haastattelulle. Haasteeksi nousi tehtävänanto: oppilaat jäivät pohtimaan, mistä näkökulmasta kortit olisi pitänyt valita. Heidän oli vaikea irrottautua koulukontekstista ja koulun historian opetuksen muodostamasta viitekehyksestä. Myös ryhmän yhteisten valintojen tekeminen oli heistä vaikeaa. Tutkijan näkökulmasta yhteiset valinnat olivat kuitenkin hedelmällistä, sillä ristiriitatilanteessa tutkimushenkilöt joutuivat perustelemaan valintojaan. Nuoret kritisoivat kortteja myös valintoja ohjaavaksi. Heidän mielestä alkuperäiseen kysymyksen asetteluun olisi ollut helpompi vastata ilman kortteja. Tässä voisi olla yksi vaihtoehtoinen toteutustapa jatkossa.

Haastattelussa nuoret toivat esille erilaisia näkökulmia historian merkittävydestä heille itselleen. He hahmottivat koulun historian opetuksen indoktrinoivan roolin esimerkiksi määritellessään venäläistäustaisen oppilaan suomalaiseksi, koska tämä oli osallistunut suomalaisen perusopetukseen. He myös hahmottivat ainakin osittain kansallisen historian kertomuksen päälinjat viitaten siihen usein valtiollisena historiana. Käsitys henkilökohtaisesta suhteesta valtiolliseen historiaan vaihteli. Yksi haastateltavista käsitti henkilökohtaiseksi

historiaksi omat lähipäivien tapahtumat, toinen liitti sukunsa tapahtumat osaksi suurempaa kertomusta. Eurooppalainen narratiivi, jota edusti puolet valittavista korteista, ei noussut haastattelulle ryhmälle merkittäväksi historian samaistumiskohteeksi. He perustelivat tätä Suomen valtion lyhyellä yhteydellä EU:hun ja eurooppalaisuuteen. Muun luokan valinnat tukivat tätä havaintoa.

Haastattelussa nuoret omaehtoisesti käsittelivät myös muissa tutkimuksissa esille nousseita teemoja kuten hyvinvointivaltiota (Ahonen 1998, 98–101) ja läntistä edistyskertomusta (van den Berg 2007). Myös kansainvälisten narratiiveihin keskittyneiden tutkimusten piirteitä oli havaittavissa: myös tässä haastattelussa oli voimissaan pienen sitkeän maan kertomus, kuten esimerkiksi flaamien tutkimuksessa (Van Nieuwenhuyse ja Wils 2015).

Kanadalaisia nuoria tutkinut Peck (2010) päätyi tutkimuksessaan siihen, että nuoret eivät samaistu kansalliseen kertomukseen, jos se eroaa heidän etnisestä identiteettistään. Nuoret, jotka kokivat olevansa etnisesti valtavirrasta poikkeavia, tunsivat olonsa ulkopuoliseksi. Voi olla, että he eivät löydä kiinnekohtia opetuksen sisältöihin. Samansuuntaiseen tulokseen päätyivät myös belgialaiset Van Nieuwenhuyse ja Wils (2015, 61). Belgialaisten huomiona oli, että nuorten muodostamat narratiivit eivät noudattaneet kansallista historian suurkertomusta. Tässä tutkimuksessa haastateltu ryhmä rakensi sen sijaan edelleen kansallista narratiivia Suomen historiasta. Wertschin (2004, 54–55) näkemyksen mukaan nuoret muodostavat oman narratiivinsa, joka ei toisinnakaan edeltävien sukupolvien kertomusta. Se ei silti tarkoita, että nuorilla ei olisi historiatietoisuutta tai että he eivät muodosta omaa kansallista kertomustaan. Mielenkiintoisena huomiona voidaan pitää venäläistaustaisen oppilaan asemaa ryhmäkeskustelussa: vaikka hän ei kaikilta osin kiinnittynyt suomalaiseen narratiiviin, ryhmä ei myöskään luonut häntä kohtaan voimakasta toiseutta.

Suomalainen historian opetus on tulossa murrokseen, sillä oppilaiden taustat moninaistuvat. Perinteinen kansallistunnetta nostattava historian opetus on tullut tiensä päähän, mutta vaihtoehtoja on tarjolla vähän. Yleiseurooppalainen, eurosentrinen kertomus ei sekään tunnu käyttökelpoiselta. Tarjolla voisi olla transnationaali-

nen, multikulttuurinen, eri tasoilla liikkuva kertomus, mutta siihen päästäkseen historian opetuksen olisi luovuttava ylätasoin tapahtumahistoriasta. Aika ei riitä kaiken käsittelemiseen missään tuntijakomallissa. Esimerkiksi Wineburg (2001, 5) on nostanut esiin, että historian opetuksen asemasta koulussa pitäisi keskustella laajemmin: Miksi historiaa ylipäätään opiskellaan? Kouluhistorian opetuksen lähtökohtana on perinteisesti ollut kansallisen identiteetin ja kansalaisuuden vahvistaminen. Ahosen (1998, 35) huomio, että tämä tehtävä annettiin kouluopetukselle vielä 1990-luvulla. Tällä hetkellä käytössä olevissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa vuosilta 2004 ja 2014 kansallista identiteettiä ei enää eksplisiittisesti mainita. Sen sijaan puhutaan oppilaan oman identiteetin rakentamisen tukemisesta. (Opetushallitus 2004 ja 2014.) Koska opetuksen traditiot muuttuvat verrattain hitaasti, voidaan olettaa, että osa opettajista edelleen opettaa vanhemman perinteen mukaisesti kansallista historiaa.

Virta (2008, 168) ehdottaa ratkaisuksi moniperspektiivisyyttä ja siirtymistä historian tietojen opettamisesta historiallisen tiedon rakentumisen opettamiseen. Se onkin nostettu tavoitteeksi uusimmissa opetussuunnitelmien perusteissa: ”Oppilaita ohjataan ymmärtämään historiatiedon tulkinnallisuutta ja moniperspektiivisyyttä sekä selittämään historiallisessa kehityksessä ilmenevää muutosta ja jatkuvuutta” (Opetushallitus 2014). Lähtökohtana pitäisi olla kyseenalaistava ja kriittistä ajattelua tukeva opetus, jossa valmiiden vastausten sijaan tarjotaan monipuolisia lähteitä ja tulkintaa. (van den Berg 2007, 291.)

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 2016. Kaanon paluu. Historianopetuksen politiikkaa idässä ja lännessä. Historiallinen aikakauskirja 3/2016, 254–266.
- Ahonen, Sirkka 1999. Historiallinen identiteetti tutkimuskohteena. Tieteessä tapahtuu 17 (2) [www-lähde] <<https://journal.fi/tt/article/view/58316/19970>> (Luettu 5.6.2017).
- Ahonen, Sirkka 1998. Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

- Arola, Pauli 1992. Kulttuurin tuotteet ja menneisyyden kuva. Teoksessa Castren, Matti. J., Ahonen, Sirkka, Arola, Pauli, Elio, Keijo & Pilli, Arja. *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 163–183.
- Berg, Marko van den 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaoikeusliikkeen historiatietoisuudessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Castrén, Matti J. 1992. Historianopetus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Castren, Matti. J., Ahonen, Sirkka, Arola, Pauli, Elio, Keijo & Pilli, Arja. *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 11–47.
- Forum 8 historia 2010. Hämäläinen, Eenariina, Päivärinta, Kimmo, Vihervä, Vesa, Kohi, Vesa & Vihreälehto, Ira. Helsinki: Otava.
- Heikkilä, Pauli 2010: Euroopan yhdentymisen suomalaisissa oppikirjoissa. *Kasvatus & Aika* 4 (3) 2010, 23–36.
- Lorenz, Chris 2004. Towards a Theoretical Framework for Comparing Historiographies: Some Preliminary Considerations. Teoksessa Seixas, Peter (toim.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 25–48.
- Munslow, Alun 2003. *The New History*. Harlow: Longman.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Peck, Carla 2010. "It's not like (I'am) Chinese and Canadian. I am in between": Ethnicity and Students' Conceptions of Historical Significance. *Theory and Research in Social Education* 38 (4), 574–617.
- Rantala, Jukka & Ahonen, Sirkka 2015. Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, Jukka 2012. Miten historian taitoja opetetaan? Teoksessa Ouakrim-Soivio, Najat & Kuusela, Jorma. *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa*. Helsinki: Opetushallitus, 141–146.
- Rüsen, Jörn 2004. Historical consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. Teoksessa Seixas, Peter (toim.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 63–85.
- Seixas, Peter 1996. Conceptualizing the growth of historical understanding. Teoksessa Olson, D. & Torrance, N. (toim.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling*. Oxford, UK: Blackwell, 765–783.
- Torsti, Pilvi 2012. *Suomalaiset ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.

- Van Nieuwenhuysse, Karel & Wils, Kaat 2015. Historical narrative and national identities. A Qualitative Study of Young Adults in Flanders. *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis. Journal of Belgian History*, XLV (4), 40–72.
- Veijola, Anna 2016. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus & Aika* 10 (2) 2016, 6–18.
- Virta, Arja 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Wertsch, James V. 2000. Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history. Teoksessa Stearns, Peter N., Seixas, Peter & Wineburg, Sam (toim.), *Knowing, teaching, learning. National and International perspective*. New York: New York University Press, 38–49.
- Wertsch, James V. 2004. Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. Teoksessa Seixas, Peter (toim.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 49–62.
- Wineburg, Sam 2001: Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past. *Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

➤ *Eurooppa-koulun oppilaiden identiteetti: suomalainen, eurooppalainen vai jotain muuta?*

Johdanto

Historian vastaanottaminen eli historiatietoisuus on ollut keskeinen käsite historian didaktiikan tutkimuksessa viime vuosikymmeninä. Historiatietoisuuden käsite on laaja-alainen, ja se on määritellyt eri kielialueiden historiateoreettisissa keskusteluissa eri tavoin. (Löfström ym. 2011, 3.) Historiatietoisuuden määritelmässä nousee esille ajatus, että menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta ei voi erottaa toisistaan, vaan ne kaikki ovat yhteydessä toisiinsa. Historiatietoisuus on tapa ymmärtää menneisyyttä sekä tapa ajatella ja rakentaa kuvaa ympäröivästä todellisuudesta. (van den Berg 2007, 33.) Eli kun ihminen käsittelee historiaa, hän laatii kuvaa menneisyydestä. Hänen luomansa kuva vaikuttaa siihen, miten hän näkee ja kokee nykyhetken ja tulevaisuuden. Historiatietoisuus on yhteydessä myös ihmisen identiteettiin.

Identiteettiin vaikuttavat useat sosiokulttuuriset parametrit kuten sukupuoli, ikä, sukupolvi, yhteiskuntaluokka, ammatti, kansallisuus, etninen ja kielellinen tausta, uskonto sekä tila ja paikka. Näistä identiteettejä määrittävistä tekijöistä ihminen kokoo itsestään henkilökohtaisen näkemyksen. (Risager & Dervin 2015, 7.) Identiteetti on monimutkainen ja moniulotteinen rakennelma, joka koostuu useista eri tasoista. Yksilöllä ei ole vain yhtä identiteettiä, vaan hänen näkemyksensä itsestään voi sisältää useita erilaisia tulkintoja (Dawes Duraisingh 2017, 176). Yksilön identiteetti on siten monitahoinen sosiaalinen prosessi, joka ei ole koskaan täysin valmis. Identiteetti ei ole

pysyvä rakennelma, vaan se jatkaa muotoutumistaan eri tasoilla, kun esimerkiksi yksilön elämäntilanne ja ympäröivä yhteiskunta muuttuvat. (Grever ym. 2008.)

Ihmisen ymmärrys menneisyydestä muovaa identiteettiä (Dawes Duraisingh 2017, 176; Kitson ym. 2011, 152–155). Henkilökohtainen identiteetti ja yhteisön identiteetti erottavat ihmiset tai ihmisryhmät muista. Ne luovat toisaalta ryhmälle yhteenkuuluvuuden tunnetta, toisaalta ne piirtävät rajoja eri ryhmien välille. Kun puhutaan yhteisön identiteetistä, nostetaan esiin ominaisuuksia, jotka tekevät omasta ryhmästä erityisen, tunnistettavan ja muista ryhmistä erottuvan. (Lorenz 2004, 29.) Ryhmällä on kollektiivinen muisti, jolla tarkoitetaan historiallisia, tälle ryhmälle tyypillisiä uskomuksia. Historiatietoisuus ja kollektiivinen muisti luovat pohjaa historialliselle identiteetille ja yhteisön kollektiiviselle identiteetille. Kansallinen identiteetti on yksi kollektiivisen identiteetin muoto. Historialla on merkitystä kollektiivisen identiteetin muotoutumisessa, koska yhteiset muistot ja mielikuvat menneisyydestä yhdistävät ryhmää tai kansakuntaa. (Virta 2008, 16–18.)

Tässä tutkimuksessa identiteetin käsite on rajattu siten, että tutkin oppilaiden identiteettiä suomalaisen ja eurooppalaisen identiteetin kautta. Eurooppa-koulun suomenkielisen kieliosaston oppilaat antavat mielenkiintoisen näkökulman suomalaisuuteen ja eurooppalaisuuteen, koska he ovat Suomen kansalaisia ja puhuvat suomen kieltä mutta asuvat ja käyvät koulua Belgiassa. He opiskelevat suomeksi, mutta seuraavat suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelman sijaan Eurooppa-koulujen omaa opetussuunnitelmaa.

Artikkelin tutkimuskysymys on samaistuvatko Eurooppa-koulun suomenkielisen kieliosaston oppilaat suomalaiseen vai eurooppalaiseen identiteettiin. Selvitän kansallista identiteettiä kuvakorttitehtävän avulla. Annoin oppilaille 41 kuvakorttia, jotka edustivat Suomen ja Euroopan historian tapahtumia ja ilmiöitä, ja pyysin heitä valitsemaan niistä kymmenen tärkeintä. Kortit tein siten, että nuori pystyi valitsemaan niistä suomalaisen tai eurooppalaisen vaihtoehdon. Valinnan lisäksi tutkin kansallista identiteettiä oppilaiden tekemien kirjoitelmien pohjalta. Pyysin oppilaita kirjoittamaan lyhyen tekstin

aiheesta: ”Koetko olevasi ensisijaisesti suomalainen, belgialainen, eurooppalainen vai jotain muuta?” Näitä kirjoitelmia vertasin oppilaiden korttivalintoihin ja korttitehtävän aikana käytyihin keskusteluihin.

Artikkelin alussa tarkastelen kansallisen identiteetin käsitettä suomalaisuuden ja eurooppalaisuuden näkökulmasta. Yksi kansallisen identiteetin tärkeä osa-alue on historiankirjoitus ja historianopetus, ja siksi tarkastelen näiden vaikutusta suomalaiseen ja eurooppalaiseen identiteettiin. Artikkelin aineiston muodostaa oppilaiden tuottama materiaali, joka kerättiin kyselykaavakkeella, kirjoitelma- ja kuvakorttitehtävillä sekä ryhmähaastattelulla. Pohdin oppilaiden korttivalintoja, ja miten ne heijastavat kansallista identiteettiä. Peilaan oppilaiden korttivalintoja ja identiteettikirjoitelmia toisiinsa. Artikkelin lopussa tarkastelen, mitä tutkimus kertoo Eurooppa-koulun suomenkielisen kieliosaston oppilaiden kansallisesta identiteetistä.

Kansallinen identiteetti, suomalaisuus ja eurooppalaisuus

Artikkelissani tutkin historian vastaanottamisen ja historian käyttämisen sekä identiteetin suhdetta. Tässä yhteydessä tärkeitä käsitteitä ovat kollektiivinen ja kansallinen identiteetti. Kollektiivinen identiteetti on yksinkertaisimmillaan vastaus kysymykseen ”Keitä me olemme?” (Anttila 2007, 24). Kollektiivinen identiteetti on kyseessä silloin, kun identiteettiä koskevia ominaisuuksia annetaan ensi sijassa ryhmälle ja yhteisölle. Kollektiivisen identiteetin käsite sisältää yhteisiin etuihin ja kokemuksiin perustuvan jaetun representaation ryhmästä. Lisäksi se viittaa aktiiviseen prosessiin, jossa muovataan kuva siitä, mitä varten ryhmä on olemassa ja miltä se haluaa näyttää. (Anttila 2007, 15.) Kollektiivinen identiteetti erottaa ihmiset tai ihmisryhmät muista. Se luo toisaalta ryhmälle yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta toisaalta piirtää rajoja eri ryhmien välille. Kun puhutaan kollektiivisesta identiteetistä, nostetaan esiin ominaisuuksia, jotka tekevät omasta ryhmästä erityisen ja tunnistettavan ja muista ryhmistä erilaisia. Kollektiivinen identiteetti luo yhtäältä yhteenkuuluvuutta ja toisaalta ulkopuolisuuden tunnetta. (Lorenz 2004, 29.) Yhteinen menneisyys

on tärkeä elementti kollektiivisessa identiteetissä. Ryhmän yhteinen historia luo mahdollisuuden uskoa, että ryhmä on sitoutunut yhdessä kohtaamaan tulevaisuuden haasteet. (Seixas 2004, 5.)

Kansallinen identiteetti on kollektiivisen identiteetin erityistapaus (Anttila 2007, 24). Se tarkoittaa merkitysmuodostelmien kautta välitynyttä käsitystä kansallisesta muodostelmasta (Anttila 2007, 15). Eri-laisilla kansallisilla identiteeteillä on yhteisiä piirteitä. Tämä tiivistyy kansallisvaltiojärjestelmässä, jossa kaikilla valtioilla odotetaan olevan rajallinen maa-alueensa, lippunsa ja kansallishymninsä sekä tietyt muodoltaan samankaltaiset instituutionsa, kuten asevoimat. Kansallisilla identiteeteillä on samanlaisia ominaisuuksia kuten yhteiset historialliset muistit, myyttiset kertomukset, kansakunnan symbolit ja traditiot. (Anttila 2007, 29–30.)

Kansallinen identiteetti on tietoisesti konstruoitu (Anttila 2007, 1–4). Historiankirjoituksen ja historianopetuksen tehtävä on perinteisesti ollut opettaa kansallista identiteettiä. Historia on yksilön elämän-orientaatiota ja yhteisön identiteettiä tukeva oppiaine, joten identiteetin rakentamista ja historianopetusta ei voi erottaa toisistaan. (Rantala & Ahonen 2008, 43.) Menneisyydessä kansakunnan identiteettiä on esimerkiksi rakennettu vertaamalla omaa kansakuntaa naapureihin. Uhkaavat naapurit aiheuttavat eron tekemisen tarvetta, mutta vaikeina aikoina halutaan tehdä eroja myös vähemmistöihin. Eronteolla pönkitetään omaa yhtenäisyyttä. (Lorenz, 2004, 30.) Esimerkiksi suomalaisen identiteettipolitiikka perustuu erottautumiseen venäläisistä ja kansallinen identiteetti on sosiaalinen rakennelma, joka perustuu Venäjän ja venäläisten edustaman toisen poissulkemiseen. (Harle & Moisio 2000, 281.)

Suomalaisen historiankirjoituksen yhden kulttuurin myytissä ”suomalaisuus” ymmärrettiin kapeassa merkityksessä, suomen kieleen ja syntyperään liittyvänä siten, että kaikki suomalaiset olivat samanlaisia. Tällä ajatuksella on ollut poliittinen käyttöarvo kansakunnan yhdistäjänä. Myytin lisäksi se on ollut myös poliittinen ohjelma, jonka tavoitteena on ollut kansallisvaltion rakentaminen. Nykypäivän näkökulmasta suomalaisen historiankirjoituksen suuri linja kääntyi kansallisten tulkintojen rakentamisesta niiden purkamiseen

jo 1970-luvulla, mutta myytti poikkeuksellisen yhtenäisestä suomalaisesta kansasta kummittelee vielä monissa yhteyksissä. (Tervonen 2014, 139–143.)

Historianopetuksessa etsitään vaihtoehtoja suppealle kansalliselle kertomukselle; esimerkiksi Euroopassa on etsitty mahdollisuutta vahvistaa opiskelijoiden eurooppalaista identiteettiä kansallisten kertomusten vastapainoksi. (Rantala ja Ahonen 2008, 50–51.) Eurooppalaisen identiteetin ominaisuuksista ja ylipäättään olemassaolosta on olemassa erilaisia käsityksiä. (Anttila 2007, 26.) Yksilöillä voi olla samaan aikaan monta identiteettiä, jotka ovat riippuvaisia ympäristöstä ja käyttöyhteydestä. Suomalainen voi tuntea itsensä eurooppalaiseksi amerikkalaisten seurassa, kun taas portugalilaisten seurassa suomalainen tuntee itsensä vähemmän eurooppalaiseksi ja enemmän suomalaiseksi. (Sakki 2010, 8–10.)

Myös eurooppalaisen identiteetin rakentaminen on poliittinen hanke, ja Euroopan yhdentyminen on ollut poliittisten päättäjien hanke. Yhtenäisen Euroopan idea on pyritty identiteettipolitiikan avulla tuomaan lähemmäksi tavallisia ihmisiä esimerkiksi symbolien kuten lipun, kansallishymnin sekä Eurooppa-päivän ja yhteisen valuutan avulla. (Sakki 2010, 15–17.)

Artikkelissa nostan esiin Eurooppa-koulun suomalaisen kieliosaston oppilaiden näkökulman edellä kuvailtuun kansalliseen ja eurooppalaiseen identiteettiin. Eurooppa-koulun oppilaat ovat suomalaisuuden ja eurooppalaisuuden yhtymäkohdassa. He käyvät koulua, joka on lähtökohdiltaan kulttuurisesti moninainen ja joka myös tasapainoilee kansallisen ja eurooppalaisen näkökulman välillä.

Historiakulttuuri ja Eurooppa-koulun historianopetus

Ensimmäinen Eurooppa-koulu perustettiin Luxemburgiin vuonna 1953. Koululla oli selkeä käytännön tehtävä tarjota koulutusta lapsille, joiden vanhemmat työskentelivät Euroopan hiili- ja teräsyhteisössä. Sillä oli myös idealistinen tehtävä kasvattaa ranskalaisia, saksalaisia, hollantilaisia, belgialaisia, luxemburgilaisia ja italialaisia lapsia samassa koulussa vain alle kymmenen vuotta sodan päättymisen jälkeen.

Eurooppa-kouluissa seurataan Eurooppa-koulujen omaa opetussuunnitelmaa, jonka mukaan Eurooppa-koulun tavoite on luoda moninaisista kulttuuritaustoista tuleville opiskelijoille ympäristö, jossa he voivat vaalia omaa kansallista identiteettiään ja samalla kasvaa eurooppalaisiksi (esim. Schola Europaea 2013, 3).

Historian opetussuunnitelma on identtinen kaikille eri kieliosastoille. Yläkoulussa ensimmäisen kolmen vuoden ajan (S1–S3) historia ja maantieto on integroitu yhdeksi *Human Science* -nimiseksi oppiaineeksi. Yläkoulun kaksi ensimmäistä vuotta (S1–S2) *Human Sciencea* opetetaan kieliosaston omalla kielellä ja kolmannella luokalla (S3) oppilaan ensimmäisellä vieraalla kielellä. Yksi oppiaineen tavoite on, että oppilas pystyy ymmärtämään, ilmaisemaan ja keskustelemaan historian käsitteistä oman kieliosaston kielellä, mutta myös ensimmäisellä vieraalla kielellä. Vieraan kielen vahvistaminen nähdään siis historian opetuksen tavoitteeksi. (Schola Europaea 2017, 2–3.) Eurooppa-koulun kielipainotteinen opetus tähtää kieliryhmien välisten raja-aitojen madaltumiseen. Yläkoulun neljännellä luokalla (S4) historia eriytyy omaksi oppiaineeksi, ja opetus jatkuu yläkoulun loppuun (S7:ään) saakka oppilaan ensimmäisellä vieraalla kielellä.

Sekä *Human Sciencen* että historian opetussuunnitelmassa asetetaan tavoitteeksi, että oppilaat ymmärtäisivät maailmaa alueellisesta, kansallisesta, eurooppalaisesta ja globaalista kontekstista ja että he oppisivat henkilökohtaisen identiteetin ja kansalaisuuden käsitteen. Oppilaiden tietoisuutta omasta historiallisesta identiteetistä kehitetään opiskelemalla erilaisten kulttuurien historiallisia tapahtumia ja kokemuksia. (Schola Europaea 2017, 2–3; Schola Europaea 2016, 3) Historian opetussuunnitelmissa ei mainita sisällöllisiksi tavoitteiksi eri maiden kansallisia historioita, vaan tavoitteet ovat enemmän teemaattisia ja yleismaailmallisia. Esimerkiksi S5-luokan pakollisiksi tavoitteiksi mainitaan ”Absolutismi ja vallankumous: Eurooppa 1600- ja 1700-luvuilla” ja ”Modernin Euroopan synty 1800-luvulta vuoteen 1914”. Vapaaehtoisiksi tavoitteiksi mainitaan useita eri teemoja ympäri maailmaa, esimerkiksi Kiinan keisarikunta ennen vuotta 1914 tai Atsteekit 1400-luvulla, ja painotetaan, että vuoden aikana pitää käsitellä vähintään yksi ei-eurooppalainen teema. Euroopan ulkopuolisten tee-

mojen lisäksi vapaaehtoisena teemana on mainittu henkilökohtainen tutkimus, johon voidaan sisällyttää alueellista, kansallista tai perheen historiaa. (Schola Europaea 2016, 6.)

Eurooppa-koulun oppilaille, kuten muillekin, historia välittyy kouluopetuksen lisäksi myös muilla tavoin. Historiaa tuotetaan varsinaisen historian tutkimuksen lisäksi myös ympäristön moninaisessa historiakulttuurissa. Siihen kuuluvat esimerkiksi perheiden ja sukujen muistelukerronta sekä erilaiset historiaa käsittelevät viihde- ja kulttuurituotteet. Tutkimusten mukaan tällä niin sanotulla epävirallisella historiakulttuurilla on yksilön historiakäsitysten kannalta suurempi merkitys kuin koulussa opitulla historialla (Virta 2017, 63–64; Kalela 2000, 38; Ahonen 1998, 15; Rantala 2012, 13).

Käytetyt menetelmät ja aineiston kuvaus

Tähän artikkeliin olen kerännyt aineiston Bryssel II Eurooppa-koulun suomenkielisen kieliosaston S5-luokan oppilailta, jotka ovat 15–17-vuotiaita ja käyvät Eurooppa-koulua kymmenettä vuotta. Artikkelissa käytän kahdeksan oppilaan tuottamaa aineistoa.

Aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa pyysin oppilaita täyttämään kyselykaavakkeen, jolla keräsin tietoa heidän taustastaan sekä kirjoittamaan lyhyen esseen aiheesta: ”Koetko olevasi ensisijaisesti suomalainen, belgialainen, eurooppalainen vai jotain muuta? Perustele vastauksesi.” Aineistonkeruun toisessa vaiheessa oppilaat tekivät kuvakorttitehtävän kahdessa neljän hengen ryhmässä. Jaoin ryhmille 41 kuvakorttia ja annoin tehtävän: ”Valitkaa yhdessä korttipakasta kymmenen korttia, joiden avulla voitte selittää, miten olemme tänä päivänä sellaisia kuin olemme.” Havainnoin oppilaita kirjoittaen muistiinpanoja, kun he tekivät kuvakorttitehtävää. Pyysin oppilaita tekemään korteista myös aikajanan. Tämän jälkeen haastattelin oppilaita noin 20 minuutin ajan. Haastattelussa selvitin syitä korttivalinnoille, ja kysyin muun muassa kokivatko oppilaat, että jokin tärkeä kortti, historiallinen tapahtuma tai ilmiö oli jäänyt huomioimatta.

Kuvakortit tein yhdessä Johanna Norpan kanssa. Hän käytti samoja kuvakortteja omassa tutkimuksessaan suomalaisessa peruskoulus-

sa. Norpan artikkeli ilmestyy tässä samassa julkaisussa. Kuvakortteja oli 41 ja korteissa oli kuvan ja otsikon lisäksi lyhyt selittävä teksti. Puolet korteista liittyy Suomen historiaan ja toinen puoli eurooppalaiseen historiaan. Korttien aiheina on historian kouluopetuksen esiin nostamien tapahtumien lisäksi erilaisia teemoja, joiden tarkoituksena on tarjota oppilaille mahdollisuus valita heille tärkeitä arvoja historiasta kuten demokratia ja ihmisoikeudet. Korttien eri teemat näkyvät taulukossa 1 (Liite 1).

Olen omaksunut kuvakorttitehtävän kanadalaisen kasvatustieteilijän Carla L. Peckin kehittämästä menetelmästä, jota hän on käyttänyt tutkiessaan kanadalaisten nuorten etnistä identiteettiä ja sen suhdetta nuorten tärkeinä pitämiin historiallisiin tapahtumiin (Peck 2010, 580–581). Belgialaiset Karel Van Nieuwenhuyse ja Kaat Wils (2015, 48) ovat käyttäneet samaa metodia omassa tutkimuksessaan nuorten aikuisten näkemyksistä historiallisista narratiiveista ja identiteeteistä Flanderissa, Belgiassa.

Edellä mainitut käyttivät omissa tutkimuksissaan oppilaiden henkilökohtaisia haastatteluja ryhmähaastattelun jälkeen. Itse jätin ne pois tutkimusekonomisista syistä. Oppilaiden henkilökohtaiset haastattelut olisivat tuoneet tutkimukseen lisää tietoa oppilaiden omasta identiteetistä ja maailmankuvasta, jotka ovat vaikeita aiheita puhua ryhmässä. Ryhmän dynamiikka vaikutti korttivalintoihin ja joidenkin oppilaiden kannat jäivät ehkä huomioimatta. Näin varsinkin, jos olisin halunnut selvittää korttivalintojen ja oppilaiden kansallisen identiteetin yhteyden, haastattelut olisivat olleet tarpeelliset.

Korttitehtävän heikkous on, että se rajaa oppilaiden valintamahdollisuuksia annettuihin kortteihin. Oppilaat eivät voi luoda kuvaa omasta historiallisesta identiteetistään, koska heille tärkeitä tapahtumia ja ilmiöitä ei ehkä ollut korteissa. Korttitehtävän vahvuus taas on, että ryhmätyönä toteutettuna se inspiroi oppilaat keskustelemaan historian eri tapahtumista ja ilmiöistä sekä tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden havainnoida oppilaiden esiin tuomia ajatuksia. Seuraavaksi tarkastellaan kuvakorttitehtävässä nousseita teemoja; suomalaisuus, eurooppalaisuus, ihmisoikeudet sekä demokratia ja tieteen ja teknologian kehitys.

Nuorten suhde Suomen historiaan ja suomalaisuuteen

Tutkimukseen osallistuneista oppilaasta viisi on asunut Belgiassa koko ikänsä. Yksi oppilas on ennen kouluikää asunut kaksi vuotta Suomessa ja sitten muuttanut takaisin Belgiaan. Yksi oppilas on asunut puolet elämästään Suomessa ja puolet Belgiassa. Yksi nuori muutti noin vuosi sitten Suomesta Belgiaan, mutta asui ennen sitä myös muualla kuin Suomessa. Kahdeksasta oppilaasta viisi käytti kotikielenään vain suomea. Kolmella oppilaalla oli kotikielenään suomen lisäksi ainakin jokin toinen kieli kuten espanja, englanti, ruotsi tai hollanti.

Yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki oppilaat ovat opiskelleet historiaa aina Eurooppa-koulussa. Tästä johtuen he eivät ole esimerkiksi koskaan opiskelleet Suomen historian 1900-luvun tapahtumia. Tästä huolimatta oppilaat kertoivat, että korttien tunnistaminen ei tuottanut ongelmia ja että he pystyivät tunnistamaan kaikki kortit.

Oppilaat tekivät ryhmätyön kahdessa ryhmässä, jotka määriteltiin aakkosjärjestyksen perusteella. Ryhmät valitsivat yhteensä 20 korttia, jotka näkyvät taulukossa 2 (Liite 2). Molemmat ryhmät valitsivat seitsemän eurooppalaista korttia. Niiden lisäksi ryhmät valitsivat kuusi korttia, joista kaksi olivat eurooppalaisia ja neljä suomalaisia. Pelkästään oppilaiden korttivalintoja katsomalla vaikuttaa siltä, että oppilaat eivät pidä itselleen tärkeinä Suomen historian tapahtumia.

Vain toinen ryhmistä valitsi Suomen itsenäistyminen 1917 -kortin. Tälle ryhmälle asia oli itsestään selvyys, eikä kortista keskusteltu. Toinen ryhmä jätti kyseisen kortin valitsematta, ja heidän ainoa suomalainen valintansa oli Mikael Agricola -kortti. Toinen ryhmistä valitsi sekä Suomi liittyy Euroopan Unioniin 1995 että Euroopan hiili- ja teräsyhteisön perustaminen 1951 -kortit, mikä viittaa Euroopan unionin historian vahvaan asemaan nuorten maailmankuvassa.

Ylpeys suomalaisuudesta nousi esiin Suomen eduskuntauudistus 1906 -kortin valinnan yhteydessä. Oppilaat pohtivat, pidetäänkö tämä kortti vai otetaanko Naisten äänioikeustaistelu Isossa-Britanniassa -kortti. Yksi oppilas argumentoi, että naisasia on jo mukana, kun valittiin Suomen eduskuntauudistus 1906 -kortti. Tämä nuori myös totesi, että hän haluaa pitää mieluummin Suomen eduskuntauudistus

1906 -kortin, koska on ylpeä siitä, että naiset saivat niin varhain äänioikeuden Suomessa.

Kuvakorttitehtävän ja ryhmähaastattelun aikana tehtyjen havaintojen perusteella osa oppilaista halusi valita enemmän suomalaisia kortteja. Oppilaat kävivät tehtävän alussa keskustelua siitä, valitaanko suomalaisia vai eurooppalaisia kortteja. Nuorten mielestä kortit jakautuivat selkeästi suomalaisiin ja eurooppalaisiin tapahtumiin, minkä vuoksi oli valittava, ottaako suomalaisen vai eurooppalaisen kortin. Oppilaat eivät käyttäneet ”me” -ilmaisua, puhuessaan Suomen historian tapahtumista, vaan sanoivat, että ”nämä ovat niitä Suomelle tärkeitä asioita”.

Esimerkiksi yksi oppilas ehdotti Talvisota-korttia sanomalla: ”Mä ajattelin suomalaisten kannalta ja sen takia pitäisi olla talvisota”. Tätä seurasi pohdinta pitäisikö asioita miettiä Suomen kannalta vai yleisesti. Yksi oppilas totesi, että ”minä ajattelin kansainvälisesti”. Keskusteluissa näkyi rajalinjoja siten, että itsensä suomalaisiksi identifioineet oppilaat olisivat halunneet ottaa mukaan enemmän Suomeen liittyviä tapahtumia ja muuttaa valintoja niin, että mukaan olisi otettu muun muassa Talvisota- ja Taiteen kultakausi -kortit. Osa oppilaista samastui selkeästi enemmän eurooppalaisiin tapahtumiin, ja heidän näkemyksensä heijastuvat enemmän lopullisissa valinnoissa.

Oppilaille annettiin tehtäväksi kirjoittaa lyhyt kirjoitelma aiheesta: ”Koetko olevasi ensisijaisesti suomalainen, belgialainen, eurooppalainen vai jotain muuta?” Näiden kirjoitelmien perusteella neljä oppilasta koki itsensä suomalaisiksi ja neljä ei. Nämä rajalinjat näkyivät keskustelussa, kun oppilaat valitsivat kuvakortteja. Itsensä suomalaisiksi määritelleet nuoret kirjoittivat muun muassa näin:

Olen suomalainen. Koen olevani suomalainen, sillä suomi on äidinkieleni. Näytän suomalaiselta ja id-kortissani lukee, että olen suomalainen. Olen myös syntynyt Suomessa. Kummatkin vanhempani ovat suomalaisia. Käyn koulua suomeksi. En vain asu Suomessa. Mutta olen suomalainen.

Kansallinen identiteetti on sidottu tiettyyn paikkaan eli sillä on spatiaalinen taso (Anttila 2007, 45–46). Ulkosuomalaisille tämä on haaste.

Suomalaisuus on sidottu paikkaan, ja muualla kuin Suomessa asuvat eivät aina mahdu suomalaisuuden muottiin. Nuori kuvailee ristiriitaa näin:

Koen ensisijaisesti olevan suomalainen. Molemmat vanhempani ovat suomalaisia, koko sukuni on suomalainen. Ajattelen suomeksi, katson suomalaisia TV-sarjoja ja luen suomalaisia kirjoja. Kuitenkaan en tunne Suomea kodikseni. (...) Suomessa olen aina vähän ulkopuolinen. Riparilla kaikki tunsivat toisensa jo etukäteen, minä olin ”se belgialainen”. Belgiassa tunnen oloni kotoisaksi. Vaikka suomalaisten ystäväni mielestä olisi eksoottista asua Belgiassa, minulle se on arkea. (...) Rakastan Suomea. (...) Kun lomailen Suomessa tuntuu kuin en haluaisi ikinä lähteä, mutta lentokoneen laskeutuessa sateiseen Brysseliin tunnen olevani kotona. Olen kuitenkin iloinen saadessani varttua Belgiassa. Kansainvälinen ympäristö on tehnyt minusta sellaisen ihmisen kuin olen, enkä tunne olevani aivan niin hiljainen kuin suomalaisista yleensä kuvitellaan..(...)

Nuorten on helpompi samaistua suomen kieleen kuin kansalliseen identiteettiin. Suomen kielen merkitys oppilaille tuli esiin, kun he keskustelivat Mikael Agricola -kortista. Eurooppa-koulun oppilaille Agricola nousee esiin kirjakielen kautta. Nuoret valitsivat Mikael Agricola -kortin, koska ”kirjakieli on tärkeä”. Toinen ryhmistä ei valinnut mitään muuta suomalaista korttia kuin Mikael Agricola -kortin eli he kokivat sen tärkeimmäksi suomalaiseksi kortiksi. Suomen kielen tärkeydestä kertoo kirjoittelmassaan oppilas, joka muuten ei identifioi itseään suomalaiseksi:

En samaistu suomalaisiin enkä tunne olevani kotonani Suomessa, mutten myöskään puhu ranskaa (tai flaamia) yhtä hyvin kuin belgialaiset, jotka puhuvat sitä äidinkielenään. Koulussa minut nähdään suomalaisena, mutta Suomessa minut nähdään belgialaisena. Olen siis jotain siltä väliltä, ja koska Brysselin on jossain siinä maiden ja mantujen välissä, ajattelen olevani brysseliläinen. Vanhempani ovat kasvattaneet minut oma-aloitteiseksi ja kotikaupunkia rakastavaksi. Meillä ei siis olla ikinä paljon haikailtu Suomen tai suomalaisen ruusleivän perään, ja suomalaista sisäänpäinkään-

tyneisyyttä (tämä on siis puhdasta stereotypiaa, en suinkaan väitä, että kaikki suomalaiset ovat juroja) on pikemminkin paheksuttu kuin pidetty oikeana lähestymistapana. Siitä huolimatta äidinkieleni on suomi. Tunnen itseni täysin luonnolliseksi vain puhuessani sitä. Tästä syntyy ristiriita: en voi marssia lähimpään Delhaizeen ja kysyä työntekijältä suomeksi, missä on hammastahna. Toisaalta (...) K-marketissa kieli on oikea, mutta maa ja sen tuntuma ovat vääriä. (...) Ainoa paikka, jonka tunnen, jossa on yhtäläinen sekamelska kuin sisälläni on Bryssel. Se on myös sydämeni kaupunki. Siitä siis se, mikä olen: brysseliläinen.

Kirjoittaja määrittelee itsensä brysseliläiseksi, mutta toisaalta hänellä on vahva side suomen kieleen. Hän kokee, että koulussa hän on suomalainen, koska hän on Suomen kieliosastolla ja koska hänen äidinkieltensä on suomi. Hän kuvailee, miten suomen kieli on hänen ykköskielensä ja kuinka hän kokee sen kaikki läheisemmäksi itselleen. Hän kirjoittaa, että koulussa hänet nähdään suomalaisena. Eurooppa-koulussa opetus on järjestetty kieliosastoittain ja siksi oppilaiden on kuultava, johonkin kieliosastoon.

Kyseinen oppilas kirjoittaa olevansa brysseliläinen ja viittaa kirjoituksessaan Brysselin monikulttuurisuuteen. Brysselissä lähes yksi kolmasosa asukkaista on muita kuin belgialaisia, ja sen lisäksi 20 prosenttia asukkaista on vaihtanut kansallisuutensa belgialaiseksi. Eli voidaan ajatella, että puolet Brysselin asukkaista on alkuperältään jotain muuta kuin belgialaisia. Helsingissä ulkomaalaisten osuus on noin kahdeksan prosenttia väestöstä. (Saarentalo-Vuorimäki, 2015, 52–56.) Belgialaisista puhuttaessa on hyvä muistaa, että Belgia on jakautunut kahteen merkittävään kieliyhteisöön, pohjoiseen hollanninkieliseen Flanderiin ja eteläiseen ranskankieliseen Valloniaan. Maan kolmas virallinen kieli on saksa. (Saarentalo-Vuorimäki, 2015, 55.) Antropologi Jan Nederveen Pietersin mielestä ”aikaisemmin maahanmuuttajilla oli valittavana lähinnä kaksi yksikulttuurista toimintamallia; oma tai uuden asuinmaan malli, mutta tänä päivänä jo valmiiksi monikulttuurinen ympäristö luo heille paremmat toimintaedellytykset.” (Derwin ym. 2013, 241.)

Nämä Eurooppa-koulun oppilaat eivät samaistuneet suomalaisiin historian tapahtumiin voimakkaasti, ja kun he identifioivat itsensä, niin suomalainen kansallinen identiteetti ei ollut heille itsestään selvä valinta. Sen sijaan suomen kieleen samaistuminen oli helpompaa. Seuraavaksi tarkastelen, millaista keskustelua ryhmissä aiheuttivat eurooppalaiset kuvakortit, ja identifioivatko nuoret itsensä eurooppalaisiksi.

Eurooppalaisiin tapahtumiin ja ilmiöihin samaistuminen ja eurooppalainen identiteetti

Molempien ryhmien oppilaat valitsivat yksimielisesti Euroopan hiili- ja teräsyhteisön perustaminen vuonna 1951 -kortin. Oppilaat tunnistivat kyseisen kortin hyvin ja liittivät sen Euroopan unionin perustamiseen. Kun kysyin nuorilta, oliko kortti heille tuttu, he vakuuttivat, että Euroopan unionin historia on opetettu heille erittäin hyvin esimerkiksi ala-asteen Eurooppa-tunneilla. Oppilaiden mielestä tämän kortin valitseminen oli itsestään selvää. Yksi nuori totesi, että jos Euroopan unionia ei olisi perustettu, ei olisi Eurooppa-kouluja ja ”me emme olisi täällä”. Tästä toinen oppilas jatkoi: ”jos Euroopan unionia ei olisi, niin minun vanhempani eivät olisi ehkä tavanneet, ja minua ei olisi olemassa”.

Ihminen samaistuu sellaisiin oman elämänsä tai yhteisönsä historian vaikuttajiin, joiden jättämät merkit ovat pysyviä. Kun tapahtuma on kaikille tuttu, se on historiallista identiteettiä rakentava tekijä. Historiallinen identiteetti edellyttää yhteisen kokemuksen tietoista työstämistä. (Ahonen, 1998, 24.) Eurooppa-koulun oppilaat samaistuvat Euroopan unionin kehitykseen. Se on merkittävä tekijä heidän omassa henkilökohtaisessa ja heidän perheidensä historiassa. Eurooppa-koulu instituutiona vahvistaa tätä.

Oppilaat valitsivat Sarajevon laukaukset vuonna 1914 -kortin ja perustelivat: ”ne laukaukset laukaisivat erittäin pitkän tapahtumaketjun - ihan kirjaimellisesti”. Nuorten mielestä Sarajevon laukaukset eivät sinänsä olleet ehkä syynä sotaan, koska Euroopan valtiot olivat jo aiemmin valmistautuneet siihen, mutta Sarajevon laukaukset kärjisti-

vät tilanteen ja aiheuttivat Eurooppaa muuttaneen sodan, ja välillisesti myös toisen maailmansodan ja sitä kautta Euroopan unionin synnyn.

Eurooppa-koulun oppilaat samaistuivat eurooppalaisiin tapahtumiin omakohtaisesti. He eivät silti määritelleet itseään ensisijaisesti eurooppalaisiksi kysyttäessä, onko heidän kansallinen identiteettinsä suomalainen, belgialainen vai eurooppalainen. Yksi oppilas mainitsi eurooppalaisuuden, jos näistä kolmesta vaihtoehdoista on pakko valita:

Mielestäni on hankala kertoa ja perustella minkä maalainen olen. Tämä johtuu lukuisista eri syistä. Olen asunut koko elämäni Belgiassa, mutta kumpikaan vanhemmistani ei ole belgialainen enkä puhu ”flaamilaisittain” kun puhun hollantia. Olen puoliksi hollantilainen, puhun isäni ja hänen perheensä kanssa (osa asuu Belgiassa ja osa Alankomaissa) hollantia, osa harrastuksistani ovat hollannin kielisiä, asun flaaminkielisellä paikkakunnalla sekä käyn usein Alankomaissa lomilla ja viikonloppuisin, mutten tunne oloani hollantilaiseksi. Äidinkieleni on suomi, minulla on Suomen passi ja käytän kotona sisarusten kesken suomen kieltä, mutta en ole ikinä asunut Suomessa ja olen puoliksi hollantilainen, jonka takia en tunne oloani suomalaiseksi. Olen myös kasvanut hyvin kansainvälisellä alueella ja käynyt koko elämäni hyvin kansainvälistä koulua, jonka takia minun on vaikea kokea minkä maalainen olen ensisijaisesti. Jos minun pitäisi valita mikä koen olevani ensisijaisesti niin valitsin eurooppalainen edellä mainittujen syiden takia.

Merkittävää oppilaan vastauksessa on, miten hän aloittaa vastauksensa. Samaa valinnan vaikeutta kertovat kaksi muuta oppilasta, jotka eivät identifioineet itseään suomalaisiksi. Eri kansallisuutta edustavien vanhempien lapset kokivat, että yksi kansallisuus on liian rajallinen käsite. He kokivat, että he eivät ole mitään tai että ovat montaa eri kansallisuutta. Tämä oppilas koki muiden kansallisuuksien lisäksi olevansa myös eurooppalainen.

En oikeastaan koe olevani vain yhdestä paikasta kotoisin. Olen puoliksi suomalainen ja puoliksi chileläinen ja asun Belgiassa, joten en ole ikinä muodostanut kovin voimakasta kansallistunnetta tai velvollisuutta yhtäkään maata kohtaan. Sanoisin kokevani olevan vähän

kaikkia samaan aikaan, suomalainen, belgialainen, eurooppalainen ja chileläinen. Tällainen "sekoittuminen" tuo minulle enemmän kulttuurista rikkautta ja avoimuutta kuin minkäänlaista kansallistunnetta. Kasvoin oppien puhumaan kolmea kieltä (suomea, espanjaa & ranskaa) sujuvasti ja nyt vähän vanhempana puhun neljää kieltä (englanti tuli mukaan myöhemmin). Bryssel kaupunkini, jossa olen asunut koko ikäni, on myös erittäin kansainvälinen kaupunki. Muistan vielä kuinka lastentarhassa oli jo lapsia kaikilta puolilta maailmaa ja tämä ihmisten ja kulttuurien sekoittuminen vain jatkui ja vahvistui Eurooppa-koulussa. Tämä kulttuuri-identiteettien sekamelska varmaankin vaikutti siihen, ettei minulla ole ikinä ollut erikoista kiintymystä tai suhdetta yhteen paikkaan.

Tämä nuori ei näe, että kansallistunteesta yhtä maata kohtaan olisi hänelle mitään hyötyä. Sen sijaan hän kokee moninaisuuden omassa elämässään rikkautena. Hän uskoo monikulttuurisen Brysselin vaikuttaneen hänen identifikaatioonsa. Tämä oppilas ei koe eurooppalaisuutta toimivana vaihtoehtona itselleen vaan päinvastoin näkee sen rajoittavana tekijänä, johon eteläamerikkalaisuus ei mahdu. Alla olevassa lainauksessa eurosentrisellä yhteisöllä oppilas viittaa Eurooppa-kouluun.

Tässä erittäin eurosentrisessä yhteisössä kuitenkin eteläamerikkalaisuus on noussut aika pinnalle mielessäni, sillä se tuntuu sellaiselta asialta jonka vuoksi pitää aina hieman taistella tai tehdä töitä. Ihmiset usein nauravat eteläamerikkalaiselle identiteetilleni kutsuen minua meksikolaiseksi vaikka kulttuurimme ovat täysin erilaiset. En usko että ihmiset tekevät sitä ilkeyttään, se vain vaikuttaa jonkinlaiselta tietämättömyydeltä ja ihmisjoukkojen tarpeettomalta yksinkertaistamiselta; on helpompaa vetää selkeä raja eurooppalaisten ja muiden välille. Olen selittänyt paljon miten monikulttuurisessa perheessä kasvaminen on auttanut minua, mutta se ei ole aina niin yksinkertaista. Chilessä olen eksoottisen vaalea joten en "tarpeeksi" chileläinen ja Suomessa värisävyni ovat liian tummat ollakseen "normaaleja". Mihin tahansa siis menenkin, olen aina omituinen. Ehkä sillä ei kuitenkaan ole niin paljon väliä; kukaan ei pysty valitsemaan omaa kansallisuuttaan, joten miksi "omasta" maastaan pitäisi olla erityisen ylpeä?

Ihmisiä ei pitäisi luokitella kulttuurin perusteella. Jos oppilaita koulussa luokitellaan ulkopuolelta oletettuun kulttuuriin liittyen, niin heidät saatetaan pakottaa pysymään muiden määrittämässä kulttuurisessa roolissa. Opettajalle, tutkijalle tai päättäjälle oppilaan kulttuurin tai kielen määrittelemisen voi olla tärkeää, mutta oppilaan näkökulmasta määrittely on rajoittavaa. Näin voi olla esimerkiksi, jos nuori luokitellaan kansallisuuden tai kielen mukaan, vaikka monilla oppilailla voi olla kaksi kansalaisuutta tai useampi ensikieli. (Dervin ym. 2013, 242.)

Käsiteltävänä olevan Eurooppa-koulun oppilaat eivät kokeneet itseään ensisijaisesti eurooppalaisiksi. Eurooppalaisuus on vain yksi pala erilaisten kansallisten identiteettien palapelissä, joka on osa nuorten elämää. Osa nuorista kyseenalaisti kirjoituksissaan kansallisen identiteetin tarpeen. Historian tapahtumista he valitsivat Euroopan unionin historiaan liittyvät kortit ja käsittelivät muitakin historian tapahtumia, kuten Sarajevon laukauksia, Euroopan unionin synnyn kautta. Muut valitut eurooppalaisuutta ilmentävät kortit liittyivät eurooppalaisuuden lisäksi maailmankuvan muutokseen, ihmisoikeuksiin, demokratiaan tai tekniseen kehitykseen.

Ihmisoikeudet, demokratia ja tekniikan kehitys

Van Nieuwenhuysen ja Wilsin (2015, 57) artikkelissa yksi johtopäätös oli, että flaamilaiset nuoret samaistuvat historiallisiin tapahtumiin, jotka ovat edistäneet demokratian ja ihmisoikeuksien kehitystä. Eurooppa-koulun suomalaisten oppilaiden keskustelussa ja ryhmähaastattelussa ihmisoikeudet ja demokratian kehitys olivat yksi huomattava teema.

Ihmisoikeusnäkökulma tuli esiin, kun nuoret valitsivat Kolonialismi ja siirtomaiden hyväksikäyttö -kortin molemmissa ryhmissä ja pohtivat, että se on tärkeä, koska ”se vieläkin vaikuttaa miten toisiin maanosiin ja ihmisiin suhtaudutaan”. Nuoret keskustelivat myös milloin kolonialismi ja siirtomaiden hyväksikäyttö oli alkanut. He ajoittivat Kolonialismi ja siirtomaiden hyväksikäyttö -kortin jo 1500-luvulle, koska ”silloin alkoivat tutkimusmatkat eli ryöstömatkat”. Korttien valintatilanteessa ryhmällä oli jäljellä enää vain yksi valinta ja oli

pakko valita joko Normandian maihinnousu- tai Kolonialismi ja siirtomaiden hyväksikäyttö - kortti. Oppilaat argumentoivat: ”Saksa oli miehittänyt ison osan Eurooppaa ja Eurooppa olisi hyvin erilainen, jos Normandian maihinnousua ei olisi ollut.” Toinen oppilas vastasi, että ”Maailma olisi erilainen ilman kolonialismia”.

Suomen eduskuntauudistus 1906 -kortin valinta nosti esiin demokratia- ja ihmisoikeusnäkökantaa. Oppilaat toivat esiin, että eduskuntauudistuksen yhteydessä naiset saivat äänioikeuden. Kortti edusti näille oppilaille tasa-arvon toteutumista. Valistus-kortti valittiin molemmissa ryhmissä. Nuoret perustelivat valintaansa, koska ”meidän nykyiset arvot perustuu siihen”. Keskustelun aikana kävi ilmi, että valistus oli juuri opetettu historian tunneilla, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa korttien valintaan. Oppilaat näkivät Diktatuurin nousu Euroopassa 1930-luvulla -kortin edustavan toisen maailmansodan kauheuksia ja kokivat, että diktatuurit ja sota olivat osaltaan syitä siihen, että Euroopan unioni on olemassa. Oppilaat näkivät Euroopan unionin demokratiaa vahvistavana rauhanprojektina.

Kysyin ryhmähaastattelun lopussa, halusivatko he lisätä joitain aiheita kuvakortteihin. Oppilaat ehdottivat muun muassa etnisten ryhmien ja vähemmistöjen tasa-arvotaisteluja. Esimerkkinä he mainitsivat Yhdysvaltain kansalaisoikeustaistelun ja Martin Luther Kingin. He nostivat esiin myös Venäjän ja Ranskan vallankumoukset, sekä viimeaikaisista tapahtumista Euroopan pakolaiskriisin ja erityisesti eurooppalaisten suhtautumisen siihen, nähdäänkö se mahdollisuutena tai uhkana.

Ihmisoikeus- ja demokratiateeman lisäksi oppilaiden eurooppalaisten korttien valinnoissa näkyi myös tekniikan kehityksen ja maailmankuvan muutoksen teema. Toinen ryhmistä valitsi Heliosentriksen maailmankuva -kortin, koska siitä alkoi oppilaiden mielestä se, että ”kirkkoa ei enää kuunneltu ja että ihmiset alkoivat kyselemään asioita”. Molemmat ryhmät valitsivat Tietotekniikan vallankumous ja Kirjapaino-kortit. Valinnat olivat jokseenkin itsestään selvät oppilaille, eikä niistä keskusteltu. Ryhmät valitsivat myös Teollinen vallankumous -kortin. Teollistuminen on laaja ilmiö, joka sisältää useita teemoja. Yksi vaihtoehto on, että kortin valinta edusti tekniikan ke-

hitystä kuten rautateitä, puhelimia ja tehtaita. Oppilaat kertoivat, että teollista vallankumousta oli juuri käsitelty historian tunnilla, mikä saattoi vaikuttaa kortin valintaan.

Pohdintaa

Eurooppa-koulun suomenkielisen kieliosaston nuoret eivät pidä suomalaisia historian tapahtumia tai ilmiöitä itselleen tärkeinä. Tässä tutkimuksessa käytetyistä kuvakorteista oppilaat valitsivat mieluummin eurooppalaiset vaihtoehdot. Toisaalta kortit rajoittivat oppilaiden valintamahdollisuuksia. He eivät voineet esimerkiksi valita enempää Euroopan ulkopuolisten alueiden historiaa.

Kuvakorttitehtävän yhteydessä toteutetun havainnoinnin ja haastattelun aikana nousi esiin, että oppilaat eivät käyttäneet sujuvasti ”me”-ilmaisua puhuessaan Suomen historiasta. He käyttivät esimerkiksi ilmaisua ”Suomen kannalta tärkeä tapahtuma”. Oppilaat kokivat Euroopan unionin historian vaikuttavan omaan elämäänsä. Euroopan unionin instituutiot ovat usean oppilaan vanhempien työpaikka, ja siten määrittelee esimerkiksi perheen asuinpaikan. Oppilaiden oma koulu, Eurooppa-koulu, on olemassa juuri Euroopan unionin takia. Puhuttaessa muista tapahtumista, kuten Sarajevon laukauksista tai eurooppalaisista diktatuureista, oppilaat itse loivat historian tapahtumien kaaren Euroopan hiili- ja teräsyhteisön perustamiseen 1951. Nuoret määrittelivät historian tapahtumia merkittäviksi, koska ne vaikuttivat Euroopan unionin syntyyn.

Eurooppalaisiin tapahtumiin samaistumisesta huolimatta nuoret eivät kuitenkaan kokeneet kansallisen identiteettinsä olevan eurooppalainen. Eurooppalaisuus oli korkeintaan yksi pala erilaisten kansallisten identiteettien palapelissä, joka oli osa nuorten elämää. Neljä oppilaista koki olevansa suomalaisia, yksi oppilas määritteli itsensä brysseliläiseksi, yksi oppilas ei sanonut olevansa mitään, ja kaksi oppilasta kuvailivat useiden kansallisten identiteettien olevan osa elämäänsä. Kansallinen identiteetti oli liian ahdas käsite nuorille. Oppilaiden oli esimerkiksi ulkosuomalaisuutensa vuoksi vaikea kokea olevansa yhtä suomalaisia kuin Suomessa asuvat suomalaiset. Suomen

kielen lisäksi jotain muuta kotikielenä puhuvat oppilaat kokivat, että on haasteellista ja tarpeetonta valita vain yhtä kansallista identiteettiä. Oppilaat siis haastoivat kansallisen identiteetin käsitteen tarpeellisuuden kirjoitelmissaan.

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 1998. Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Anttila, Jorma 2007. Kansallinen identiteetti ja suomalaisiksi samastuminen. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos.
- Berg, Marko van den 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Dawes Duraisingh, E. 2017. Making narrative connections? Exploring how late teens relate their own lives to the historically significant past. *London Review of Education* 15 (2), 174–193.
- Dervin, Fred, Paavola, Heini & Talib, Mirja 2013. Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatusta suomalaisessa koulussa ja opettajan-koulutuksessa. *Kasvatus* 44 (3), 241–244.
- Grever, Maria, Haydn, Terry & Ribbens, Kees 2008. Identity and school history: the perspective of young people from the Netherlands and England. *British Journal of Educational Studies* 56 (1), 76–94.
- Harle, Vilho & Moisio, Sami 2000. Missä on Suomi? Kansallisen identiteetipolitiikan historia ja geopolitiikka. Tampere: Vastapaino.
- Kalela, Jorma 2000. Historiantutkimus ja historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kitson, Alison & Husbands, Chris with Steward, Susan 2011. Teaching and Learning History 11–18. Maidenhead: Open University Press.
- Lorenz, Chris 2004. Towards a Theoretical Framework for Comparing Historiographies: Some Preliminary Considerations. Teoksessa Seixas Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 25–48.
- Löfström, Jan, Oittinen, Riitta & Rantala, Jukka 2011: Historiatietoisuuden hyödyistä. *Kasvatus & aika* 4 (3), 3–4.
- Peck, Carla 2010. "It's not like (I'am) Chinese and Canadian. I am in between": Ethnicity and Students' Conceptions of Historical Significance. *Theory and Research in Social Education* 38 (4), 574–617.

- Rantala, Jukka 2012. Lapset historiakulttuurin kuluttajina. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Rantala, Jukka & Ahonen, Sirkka 2015. Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus. Helsinki: Gaudeamus.
- Risager Karen & Dervin Fred 2015. Introduction. Teoksessa Dervin, Fred & Risager, Karen (eds.), *Researching Identity and Interculturality*. London: Routledge, 1–25.
- Saarentalo-Vuorimäki, Johanna, 2015. Finnish expatriates' adaptation to a multicultural environment. Doctoral dissertation. Helsinki: Faculty of Social Sciences, Department of Social Studies, social psychology
- Sakki, Inari 2010. A Success Story or a Failure? Representing the European Integration in the Curricula and Textbooks of Five Countries. Helsinki: Social Psychology, Department of Social Research.
- Schola Europaea 2013. History Syllabus (Years 6 & 7). <<https://www.eursc.eu/Syllabuses/2013-01-D-35-en-2.pdf>> (Luettu 13.11.2017)
- Schola Europaea 2016. History Syllabus – S4-S5. <<https://www.eursc.eu/Syllabuses/2016-09-D-21-en-3.pdf>> (Luettu 13.11.2017)
- Schola Europaea 2017. Syllabus for Human Sciences – Secondary cycle (S1-S3). <<https://www.eursc.eu/Syllabuses/2017-04-D-1-en-2.pdf>> (Luettu 13.11.2017)
- Seixas, Peter 2004. Introduction. Teoksessa Seixas, Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 25–48.
- Tervonen, Miika 2014. Historian kirjoitus ja myytti yhden kulttuurin Suomesta. Teoksessa Markkola, Pirjo, Snellman, Hanna & Östman, Ann-Catrin (toim.), *Kotiseutu ja kansakunta – miten suomalaista historiaa on rakennettu*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Van Nieuwenhuijse, Karel & Wils, Kaat 2015. Historical narrative and national identities. A Qualitative Study of Young Adults in Flanders. *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis. Journal of Belgian History*, 45 (4), 40–72.
- Virta, Arja 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Virta, Arja 2017. Bridging History Education and the Diversity of Historical Cultures. Teoksessa Åström Elmersjö Henrik, Clark, Anna & Vinterek, Monika (eds.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories. Pedagogical Responses to Contested Narratives and the History Wars*. Palgrave Macmillan, London, 63–83.

Liite 1. Taulukko 1. Ryhmittäyössä käytetyt kuvakortit

Kortin otsikko	Suomalainen vai eurooppalainen	Teema
1 Ensimmäinen ristiretki Suomen alueelle noin 1155	suomalainen	Kristinusko, Suomen historian käännekohta, länsi
2 Katolisen kirkon ristiretket Lähi-Itään noin 1099 - 1300	eurooppalainen	Uskonto, sota
3 Savupirtti	suomalainen	Tavallisen ihmisen elämä
4 Keskiaikainen kääntösiipiaura	eurooppalainen	Tavallisen ihmisen elämä
5 Mikael Agricola (1510-1557)	suomalainen	Uskonpuhdistus, muuttuva maailmankuva, kirjakieli, Suomalainen kulttuuri
6 Kirjapaino	eurooppalainen	Tiedonvälitys, muuttuva maailmankuva
7 Heliosentrinen maailmankuva	eurooppalainen	Muuttuva maailmankuva
8 Aurinkokuningas	eurooppalainen	Absolutismi
9 Valistus	eurooppalainen	Muuttuva maailmankuva, ihmisoikeudet, demokratia, Ranskan suuri vallankumous
10 Porvoon valtiopäivät 1809	suomalainen	Suomen historian käännekohta
11 Waterloon taistelu vuonna 1815	suomalainen	Euroopan historian käännekohta
12 Teollistuminen 1800-luvun Suomessa	suomalainen	Yhteiskunnan murros, tekninen kehitys
13 Teollinen vallankumous	eurooppalainen	Yhteiskunnan murros, tekninen kehitys
14 Suomalaisen taiteen kultakausi 1800-luvun lopulla	suomalainen	Kulttuuri, kansallistunne
15 Suomen itsenäistyminen 1917	suomalainen	Suomen historian käännekohta, kansallistunne
16 Kolonialismi ja siirtomaiden hyväksikäyttö	eurooppalainen	Väkivalta, ihmisoikeudet,
17 Suomen sisällissodan vankileirit kesällä 1918	suomalainen	Väkivalta, ihmisoikeudet, Suomalaisen yhteiskunnan huono hetki
18 Suomen kenraalikuvernööri Nikolai Bobrikovin murha vuonna 1904	suomalainen	Poliittinen murha, väkivalta

19	Sarajevon laukaukset vuonna 1914	suomalainen	Poliittinen murha, sota
20	Suomen eduskuntaudistus 1906	suomalainen	Tasa-arvo, demokratia, ihmisoikeudet
21	Naisten äänioikeustaistelu Isossa-Britanniassa	eurooppalainen	Tasa-arvo, demokratia, ihmisoikeudet
22	Lapuanliike 1929-1932	suomalainen	Äärioikeisto, diktatuuri vastaan demokratia
23	Diktatuurin nousu Euroopassa 1930-luvulla	eurooppalainen	Äärioikeisto, diktatuuri vastaan demokratia
24	Tuntematon sotilas	suomalainen	Kulttuuri, pasifismi, kriittinen suhtautuminen sotaan
25	Länsirintamalta ei mitään uutta	eurooppalainen	Kulttuuri, pasifismi, kriittinen suhtautuminen sotaan
26	Helsingin pommitukset toisen maailmansodan aikana	suomalainen	Sota ja siviilit
27	Dresdenin pommitukset	eurooppalainen	Sota ja siviilit
28	Talvisota 1939-1940	suomalainen	Urhoollinen taistelu
29	Normandian maihinnousu vuonna 1944	eurooppalainen	Urhoollinen taistelu
30	Sotasyyllisyysoikeudenkäynnit toisen maailmansodan jälkeen	suomalainen	Syyllisyys, voittajat ja häviäjät ja suhde Neuvostoliittoon
31	Nürnbergin oikeudenkäynti toisen maailmansodan jälkeen	eurooppalainen	Syyllisyys, holokausti, voittajat ja häviäjät
32	Kekkonen ja noottikriisi	suomalainen	Kylmä sota, suhde Neuvostoliittoon
33	Berliinin muuri	eurooppalainen	Kylmä sota
34	Hyvinvointivaltiota rakentamassa	suomalainen	Yhteiskunnan muutos
35	Modernisaatio ja kaupungistuminen	eurooppalainen	Yhteiskunnan muutos
36	Suomi liittyy Euroopan unioniin vuonna 1995	suomalainen	Euroopan unioni
37	Euroopan hiili- ja teräsyhteisön perustaminen vuonna 1951	eurooppalainen	Euroopan unioni
38	Martti Ahtisaari (1937-)	suomalainen	Rauha, maailman parantaminen, toivo
39	Mihail Gorbatšov (1931-)	eurooppalainen	Rauha, kylmä sota, Venäjä, maailman parantaminen
40	Tietotekniikan vallankumous	eurooppalainen	Tiedonvälitys, muuttuva maailmankuva
41	Nokia	suomalainen	Tiedonvälitys, muuttuva maailmankuva

Liite 2. Taulukko 2. Oppilaiden valitsemat kuvakortit

Kortin nimi	Valintojen määrä	Kansallinen historia	Teema
Kirjapaino	kaksi	eurooppalainen	Tekniikan kehitys, yhteiskunnallinen kehitys
Valistus	kaksi	eurooppalainen	Muuttuva maailmankuva, ihmisoikeudet, demokratia, Ranskan suuri vallankumous
Teollinen vallankumous	kaksi	eurooppalainen	Yhteiskunnan murros, tekninen kehitys
Kolonialismi ja siirtomaiden hyväksikäyttö	kaksi	eurooppalainen	Väkivalta, ihmisoikeudet,
Sarajevon laukaukset 1914	kaksi	eurooppalainen	Poliittinen murha, sota
Euroopan hiili- ja teräsyhteisön perustaminen 1951	kaksi	eurooppalainen	Euroopan unioni
Tietotekniikan vallankumous	kaksi	eurooppalainen	Tiedonvälitys, muuttuva maailmankuva
Mikael Agricola	yksi	suomalainen	Uskonpuhdistus, muuttuva maailmankuva, kirjakieli, Suomalainen kulttuuri
Heliosentrinen maailmankuva	yksi	eurooppalainen	Muuttuva maailmankuva
Suomen eduskuntaudistus 1906	yksi	suomalainen	Tasa-arvo, demokratia, ihmisoikeudet
Suomen itsenäistyminen 1917	yksi	suomalainen	Suomen historian käännekohta, kansallistunne
Diktatuuriin nousu Euroopassa 1930-luvulla	yksi	eurooppalainen	Äärioikeisto, diktatuuri vastaan demokratia
Suomi liittyy Euroopan Unioniin 1995	yksi	suomalainen	Euroopan unioni



Jenni Tinell

Lastentarhanopettajaksi talvisodan aikana. Päiväkirja henkisen ja ammatillisen kasvun kuvaajana

Johdanto

Valmistuin lastentarhanopettajaksi vuonna 2002. Jatkoin suoraan maisteriopintoihin ja toimin samalla osa-aikaisena lastentarhanopettajana. Maisteriksi valmistuttuani työskentelin samassa päiväkodissa päiväkodinjohtajana. Noina kymmenenä vuotena mietin paljon omaa ammatti-identiteettiäni ja tapaani tehdä työtä. Samalla näin itseni sukupolvien ketjussa lastentarhanopettajana. Oman ammattikuntani historian tutkailu syventyi vuonna 2011, kun silloinen työpaikkani vietti 50-vuotisjuhlia. Päiväkodin juhlakirjaa tehdessäni pohdin työn vaikuttavuutta ja merkittävyyttä eri aikakausina ja mietin päiväkodin henkilöstön ammatillisia resursseja, arvomaailmaa ja työskentelytapoja erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa. Vuoteen 1947 saakka lastentarhanopettaja-koulutusta oli tarjolla ainoastaan Ebeneser-seminaarissa Helsingissä. Lähtökohdat lastentarhanopettajan ammatin harjoittamiseen 1800- ja 1900-luvuilla olivat erilaiset kuin nykypäivänä: lastentarhanopettajan kutsumuksellinen työote köyhien perheiden lasten parissa on vaihtunut tilanteeseen, jossa subjektiivinen päivähoito-oikeus takasi sen, että päiväkodeissa on lapsia kaikkien tuloluokkien perheistä.

Sain mahdollisuuden työskennellä Ebeneser-säätiössä vajaat kolme vuotta. Eräs silloinen työntekijä vihjasi mielenkiintoisista päiväkirjoista säätiön arkistossa. Näin löysin tieni Siiri Vallin ja Aino Saarelaisen päiväkirjojen sekä jo kerättyjen omaelämäkerrallisten

aineistojen pariin. Löytö innosti minua osaltaan ryhtymään väitöskirjatyöhön, jossa tutkin lastentarhanopettajaopiskelijoiden elämää ja ammatillisen identiteetin kehittymistä yhteiskunnan murrosvaiheissa 1900-luvun alkupuolelta 2000-luvulle. Aineistoani ovat tutkimuksen tässä vaiheessa päiväkirjat, kilpakeruin tuotetut kertomukset ja arkistolähteet. Olen paneutunut päiväkirjateksteihin vähitellen. Tässä artikkelissa pureudun vain niihin Siiri Vallin (3.11.1919–21.12.2005) päiväkirjoihin, jotka ajoittuvat aikaan vähän ennen talvisodan syttymistä, itse sota-aikaan ja sen jälkeisiin tunnelmiin, siis aikoihin, jolloin Siiri Valli opiskeli Ebeneserissä. Myöhemmin hän toimi muun muassa Ebeneserin lastenlaitosten johtajana (1959–1963) ja lastentarhaseminaari Ebeneserin rehtorina (1959–1970). Käytän hänestä joko tuttavallisesti nimeä Siiri tai Siiri Valli, vaikka hänen tyttönimensä oli Hiltunen.

Artikkelin teemat ja tutkimusaineisto

Tässä artikkelissa käsittelen ensinnäkin sitä, miten Siiri kuvailee sodanaikaisia tapahtumia päiväkirjassaan ja miten hän koki sodan. Sen lisäksi kuvaan sitä, miten Siirin ammatillisen identiteetin etsintä näkyy hänen päiväkirjassaan. Pyrin myös selvittämään, mikä merkitys päiväkirjan pitämisellä oli Siirin elämässä.

Siiri Vallin päiväkirjat vuosilta 1935–1944 ovat talletettuina Ebeneser-säätiön arkistoon. Kirjat koostuvat viidestä päiväkirjasta ja yhdestä vieraskirjasta. Tekijä on itse myöhemmin poistanut päiväkirjoistaan joitakin tekstejä ja lisännyt sivumarginaaleihin selventäviä tietoja elämänsä elämästä. Lukijalle herää kysymys liekö Siiri toivonut, että hänen päiväkirjansa tulevat löydettyiksi. Näitä lisäyksiä voisi jopa jossain määrin verrata päiväkirjan luovuttajan saatesanoihin, ikään kuin Siiri olisi tahtonutkin luovuttaa päiväkirjansa julkisuuteen, jolloin aidosti yksityinen, julkaisematon päiväkirja muuttuu ”yksityisesti julkiseksi” (vrt. Vatka 2005, 207). Päiväkirjat on toimitettu arkistoon ja lisäksi kirjoittaja on itse jälkikäteen tehnyt niihin pieniä muutoksia. Koska myös muilla on pääsy aineistoon, sen sisällön avaaminen yleisölle ei nähdäkseni ole tutkimusetiikan kannalta ongelmallista (vrt.

Sääskilahti, 2011, 51). Olen myös päättänyt käyttää tekstissä hänen omaa nimeään, sillä tekijä olisi joka tapauksessa tunnistettavissa. Ebeneser-säätiön arkistossa on vain kahden entisen opiskelijan päiväkirjat eri vuosikymmeniltä, ja ne molemmat ovat tutkimusaineistoani. Tutkimukseni tarkoitus ei ole kaivella sensaatiohakuisesti kyseisen henkilön elämää, vaan käsitellä päiväkirjan tekstejä oman tutkimukseni tematiikan rajoissa. Valitettavasti Siiri Vallin molemmat sisarusukset kuten myös Siiri Vallin aviomies Erkki Valli ovat jo kuolleet, eikä pariskunnalla ollut lapsia. Näin ollen ei aineiston julkaisuluvan eikä mahdollisen suullisen lisäaineiston hankkiminen ole ollut mahdollista.

Tutkimuksen metodologia

Oral history -tutkimusta kutsutaan Suomessa nimellä muistitietotutkimus, sillä käsite kuvaa suomalaisessa tutkimuksessa sekä suullista että kirjallista muistitietoon liittyvää tutkimusta (Östman 2008, 7; Fingerroos 2011, 62). Muistitietotutkimuksessa on oma erityinen tapa lähestyä tutkimusta. Sitä onkin luonnehdittu selittäväksi ja ymmärtäväksi, ja sen avulla tuotettua aineistoa – kuten toki mitä tahansa aineistoa – on käsiteltävä kriittisesti. Muistitietotutkimusaineisto edustaa ”toista tietoa” (Fingerroos 2011, 69). Sen avulla saatu aineisto on usein yksityiskohtaista, kokemuksellista ja pitkittäistä. Sitä voisi luonnehtia niin ikään hiljaiseksi ja heikoksi tiedoksi, mutta toisaalta myös täsmälliseksi tiedoksi. Muistitiedon avulla voidaan saada virallisesta tiedosta poikkeavia käsityksiä ja näkemyksiä (Ukkonen 2000; Ukkonen 2010). Se antaa historian tapahtumat kokeneille äänen ja keskeisen aseman historiaa kirjoitettaessa, elokuvaa tehtäessä tai vaikkapa museonäyttelyä koottaessa (Thompson 2016, 34). Muistitieto on usein moniäänisyyden lisäksi myös monitieteistä (Fingerroos 2011, 68).

Muistitietotutkimuksen aineisto koostuu usein kertomuksista. Kertomus voi olla suullinen tai kirjallinen. Tarinat ovat keskeinen tapa muodostaa merkityksiä elämäntapahtumista. Rakennamme identiteettiämme tarinoiden välityksellä eli narratiivisesti (Fingerroos 2011, 66–67). Narratiivisia aineistoja ovat esimerkiksi päiväkirjat, elä-

mäkerrat tai kertomukset oman elämän eri vaiheista (Ukkonen 2006, 191).

Tutkimukseni on narratiivista. Narratiivisen tutkimuksen keskiössä on kokeva ja kertova ihminen (Erkkilä 2005, 21–22). Käsittelen aineistoani historiallisessa kontekstissa. Tällöin varsinaiset analyysimenetelmät voivat löytyä niin kirjallisuuden, lingvistiikan kuin psykologian, antropologian ja folkloristiikankin puolelta. Narratiivien analyysissa tarinat voidaan luokitella eri kategorioihin ja teemoitella. Narratiivisessa analyysissa puolestaan tuotetaan uusi kertomus aineiston kertomusten pohjalta. Päiväkirjoja analysoidessani tulkitSEN tekstiä aikalaisnäkökulmasta käsin. Ne on kirjoitettu tiettyä ajanjaksona, erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa ja naisen näkökulmasta. Tarkoitukseni on sijoittaa päiväkirjakatkelmat tiettyyn sosiaaliseen, taloudelliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin. Vilkkö (1990, 82) tuo artikkelissaan esille, että ”elämä kerrotaan kullekin kulttuurille sopivilla tavoilla, ja elämän kuvat ovat tietyn yhteiskunnan kuvia”. On kuitenkin huomattava, että ”kertomukset tulkitsevat menneisyyttä ja tuovat kulttuurisia merkityksiä ja arvoja, eivät kuvaa tai heijasta niitä” (Ukkonen, 2006, 193). Päiväkirjan kautta ollaan vuoropuhelussa valitsevan yhteiskunnan, kulttuurin ja ajanjakson kanssa (Vatka 2005, 247). Kuten Erkkilää (2005), myös minua kiinnostaa tutkimuksessa kertojan näkökulman ymmärtäminen. Youw (2008) tuo artikkelissaan esille, että samalla kun luemme toisen ihmisen kokemuksista, voimme myös ymmärtää itseämme. On kuitenkin huomattava, että päiväkirjan kirjoittaja tekee jatkuvasti omia valintojaan siitä, mitä ilmaisee ja mistä vaikenee. Siten päiväkirjan sivuilta välittyy vain osa henkilön kokemusmaailmasta ja eletystä elämästä (Halldorsdottir 2014, 177).

Päiväkirja-aineistot

Lajityypiltään päiväkirjat voi luokitella omaelämäkerralliseksi kirjallisuudeksi. Samaan kategoriaan kuuluvat myös muistelmat, omaelämäkerrat ja (omaelämäkerralliset) kirjeet (Norkola 1995, 113). Rintamäki (2016, 104) jakaa Gusdorfin mukaan päiväkirjat kahteen luokkaan, joita ovat raportoiva (*journal externe*) ja henkilökohtainen (*journal*

intime). Raportoivassa kirjoitustyyliissä pyritään objektiivisuuteen ja historian tapahtumien kertomiseen ulkokohtaisesti, kun taas henkilökohtaisessa tyyliissä kirjoittaminen on itsereflektiota ja itselle kirjoittamista. Norkola (1995) on puolestaan luokitellut päiväkirjat neljään eri kategoriaan, joita ovat (1) Muistin kirja, (2) Arjen raportti, (3) Päiväkirja itsetutkistelun välineenä, ja (4) Estetistinen päiväkirja. Siirin päiväkirjat lukeutuvat pääasiassa henkilökohtaiseen ja päiväkirjaan itsetutkistelun välineenä. Siiri vaikuttaa kirjoittaneen terapeuttisessa mielessä: omiin ongelmiin ja murheisiin keskittyminen ja sydämen vuodattaminen päiväkirjan sivuille ovat toimineet hänelle itsen rakennusaineina. Sisäisen maailman avaaminen on kuulunut perinteisen tunnustuskirjallisuuden konventioihin. Tämän tyyllilajin ensimmäisiin kuuluvana esimerkkinä on Augustinuksen Tunnustukset 300-luvun loppupuolelta (Norkola & Rikkinen 1996, 43). Tekstityylilajeista löytyy myös runoutta, joita naiset päiväkirjan pitäjistä eritoten suosivat (vrt. Votka 2005, 266). Näin Siirin päiväkirjat ovat siis osaltaan myös estetistisiä.

Päiväkirjat ovat kokonaisuuksia, joille tunnusomaista ovat monikerroksisuus, monensuuntaisuus ja dynaamisuus (Sääskilahti 2011, 58). Päiväkirjan kirjoittaja liikkuu ajassa: hän kertoo tapahtumia menneessä muodossa, ja toisaalta, kuten Siiri, reflektoi tapahtumia ajassa, jossa elää. Kirjoittaja on myös tekstinsä lukija, sillä hän saattaa palata teksteihinsä ja samalla uusintaa itseään kirjoittamalla (vrt. Sääskilahti 2011, 56–68). Usein päiväkirjoja kirjoitetaan pitkään, ja kirjoittajalla on dynaaminen suhde oman tekstinsä eriaikaisiin päähenkilöihin, joiden vaiheita hän itse sekä tuottaa että lukemalla seuraa (Sääskilahti 2011, 59). Tyypillistä päiväkirjateksteille ovat myös yksityiskohtiin hukuttautuminen sekä etäisyyden ja hierarkian kadottaminen (Norkola 1995, 113).

Siirin toinen päiväkirja ajoittuu ajalle 1.8.1940–29.12.1941. Sen ensimmäisillä kymmenellä sivulla Siiri ihmettelee omaa pessimismiansa ja ynseyttään elämää kohtaan. Siiri palasi päiväkirjojensa pariin uudestaan vielä vuosikymmenien päästä. Esimerkiksi 16.8.1940 kirjoittamansa päiväkirjamerkinnän marginaaliin hän on myöhemmin lisännyt seuraavaa: ”Nyt jälkepäin, vuosikymmenien kuluttua, kun

näitä edellisiä sivuja luen, ihmettelen kirjoitusteni synkkyyttä. Kuitenkin Nummelan kesäpäivät olivat iloisia, valoisia päiviä ja kuukausia, suloisten suven aikoja!” (päivämäärämerkintä puuttuu). Tässä näkyy päiväkirjatekstin ja muistelun ero. Tapausten merkitys ja mielekkyys muistetaan ja se piirtyy mieleen eletyn elämän läpi. Muistitieto on siis konstruktivistista (Fingerroos & Haanpää 2006, 32). Usein muisteluun liittyy myös nostalgiaa. Portellin mukaan muistitieto kertookin lähinnä siitä, mikä menneiden tapahtumien merkitys on tai oli yksilölle muisteluhetkellä (Fingerroos & Haanpää 2006, 33). Toisaalta päiväkirjateksti taas saattaa yksinomaan keskittyä senhetkiseen negatiivisten tunteiden käsittelyyn. Esimerkiksi Votka (2005, 102) kirjoittaa Ohlsonia mukaillen: ”Päiväkirjan kirjoittaminen on halvin psykoterapian muoto, koska kirjoittaja itse toimii omana psykoterapeuttinaan”.

Votka (2005) on työssään tutkinut Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran keräämää aineistokokonaisuutta ”tavallisten ihmisten päiväkirjamateriaali”. Tässä kokoelmassa on yhteensä 302 päiväkirjaa 77 eri kirjoittajalta. Tutkimuksen pohjalta Votka on kirjoittanut kirjan *Suomalaisten salatut elämät, Päiväkirjojen ominaispiirteiden* tarkastelua (Votka 2005). Hän kirjoittaaakin, että masennukset, kiukut ja murheet tuntuvat suorastaan dominoivan hänen lukemaansa laajaa päiväkirja-aineistoa ja toteaaakin, että ”huolet ja murheet kirjataan päiväkirjoihin iloisia asioita useammin” (Votka 2005, 103–104). Tyypillistä päiväkirjakommunikaatiossa on subjektiivisuus, jolloin kirjoittaja saattaa suurennella tiettyjä asioita tai vähätellä toisia, arkaluontoisia asioita taas saatetaan peitellä. Ylipäätään kerronta kulkee kirjoittajan oman itsekkään tai itsekeskeisen näkökulman rajoittamana (Votka 2005, 152).

Siiri Vallin päiväkirjat ovat henkilökohtaisia reflektoinnin välineitä, oman ammatillisen identiteetin kehittymisen kuvauksia, sekä toisaalta vuoropuhelua Jumalan ja yhteiskunnallisten asioiden kanssa. Etenkin sota-aikaan ajoittuvissa päiväkirjoissa korostuu eletty ja koettu sota-aika. Häkkinen (2014, 36) kuvailee eri sukupolvien yhteiskuntakokemuksia ”*Oi nuoruus*”-hankkeen elämäkertakirjoituksissa. 1920–1930-luvuilla syntyneiden lapsuuden eetos kulminoitui kansallisvaltion, yhteiskunnan ja kansakunnan rakentamisen ympärille. Heidän lap-

suuden ja nuoruuden murrosaika puolestaan ajoittui sota-aikaan, mikä teki siitä erityisen vahvan elämänvaiheen. Sekä ”*Oi nuoruus*”-hankkeen elämäkertakirjoitukset, että Siirin päiväkirjan sivutkin ovat sotakuvauksien kyllästämiä (vrt. Häkkinen 2014, 36).

Miksi Siiri kirjoittaa päiväkirjaa?

Siiri Valli kuvailee ensimmäisen päiväkirjansa ensimmäisellä sivulla 25.9.1935 syitä siihen, miksi alkaa kirjoittaa päiväkirjaa. Hän kokee itsensä yksinäiseksi ja hänellä ei ole ystävää, jonka kanssa jakaisi kaiken syvimät tuntosensa ja asiansa. Hän kokee, etteivät ihmiset tunne hänestä hänen perimmäistä identiteettiään:

Olen viisitoistavuotias tyttökoululainen, pieni ja pyöreä, villi ja äänekäs, poikatukkainen ja poikamainen tyttökoululainen, jolla ei ole näkönsä enempää kuin muunkaan puolesta suurta vaikutusta maailmaan ja ihmisiin. (...) Minut tunnetaan kotona iloisena ja huolettomana, mutta usein kiusallisena ja kiukuttelevana kuopuksena ja koulussa kujeilevana ja äänekkäänä Pellenä. (...) Mutta se ei olekaan minun oma maailmani, jossa elän, oikeaa ja rehellistä elämää, se on vain kuori (...) Kuoren alle kätkeytyy kokonainen maailma, aivan toisenlaista elämää. (...) se on herkkä ja arka maailma (...) se on etsivä ja hiljainen (...) se on minun oikea maailmani, jonne pakenen koulutuntien päätyttyä. (...) eikä minulla ole ketään, joka ymmärtäisi minua, ei ystävää, jolle voisi avautua, niin alan pitää päiväkirjaa (...)

Päiväkirjasta rakentuu Siirin ystävä ja puhetoveri, eräänlainen sukulaissielu, jonka kanssa Siiri pystyy jakamaan oman sisäisen maailmansa. Tämä on luonteenomaista päiväkirjateksteille kuten myös Siirin käyttämät puhuttelelumuodot päiväkirjasta ”rakas päiväkirjani”, ”Dear”, ”rakas ystävä” ja ”uskottu” (vrt. Votka 2005, 161–166). Eräs keskustelukumppani Siirin kirjoituksissa on Jumala. Siiri kirjoittaa kuvailemiensa asioiden sekaan rukouksia ja puhetta Jumalalle esimerkiksi näin: ”Miksi on näin sinä suuri ja rakastava Jumala? Miksi juuri hän, nuori ja elämänhaluinen?”

Vatkan mukaan keskeisimmät suomalaisten päiväkirjanpitoon liittyvät tehtävät ovat muistaminen, arjen hallitseminen, elämän inventoiminen, oman tilan ottaminen, itsensä kehittäminen, terapeutinen purkautuminen sekä kirjoittamisen harjoittelemineen (Vatka 2005, 77). Siirille päiväkirjan kirjoittaminen näyttää olleen terapeutista purkautumista, itsensä kehittämistä ja kirjoittamisen harjoittelua. Siiri on hyvin ankara itselleen ja ruotii itseään raskaalla kädellä. Toista päiväkirjaa aloittaessaan hän kirjoittaa, että ei ole kehittynyt ollenkaan (henkisesti) ja että hänen kirjoituksensa ja ajatuksensa ovat ”mitättömiä” ja tunteensa ”kalpeita”. Hän mainitsee kuitenkin, että hänellä on tarve ”pitää tiliä elämästään”.

Naisen aseman muutos suomalaisessa yhteiskunnassa

Siiri vallin nuoruus, ammatinvalinta ja ensimmäisen ammatin opiskelu ajoittuvat 1930- ja 1940-luvuille. 1900-luvun alku oli ollut suomalaisille naisille itsenäistymisen aikaa. Yleinen oppivelvollisuuslaki säädettiin vuonna 1921. Sen myötä koulunkäynti alkoi mahdollistua kaikille tytöille. Jo vuodesta 1916 naisia voitiin nimetä valtion koulujen virkoihin, ja lisäksi naimisissa olevat naiset saivat vuodesta 1919 alkaen oikeuden elinkeinon harjoittamiseen ilman aviomiehen suostumusta. Vuonna 1926 säädettiin laki, jossa naiset todettiin kelpoisiksi valtion virkoihin. Niinpä ei ole ihme, että 1920-luvulla myös naisten työssäkäynti yleistyi kaikissa yhteiskuntaluokissa. Siinä missä 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun sivistyneistön naiset osallistuivat monenlaisiin rouvasväenyhdistysten ja uskonnollisten järjestöjen vapaaehtoistöihin, 1930–50 -luvuilla ei enää ollut poikkeuksellista, että naiset opiskelivat itselleen ammatin. Naisten opiskeluintoa siivittivät erityisesti tyttökoulut, jotka laajenivat yliopistoon johtaviksi opinahjoiksi. Aluksi tällaiset tyttökoulut olivat yksityisiä, mutta jo Suomen itsenäistymisen aikoihin valtion tyttökouluja oli 16 ja tyttöjen määrä lisääntyi kouluissa (Nieminen, 2012). 1920-luvulle tultaessa yliopisto-opiskelijoista kolmannes oli naisia. Tämä oli paljon verrattuna muihin maihin (Korppi-Tommola 2005a, 38).

Toisen maailman sodan aikana naisille oli langennut monia erilaisia rooleja kotityön lisäksi miesten taistellessa sodassa. Tämä loi pohjaa jatkumolle, jossa naisen rooli oli aktiivisempi myös yhteiskunnassa. Toki monet naisten ensimmäiset ammatit sijoittuivat pääosin kasvatukseen, hoivaan, ja huolenpitoon ja erilaisiin virastotöihin kuten pankkeihin, vakuutus-, posti-, puhelin ja lennätinlaitoksiin sekä rautateille. Keskiluokan ja ylempien sosiaaliryhmien naiset valtasivat nämä alat. 1900-luvun alun ammatillinen emansipaatio avasi myös alempiin sosiaaliryhmiin kuuluvien perheiden tyttärille pääsyn näihin ammatteihin. Siirin ammatinvalinta oli siis varsin tavanomainen. (Olsson 2008, 157; Suomen naisen vuosisadat, 2: Toivon rakentajat 2005; Nieminen, 2012.) Siiri ilmeisesti kuului työväenluokkaan. Rahaa oli niukasti ja Siirin piti käydä välillä töissä rahoittaakseen opintonsa (Meretniemi, 2017). Siirin äiti jäi leskeksi Siirin ollessa vain 14-vuotias. Perheessä oli Siirin lisäksi sisko ja veli.

Oman ammatin löytäminen

Tammikuun 25. päivänä vuonna 1938 Siiri aivan puhkuu intoa päiväkirjansa sivulla, sillä hän on päässyt aputytöksi Kalevan lastentarhaan. Hän oli kuullut avoimesta paikasta seurakunnan joulujuhlassa eräältä Kalevan lastentarhan työntekijältä, joka oli kehottanut Siiriä ottamaan yhteyttä lastentarhan johtajaan. Siiri kertoo työstään runollisesti lasten parissa:

En ole enää konttorissa kuolleen työni ääressä, vaan olen lastentarhassa, elämän kukkaismaassa. Et usko, kuinka olen onnellinen ja miten kiitollinen olen Jumalalle Hänen johdatusestaan. Tunnen olevani omalla alallani lasten parissa (...) Ne taimet ovat hentoja, eivätkä kestä tuulen voimaa. Siksi nousee pyyntö, että nuo taimet saisivat kevätauringon lämmössä kasvaa ja puhjeta kukkaan turvassa tuulilta (...) Sieltä on kaukana paha maailma voimineen, se on onnen ja valon valtakunta täynnä kultaa, auringon kultaa (...)

Ebeneserin lastentarhaseminaariin opiskelemaan pääsi ennen vuotta 1947 muun muassa seuraavin kriteerein. Hakemus piti tuoda itse pai-

kan päälle, jotta hakijaa päästiin haastattelemaan. Tapaamisessa selvitettiin hakijan todellista motivaatiota ja soveltuvuutta alalle. Opiskelijan tuli olla lapsia ymmärtävä, oli tunnettava kutsumusta lapsityöhön ja hyväksyttävä esitteessä mainittu kristillinen tavoite. Tosin kun koulutukseen alkoi myöhemmin tulla hakijoita ympäri Suomea, ei hakupapereita enää tarvinnut tuoda henkilökohtaisesti paikan päälle. Valintaan kuitenkin vaikuttivat koulutodistukset, joista saattoi päätellä hakijan kyky selvittää tulevista opinnoista. Harrastuksista esimerkiksi musiikkiharrastuksesta oli hyötyä valintatilanteessa. 1930-luvulla ja ennen vuotta 1947 hakemuksen yhteyteen liitettiin yhden tai kahden henkilön esimerkiksi sukulaisen antama suositus hakijasta. Osa hakemusta oli mahdollisessa lastentarhassa työskentelystä saatu harjoittelutodistus. Koska laitos oli yksityinen aina vuoteen 1977 asti, se valitsi itse opiskelijansa. Vuodesta 1947 alkaen soveltuvuutta arvioitiin lehtori, psykologi Irja Piisisen laatimilla valintakokeilla, jotka olivat nelivaiheiset. Testeissä arvioitiin hakijoiden lahjakkuutta ja luonteenpiirteitä. Tilanetestissä hakijat olivat 6–7-vuotiaiden lasten kanssa. Tilannekokeessa puolestaan hakijat keskustelivat keskenään annettusta aiheesta. Lopuksi hakijoita vielä haastateltiin (Kurkinen 1990, 3; Meretniemi 2015, 160).

Siiri viihtyy hyvin aputytön toimessa ja haluaa lähteä opiskelemaan lastentarhanopettajaksi. Kun ovet Ebeneseriin eivät kuitenkaan avaudu heti, Siiri on murheellinen ja ahdistunut.

Siiri itse on vuosikymmeniä myöhemmin kirjannut päiväkirjansa sivulle, että hakijan olisi pitänyt olla 19-vuotias, mutta silti kyselee mikä oli hylkäämisen todellinen syy.

Siirille on luonteenomaista kirjoittaa runoja. Niitä syntyi niin onnen ylimpinä hetkinä kuin ahdingossa. Pettyneenä Siiri vuodattaa päiväkirjan sivuille epätoivoisia säkeitä. Ensimmäisenä päivänä kesäkuuta vuonna 1938 hän kirjoittaa näin:

Kun pettyy toiveet, tuulentuvat hajoo ja pilvilinnat maahan luhistuu. Oi syvään, syvään kuiluun silloin vajoo, ja unelmat ne tyhjään supistuu. Ja rinnan täyttää outo tunne, mi nauraa, itkee, ilkamoi. Ja kaikki huutaa, käskee – kunne? Se syksyn jälleen maille toi.

Keväinen nuorten seurakuntareissu Ruotsiin, kesän kauneus ja maa-seutu kuitenkin piristävät Siiriä, ja päiväkirjan sivut täyttyvät kuvauksista luonnosta ja suven suloisuudesta. Vuosi kuluu ja Siiri kuvailee ruonoin elämäänsä: haikeutta, painolastia, yksinäisyyttä, uupumusta, rakkautta, uskoa ja toivoa, kasvua ja kipua. Seuraavan vuoden kesäkuu 1939 on täynnä iloa ja tyytyväisyyttä. Siiri on saanut opiskelupaikan Ebeneseristä. Seminaarin alettua syyskuussa Siiri tuntuu saaneen uuden suunnan elämäänsä.

Onhan minulla tehtävä elämässä, onhan minulla päämäärä, jota kohti saan kulkea. Pääsenkö siihen päämäärään, sitä en tiedä, enkä tahdokaan tietää. Mutta Jumala sen tietää. Hän, johon olen aina turvaava. (...) Ebeneserissä on hurmaavaa, mutta myös jännittävää. Olen saanut olla puutarhassa töissä lasten kanssa, nauttia maan hedelmistä, raittiista ilmasta ja kirkkaasta syysauringosta (...)

Siirin suuri innostus lastenhoitoalaa kohtaan kokee aluksi pienen särön. Ammatinvalinta ja opiskelupaikan löytäminen ovat nuoruusajan tärkeimpiä haasteita. Niissä epäonnistuminen saattaa kolhia nuoren kehittyvää itsetuntoa ja aiheuttaa masennusta. Siirin päiväkirjakirjoituksia lukemalla saa kuvan, että Siiri näyttää ulospäin reippaalta ja iloiselta, päiväkirja saa osakseen laajemman tunneskaalan.

Sota ja elämän muuttuminen

Siirin ammattiin kasvu ja valmistuminen ajoittuivat traagiseen historialliseen ajankohtaan.

Sodan uhka lepää isänmaamme yllä. Sitä olen paossa. Ei, ei koskaan paossa, sillä olisinhan raukka, isänmaan petturi. Olen joutunut tänne korpeen lasten kanssa, jotka lähetettiin pois hallitsevista sodan vaarasta. Kaikki oli jätettävä (...)

Näin kirjoitti Siiri Karjalohjalla Kuusian kansakoululla lokakuun 17. päivänä vuonna 1939. Lastentarhojen lapsia evakuoitiin pois pääkaupungista eri kohteisiin kauemmas maalle. Siiri ystävineen olivat va-

paahteoisina lapsia hoitamassa. Uhka ei jäänyt pelkäksi peloksi, vaan runsas kuukausi myöhemmin Suomi joutui sotaan Neuvostoliittoa vastaan. Marraskuun kolmantena päivänä kaksikymmentä vuotta täyttänyt Siiri kertoo talvisodan alkamisesta. Heidät on kutsuttu maalta takaisin kaupunkiin lepäämään marraskuun alussa ja puolen välin paikkeilla ovat alkaneet teoriatunnit Ebeneserissä.

Sota alkoi marraskuun viimeisenä päivänä aivan yllättäen. Olimme rauhan toimissa paha aavistamatta, kun kesken tuntia Ebeneserissä hälytyssireenit alkoivat pahaenteisesti ulvoa. Emme luonnollisestikaan voineet uskoa sitä todeksi. Kauhuhu täytti meidät, Sota! Oi, eihän se voinut olla totta. (...) Aamulla kiitimme Jumalaa, että olimme saaneet herätä uuteen aamuun ja rukoilimme rauhan päivää. Niin, ja jo iltapäivällä sota kylvi tuskaa ja kuolemaa kaupunkiimme. (...) Tuhannet tuskaiset kysymykset nousivat rinnastani kuin katselin. Miten taivas loimusi. – Tuli teki tuhoaan, Kaikki rauhoitui... ihmiset... Kodit--- elämä--- onni--- mitä ne olivat? Olinko koskaan tuntenut noita sanoja?

Siirin päiväkirjan sivut sodan ajoilta tiivistyvät tuskaisiin miksi-kysymyksiin, kuvauksiin elämän kauheudesta ja karheudesta. Toisaalta sodan keskellä ilmenee myös nuoruuden intomielistä uhoa ja ylpeyttä suomalaisista sotilaista ja lapsuudenystävistä, samoin kaikkia suomalaisia yhdistävästä me-hengestä; sodasta selvitään yhteistuumin toinen toista tukien. Siiri kirjoittaa joulukuussa vuonna 1939 isänmaallisesta eetoksesta sodan keskellä: ”Meistä oli tullut yksi kansa, meillä oli yksi sydän ja sen sydämen täytti vain yksi sana: isänmaa, Suomikoti!”

Sota-ajan yksi propagandaiskulauseista oli ”Kotirintama kestää”. Tämä tarkoitti monille tunnetta kansallisesta yhteenkuuluvuudesta (Seppinen 2008, 168). Päiväkirjoihin tallennetaan omia tunteita ja arvoja, mutta usein näihin on nivoutunut tiedotusvälineiden välittämiä kuvia ja tunnelmia yleisestä yhteiskunnassa vallitsevasta ilmapiiristä. Siten esimerkiksi juuri sota-ajan päiväkirjoista välittyy kirjoittajasta riippuen suhteellisen samankaltaisia kuvauksia esimerkiksi juuri yhteishengestä (Vatka 2005, 253–254). Kuten Portelli (2016, 52) kirjoittaa muistitietotutkimus kertoo nimenomaan ei niinkään ta-

pahtumista, vaan tapahtumien merkityksestä itselle tai yhteisölle. Siiri on myös tallettanut päiväkirjansa väliin lehtileikkeitä sodan ajoilta ja sen loppumisesta.

Sota-aika ja nuoret

Sodan keskellä varttuminen aikuisuuteen on arvatenkin kivulias. Siiri kuvailee sodan vaikutusta itseensä seuraavasti.

Olenko koskaan ollut nuori? (...) Tunnen olevani niin vanha, niin perin aikuinen. Olenko vanhentunut liian aikaisin, olenko lapsuudesta astunut elämän arkeen? Missä ovat nuoruuden kultaiset päivät, missä pilvetön taivas ja suvinen yö? Monesti tuntuu kuin elämäni vastuu olisi liian suuri, liian raskas kannettavakseni, kuin en sitä hetkeksikään voisi heittää hartioiltani ja olla täysin vapaa, täysin onnellinen: Nuori! (...) (18. 9.1941)

Sari Näre (2010, 217) on tutkinut sodan vaikutuksia nuoruuteen. Hän kirjoittaa, että sota lyhensi hetkellisesti lapsuuden ja aikuisuuden välivaihetta. Sodan aikana varttuneet hyppäsivät lapsuudesta suoraan aikuisuuteen. Siirin päiväkirjamerkinnästä voimme lukea, että vastuu, joka näille nuorille kasaantui kannettavaksi, oli miltei liian raskas. Vaihtoehtoja ei ollut. Oli alistuttava olosuhteiden alle ja eletävä sodan armoilla. Nuoret joutuivat tahtomattaan sovittelijan rooliin, ja he joutuivat tinkimään nuoruudelle kuuluvasta huolettomasta elämänvaiheesta ja taistelemaan kansakunnan itsenäisyyden puolesta (Näre 2010, 218). Myös elämäntapaoppaat sodan ajoilta kannustivat nuoria naisia luopumaan huolettomuudesta ja uhrautumaan sekä ottamaan vastuuta isänmaasta vaikeassa yhteiskunnallisessa tilanteessa (Männistö 2003, 117).

Niin sotarintaman kuin kotirintaman mieliala pyrittiin pitämään korkealla erityisen sotapropagandan turvin. Talvisodan aikana se tarkoitti lähinnä vihollisten tappioiden liioittelua ja omien tappioiden vähättelyä (Kirves 2008, 16). Talvisodan päätyttyä rauhan ehdot olivatkin monelle suuri pettymys, sillä propagandan seurauksena kotirintamalla ei ollut tietoa suomalaisten sotilaiden todellisesta

ahdingosta. Sotapropagandaa oli myös ylevä tapa puhua sodasta, jopa kaunokirjallisella tyyllillä. Näin sotilaista tulee ”sotureita”, ”urhoja” tai kuten Siirin tekstissä ”nuoria karhuja”, ”voittamattomia” tai ”väkeviä” ja ”sankarimaiseen omaavia” (Kirves 2008, 56–57).

Saimme kuulla, kuinka Suomen pojat rajoilla pitivät puoliaan sankarillisesti; voittamattomina, väkevinä kuin nuoret karhut seisoivat he yhtenä miehenä turvatakseen isänmaansa, rakkaan isänmaan vihollisen, barbaarisen vihollisen, hyökkäyksiltä. Heidän sankarimaineensa levisi yli koko maailman. (...) Koko maailma oli puolellamme, koko maailma tahtoo auttaa pientä ja uskollista Suomea, joka yksin saa taistella moninkertaisesti suurempaa vihollisjoukkoa vastaan. (...) (...) Jäämmekö taistelemaan yksin? (...) Jäämmekö yksin? (...) Me taistelemme oikean ja pyhän asian puolesta, meille ovat rakkaimmat Jumala, isänmaa ja koti! (...) Me luotamme Korkeimman johtoon. Hän on meitä auttava.

Siirin päiväkirjasta talvisodan ajoilta löytyy rukousta, runoutta ja lyhyitä ajan kuvauksia. Siirin luottamus Jumalaan ja Hänen johdatukseensa Suomen kansan kohdalla välillä häilyy ja välillä voimistuu. Jouluun 30. päivänä vuonna 1939 Siiri on toiveikas.

Autioilla kaduilla puhalttaa tuuli, vinkuva kuolemanviluinen tuuli. Raskaat pilvet kiitävät taivaalla, jonka heikosta sinestä joskus välhtää pienoinen, kirkassilmäinen tähti: - Pilvet peittävät Suomen taivaan mutta pilvien raosta pilkistää tähti, toivon tähti. Se tähti ei koskaan sammu. Joka aamu sen loimu hetkeksi hiipuu, mutta joka ilta se syttyy uudelleen illasta iltaan, vuodesta vuoteen, tuhat kertaa uudelleen.

Aivan lopuksi Siiri kirjaa itselleen Raamatusta psalmin 84 voimaannuttavat sanat: ”Kun he käyvät kyynellaakson kautta, he muuttavat sen lähteitten maaksi ja syyssade peittää sen siunauksilla. (...) Jumala meidän kilpemme. (...)”

Masennus oli yleistä sodan aikana ja vielä sen loputtuakin. Lohtua etsittiin eri tahoilta. Toiset hakivat sitä luonnosta, toiset Jumalasta ja

jotkut viihteestä (Näre 2010, 240). Siiri näyttää saaneensa turvaa ja lohtua uskosta Jumalaan ja luonnossa liikkueensa.

Kaisa Vehkalahti (2014, 84) on tutkinut 1920–1930-luvuilla syntyneiden ja 1930–1950-luvulla nuoruutta eläneiden omaelämäkerrallisia tekstejä (*”Oi nuoruus”* -keruu). Keskeisiksi nuoruutta kuvaaviksi teemoiksi nousevat työ, puute ja sota. Muita aineistoteksteissä käsiteltäviä teemoja ovat nuoruus opiskeluna ja henkisenä kasvuna sekä vapaa-aikaan ankuroituvat kertomukset. Siiri Valli käsittelee myös teksteissään sotaa, opiskeluaan ja henkistä kasvuaan. Siiri syntyi vuonna 1919, joten hänen nuoruusvuotensa osuvat samoille vuosikymmenille kuin *”Oi nuoruus”* -keruun vanhimpien kirjoittajien. Hänen tekstinsä ovat siis varsin tyypillisiä juuri tälle ikäpolvelle.

Myöhemmin Siiri on täydentänyt päiväkirjaansa marginaalimerkinnoin. Ne ovat vailla päiväystä, mutta lisäykset on helppo tunnistaa, koska ne on tehty kuulakärkikynällä, ei musteella. Eräässä tällaisessa kirjoituksessa Siiri muistelee talvisodan aikaa kaupungissa:

Oli ankara pakkastalvi. Helsingissä lumikinokset kohosivat katujen vierillä miehen korkuisiksi. Kaikesta alkoi olla puutetta! Ruoka-annokset olivat ns. leipäkorteilla ja sitä aikaa kesti monta vuotta. Elämä oli niukkaa. Ebessä me seminaarilaiset söimme usein ateriaksemme pari silakkaa, joskus perunaa ja leivänpalan. Jos oli, joskus ruisvelliä tms. (...)

Toisen maailmansodan aikana 12.10.1939 Suomessa aloitettiin ruoan säännöstely. Ensimmäisenä säännöstelyn kohteeksi joutuivat kahvi ja sokeri, sitä seurasivat voi, margariini ja laardi, myös maidosta tuli korttitavaraa, liha-annokset olivat pieniä (Korppi-Tommola 2005b, 131).

Siiri kirjoittaa 13.3.1940, että ”rauha on palannut maahan”. Rauha maistuu katkeralta ja se otetaan vastaan kyynelsilmin. Rauhanehdot ovat raskaita. Siiri kokee, että Suomelle on tehty vääryyttä, pojat ovat taistelleet turhaan ja Jumala on hylännyt pienen maan. Siiri tuskailee rakkaan ystävänsä kodin joutumista vihollisen haltuun. Vuodatuksen jälkeen Siiri kuitenkin päättää tekstinsä toiveikkaana:

Kunpa me kerran käsi kädessä saisimme kulkea elon polkua, saisimme olla rakentamassa uutta, vapaata Suomea, kasvattaa uutta, isänmaata rakastavaa nuorisoa, urhoollisia poikia Suomelle! Vielä sarastaa uusi aamu!

Pohdinta

Lähes aina elämäkerrallisia aineistoja tutkittaessa esille nousee kysymys henkilön toimijuudesta. Toimijuudella tarkoitetaan aktiivista toimintaa oman elämän suunnan ja muutoksen aikaansaamiseksi. Voidaan kysyä, millaiset kyvyt ja resurssit henkilöllä on vaikuttaa omaan elämäänsä. Yhteiskunta, instituutiot ja muu ympäröivä maailma asettavat haasteita ja rajoitteita yksilön vaikutusmahdollisuuksille. Yksilön tehtävänä on sopeuttaa ja rakentaa omaa toimijuutta niin, että hän voi löytää omat resurssit valitakseen esimerkiksi sopivan koulutus- ja työuran (Eteläpelto 2012, 2). Toimijuus voidaan luokitella neljään eri kategoriaan. Niitä ovat (1) Eksistentiaalinen toimijuus, jossa yksilöllä ajatellaan olevan mahdollisuus ja kyky itseohjautuvaan ja aloitteelliseen toimintaan. (2) Pragmaattinen toimijuus, jossa yksilö soveltaa tai luo uusia malleja, jos kaavamaiset rutiinit sosiaalisissa tilanteissa eivät toimi. (3) Identiteettiin liittyvä toimijuus, jossa yksilö rakentaa identiteettiään narratiivisen toimijuuden kautta. (4) Elämänkaaritoimijuus, jossa yksilö pyrkii vaikuttamaan elämänkulkuunsa pitkällä aikavälillä. Tällaisia toimintoja ovat esimerkiksi koulutusvalinnat. Valintoihin olennaisena liittyy henkilön uskomukset omasta kapasiteetista saavuttaa asetetut tavoitteet (Hitlin & Elder 2007, Eteläpellon mukaan 2012, 12).

Siirin kirjoituksista välittyy hänen maailmankuva ja usko. Elämän hän ottaa Jumalan kädestä. Asiat tapahtuvat Jumalan sallimuksen ja johdatuksen seurauksena. Siiri kirjoittaa 6.3.1936 seuraavasti ”Minä tiedän, että Jumala on luonut minut elämään, jotta hänen suunnitelmansa täyttyisivät minunkin kohdalla...” Ammatinvalintaa ohjaavat suuremmat kädet. Siiri itse kirjoitti vuosikymmeniä myöhemmin vanhaan päiväkirjaansa tekstin kohdalle (25.1.1938), jossa hän kertoo päätymisestään aputyöksi lastentarhaan, että kyseessä on ”sattuma,

johon sisältyy johdatus”. Siirin toimijuutta määrittää hänen kristillinen maailmankuvansa; hän pyrkii elämään todeksi Jumalalta saamaansa kutsumusta. Hän käy jatkuvaa keskustelua Jumalan kanssa. Sivut täyttyvät rukouksista isänmaan puolesta. Monet niistä esitetään me-muodossa, ja teksti on kovin juhlavan oloista, jopa pateettista. Tekstissä esiintyy myös allegorioita; Siiri vertaa hyökkääjää pedoksi ja Suomea pienoiseksi. Hän kokee, ettei vihollinen ymmärrä eikä arvosta sitä, mikä on kaunista ja pyhää. Lopuksi hän jo rukoilee vihollisen puolesta, kun tämä on toiminut ymmärtämättömyyttään. Sodan aikana Siiri pitää yllä henkistä tasapainoaan kirjaamalla rukouksiaan päiväkirjaansa. Isänmaan itsenäisyyden ollessa vaakalaudalla Siirinkin maailma järkkyy, joten hänen on löydettävä omat selviytymiskeinonsa. Tämä määrittää pitkälti hänen omaakin toimijuuttaan.

Siirin elämää varjostaa isän kuolema vuonna 1933 hänen ollessa vasta 14-vuotias. Hän kuvailee saaneensa seurakunnasta henkistä tukea ja vahvistusta uskonelämäänsä. Toinen synkkä varjo lankeaa hänen elämäänsä sodan myötä. Päiväkirjoista saa kuvan, että Siiri vaipuu välillä masennukseen ja että hänen on vaikea ilmaista haavoittuvuuttaan ja herkkyyttään muille. Päiväkirja paljastaa hänestä kuitenkin myös tämän puolen. Siiri kirjoittaakin: ”Olen iloinen, ettei naamari ole kesken ’näytelmää’ pudonnut kasvoiltani. Toisaalta olen kärsinyt siitä, sillä haluaisin, että ihmiset tuntisivat minut paremmin...” (18.10.1938). Näyttää siltä, että päiväkirjan avulla Siiri pitää ihmisyyttään kasassa: lähimmän ystävän ja sielunkumppanin puuttuessa päiväkirjan sivut täyttyvät erilaisista vuodatuksista ja sisäisen maailman kuvauksista. Koulukaverit, opiskelutoverit ja seurakuntaystävät tuntevat vain iloisen ja hauskan Siirin. Hänen tunnemaailmansa on täynnä yksinäisyyden ja ulkopuolisuuden tunteita. Suhde yksinäisyyteen on kuitenkin ristiriitainen. Toisinaan hän kaipaa yksinäisyyttä, toisinaan hän tuntee itsensä unohdetuksi ja yksinäiseksi. Kirjoittamalla hän rakentaa minuuttaan ja identiteettiään sekä pitää yllä toimijuuttaan. Päiväkirja on paikka, jossa hän saa olla oma itsensä epävarmuuksiin ja heikkouksiin.

Siiri taistelee paljon epävarmuuden tunteiden kanssa. Hän kokee itsensä aika ajoin merkityksettömäksi, pieneksi ja osaamattomak-

si. Samankaltaiset tuntemukset kuvaavat hänen suhdettaan myös ammatinvalintaan ja siinä toimimiseen. On hetkiä, joina hän leijuu painottomana ja on sulaa kiitollisuutta Jumalaa kohtaan elämäntehtävästään. Seuraavassa hetkessä hän saattaa jo aprikoida, onko hänestä tähän työhön. Ammattiin kasvu Siirin elämässä on jatkuvaa tasapainoilua. Hän pohtii:

Olenko kykenemätön siihen tehtävään, joka minulle on annettu. (...) Puuttuuko minulta sisäinen tarmo ja itsenäinen tahto, koska myönnän ja saan jotain sellaista, jota vastaan tuntoni huutaa? Eikö ihminen voi pitää selvää, suoraa kurssia elämässään? (...) (26.2.1941)

Toisaalta hän kokee työn rakkaaksi: ”Kuta enemmän perehdyn työhöni, sitä rakkaammaksi se minulle käy. En vaihtaisi sitä mihinkään.” (24.4.1941)

Suomi oli joutunut sotaan uudestaan, kun jatkosota alkoi 25.6.1941. Valmistuessaan lastentarhanopettajaksi 29.12.1941, Siiri aprikoi elämäntehtävänsä edelleen. Hän pohtii oman työnsä arvostusta:

(...) luulinhan merkitseväni jotakin, kun saan oman elämäntehtävän, jota rakastan. Tämä on minun osani vaaliessani näitä pienokaisia, Suomeni suurta, ihanaa tulevaisuutta. Eikö siinä ole kyllin tehtävää minulle, tehtävä, josta minun tulisi nöyränä kiittää? (...)

Kuten aikaisemmin totesin, Siirin ammatinvalinta on osin ”ulkoinen”, kun se tulee kutsumuksena. Hänet ikään kuin asetetaan rooliin, jossa sitten miettii omaa soveltuvuuttaan siihen. Siirin toimijuus on alisteista Jumalan suunnitelmalle.

Sodan uhkan alla Siiri haluaisi olla ”tositoimissa”, mitä ikinä se sitten tarkoittaakin. Kun aputytöt kutsutaan pois maalta, jonne lastentarhan lapset oli evakuoitu, Siiri kirjoittaa tuohtuneena, että heidät kutsuttiin seminaariin ”lepäämään”. Ilmeisesti Siiri ei koe opiskelua tässä kohtaa tärkeänä, vaan hän haluaisi palvella maataan muulla tavoin. Hän kirjoittaaakin, että hänellä ei ole mitään tärkeää tehtävää, mutta toteaa jo pian, että rukous kodin ja rakkaiden puolesta on hänen tärkein tehtävänsä sodan keskellä.

Siiri puntaroi omaa ammattiaan ja elämäntehtäväänsä: ”Luuletko, että se on mahdollista? Se, että minusta voi tulla lastentarhanopettaja? Kun en itse voi sitä uskoa, enkä käsittää.” (5.3.1941) Hänen on vaikea ymmärtää, että hänenkin elämällään voisi olla tarkoitus ja päämäärä. Päiväkirjan sivut täyttyvät monenkirjavista vaateista, joita hän ihmisenä ja kasvattajana itselleen asettaa: itsekuri, palvelualttius, anteliaisuus, itsehillintä, maltti, narkästymättömyys, hyväntahtoisuus, ja iloisuus surunkin keskellä. Myös opinnoissa painottuvat erilaiset luonteenpiirteet, joita lastentarhanopettajilta odotetaan. Kasvattajattaren tavoiteltavia ominaisuuksia kuvaa eräs vuoden 1942 opiskelija tenttivastauksessaan varsin kattavasti:

”äidillisyyys, tunnollisuus, tehtäväänsä antautuminen, huolellisuus, täsmällisyys, käytännöllisyys, kekseliäisyys, päättäväisyys, kätevyys, näppäryys, oikeudenmukaisuus, mielikuvitukselta rikas, ylöspäin pyrkivyyys, omantunnon ihminen, jne. Kasvattajattaren tulee aina jatkuvasti huolehtia tiedollisesta ja taidollisesta kehityksestään (jatko-opinnot), terveydestään ja ennen muuta itsensä kasvattamisesta kasvattajapersoonallisuudeksi. Voidakseen kasvattaa lapsia oikein, on kasvattajan harjoitettava ensin itsekasvatusta.” (Meretniemi 2015, 166)

Ammattiin kasvu ja valmistuminen ovat osittaisen epäroinnin kohteina. Siirin toimijuutta varjostavat hänen omat epäilynsä ja ajoittain heikohko minäpystyvyyden tunne. Voidaan myös pohtia, millainen vaikutus sota-ajalla oli hänen tulevaisuususkoonsa ja -näkömiinsä. Epävarmat ja sekavat olot yhteiskunnassa eivät voineet olla vaikuttamatta Siirin senhetkisiin ajatuksiin ja tunteisiin. Hän menetti sodassa läheisen ihmisen. Lisäksi ystävän koti siirtyi vihollisen puolelle rauhan astuttua voimaan. Siiri ylläpiti turvallisuudentunnettaan luottamalla Jumalan kaikkivaltiuteen, mutta uskokin säröili. Kehityopsykologien mukaan juuri nuoruusiällä on ratkaiseva merkitys yksilön psyykkisessä ja sosiaalisessa kehityksessä. Oman haasteensa kasvuun toivat epävarmat ja muuttuvat olosuhteet. On sanottu, että elämänhallinnan ja selviytymisen kannalta sota on yksi haasteellisimmista ja traumaattisimmista kriiseistä (Peltokorpi 2011, 18). Yllä kuvatut tuntemukset

eivät kuitenkaan pysäyttäneet Siiriä, ja kuten tiedämme, hänen askeleensa veivät vielä monenlaisiin vastuullisiin tehtäviin.

Kirjallisuus

- Eteläpelto, Anneli 2012. Verkkoluennot, <https://www.jyu.fi/hankkeet/interaktiivinen/yleisluentodiat/etelapelto>. Haettu 27.10.2017.
- Erkkilä, Raija 2005. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa Perttula, Juha & Latomaa, Timo (toim.), Kokemuksen tutkimus. Merkitys–tulkinta–ymmärtäminen. Vantaa: Dialogia Oy, 195–226.
- Fingerroos, Outi 2011. Muisti, kertomus ja Oral History -liike. <http://thy.fi/wp-content/uploads/2011/09/HM6-61-82.pdf>. Haettu 26.5.2017.
- Fingerroos, Outi & Haanpää, Riina 2006. Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. Teoksessa Fingerroos, Outi, Haanpää, Riina, Heimo, Anne ja Peltonen, Ulla-Maija (toim.), Muistitietotutkimus metodologisia kysymyksiä. Tietolipas 214, Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 25–48.
- Halldorsdottir, E. H. 2014. Elämä kirjeissä. Miten representoida jo representoitua elämää. Teoksessa Hakosalo, Heini, Jalagin Seija, Junila, Marianne (toim.), Historiallinen elämä Biografia ja historian tutkimus. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 172–185.
- Hitlin, Steven & Elder, Glen H. 2007. Time, self, and the curiously abstract concept of agency. *Sociological Theory* 25 (2), 170–191.
- Häkkinen, Antti 2014. Kun yhteiskunta tuli kylään: nuorisosukupolvien erilaiset yhteiskuntakohtaamiset ja -kokemuksen. Teoksessa Vehkalahti, Kaisa & Suurpää, Johanna. (toim.), Nuoruuden sukupolvet. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja, 152, 32–56.
- Kirves, Jenni 2008. ”Päivittäinen myrkkyannoksemme” – sensuuria ja propagandaa jatkosodassa. Teoksessa Näre, Sari ja Kirves, Jenni (toim.), Ruma sota. Talvi- ja jatkosodan vaiettu historia. Helsinki: WSOY, 13–61.
- Korppi-Tommola, Aura 2005a. Opintietä ammattiin. Teoksessa Utrio, Kaari (toim.), Suomen naisen vuosisadat, 2: Toivon rakentajat. Helsinki: Tammi, 38–43.
- Korppi-Tommola, Aura 2005b. Kotona ja rintamalla. Teoksessa Utrio, Kaari (toim.), Suomen naisen vuosisadat, 2: Toivon rakentajat. Helsinki: Tammi, 107–137.
- Kurkinen, 1990. Seminaarityö lastentarhanopettajakoulutuksen opiskelijavainnoista, Ebeneser-säätiön arkisto.
- Meretniemi, Maija 2017. Suullinen tiedonanto.

- Meretniemi, Maija 2015. Hyvä koti ja henkinen äitiys lastentarhatyön esikuvina. Aate- ja käsittehistoriallinen tutkielma Suomen varhaiskasvatuksen taustasta. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Männistö, Tiina 2003. Haluathan tulla todelliseksi naiseksi? Turun yliopisto: Historian laitoksen julkaisuja 63.
- Nieminen, Marjo 2012. Tyttökoulusta ammattiin – Turun suomalaisessa jatko-opistossa 1800–1900-lukujen taitteessa opiskelleiden urapolut. Kasvatus & Aika (6) 3, 5–24.
- Norkola, Tero 1995. ”Tavallisten ihmisten” päiväkirjat – merkintöjä kirjallisuuden marginaalista. Teoksessa Makkonen, Anna ja Ikonen Teemu (toim.), Karnevaali ja autioma, Kirjallisuustieteellisiä tutkielmia. Helsingin yliopiston yleisen kirjallisuustieteen, teatteritieteen ja estetiikan laitoksen julkaisusarja n:o 1. Helsinki: Yliopistopaino, 111–134.
- Norkola, Tero & Rikkinen Eila (toim.) 1996. Sivupolkuja. Tutkimusretkiä kirjallisuuden rajaseuduille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura,.
- Näre, Sari 2010. Nuoruus sodan hävityksessä. Teoksessa Näre, Sari, Kirves, Jenni ja Siltala, Juha (toim.), Sodan kasvattamat. Porvoo: WSOY, 216–241.
- Olsson, Pia 2008. Nainen ja työn muuttuvat normit. Teoksessa Mäkinen, Anssi ja Keskinen, Kalevi (toim.), Arkea sodan varjossa, sodassa koettua. Porvoo: WSOY, 150–161.
- Peltokorpi, Kaisa-Maria 2009. On elettävä kun koska tahansa voi kuolla. Lottien selviytyminen sodassa 1939–1945. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Portelli, Alessandro 2016. What makes oral history different. Teoksessa Perks, Robert ja Thomson Alistair (ed.), The Oral History Reader. London: Routledge. Verkkojulkaisu http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEAD240/arthra/Perks%20Thomson%20The_Oral_History_Reader.pdf, 63–74.
- Rintamäki, Katri 2016. Työ arjessa. Työn kokemus suomalaisten arkielämässä 2000-luvulla. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Seppinen, Ilkka 2008. Kansakunta liikkeessä. Teoksessa Mäkinen, Anssi ja Keskinen, Kalevi (toim.), Arkea sodan varjossa, sodassa koettua. Porvoo: WSOY, 94–113.
- Suomen naisen vuosisadat 2: Toivon rakentajat. Helsinki: Tammi.
- Sääskilahti, Nina 2011. Ajan partaalla. Omaelämäkerrallinen aika, päiväkirja ja muistin kulttuuri. Väitöskirja. Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Thompson, Paul 2016. The Voice of the Past Oral History. Teoksessa Perks, Robert & Thomson Alistair (ed.), The Oral History Reader. London: Routledge. Verkkojulkaisu <http://eclass.uth.gr/eclass/modules/docu->

- ment/file.php/SEAD240/arthra/Perks%20Thomson%20The_Oral_History_Reader.pdf, 21–28.
- Ukkonen, Taina 2000. Muistitieto tutkimuksen kohteena ja aineistona. *Elore* 2/2000, Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry., Joensuu ISSN 1456-3010, URL: http://cc.joensuu.fi/~loristi/2_00/ukk200.html
- Ukkonen, Taina 2006. Yhteistyö, vuorovaikutus ja narratiivisuus muistitietotutkimuksessa. Teoksessa Fingerroos, Outi, Haanpää, Riina, Heimo, Anne ja Peltonen, Ulla-Maija (toim.), *Muistitietotutkimus Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: SKS, 175–198.
- Ukkonen, Taina 2010. Kirja-arvio Suomalaisen muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. *Elore* 2/2010, Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. ISSN 1456-3010 http://www.elore.fi/arkisto/2_10/ukk2010.pdf.
- Vatka, Miia 2005. Suomalaisen salatut elämät. Päiväkirjojen ominaispiirteiden tarkastelua. Helsinki: SKS.
- Vehkalahti, Kaisa 2014. Muisteltu ja kerrottu nuoruus 1920–1930-luvulla syntyneiden omaelämäkerrallisissa teksteissä. Teoksessa Vehkalahti, Kaisa & Suurpää Johanna (toim.) *Nuoruuden sukupolvet. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja* 152, Tiede, 58–87. Helsinki.
- Vilkko, Anni 1990. Omaelämäkertojen analysoiminen kertomuksina. Teoksessa Mäkelä, Klaus (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 81–98.
- Youw, V.R. 2008. Biography and Oral history. Teoksessa Charlton, Thomas Lee, Myers, Lois E. & Sharpless, Rebecca (ed.) *Thinking about oral history. Theories and applications*. AltaMira press, 183–223.
- Östman, Sari 2008. Elämäjulkaiseminen – omaelämäkerrallisten traditioiden kuopus. *Elore* 2/2008. Julkaisija: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. ISSN 1456-3010. http://www.elore.fi/arkisto/2_08/ost2_08.pdf.

Rantasalmi suomenkielisen kansanopetuksen edelläkävijänä ja kouluhistoriansa hyödyntäjänä

Rantasalmi, itäsuomalainen kunta, on lähes 440-vuotiseen historiaansa aikana toiminut kansanopetuksen ja koulutuksen edelläkävijänä pitäjänkouluista kunnalliseen keskikouluun ja musiikkiteatteripainotteiseen lukioon. Kuvaan tässä artikkelissa Rantasalmen koulutushistorian taustaa ja eri koulujen jatkumoa pitäjänkouluista peruskouluuikaan.

Rantasalmelle Suomen ensimmäinen pitäjänkoulu vuonna 1728

Suomalaisten lukutaidosta meidän on kiittäminen kirkkolakia vuodelta 1686. Ehtoollisella käynti ja avioliittoon kuulutus, kansankielellä naimalupa, edellytti lukutaitoa ja kristinopin tuntemusta. Kansankielinen opetus oli kirkkoherran valvonnassa, ja kirkkoherrat delegoivat opetusvastuun koulumestareille vaihtelevalla menestyksellä. Rantasalmelle ensimmäinen koulumestari oli palkattu jo 1690-luvulla, mutta opetuksen käynnistäminen oli hankalaa ja kolmen koulumestarin ja vanhimman pitäjänkoulun toimintakausi jäi Isonvihan raskaiden vainovuosien myötä lyhyeksi. (Soininen 1954, 252–253; Halila 1949/ I, 49.)

Ensimmäinen suomenkielinen pitäjänkoulu perustettiin Rantasalmelle vuonna 1728 piispa Gezeliuksen taivuttelun tuloksena. Koulumestaria ei heti kuitenkaan saatu, eivätkä pitäjäläiset kiirehtineet koulumestarin etsimistä taloudellisten velvoitteiden pelossa. Ensimmäistä koulumestaria etsittiin viisi vuotta, tai pikemminkin viisi vuotta isännät saivat vastustettua koulumestarin palkkaamista, kos-

ka eivät nähneet sitä tarpeelliseksi. (Soininen 1954, 481–482; Halila 1949 / I, 52.) Vuonna 1733 palkattiin tuomiokapitulin kehoitukselta koulumestariksi Anders Möörberg Myrskylästä. Pitäjäläiset olivat välinpitämättömiä ja huolettomia lastensa taidoista ja edistymisestä. Ehdoksi koulumestarin palkkaamiselle haluttiin, että vain opettavien lasten vanhemmat olisivat velvollisia maksamaan koulumestarin palkan. Osa pitäjäläisistä kieltäytyi maksamasta koulumestarin palkkasaatavia, ja pitäjänkokouksen päätöksellä Möörberg erotettiin koulumestarin tehtävästä vuonna 1736. Kaksi vuotta myöhemmin vuonna 1738 aloitti koulumestarina Kristian Pontanus, pitäjän kappalaisen sukulainen, joka hoiti tehtävää kymmenen vuotta ja siirtyi sen jälkeen Heinävedelle perustettuun kappeliseurakuntaan vuonna 1948. (Soininen 1954, 482.)

Seuraava koulumestari otettiin vasta vuonna 1755. Tästä rantasalmelaiset saivat kiittää renki Olli Huttusta. Lukutaidottomia pariskuntia ei voitu kuuluttaa ja vihkiä kirkkolain määräysten mukaan, vaan asianomaiset lähetettiin lukkarin oppiin lukutaitoa ja kristinoppia opiskelemaan. Olli Huttunen ei tullut lukkarin opettavaksi vaan jatkoi laillistamatonta yhdyselämänsä. Tästä seurasi uusi käräjämatka ja sakkojen sovittaminen pitäjän vankihuoneessa. Rovasti Helsingiuksen velvollisuutena oli kristinopin alkeiden opettaminen niskuroivalle Olli Huttuselle, mikä osoittautui hyvin hankalaksi. Rovasti harmistui asiasta ja vaati koulumestarin palkkaamista pitäjään huolehtimaan lukutaidon ja kristinopin opetuksesta. (Soininen 1954, 483.)

Koulumestarina aloitti entinen upseeri Henrik Spåra. Koulua pidettiin pitäjän käräjätuvassa käräjien väliaikoina, noin yhdeksän kuukautta vuodessa. Koulussa opeteltiin aapista ja Svebeliuksen pitkää katekismusta sisältä ja ulkoa ja virsikirjaa sisältä. Vanhemmilla oli velvollisuus huolehtia sakon uhalla lastensa lukutaidosta ennen 12 ikävuotta. Toinen vaihtoehto oli lähettää lapset kouluun koulumestarin oppiin. Kirjoitusta opetettiin eri maksusta. Koulunpitoa vastustettiin edelleen. Liekö osasyynä ollut aiemmin upseerina toimineen koulumestarin koulunpito, jossa aikansa tavan mukaan kurinpitoakaan ei vältetty. (Soininen 1954, 484.)

Lukutaitoa ei lähtökohtaisesti saavutettu koulumestarin opissa, vaan vanhempien velvollisuus oli lukutaidon opettaminen lapsilleen. Lukutaitoa kontrolloitiin kinkereillä ja kirkon ote lukutaidon ja katekismuksen osaamisesta oli vahva. Määräys koulumestareista annettiin kuninkaan toimesta vasta vuonna 1758, ja sen myötä koulumestareita alettiin palkata eri puolille Suomea (Halila 1949/ I, 59). Rantasalmella oli 1700-luvun puoliväliin mennessä kertynyt kokemusta koulumestareista, kuten edellä olen kertonut. Rantasalmella rovestit olivat aktiivisia koulumestareiden rekrytoijia – isäntien vastahakoisuudesta huolimatta.

Pedagogio, triviaalikoulu ja kadettikoulu

Pitäjänskoulun tehtävä oli kansanopetuksesta huolehtiminen. Rantasalmella oli 1700-luvulla sen lisäksi kaksi muuta koulumuotoa, jotka olivat maalaispitäjässä ainutlaatuisia. Pedagogio, alkeiskoulu, oli siirtynyt vuonna 1744 Savonlinnasta. Sen toiminta huonokuntoisessa käärtäytävassa Jumikkalan kartanon mailla osoittautui mahdottomaksi. Koulutoimintaa jatkoi vuonna 1748 triviaalikoulu, alempi oppikoulu, joka oli siirretty Lappeenrannasta Mikkelin kautta Rantasalmelle. Pitäjän sijainti vesireittien varrella mahdollisti hyvät kulkuyhteydet Pohjois-Savosta ja Pohjois-Karjalasta. (Soininen 1954, 471–472.)

Triviaalikoulussa opiskeli vuosittain keskimäärin 20 papin uraa tavoittelevaa oppilasta. Monet heistä olivat pappien poikia, mutta joukossa oli myös aliupseereiden, virkamiesten ja käsityöläisten lapsia. Pääpaino opiskelussa oli kreikan ja latinan opetuksessa ja jumaluusopissa. Lisäksi opiskeltiin historiaa, maantiedettä, retoriikkaa, matematiikka, filosofian alkeita ja ruotsin kieltä. Oppilaiden ikä vaihteli 9 vuodesta ylöspäin, ja koulua käytiin aiemmin hankitusta osaamisesta riippuen 2–10 vuotta. Vanhin oppilas, koulun aloittaessaan 24 vuotias, oli Johan Fredrik Hörning, joka kunnostautui myöhemmin Rantasalmen koulumestarina. (Soininen 1954, 476–478.)

Triviaalikoulu toimi Rantasalmella 40 vuotta, kunnes se siirrettiin Kuopioon vuonna 1788. Rantasalmelaisille triviaalikoulunpito oli lähinnä rasite, joskin pitäjän aliupseereille ja virkamiehille triviaalikoulun sijainti pitäjässä oli tärkeä. (Soininen 1954, 480.)

Vuonna 1779 perustettiin eversti Yrjö Maunu Sprengtportenin aloitteesta Haapaniemen kadettikoulu. Oppilaat olivat koulun aloittaessaan 13–15-vuotiaita, ja olivat noin 20-vuotiaina upseereina valmiita armeijaan. Oppilailta edellytettiin hyvää lukutaitoa, kirjoitus- ja laskutaitoa ja katekismuksen tuntemista. Opetussuunnitelmalle ei juuri ollut aiempia esikuvia, ja oppilaiden nuoresta iästä johtuen sotakoulusta tuli tavallaan oppikoulu, jossa yleissivistävillä aineilla, kuten kielten opiskelulla, oli keskeinen sija koulunkäyntiä. (Soininen 1954, 461–463.)

Haapaniemen kadettikoulun toiminta päättyi Suomen sotaan vuonna 1808, mutta se jatkoi Venäjän vallan alaisuudessa vielä vuoteen 1818, jolloin tulipalo tuhosi päärakennuksen. Kadettikoulu siirrettiin Haminaan vuonna 1819. Se oli ensimmäinen alan oppilaitos Ruotsi-Suomen valtakunnassa. Järjestelmällisen upseerikoulutuksen juuret Suomessa ovat nimenomaan Haapaniemen kadettikoulussa. (Soininen 1954, 470–471.)

Koulumestari Johan Fredrik Hörningin aikakausi

Elämäntyönsä itäisen Suomen koulumestarina tehnyt Johan Fredrik Hörning (1750–1824) aloitti opetustyönsä vuonna 1775 Rantasalmen suurpitäjässä jouduttuaan varojen puutteessa luopumaan triviaalikoulun opinnoista. Hän toimi ensin Henrik Spåran apulaisena, sitten sijaisena vuodesta 1780 ja koulumestarina vuodesta 1790 alkaen. Tässä tehtävässä hän toimi apulaisineen yhteensä yli 40 vuoden ajan. (Leinberg 1883; Soininen 1954.)

Paikkakunnan isännät olivat tehneet vuonna 1773 aloitteen koulumestarin viran lakkauttamiseksi. Virkaa ei lakkautettu vaan päinvastoin, koulumestarina aloitti J. F. Hörning. Koulua oli pidetty yksinomaan kirkonkylässä, missä pedagogiata ja triviaalikouluakin käytiin nykyisen Jumikkalan kartanon pihapiirissä. Hörningin aloitettua Spåran sijaisena koulupito muutettiin kiertäväksi kouluksi. Tämä tapahtui rovasti Krogiuksen suostumuksella koulumestari Hörningin aloitteesta. Koulua pidettiin kirkonkylän lisäksi Joutsenlahdella ja Hevonlahdella. Vuonna 1782 koulunpito ulotettiin Heinävedelle, joka oli

osa Rantasalmen pitäjää. Itäsuuntaan koulunpito laajeni Parkumäelle. (Leinberg 1883, 9–10; Soininen 1954, 486–487.)

Vuodessa oli kolme lukukautta, talvi-, kevät- ja syyslukukausi, joista talvilukukautena oli opetusta aluksi Heinävedellä. Koulunpidon laajetessa koulua pidettiin kahdessa tai kolmessa paikassa yhtä aikaa. Tämän mahdollisti Hörningin apuna toimineet apulaiset, kuten veli, tytär Maria Kristiina, vävy ja muut koulumestarin kouluttamat ja valvommat apulaiset. Kirkonkylässä koulua pidettiin käräjätuvassa, käräjien aikana Hörningin kotona Osinkonmäellä. (Soininen 1954, 487.)

Kirkkoherrana vuonna 1799 aloittanut Johan Henrik Cygnaeus ja koulumestari Hörning sopivat koulunpidon käytännöistä. 1800-luvun vaihteessa aloittanut kiertokoulumuotoinen koulunpito säilyi Rantasalmella aina varsinaisen kansakoulun perustamiseen saakka. (Soininen 1954.) Rovasti Cygnaeuksen isä oli Porvoon piispa Fredrik Cygnaeus ja veljenpoika oli Suomen kansakoululaitoksen rakentaja ja ”isä” Uno Cygnaeus (1810–1885). Rantasalmella vaikuttivat yhtä aikaa siis Cygnaeuksen pappis- ja kulttuurisuvun edustaja ja aikansa merkittävin koulumestari Hörning.

Koulupäivät Hörningin koulussa

K. G. Leinberg (1883) ja Arvo M. Soininen (1954) kuvaavat Suomen eturivin koulumestarin työtä. Koulupäivä alkoi aamulla klo 8 yhteisellä virrenveisuulla, raamatunluvulla ja rukouksella. Sitä ennen oli tarkistettu, että oppilaat olivat siistejä ja puhtaita. Sitten koulunkäyntiin:

I luokka opetteli aakkosia aapiskirjan avulla,
 II luokalla tavattiin Vähää Katekismusta,
 III luokka tavasi tai luki suoraan virsikirjaa,
 IV luokka opetteli ulkoa Svebiliuksen katekismusta.

Puolelta päivin oli kahden tunnin ruokatunti.

Iltapäivällä jatkettiin kahden tai kolmen tunnin ajan läksyjen harjoittelua, mutta myös kirjoituksen ja yleisten aineiden opiskelua, kuten rovasti Cygnaeus oli toivonut. (Leinberg 1883, 10–12; Soininen 1954, 488–489.)

Hörning käytti lukemaan opettamisessa äänneopetusta, kirjainten opettamisen ja suoraan lukemisen välimuotoa, mikä on nykyisinkin tuttu menetelmä. Muutenkin koulunpito oli aikaansa edellä. Naisten tuli saada Hörningin mielestä sama opetus kuin miestenkin. Hörningin koulussa tämä tarkoitti käytössä olevien dokumenttien perusteella ainakin oman perheen naisten kouluttamista opettajan apulaisiksi. Läksyjen osaamattomuudesta ei annettu enää ruumiillista rangaistusta. Tosin koulumestarille vastaansanomisesta seurasi kyllä edelleen äärimmäisenä kurinpitotoimena vitsaa, mutta vain silloin, kun vanhemmat olivat läsnä. (Ks. Leinberg 1883, 8; Soininen 1954, 494.)

Koulunpidossa apulaiset olivat tarpeen, sillä Johan Fredrik Hörning perheineen ja apulaisopettajineen huolehtivat vuosina 1775–1839 Rantasalmen ja lähipitäjien (Juva, Sulkava, Kerimäki, Pieksämäki) pitäjänkouluissa yhteensä noin 12000 lapsen opetuksesta. J. F. Hörning oli merkittävin koulumestari paitsi Savossa, myös koko Suomen alueella ja loi toiminnallaan perustaa kansanopetukselle, totesi Leinberg (1883, 19) analysoituaan tuon ajan kansanopetuksen järjestämistä.

Lukutaidon opetus oli periaatteessa vanhempien vastuulla. Pitäjänkoulujen sijaan monissa pitäjissä lukutaidon tarkistus tapahtui vuositaisilla kinkereillä. Tämä velvoite tuli papistolle jo vuonna 1726, ja se vahvisti kirkon asemaa kansanopetuksen järjestäjänä. Kristinopin taidon varmistamiseksi oli pyhäkouluja, Rantasalmella ensimmäinen vuonna 1849. Kirkkoherraksi pitäjään tuli ”pyhäkoulun isä” Johan Fredrik Bergh vuonna 1857. Hän oli perustanut ensimmäisen pyhäkoulun Nurmijärvelle vuonna 1830. Rantasalmella hän ei siis pyhäkoulutoimintaa aloittanut, mutta kehitti pyhäkouluja lasten hartaustilaisuuksiksi. Pyhäkoulut olivat tärkeä täydennys pitäjänkoulun työlle kristinopin opettamisessa ennen rippikoulua. (Ks. Soininen 1954, 496.)

Rantasalmen salaisuus

1700-luvun jälkipuoliskolla Ruotsi-Suomessa oli kolme tärkeää säätyläiskeskittymää: Turku pääkaupunkina, Helsinki Viaporin linnoituksen myötä (Suomenlinna) ja Savon kartanoalue. Rantasalmelle ja lähipitäjiin oli muodostunut hiljalleen merkittävä kartanokeskittymä

hyvien vesireittien varrelle, hedelmällisen maan houkuttelemana. Suurimpiin Savon säätyläispitäjiin kuuluivat Joroinen ja Rantasalmi, jossa säätyläisten määrä suhteessa asukaslukuun oli Savon pitäjistä suurin. (Mäkeläinen 1972.)

Rantasalmesta oli tullut tärkeä rekrytointipaikka Venäjän rajan tuntumassa. Olavinlinnan läheisyydelläkin oli oma merkityksensä. Rantasalmelle asettui asumaan ja maata viljelemään upseereita ja aliupseereita. Savon säätyläispiiriin kuului aatelisten ohella enemmän virkamiehiä ja papistoa verrattuna Turun ja Viaporin säätyläispiireihin. Itä-Suomen sotilasasutus, Savon upseerit ja heidän perheensä, oli muodostunut jokseenkin erillisenä ja kehittänyt omien erikoisedellytystensä varassa. (Mäkeläinen 1972, 55.)

Savon säätyläispiirit elivät lähellä talonpoikaista maalaiselämää. Upseerit saattoivat olla myös maanviljelijöitä ja arvostivat näin maanviljelystä. Säätyläiselämän tavat, juhlat ja sosiaaliset kontaktit naapureihin ja alueen muihin säätyläisiin ja muuhun sivistyneistöön, kuten opettajiin, toivat vaihtelua työntekoon. Savoon komennetut ruotsalaiset ja suomalaiset upseerit vaikuttivat tapakulttuuriin sodan ja rauhan aikana. (Vrt. Mäkeläinen 1972, 56.)

Haapaniemen kadettikoulun ja säätyläispiirien kasvatukselliset periaatteet vaikuttivat ympäristön elämään ja tapakulttuuriin. Triviaalikoulu ja Haapaniemen kadettikoulu antoivat suoraan ja välillisesti malleja, joita myös hallintovirkamiehet ja käsityöläisetkin saattoivat hyödyntää muun muassa poikiensa kasvatuksessa. Tällaisessa kulttuuri-ilmastossa oli paikkansa myös pitäjänkoululle ja Hörningin organisoimalle kiertokouluopetukselle, johon myös tytöt ja naiset saattoivat osallistua. Koulutukselle myönteinen ilmapiiri säilyi pitäjässä, vaikkakin isäntien niskuroinnista koulutuskuluja vastaan on mainintoja Rantasalmen historiassa (Soininen 1954) useampaankin kertaan.

Ensimmäiset suunnitelmat kansakoulun perustamisesta Rantasalmen pitäjään

Keisarillinen asetus, ”Armollinen julistus” kansakoululaitoksen perustamisesta annettiin Uno Cygnaeuksen ehdotuksen pohjalta 19.4.1858

(Hans Kejserliga Mäjestäts Nådiga Kungörelse, angående grunderna för ordnandet af folkunderwisningen ia Storfurstendömet Finland 1858; Nurmi 1966). Sahapatruuna Petteri Sopanen esitti tämän pohjalta välittömästi seuraavana vuonna 1859 ”Kansan koulun asettamista Rantasalmin pitäjään”, mikä toteutuessaan olisi tarkoittanut neliopettajaisen koulun perustamista Osikonmäen pappilaan (Soininen 1954, 654). Lähtökohtana kouluopetukselle oli vanhempien velvollisuus lukutaidon perusteiden opettamiseen, mikä toteutui ilmeisen vaihtelevasti.

Kaksi opettajista olisi ollut pappeja: toisella opetusvastuu kappalaisen toimien ohella vain ”rippikoulullen tarvittavan ymmärryksen valaistuksessa”, toisella taas papintehtävänä vain ”Pappi Pyhänä kirkossa ja muuten opettamassa kirjoittamaan, luvunlaskuun, karttoo tuntemaan, Henkelleistä ja taevallista mitä paraks näkyis”. Kolmas opettajista olisi ”Naisopettaja, joka opettaisi niitä lapsia, joita pitää pitäjän opettoo”. Naisopettajan tehtävä olisi ollut myös neuvoa tyttölapsia ”kaikkeen parempaan käsi teollisuuten”. Neljäs opettaja olisi ollut Lukkari, joka opettaisi ”armottomia lukemaan ja kaikkia koulussa käypiä laulamaan”. (Soininen 1954, 654–655.)

Koulunpidon rahoitukseenkin Sopasella oli ehdotus: kappalaisten, lukkarin, pitkää perinnettä edelleen jatkavan koulumestarin ja pitäjän makasiinin hoitajan palkat voitaisiin hyödyntää paremmin myös koulunpitoon. Esitys sai kohtuullista kannatusta talonpojilta ja säätyläisiltä, joskin talonpoikien kouluttamista herroiksi pidettiin turhana ja tarpeettomana. Sopasen ehdotus kaatui työsuhteen ehtoihin, sillä laki ei sallinut papiston palkkaetuihin kajoamista esitetyllä tavalla. (Ks. Soininen 1954, 655.)

Vuosina 1859–1863 väliaikaisen ”seisovan koulun” pito annettiin koulumestareiden Cajander ja Malkki tehtäväksi. Pian huomattiin, että koulumestareiden taidot eivät riitä antamaan opetusta ”niille nuorukaisille, joille halataan avarampaa opetusta kuin vaan selvän sisältä luvun ja katekismuksen ymmärtämisen taitoa”. (Soininen 1954, 655.) Ajatus koulutoimen järjestämistä oli kuitenkin herätetty keisarillisen asetuksen pohjalta.

Asetus kansakoulutoiminnan järjestämisestä Suomessa annettiin vuonna 1866 (A 12/1866). Sen sisällöstä vastasi Uno Cygnaeus.

Vain kolme vuotta myöhemmin, vuonna 1869 Rantasalmen kuntakokous päätti perustaa pitäjään ensimmäisen kansakoulun. Päätöksen takana olivat tilanomistajat, jotka samalla suostuivat antamaan tarvittavan määrän varoja koulunpitoon. Pitäjässä arvostettiin kansanopetuksen järjestämistä omin voimin. Varsinaiseen kansakoulun aloittamiseen ei yksi kuntakokous kuitenkaan vielä riittänyt. (Soininen 1954, 656.)

Edellä kuvattu Petteri Sopasen ehdotus myötäilee kansakouluopetuksen järjestämistä kirkon ohjaksissa, mitä 1800-luvulla vahvasti vielä esitettiin. Kansakouluasetus (1866) korosti koulupidon järjestämistä valtion toimesta, ja uusi kirkkolaki (1869) vahvisti kirkon ja valtion eroa. Tämä ei suinkaan estänyt kirkon arvojen toteutumista myös kansakouluissa. Koti, uskonto, isänmaa olivat koulun ja kasvatuksen vankkumattomat perusarvot myös Cygnaeuksen kansanopetuksen ohjeistuksissa ja käytänteissä (Halila 1949, II, 16). Kansakouluille kiteytyi arvonormisto, joka koostui uskonnollisuudesta, isänmaallisuudesta, rehellisyydestä, työteliäisyydestä, epäitsekkydestä ja siis- teydestä. Kristillis-siveellisiä arvoja hallitsi epäitsekkyys eli altruismi (Nikander 1989, 85).

Koulunpitoon vuonna 1872

Vuonna 1863 perustettiin Jyväskylään ensimmäinen suomenkielinen opettajaseminaari (Halila 1963). Nyt oli mahdollisuus saada koulutettuja kansakoulunopettajia Rantasalmelle. Maaliskuun 30. päivä vuonna 1872 päätettiin kuntakokouksessa koulutoimen aloittamisesta pitäjässä ja puoli vuotta myöhemmin, 18.9.1872, aloitti poikien koulussa Sallilassa 25 poikaa, opettajana Olof Berg eli ”Vuorinen”. Tyttöjen koulussa Rouhialan yläkerrassa aloitti 24 tyttöä Olga Andersinin opetuksessa. (Soininen 1954, 658.) Suomen maaseudulla toimi tuona lukuvuonna yhteensä 157 kansakoulua (Halila 1949 II, 60).

Kumpikaan ensimmäisistä koulutaloista ei ollut Rantasalmen kirkonkylässä. Sallilaan on matkaa muutama kilometri, mutta Rouhilaan Asikkalan kylässä on matkaa useita kilometrejä. Vuonna 1875 valmistui lähelle kirkonkylää oma koulutalo pappilan vanhan päära-

kennuksen hirsistä. Koulua kävivät sekä tytöt että pojat, vuoteen 1903 asti omissa osastoissaan (Soininen 1954, 660). Talo oli kansakouluna vuosikymmeniä, ja sen jälkeen siinä toimi pitkään kirjasto. Talo on edelleen kylätien varrella muistuttamassa Rantasalmen kansakoululaitoksen pitkstä historiasta ja odottamassa historiallisen rakennuksen kunnostusta.

Perustamisensa jälkeen Rantasalon koulu oli 15 vuotta pitäjän ainoa kansakoulu. Se toimi kaksiopettajaisena vuoteen 1910 saakka ja sen jälkeen vuoteen 1928 vaihtelevasti kaksi- tai kolmeopettajaisena. Pisimpään, 45 vuotta, opetti Ada Mengalin vuosina 1879–1924. Vuonna 1887 aloitti Asikkalassa Waivaistalon koulu orpolapsille ja myös muille alueen kouluikäisille ja vuonna 1890 perustettiin Oravin kansakoulu tehtaan työmiesten lapsille. (Soininen 1954, 661.)

Edellä mainitut kolme kansakoulua perustettiin ennen vuoden 1898 koulupiirijakoa (A 20/1898). Sen myötä koulupiiri ja kansakoulu piti perustaa vähintään 30 oppilasta varten, eivätkä koulumatkat saisi olla harvaan asuttuja seutuja lukuun ottamatta yli 5 km. Oli olemassa siis kouluvelvollisuus mutta ei vielä oppivelvollisuutta. (Haila 1949 III, 31–32.)

Oppivelvollisuuslain (1921) jälkeen oli Rantasalmella vuoden 1924 piirijaon perusteella 15 koulupiiriä eri puolilla laajaa pitäjää. Parkumäen ja Hiltula–Hiismäen koulupiireissä kyläläiset perustivat koulut omatoimisesti vuonna 1898. Koulurakennuksia varten he keräsivät tarvittavat varat alueen asukkailta. 1900-luvun alussa Teemassaari, Tuusmäki ja Kolkontaipale olivat ensimmäiset koulupiirit, joissa koulun perustamisesta vastasi kunta. (Soininen 1954, 663, 668.) Kylille koulut olivat tärkeitä ja koulutalojen rakentamisessa kyläläiset olivat hyvin aktiivisia. Viimeinen kyläkoulu perustettiin Peltueelle vuonna 1956 ja se lakkautettiin vuonna 1983 (ks. Hausen 2013). Tuusmäen koulua lukuun ottamatta kyläkoulut on lakkautettu ja opetus siirretty Rantasalon kouluun kirkonkylään. Viimeisimpänä lakkautettiin Parkumäen koulu vuonna 2015 (Parkumäen koulu 2015).

Rantasalmella toimittiin aikoinaan aktiivisesti ja kansanopetuksen järjestämisessä. Huomionarvoista on, että yhdeksän koulua perustettiin ennen vuoden 1921 oppivelvollisuuslakia. Pinta-alaltaan

isossa pitäjässä, jossa vesistö erottaa kyliä ja kulkuyhteydet ovat olleet hankalia, oli isännillä ja emännillä vahva tahto oman koulun ja sivistyksen takaamiseen jälkipolvilleen. Valitettavasti lasten lukumäärä ja asukasluku kunnassa on pienentynyt ja johtanut vähitellen kyläkoulujen lakkautuksiin aktiivisten kyläyhdistysten ja vanhempien aktiivisuudesta huolimatta.

Kansakoulusta kunnalliseen keskikouluun

Alakoulun neljä luokkaa käytiin kyläkoulussa tai kirkonkylän kansakoulussa. Sen jälkeen joko jatkettiin kansakoulun jatkoluokilla, yläluokilla, tai pyrittiin oppikouluun. Oppikoulut ja lukiot, yhteiskoulu ja lyseo löytyivät lähikaupungeista. Lukukausimaksut ja asuminen vieraalla paikkakunnalla rajoittivat monien rantasalmelaislasten ja -nuorten koulunkäyntimahdollisuuksia.

Sotavuosien jälkeen lasten määrä pitäjässä kasvoi ja kouluissa oli runsaasti oppilaita. Valtakunnallisestikin koulutusmahdollisuuksien laajentaminen nähtiin tärkeäksi (mm. Salmela 1966). Rantasalmella oli aloittanut toimintansa yhteiskoulu 1.9.1945. Rantasalmen yhteiskoulun johtokunnan pöytäkirjassa 8.5.1945 todetaan otsikolla ”Johdanto”:

Rantasalmelle, vanhaan kulttuuripitäjään, on joskus aikaisemminkin suunniteltu perustettavaksi Yhteiskoulu. Aie oli jostain syystä rauennut, kun sitä ei oltu laajemmin perusteltu. Keväällä 1945 heräsi mielenkiinto tähän asiaan monestakin syystä. Sodan johdosta asuntojen saanti kaupungeissa ja liikekeskuksissa on suuresti vaikeutunut, samoin ruokatilanne. Rahan arvon alenemin on myöskin yksi tekijä. Ja – onhan toista kouluttaa lastaan kotoa käsin kuin vieraassa paikassa.

Lehti-ilmoituksen perusteella oli asiaa käsittelemään kokoontunut edustava joukko, ja vilkkaan keskustelun päätteeksi perustettiin yksimielisesti toimikunta asiaa valmistelemaan (Rantasalmen yhteiskoulun johtokunnan pöytäkirja 1945–1952. Johdanto.)

Koulu toimi kolme vuotta kannatusyhdistyksen varassa eräänlaisena kotikouluna. Opettajia oli ensimmäisenä vuonna yksi, toisena

vuonna kaksi, kielten ja matematiikan opettajat, muistelee Veli Matti Huittinen (2009) yhteiskouluaikansa alkuvuosia oppilaan näkökulmasta. Koulua käytiin neljässä paikassa, Työväentalossa, Manttaalikunnan talossa, Jumikkalan kartanon tuvassa ja Aholan talossa. (Huittinen 2009, 272.)

Eduskunta oli hyväksynyt 10.1.1946 Lex Malkamäen, lain kansakouluun kuuluvan keskikoulun ja ammatillisen jatkokoulun perustamisesta kokeilutarkoituksessa (Salmela 1966, 93). Yhteiskoulun kannatusyhdistyksen puheenjohtaja, kunnankirjuri Aarne O. Aalto oli käynyt kouluhallituksessa neuvotteluja osastopäällikkö Alfred Salmelan kanssa. Yhteiskoulun johtokunta oli asettunut yksimielisesti kannattamaan keskikoulun anomista Rantasalmelle. Samaan aikaan kouluhallituksesta oli kehoitettu anomaan yhteiskoulua valtionavun alaiseksi (Rantasalmen Yhteiskoulun johtokunta 24.3.1947).

Vuonna 1946 lupaa keskikoulun perustamiselle oli anonut 51 kuntaa, ja luvan saivat Luumäki, Utajärvi ja Jyväskylä (Nurmi 1974, 34). Jyväskylä ei edustanut syrjäseutuja eikä pitkien koulumatkojen pitäjää, mutta professori Matti Koskenniemi tiesi kaupungin valmiudet kokeilukeskikoululle ja toimi suosittelijana (Peltonen 1989).

Toisella hakukierroksella, 20.5.1948, Rantasalmi sai luvan perustaa kunnallisen keskikoulun, joka perustui kansakoulun neljän alimman luokan oppimäärään ja oli 5-luokkainen keskikoulu, kuten koululautakunnan pöytäkirjassa (15.6.1948) todetaan.

Samalla keskikoululuvan saivat Kuhmo, Sodankylä ja Suomussalmi ja Sipoo, joka sai luvan ruotsinkieliseen keskikouluun. (Nurmi 1974, 34.) Yhteiskoulun johtokunnan pöytäkirjojen mukaan kunnankirjuri Aallon rooli oli merkittävä keskikoulun saamiseksi Rantasalmelle. Rantasalmen yhteiskoulu sulautui vähitellen kunnalliseen kokeilukeskikouluun, mikä oli kunnallisen keskikoulun perustamisen ehtonakin. Kunnallinen keskikoulu alkoi yksiluokkaisena laajentuen vähitellen viisiluokkaiseksi. Kunta otti yhteiskoulun toiminnan vastuulleen ja anoi sille tilapäistä toimilupaa. Näin koulun toiminta oli oikeutettu valtionapuun. (Rantasalmen yhteiskoulun johtokunnan pöytäkirja 26.6.1948.)

Rantasalmen yhteiskoulun ja kunnallisen keskikoulun ensimmäiset toimintavuodet muistuttavat väistämättä pedagogion ja triviaali-

koulun alkuvaiheita. Toimittiin tilapäisissä rakennuksissa, ja yhteistä oli myös Jumikkalan pihapiiri yhtenä koulutalona.

Opettajanvirkoja avattiin ensin kaksi, toinen matemaattisiin aineisiin, toinen kieliin (Koululautakunnan pöytäkirja 15.6.1948). Muodollisesti kelpoisten opettajien saaminen tehtäviin, joissa tuntimäärä oli vielä pieni, oli ollut vaikeaa yhteiskoulun aikaan ja oli sitä vielä kunnallisen keskikoulun ensimmäisinä vuosinakin, kuten johtokunnan ja koululautakunnan pöytäkirjoista voi päätellä. [Ks. Vanttinen 2009.]

Kunnallisen keskikoulun aloitti syksyllä 1948 yhteensä 40 oppilasta. Koulua käytiin yksisarjaisena ensin Rantasalon kansakoululla, kunnes koulua päästiin käymään Jumikkalan talon luokkahuoneeksi kunnostetussa tuvassa (Kertomus Rantasalmen kunnan kansakoululautakunnan toiminnasta 1948.) Keskuskoulun rakennustyöt alkoivat kesällä 1950 ja rakennus valmistui vuonna 1951 (Kertomukset Rantasalmen kunnan kansakoululautakunnan toiminnasta 1950 ja 1951).

Huomattava ero yhteiskoulussa ja keskikoulussa opiskelun välillä oli, että koulukirjat ja kouluruokailu olivat oppilaille maksuttomia. Kunnallisen keskikoulun ensimmäiset oppilaat ovat muistelleet tästä artikkeliaiheesta kertoessani myös, että viikonlopuksi sai linja-autoliikunnan kotona käyntiä varten. Viikot asuttiin ”kortteerissa” kirkonkylällä. Maksuton keskikoulu oli monelle perheelle ainoa mahdollisuus lasten kouluttamiseen, ja tätä mahdollisuutta Rantasalmella käytettiin. Maksuttomuuden lisäksi luokalle jäämiset ovat asia, mikä nousee vanhojen keskikoululaisten muisteluissa. Luokkia saatettiin käydä kahteen kertaan, jopa useampiakin. Siinä ei nähty mitään erikoista eikä varsinkaan negatiivista. Jälkeenpäin ajatellen keskikoulun luokan ”tuplaaminen” on antanut lisävuoden kasvaa ja kehittyä, jolloin keskikoulun jälkeen on ollut hitusen aikuisempi seuraavaan opiskeluvaiheeseen tai suoraan työelämään.

Peruskoulun hengessä kansakoululainsäädännön alla

Vuonna 1945 lakiesitystä kunnallisista keskikouluista perusteltiin muun muassa sillä, että kaikilla lapsilla tulisi olla mahdollisuus opin

saantiin varallisuudesta, syntyperästä ja vanhempien yhteiskunnallisesta asemasta riippumatta. Laki kansakouluun kuuluvan keskikoulun perustamisesta kokeilutarkoituksessa on marraskuulta 1945 (Somerkivi 1983, 11; L 29/1945.)

Se, mitä kunnallisia kokeilukeskikouluja perustettaessa kokeiltiin, on jäänyt epäselväksi. Keskikoulujen toiminnasta saatiin tärkeää tietoa siitä, miten esimerkiksi yhteisiä koulurakennuksia ja erikoisluokkia voidaan hyödyntää kansa- ja keskikouluissa. Opetussuunnitelmat noudattivat valtion keskikoulujen ja oppikoulujen oppiennätyksiä (Kanerva 1966, 106). Kunnallisten keskikoulujen vakinaistaminen oli esillä kansakoululakiesityksessä vuonna 1954, mutta laki tuli voimaan vasta 1.8.1958. Kunnallisia keskikouluja oli vuonna 1970 yhteensä 180 ja koulujen lukumäärä oli 20 vuodessa kymmenkertaistunut (Isosaari 1973, 89).

Rantasalmen yhteiskoulusta päästötodistuksen sai vuosina 1950–52 yhteensä 58 oppilasta [Vänttinen 2007]. Rantasalmen kunnallisessa keskikoulussa oppilaita riitti alkuvuosien yhdestä vuosiluokasta myöhempien vuosien kahteen ja jopa kolmeen rinnakkaisluokkaan asti. Rinnalla toimi kansakoulun jatkoluokkina toimiva kansalaiskoulu, jonka osalta lainsäädäntö valmistui vuonna 1957 (Kallanpää 1962). Kunnallisen keskikoulun toiminta oli lähellä peruskoulun periaatetta. Keskikoulussa opiskeli suurin osa ikäluokista. Maksuttomat koulukirjat, kouluruokailu ja pitkämatkalaisille myös koulumatkat koulun järjestäjän toimesta mahdollistivat koulunkäynnin kaikille riippumatta perheen lapsien lukumäärästä ja taloudellisesta tilanteesta. Siirtyminen peruskouluun vuonna 1975 ei tuonut rantasalmelaisten koululaisten elämään kovinkaan suuria muutoksia (ks. Väättäjä 2012). Edustan itse keskikoulun keväällä 1973 päättäneenä lähes viimeisiä Rantasalmen keskikouluvuosikertoja.

Rantasalmen lukio

Kunnallinen keskikoulu antoi lukiokelpoisuuden, joten oli aivan luonnollista, että omasta keskikoulusta seurasi tarve oman lukion perustamiselle. Liikkeelle lähdettiin kannatusyhdistyksen perustamisella

vuonna 1961. Kannatusyhdistys toimi ripeästi saadakseen tarvittavan määrän eli runsaasti jäseniä ja kootakseen 1,5 milj. markan peruspääoman. Nämä ja kunnan vankka tuki tarvittiin aloittamisluvan saamiseksi. (Väätäjä 2012, 12.)

Kouluhallituksessa anomuksen jättämisessä oikealle osastolle ja oikeille henkilöille oli omat värikkäätkin vaiheensa. Lukiohankkeella oli myös vastustajansa. He epäilivät, että kunta joutuu vastaamaan lukion kustannuksista tilanteessa, jossa perusopetuksen tarpeisiinkin raha oli tiukassa. Seurauksena oli varovaisen myönteinen lausunto lukion tarpeellisuudesta. Helsingissä asiaa hoitaneelta asessori Olli Heilimolta tuli viime hetkellä kirje, jossa pyydettiin uutta lausuntoa, koska jätetty anomus olisi johtanut anomuksen hylkäämiseen. Kun oli käynyt ilmi, että valtionapu kattaisi lukion kustannuksista 70 % ja lopun voisi kattaa lukukausimaksuilla, altuusto antoi uuden ja kuntaa sitovamman lausunno. Kunta ei siis joutuisi maksajaksi, kuten ensin oli pelätty. (Väätäjä 2012, 12.)

Tämäkään ei vielä riittänyt lukioluvan saamiselle. Anomus oli jätetty Kouluhallituksen oppikouluosastolle. Kouluneuvokset ohjeistivat asian viemistä kansanopetusosaston ja tietyn kouluneuvoksen puoleen. Kansanopetusosasto oli antanut perustamislupia kuntiin, jossa oli kunnallinen keskikoulu. Tämä kiertotie, perusteena kunnallinen keskikoulu, otettiin käyttöön ja kouluhallitus lähetti puoltavan lausunnon valtioneuvostolle. Lupa lukion perustamiselle saatiin 17.5.1962. (Väätäjä 2012, 12.) Koulupitäjän historia kantoi jälleen eteenpäin.

Koulutilana toimi Työväentalo. Pienessä ja kodikkaassa rakennuksessa toimi vuodesta 1971 kaksisarjaiseksi laajentunut lukio aina vuoteen 1975 saakka, jolloin valmistui koulukeskuksen välittömään läheisyyteen oma lukiokiinteistö. Kunta oli siirtynyt lukio ylläpitäjäksi 1.7.1970 ja kannatusyhdistys oli lakkautettu juuri sitä ennen, toukokuussa 1970. Peruskouluun siirtymisen myötä 1975 lukio liitettiin Rantasalmen kunnan koululaitokseen. (Väätäjä 2012, 13.)

Lukion tärkeä elinvoiman turvaaja on ollut yhteistyö kansalaisopiston kanssa. Tästä osoituksena on musiikkikurssien tarjonta ensin kansalaisopiston kursseina ja myöhemmin lukion kursseina. (Väätäjä

2012, 16.) Näin kasvoi mittava musiikkiteatteriin liittyvä kurssitarjonta ja musiikkiteatterilinja, mikä nykyisin on selkeästi Rantasalmen lukion vahvuus. Musiikkiteatterilinjan rinnalla on tällä hetkellä mahdollisuus studiotekniikan ja matkailualan opintoihin (Rantasalmen lukio 2017). Musiikkiteatterin lisäksi moni lukiolainen on mukana puhallinorkesterissa, joka on noussut viime vuosina valtakunnallisesti merkittävien puhallinorkestereiden joukkoon. Kansalaisopistoyhteistyön myötä puhallinorkesteritoiminta on luonteva osa lukiossa opiskelua (Rantasalmen Puhallinorkesteri 2017).

Lopuksi

Koululla on aina ollut merkityksensä kasvuympäristönä ja -ympäristössä. Rantasalmella ollaan suomenkielisen kansansivistyksen keskeisillä syntysijoilla. Rantasalmen lukio on toiminut yli 50 vuotta. Kuntapäätäjillä ja vanhemmilla on vahva halu olla tukemassa lukioskoulutusta ja sen säilymistä kotipaikkakunnalla.

Rantasalmen ansiot puhallinmusiikin ja musiikkiteatterin saralla yli 30 vuoden ajalta ovat vertaansa vailla. Musiikillisten ansioiden lisäksi toiminnalla on myös laajempaa merkitystä nuorille soittajille. Vahva sitoutuminen ja tiivis yhdessäolo luovat monelle orkesteriharastuksesta elämäntavan ja antavat merkitystä elämään, kuten Anna-Maija Lappalainen (2011) pro gradu -tutkielmassaan puhallinorkesterin vaiheista toteaa.

Lähteet:

- A 19.4.1858. Hans Kejserliga Mäjestäts Nådiga Kungörelse, angående grunderna för ordnandet af folkunderwisningen ia Storfurstendömet Finland.
- A 12/1866. Keisarillisen Majesteetin Armollinen Julistus Suomen kansakoulutoimen lopullisesta järjestämisestä.
- Halila, Aimo 1949/I. Suomen kansakoululaitoksen historia. 1, kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty. Porvoo: WSOY.
- Halila, Aimo 1949/II. Suomen kansakoululaitoksen historia. 2, kansakoulusetuksesta piirijakoon. Porvoo: WSOY.
- Halila, Aimo 1949/III. Suomen kansakoululaitoksen historia. 3, piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen. Porvoo: WSOY.

- Halila, Aimo 1963. Jyväskylän seminaarin historia. Porvoo: WSOY.
- Hausen, Henrik 2013. Tuusmäen kyläsuunnitelma. Rantasalmen Tuusmäen maisemakylällä on pitkä historia ja tulevaisuuden mahdollisuuksia. Tuusmäen kyläyhdistys ry. Osoitteessa: <http://www.jasky.net/Tuusmaki-Netti.pdf> Luettu 15.8.2017.
- Huittinen, Veli Matti 2009. Ei oppi ojjaan kuava, jos kuatuuhiip, paremmi ylös pääsöö. Teoksessa Hartikainen, Seppo & Bagge, Oiva (toim.). Samassa venneessä : Helsingin Rantasalmi-seuran arkiston aarteita : Tapahtumia seuran taipaleen varrelta sekä elämää rakkaalla Rantasalmella aikojen saatossa. Helsinki: Helsingin Rantasalmi-seura, 270–274.
- Iisalo, Taimo 1975. Keskikoulun toteuttamisvaihe Suomessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen tutkimuksia nro 41.
- Isosaari, Jussi 1973. Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Kallanpää, Aarre 1962. Kansalaiskoulu. Porvoo: WSOY.
- Kertomus Rantasalmen kunnan kansakoululautakunnan toiminnasta 1948. Rantasalmen kunta. Kunnanarkisto.
- Kertomus Rantasalmen kunnan kansakoululautakunnan toiminnasta 1950. Rantasalmen kunta. Kunnanarkisto.
- Kertomus Rantasalmen kunnan kansakoululautakunnan toiminnasta 1951. Rantasalmen kunta. Kunnanarkisto.
- L 29/1945. Lakiesitys kunnallisista keskikouluista.
- Lappalainen, Anna-Maija. 2011. ”Olen ylpeä puhallinorkesteritaustastani”. Rantasalmen puhallinorkesteri 1979–2009. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatus. Pro gradu.
- Leinberg, K. G. 1883. Johan Fredrik Hörning. Finlands förnämste sockneskolmästare. Helsingfors : Finska Litteratur-sällskap.
- Mäkeläinen, Eva-Christina 1972. Säätyläisten seuralämä ja tapakulttuuri 1700-luvun jälkipuoliskolla Turussa, Viaporissa ja Savon kartanoalueella. Suomen historiallinen seura. Historiallisia tutkimuksia 86.
- Nikander, Esko 1989. Kansakoulun tavoitteet Uno Cygnaeuksen, J. V. Snellmanin ja Mikael Soinisen tulkitsemina. Teoksessa Koulu Ja Menneisyys: Suomen Kouluhistoriallisen Seuran Vuosikirja XXVII, 68–90.
- Nurmi, Veli 1966. Maamme ensimmäisen kansakouluasetuksen synty. Teoksessa Valtasaari, Antero, Henttonen, Antti, Järvi, Lauri, & Nurmi, Veli (toim.) Kansakoulu : 1866–1966, 15–20.
- Parkumäen koulu 2015. Koulun lakkautuspäätöksen uutisointi 29.6.2015. Osoitteessa: <http://www.ita-savo.fi/uutiset/lahella/parkumaen-koulu-kiinni-rantasalmen-valtuusto-joutui-aanestamaan-296380> Luettu 15.8.2017.

- Peltonen, Martti 1989. Jyväskylän kansakoulun historia. Jyväskylän kaupungin kansakoululaitoksen historiatoimikunta.
- Rantasalmi 2017. Koulujen yhteystiedot Osoitteessa: http://www.rantasalmi.fi/palvelut/koulut_ja_opiskelu/koulujen-yhteystiedot/ Luettu 15.8.2017.
- Rantasalmen kansakoululautakunnan pöytäkirjoja 15.6.1948–27.8.1952. Ca:2. Rantasalmen kunta. Kunnanarkisto.
- Rantasalmen lukio 2017. Osoitteessa http://www.rantasalmi.fi/palvelut/koulut_ja_opiskelu/lukio/ Luettu 15.8.2017.
- Rantasalmen Puhallinorkesteri 2017. Osoitteessa <https://www.tornis.net/> Luettu 30.8.2017.
- Rantasalmen yhteiskoulun johtokunnan pöytäkirjat 1945–1952.
- Salmela, Alfred 1966. Kansakoulun tähtihetkiä. Teoksessa Valtasaari, Antero, Henttonen, Antti, Järvi, Lauri, & Nurmi, Veli (toim.) *Kansakoulu : 1866-1966*, 28–33.
- Soininen, Arvo Mikael 1954. Rantasalmen historia. Rantasalmen seurakunta ja kunta.
- Somerkivi, Urho 1983. Suomen kunnallinen keskikoulu. Teoksessa *Koulu Ja Menneisyys: Suomen Kouluhistoriallisen Seuran Vuosikirja XXI*, 7–26. [Vänttinen, Vilho]. [2009]. Rantasalmen yhteiskoulun vaiheita. Julkaisematon ja tarkasti ajoittamaton käsikirjoitus.
- Väätäjä, Seppo 2012. Rantasalmen lukion perustaminen. Teoksessa Auvinen, Vesa (toim.) 2012. *Rantasalmen lukio 1962-2012 : 50 vuotta ylemmän keskiasteen opetusta Rantasalmella*. Rantasalmi: Rantasalmen Lukion Seniorit. 11–18.

Kirjoittajat

Pauli Arola, FT

Erja Kosonen, FT

Hanna Laalo, KM

Johanna Norppa, VTM

Raakel Plamper, KM

Jenni Tinell, KM

Tanja Taivalantti, FM



Koulu ja Menneisyys LV
ISSN 0780-7694

