

KANSAKOULUN OPETTAJAKUVA TALVI- JA JATKOSODAN OPPILAIDEN MUISTELEMANA

Anri Ylä-Sulkava

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma

Syksy 2013

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ylä-Sulkava, A. 2013. Kansakoulun opettajakuva talvi- ja jatkosodan oppilaiden muistelemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma. 46s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa talvi- ja jatkosodan aikana kansakoulua käyneet oppilaat muistelevat opettajiaan. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda oppilaiden omat muistot ja kokemukset opettajuudesta sota-aikana esille. Tutkimuksessa tarkastellaan myös, mitä kansakoulun opettajakuva kertoo tuosta ajasta.

Tutkimus on laadullinen muistitietotutkimus. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat talvi- ja jatkosodan aikana kansakoulua käyneet oppilaat eli vuosina 1927–1937 syntyneet. Tutkimuksen aineisto kerättiin kirjoitelmilla ja kirjoitelmapyyntö oli sanomalehti Karjalassa ja ET-lehdessä. Kirjoitelmia tuli 162 kappaletta, joista 114 valittiin tutkimukseen.

Tutkimusaineistosta nousi viisi erilaista opettajatyyppeä. Nämä opettajatyypit ovat luokan auktoriteetti, järjestelmällinen ja perinteikäs opettaja, yhteistoiminnallisuutta korostava opettaja, opettajapersoona ja taitava vs. osaamaton opettaja. Opettajatyypeistä oli löydettävissä yhteisiä piirteitä. Opettajien toiminta ja käyttäytyminen heijasteli tietynlaista ihmiskäsitystä, tiedonkäsitystä ja oppimiskäsitystä. Sota-ajan opettajuutta voidaan kuvata suorituspainotteiseksi opettajuudeksi häivähdyksellä ystävyyttä. Suorituspainotteinen opettajuus kertoo selvästi kyseisen ajan opetussuunnitelmasta ja yhteiskunnallisesta tilanteesta.

Asiasanat: kansakoulu, muistitietotutkimus, opettajakuva, ihmiskäsitys, tiedonkäsitys, oppimiskäsitys

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 SUOMALAINEN KOULULAITOS 1939–45	3
2.1 Suomi sodassa 1939–45	3
2.2 Koulut ja opettajankoulutus	4
2.2.1 Kansakoulu.....	4
2.2.2 Oppikoulu ja jatkuoluokat.....	5
2.2.3 Opettajankoulutus	6
2.3 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	8
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	10
3.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenologis-hermeneuttinen ulottuvuus.....	10
3.2 Muistitietotutkimus tutkimusmenetelmänä.....	12
3.3 Aineiston keruu	13
3.4 Aineiston analyysi.....	15
4 ERILAISET OPETTAJAKUVAT.....	19
4.1 Luokan auktoriteetti	19
4.1.1 Tiukka, mutta kunnioitettava opettaja.....	19
4.1.2 Ankar ja alistava opettaja	20
4.2 Järjestelmällinen ja perinteikäs opettaja.....	22
4.3 Yhteistoiminnallisuutta korostava opettaja	23
4.4 Opettajapersoona.....	24
4.4.1 Ystävällinen opettaja.....	25
4.4.2 Välinpitämätön opettaja	25
4.5 Taitava vs. osaamaton opettaja	26
4.5.1 Opettajan taitavuus.....	26
4.5.2 Opettajan osaamattomuus	27
5 OPETTAJAN IHMIS-, TIEDON- JA OPPIMISKÄSITYS	29
5.1 Opettajan ihmiskäsitys	29
5.2 Opettajan tiedonkäsitys	31
5.3 Opettajan oppimiskäsitys	33
6 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	36
6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	38
6.2 Jatkotutkimuksen aiheita.....	40

LÄHTEET.....	41
LIITE 1.....	46

1 JOHDANTO

Opettaja oli pätevä monitaitoinen. Laskennon historian maantiedon ym. aineiden lisäksi Hän säesti lauluja opetti lausumaan runoja. Kalevala, Aleksis Kiven Seitsemän veljestä olivat hänelle niin kuin meillekin erityisen mieleisiä. Opettaja innostui ja loisti näillä tunneilla. 080n1928

Kaikki ovat kokeneet opettajuuden elämänsä aikana. Kaikilla meillä on muistoja erilaisista opettajista. Opettajat ovat vaikuttaneet elämäämme, kaikilla on jotakin sanottavaa opettajistaan. Voimme kertoa lyhyesti tai pitkästi näistä elämäämme vaikuttaneista henkilöistä, mutta aina sieltä löytyy jonkinlainen sanoma. Tätä sanomaa haluan tuoda esille tässä tutkimuksessa. Tutkimuksessa tuodaan esiin oppilaiden henkilökohtaiset muistot opettajistaan. Tutkimuksessa talvi- ja jatkosodan aikana koulua käyneet oppilaat muistelevat opettajiaan. Millainen kuva oppilailta on jäänyt opettajistaan?

Miten päädyin sota-ajan opettajuuteen? Kiinnostuin kasvatuksen historiasta tehdessäni kasvatustieteen aineopintoja Alkio-opistolla. Kasvatuksen historia – opintojakso oli mielenkiintoisin ja tein jaksoon kuuluvaa esseetä innoissani. Esseeni käsitteli sota-ajan kotikasvatusta. Esseetä varten haastattelin isovanhempiani heidän lapsuudestaan ja yhdistin näitä muistoja tutkimustietoon. Tämä innostus jäi varmaankin kytemään mieleeni, koska tutkimuksen teon aloittaessani oli selvää, että teen tutkimuksen kasvatuksen historian alueelta. En tiedä, mistä tutkimusaihe kumpusi. Ensin mietin vanhoja oppikirjoja ja niiden tutkimista, mutta lopulta koko koulunkäynti entisaikaan kiinnosti. Pohdiskeleissani päädyin siihen, että haluan oppilaiden itse kirjoittavan muistoistaan sota-ajan kouluissa. En missään vaiheessa uskonut, että tutkimusaihe herättää niin paljon mielenkiintoa. Aineistonkeruun aikaan syksyllä 2006 olin itse ulkomailla kaksi viikkoa ja tällä aikaa kirjoitelmia oli tipahtanut postilaatikosta sisään. Kun saavuin matkalta kotiin, olin pyörtyä, koska koko eteisen lattiani oli täynnä kirjeitä. En meinannut uskoa, että olen todellakin saanut näin paljon vastauksia tutkimustani varten. Tässä tuli jälleen todettua se, että meillä kaikilla on paljon sanottavaa koulusta ja opettajista.

Tutkimus on aloitettu jo syksyllä 2006, mutta tutkimuksen teko on ollut pysähdyksissä useamman vuoden töiden takia. Tutkimus on ollut mielessä näiden väli vuosien aikana, kunnes syksyllä 2012 palasin tutkimuksen pariin. On ollut mielenkiintoista sukeltaa jälleen oppilaiden muistoihin koulunkäynnistä ja muutenkin olen löytänyt todella paljon kiinnostavia tutkimuksia ja kirjallisuutta aiheeseen liittyen. Väli vuodet ovat varmasti tehneet tehtävänsä ja tuoneet uudenlaisia näkökulmia tutkimuksen tekoon. Tutkimusaihe on muhinut ja kypsynyt useamman vuoden ja nyt se on valmiina tulemaan julki.

Opettajuutta on tutkittu paljon monesta eri näkökulmasta viimeisen vuosikymmenen aikana. Sääntti (2007) on tutkinut opettajuuden rakentumista ja muuttumista sotien jälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Salon (2004) tutkimuksen tavoitteena on tuoda opettajuutta näkyväksi kulttuurisesti ja sosiaalisesti sekä esitellä ja purkaa opettajiin liitettyjä mielikuvia. Kujalan (2008) tutkimuksessa on tarkasteltu miesopettajaa historiallisessa kontekstissa elokuva lähteitten ja omaelämäkertojen mukaan. Patrikainen (1999) on tutkinut opettajan pedagogisen ajattelun sisältöä ja laatua. Simolan (1995) tutkimuksen kohteena on kansanopettajuus ja sen muutokset koulua ja opettajankoulutusta käsittelevissä mietinnöissä, opetussuunnitelmissa sekä muissa valtiollisissa dokumenteissa. Uitto (2011) tutkii opettaja-oppilas suhdetta opettajia koskevien muistojen pohjalta. Tuomaalan (2004) tutkimus sivuaa opettajuutta tarkastelemalla suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaamista 1920- ja 1930-luvulla. Tämä tutkimus ajoittuu eri ajankohtaan kuin edellä mainitut tutkimukset. Tässä tutkimuksessa opettajuutta tutkitaan oppilaiden näkökulmasta, johon on päätyntä myös Salo tutkimuksessaan. Yleisemmin opettajuutta on tutkittu opettajien itsensä kertomina. Opettajuus ja kansakoulu ovat päässeet kirjan kansien sisälle monien ihmisten muistelemina. Muistelu teoksista mainittakoon Keron (2000) Kansakoulu.

Tutkimus rakentuu seuraavasti. Toisessa luvussa tarkastellaan tutkimus aiheeseen liittyvää historiallista taustaa. Selvitetään yhteiskunnallinen tilanne ja eri koulumuodot sekä opettajankoulutuksen tehtävä. Kolmannessa luvussa käydään läpi tutkimuksen teon metodologiset asiat: tutkimusaineiston hankinta ja analyysi. Neljännessä luvussa kerrotaan tutkimustulokset ja seuraavassa luvussa tarkastellaan näitä tutkimustuloksia ja mitä ne meille kertovat. Viimeisessä luvussa vedetään johtopäätökset tutkimuksesta ja ehdotetaan jatkotutkimuksen aiheita.

2 SUOMALAINEN KOULULAITOS 1939–45

2.1 Suomi sodassa 1939–45

Toinen maailmansota kuohutti Eurooppaa ja Suomi jäi ns. välikäteen. Syksyllä 1939 käytiin neuvotteluja Suomen ja Neuvostoliiton välillä. Neuvostoliitto vaati itselleen joidakin Suomen alueita tukikohdaksi, mutta Suomi ei suostunut luopumaan alueistaan. Neuvottelujen katkettua Neuvostoliitto syytti Suomea niin sanotuista Mainilan laukauksista 26.11. Talvisota alkoi marraskuun 30. päivä 1939, jolloin Neuvostoliitto hyökkäsi Suomeen. Taisteluita käytiin läpi pitkän ja kylmän talven. Suomi piti hyvin pintansa Neuvostoliittoa vastaan, kunnes Neuvostoliitto aloitti helmikuussa suurhyökkäyksen Kannaksella. Sota loppui 13. maaliskuuta 1940. Rauhansopimuksen ehdot olivat raskaat Suomelle, sillä Suomi joutui luovuttamaan runsaasti maa-alueita Neuvostoliitolle kuten Karjalan. (Vahtola 2003, 320–326.)

Rauhan tultua karjalaiset joutuivat evakkoon ja perustamaan uuden kodin. Rauhan ehdot eivät saaneet Neuvostoliittoa tyytyväiseksi, vaan se sekaantui Suomen asioihin ja painosti Suomea. Turvallisuuden etsinnässään Suomi alkoi yhteistyöhön Saksan kanssa. Saksa suunnitteli sotaa Neuvostoliittoa vastaan Suomi apunaan, eli Saksa käyttäisi Suomen alueita sotatoimiin. Suomi oli valmis yhteistyöhön saadakseen Karjalan takaisin. Yhteistyön ehtona oli Suomen itsenäisyys, lupaus vuoden 1939 rajoista, elintarviketuonti ja lisäksi Suomi kieltäytyi aloittamasta sotatoimia ennen Neuvostoliittoa. Väli-rauha kesti kesään 1941. (Vahtola 2003, 326–330.)

Kesäkuun 25. päivä Neuvostoliitto aloitti jatkosodan ilmahyökkäyksellään Suomen alueelle. Suomalaiset aloittivat sodan vahvasti ja valtasivat talvisodassa menettämiään alueita Karjalan kannaksella kesän ja syksyn 1941 aikana. Rintama vakiinnutettiin 10–20 kilometriä vanhan rajan taakse ja saavutetut linjat pysyivät melko muuttumattomina asemasodan ajan eli 1942–1944. Asemasodan alkaessa Karjalan evakot palasivat takaisin koteihinsa. Saksan mahti alkoi hiipua vuonna 1943 ja se merkitsisi myös Suomelle tappioita, joten Suomi alkoi suunnitella rauhaa samana vuonna. Rauhanpyrkimykset

eivät edenneet, koska Saksa ei suostunut Suomen irtautuvan rinnaltaan ja Neuvostoliitolla oli suomalaisten mielestä kohtuuttomat ehdot. Kesällä 1944 Neuvostoliitto aloitti suurhyökkäyksen Kannaksella ja suomalaiset joutuivat perääntymään. Viipurinlahden, Talin, Ihantalan ja Vuosalmen raskaat taistelut pysäyttivät Neuvostoliiton hyökkäyksen ja se oli valmis rauhaan välttääkseen kalliin hinnan sodan jatkamisesta. Rauhanneuvottelut alkoivat 14.9. ja jatkosota loppui 18.9.1944. Rauhansopimuksessa Suomi menetti samat alueet kuin 1940-vuoden rauhassa, paitsi Petsamo oli luovutettava kokonaan. Lisäksi Suomi joutui maksamaan sotakorvauksia ja vuokraamaan Porkkalan 50 vuodeksi. Sotaa jouduttiin jatkamaan Lapin sotana 26.4.1945 asti, jotta saksalaiset saatiin pois maasta rauhanehtojen mukaisesti. Jatkosodan jälkeen oli jälleen valtavat evakointiopeeraatiot, kun luovutettujen alueiden asukkaat siirrettiin Kanta-Suomeen. (Vahtola 2003, 331–337.)

2.2 Koulut ja opettajankoulutus

2.2.1 Kansakoulu

Suomen itsenäistyttyä oli maan päätettävä koulutusjärjestelmän kehittämisestä. Eduskunta pitikin tärkeänä kansanopetusta, jota varten säädettiin oppivelvollisuuslaki vuonna 1921. Tämä tarkoitti sitä, että kaikki 7–15-vuotiaat olivat oppivelvollisia. Koska maan taloudellinen tilanne oli huono, niin lain toimeenpanoaikaa annettiin kaupungeille viisi vuotta ja maaseutukunnille 16 vuotta. Siispä suurin osa kansakouluista oli täydessä käynnissä vasta 1930-luvun lopulla ennen sotia, syrjäisimmissä maaseutukunnissa ei kunnolla vielä tällöinkään. Oppivelvollisuuslain mukaan kansakoulussa oli kuusi vuosiluokkaa, jotka jakautuivat kaksi alinta vuosiluokkaa käsittäväksi alakansakouluksi ja neljä ylempää vuosiluokkaa käsittäväksi yläkansakouluksi. Kansakoulut toimivat joko täydellisinä tai supistetuinä. Täydellisessä koulussa oli eri opettaja ala- ja yläkansakoulua varten. Supistetussa koulussa oli vain yksi opettaja, joka osan opetusajasta käytti kahden alimman, osan neljän ylempien luokan opettamiseen. Yleensä alakansakoulua käytiin alkusyksystä ja loppukeväästä ja yläkansakoulua lokakuusta huhtikuuhun. Supistettujen koulujen määrä kasvoi sotavuosina. (Halila 1950, 19–20; Heporauta 1945, 257–259; Iisalo 1989, 180; Kuikka 1991, 87; Syväoja 2004, 55–56, 76–77.) Vuoden

1921 oppivelvollisuuslaki määritteli oppilaiden enimmäismääräksi yläluokilla 40 ja kahdella ensimmäisellä luokalla 34 (Simola 1995, 105).

Cygnaeuksen mukaan kansakoulun tehtävänä oli antaa jokaiselle kansalaiselle välttämättömän pohjasivistys kotikasvatukseen nojaten. Kansakoulujen tuli parhaansa mukaan kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämää varten tarpeellisia tietoja ja taitoja. Kansakoulun tärkeimmäksi päämääräksi oli asetettava se, että oppilas kasvatetaan isänmaanrakkauteen ja velvollisuudentuntoon. (Koskenniemi 1946, 12–13, 285.) Kansakoulun työ pohjautui siis cygnaeuslaiseen ajatukseen koulun kasvatavasta merkityksestä. Kasvatus nousi opetuksen edelle. Koulussa ei opiskeltu pelkästään tietoja vaan kasvettiin myös oikeanlaiseen käytökseen. (Rantala 2011, 275.) Kotiseutuperiaate, kristillis-siveellisen luonteen kasvattaminen ja työn pyhittäminen muodostivat vuoden 1925 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman ytimen (Simola 1995, 117). Kansa nähtiin moraalittomana ja järjestäytymättömänä joukkona, jota oli valistettava, sivistettävä ja parannettava (Rinne 1988, 442). Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1925 koulun toiminta nähtiin perimmältään arvorationaalisesti. Kodin, työn, kotiseudun, isänmaan ja uskonnon absoluuttiset arvot suuntasivat kaikkea koulun toimintaa ja myös tuon toiminnan suunnittelua. (Simola 1995, 122.)

2.2.2 Oppikoulu ja jatkuuokat

Uno Cygnaeuksen ehdotuksen pohjalta kansakoulusta tuli oppikouluopintoihin valmistava koulu ns. pohjakoulu. Kansakoulun ja oppikoulun suhteista ja oppikoulun aloittamisesta käytiin useita vuosia kiivaita keskusteluja. Lopulta käytäntönä toimi vuonna 1905 julkaistu väliaikaiseksi tarkoitettu asetus, jossa oppikouluun pääsyn ehdoksi asetettiin ylemmän kansakoulun toisen vuosiosaston oppimäärät. Mahdollista oli myös koko kansakoulun läpikäyminen ennen oppikoulua. Oppikouluun piti hakea pääsykokeiden kautta. Pelkän kansakoulun käyneet olivat velvollisia jatkamaan opintoja kansakoulun tarjoamassa jatko-opetuksessa kahden vuoden ajan ns. jatkuuokilla, elleivät he jatkaneet opintoja muissa oppilaitoksissa. Näiden jatkuuokkien suorittaminen oli vaihtelevaa ennen vuotta 1943, jolloin asetettiin ehto, että päästötodistusta ei saanut ilman jatkuuokkien käymistä. (Iisalo 1989, 184–186, 244–246.)

Koulut, etenkin isommissa kaupungeissa, lopettivat toimintansa jo ennen sodan syttymistä lokakuussa, mutta avasivat ovensa jälleen marraskuun loppupuolella. Koulutyö keskeytyi kuitenkin pian, kun sota syttyi. Koko talvisodan ajan oli koulunkäynti sekä kansakouluissa että oppikouluissa tilapäistä. Kouluhallitus antoi erilaisia ohjeita kuukausittain. Koulua kehoitettiin pitämään, mikäli ei ollut välitöntä sodanvaaraa. Muussa tapauksessa oli käytössä lyhennetyt työajat tai kotiopiskelu. Helmikuusta 1940 alkaen toimi radiokoulu. Huhtikuussa 1940 kehoitettiin koulutyön käynnistämiseen. Lukuvuosi 1940–41 oli suhteellisen normaali mutta kova työvuosi, koska otettiin kiinni edellisenä vuonna kesken jääneitä asioita. Syksyllä 1941 alkoi jatkosota ja se vaikutti koulujen alkamiseen. Maaseudulla koulut alkoivat normaalisti, mutta kaupungeissa osa kouluista ei ollut toiminnassa vielä marraskuussakaan. Sodan loppuvaiheessa suurpommitukset helmikuussa 1944 aiheuttivat sen, että oppilaat evakuoitiin Etelä-Suomen kaupungeista maaseudulle. Sota-ajan lukuvuodet jäivät yleensä normaalia lyhyemmiksi. (Nurmi 1989, 23–25.)

2.2.3 Opettajankoulutus

Opettajankoulutus oli monimuotoista 1900-luvun alussa. Opettajaksi voitiin valmistua monella eri tavalla. Alakansakoulun opettajien valmistus järjestettiin erillään muista opettajista. Ne olivat ensin yksityisiä yksivuotisia alakouluseminaareja, jotka muuttuivat valtion omistuksessa kaksivuotisiksi. Näitä seminaareja oli esimerkiksi Suistamossa, Hämeenlinnassa ja Torniossa. Yleensä opettajaseminaarit olivat viisivuotisia kansakoulun kurssiin perustuvia. Oppivelvollisuuslain myötä opettajien tarve kasvoi, joten perustettiin uusia seminaareja, jotka pohjautuivat keskikouluun ja ylioppilastutkintoon. Ylioppilaita oli jo vuosisadan vaihteessa valmistunut opettajiksi ns. hospitanttitietä, johon sisältyi vain parin kuukauden ja myöhemmin lukukauden opiskelu ja opetuksen harjoittelu seminaarissa. Opettajapulan poistamiseksi toimi sekä Jyväskylässä että Helsingissä väliaikainen ylioppilasseminaari, mitkä sitten kun opettajia oli kylliksi valmistunut, 1930-luvun alussa lakkautettiin. Ylioppilastietä opettajaksi valmistuminen ei siis ollut uutta, mutta keskikouluun pohjautuvia seminaareja ei ennestään ollut. Vuonna 1920 Jyväskylän seminaarin naisosasto ja vuonna 1921 Rauman miesseminaari muutettiin kolmivuotiseksi keskikoulun pohjalle rakentuviksi. Vuonna 1922 komitea ehdotti, että seminaarit olisivat kolmenlaisia: kansakoulukurssiin pohjautuvat kuusivuotiset, keskikoulukurssille rakentuvat nelivuotiset ja ylioppilasseminaarit kaksivuotisia. Näiden to-

teutumiseen meni useita vuosia, esim. Jyväskylään perustettiin vuonna 1934 kaksivuotinen Kasvatusopillinen korkeakoulu. (Halila 1950, 78; Heporauta 1945, 263–266; Nurmi 1989, 20.)

Opettajankoulutus pohjautui kasvatusta ja opetusoppiin. Kasvatusoppi eli pedagogiikka antoi eväät kasvatustyön yleisten tavoitteiden asettamiseen, kun taas opetusoppi eli didaktiikka selvitti tiedon jakamisen ja omaksumisen kysymyksiä. Käytännöllisillä oppiaineilla oli keskeinen sija opettajanvalmistuksessa. Uskonto ja uskonnollisuus olivat seminaarikasvatuksen kulmakiviä, mutta lisäksi seminaarilaisten piti opiskella historiaa, maantietoa, luonnontietoa, musiikkia, piirustusta, urheilua ja käsitöitä. Kansakoulunopettajien suhteellisen pitkä, haastava ja monipuolinen koulutus tähtäsi opetuksen irrottamiseen kirkollisesta pakkosyötön perinteestä. Seminaarin opetusoppi perustui teoriasa keskieurooppalaisten esikuvien mukaan havainnollisuuden ja konkreettisuuden periaatteisiin. Seminaarien opettajat olivat kuitenkin uushumanistisen oppikoulutradition kasvatteja ja kunnioittivat runsasta ja järjestelmällistä tietoa. Kansakoulunopettaja ei ollut entisajan piiskaava lukkari mutta ei myöskään fröbeliläinen leikkittäjä. 1900-luvun alussa opetusopin pohjaksi tuli psykologia, mutta se sai väistyä 1920-luvulla, kun lähtökohdaksi tulivat yhteiskunnan tarpeet. 1930-luvulla opettajankoulutuksessa viljeltiin aatteellista kasvatusta. Suomen opettajankoulutuksessa vaikutti rinnakkain erilaisia pedagogisia näkemyksiä, mutta ne eivät kilpailleet toistensa kanssa tasaveroisina. Oppilaan aktiivisuuteen nojaavaa opetusta suosi opetuksen kentällä vain harvat. Vallitseva eetos 1930-luvun kouluissa oli varsin autoritaarinen ja perustui suhteellisen yhtenäiseen kansalaisihanteeseen. (Ahonen 2011, 239, 243–249; Rantala 2011, 275.) Opettajankoulutus antaa virallisen pätevyyden opettajan ammattiin, mutta pätevyyttä ei saavuteta pelkästään tietojen ja taitojen omaksumisella, vaan tarvitaan luonteeseen ja persoonallisuuteen liittyviä velvoituksia, sitoumuksia ja vaatimuksia. Pätevyyden mittarina on ollut ”nuhteeton elämä” eli ahkeruus, tunnollisuus, siisteys, usko ja muut luonteenhyveet. (Rinne 1986, 95.)

Seminaariaikana tulevat opettajat totutettiin työntekoon. Opiskelijat totutettiin tulevaan kansanvalistustehtäväänsä kohtelemalla heitä samalla lailla, kuin heidän odotettiin kohtelevan tulevia oppilaitaan. Joutilaisuuden pelättiin johtavan paheisiin. Tiukka opiskelutahti ja sisäoppilaitosjärjestelmä vahvistivat tulevien opettajien kutsumustietoisuutta.

Heitä kasvatettiin muiden palvelemiseen ja uhrautuvaisuuteen. Tunnollisuus, ahkeruus ja auktoriteettien kunnioitus näyttäytyivät seminaarilaisten perushyveinä. Sääntöjä oli noudatettava tinkimättömästi. Juopumus johti erottamiseen. Myös tupakointi, ehostaminen ja seurustelu olivat rankaisemisen arvoisia asioita. (Rantala 2011, 273–274.) Voidaan puhua mallikelpoisuudesta. Opettajanvalmistuksen synnystä lähtien ruumiin ja käytöksen mallikelpoisuus on ollut perusvaatimus kansanopettajiksi aikoville. Sen mukaan opettajien on oltava hyvänä esimerkkinä lapsille. Cygnaeuksen mukaan järjestyksen, puhtauden, ahkeruuden, oikeuden, totuuden ja kuuliaisuuden puute opettajan persoonassa tulisi johtamaan lapsetkin vain siveelliseen turmelukseen. Mallikelpoisuus on liittynyt opettajalta odotettuihin ulkoisiin ominaisuuksiin, mutta sisäiset ominaisuudet ovat olleet yhtä tärkeässä asemassa. Kristillinen moraalit ja opettajalle sovelias luonne muodostavat sisäisten vaatimuksien perustan. Kansakouluaijana opettajan oikeaa suhtautumista työhönsä voidaan luonnehtia käsitteillä rakkaus, innokkuus, tehtävään antautuminen ja kutsumus. (Simola 1995, 233–235, 239–241, 244.)

Opettajan taidoiksi asetettiin vaatimukset koulutyön äärimäisestä järjestyksestä ja kuralaisuudesta, perinpohjaisuudesta ja täsmällisyydestä. Kouluopiskelun ei pitänyt olla leikkiä vaan vakavaa, voimainponnistusta vaativaa työtä. Opettajan ammattitaidon ydin muodostui oppilasjoukon hallinnan taidoista. Opettajan oli esitettävä vaatimuksensa ja opittaviksi tarkoitetut asiat johdonmukaisesti ja yksinkertaisesti, pidettävä oppilaat herkeämättömässä työssä, tarkastettava heidän suorituksensa uupumatta ja perinpohjaisesti sekä ylläpidettävä luokassa mitä ankarinta kuria ja järjestystä. (Simola 1995, 260.) Kansanopettajuuden tehtävänä oli kansan laajojen kerrosten kohottaminen luku-, kirjoitus- ja laskutaitoon sekä opettaa heille sivistyneen ihmisen ihmisarvoinen elämä. Opettajan oikeutena ja velvollisuutena oli osoittaa kansalaisiksi kasvatettaville esikuvallinen elämäntyyli, sivistyksellisesti ja kulttuurisesti tärkeät ja oppimisen arvoiset oppisisällöt, tavat, toimintamuodot ja rituaalit. (Rinne 1986, 198, 211.)

2.3 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää talvi- ja jatkosodan opettajuutta oppilaiden kertomana. Tutkimus sijoittuu siis kasvatushistorian alueelle. Tutkimuksen tavoitteena on

tuoda oppilaiden omat muistot ja kokemukset opettajuudesta sota-aikana esille. Tutkimuskysymykset ovat

Millainen kansakoulun opettajakuva esiintyy talvi- ja jatkosodan oppilaiden kertomana?

Mitä opettajakuva kertoo tuosta ajasta?

Millaista ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystä kertomusten opettajien toiminta ilmentää?

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenologis-hermeneuttinen ulottuvuus

Tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen. Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 152.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema on varsin vapaa ja antaa mahdollisuuden joustaville valinnoille sekä tutkimuksen suunnittelussa että toteutuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksenmukaista laatia etukäteen tarkkoja hypoteeseja tutkimuskohteesta tai tutkimustuloksista. Tietysti on otettava huomioon, että havaintoihin liittyvät aina aikaisemmat kokemukset. (Eskola & Suoranta 2008, 19–20.) Tutkijan ei ole mahdollista saavuttaa täydellistä objektiivisuutta, sillä tutkijan omat arvot ja kokemukset vaikuttavat kuitenkin taustalla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 152). Objektiivisuuteen voidaan kuitenkin pyrkiä tunnistamalla oman subjektiivisuutensa eli esioletuksensa ja arvostuksensa (Eskola & Suoranta 2008, 17).

Eskola ja Suoranta (2008, 19) puhuvat tutkimuksen rakentamisesta pelkästään empiirisestä aineistosta käsin ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä. Toisin sanottuna puhutaan aineistolähtöisestä analyysistä, jota on käytetty myös tässä tutkimuksessa. Laine (2010, 35) toteaa, ettei fenomenologinenkaan tutkimus ala tyhjästä. Tutkijalla on väistämättä erilaisia oletuksia ja aavistuksia tutkimuskohteestaan. Koska tutkittavia asioita ja ilmiöitä pyritään kuvaamaan niin ennakkoluulottomasti kuin mahdollista, tämä esiymmärrys on tiedostettava, sillä luonnollisesti se vaikuttaa tutkimuksen etenemiseen. (Moilanen & Rähä 2010, 52–53.)

Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on tavoittaa tutkittavien näkökulma, heidän näkemyksensä tutkittavana olevasta asiasta. (Eskola 2010, 182; Kiviniemi 2001, 68). Laadullisessa tutkimuksessa käytetään harkinnanvaraista näytettä, jolloin tutkittavaksi valitaan kohde, jonka kautta ajatellaan saavan mahdollisimman monipuolista tietoa tarkasteltavasta asiasta (Kiviniemi 2001, 68). Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään määrätietoisesti valittuihin, melko pieneen määrään tapauksia, jotka antavat mahdollisuuden asian syvälliseen ymmärtämiseen. Aineistoon on valittava monipuolisia tapauksia, jotta

tutkimus on mahdollista toteuttaa syvällisesti. (Patton 2002, 46.) Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei olekaan sen määrä vaan laatu (Eskola & Suoranta 2008, 18). Laadullisen tutkimuksen ominaisuus on myös se, että tutkimustuloksia ei pyritä määrällisen tutkimuksen tapaan yleistämään, vaan suhteuttamaan osaksi laajempia kokonaisuuksia (Alasuutari 2011, 249–250).

Tässä tutkimuksessa oppilaiden kokemusten ymmärtäminen ja tulkinta edellyttää fenomenologis-hermeneuttisen näkökulman huomioimista. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia eli ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Fenomenologien mukaan ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen. Intentionaalisuus tarkoittaa sitä, että kaikki merkitsee meille jotakin. Fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde on kokemukseen sisältyvät merkitykset. Lähtökohtana on oletus, että ihmisen toiminta on pääsääntöisesti merkityksperäistä. Fenomenologinen merkitysteoria sisältää myös ajatuksen, että ihminen on perustaltaan yhteisöllinen. Merkitysten lähteenä on yhteisö, johon jokainen kasvaa ja kasvatetaan. Tutkimuksen kannalta yhteisöllisyyden näkökulma on kaksitahoinen: yhtäältä saman yhteisön jäsenet jakavat yhteisiä merkityksiä, toisaalta jokainen sen jäsen on yksilöllisesti erilainen. Tutkittaessa yksittäisiä tapauksia ei tavoitella yleistä, vaan pyritään lisäämään ymmärrystämme jostakin inhimillisen elämän ilmiöstä ja tekemään jo tunnettu tiedetyksi. (Laine 2010, 28–30, 32–33, 44; Moilanen & Rähä 2010, 46.)

Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine 2010, 31; Patton 2002, 114; Varto 1996, 58). Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten välisen kommunikation maailmaan kielellisten ja kehollisten ilmaisujen kautta. Ilmaisut kantavat edellä mainittuja merkityksiä ja niitä voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsamalla. Merkitysten ymmärtämisen lähtökohta on siinä, mikä on yhteistä ja tuttua tulkitsijalle ja tulkittavalle. Tutkija ei siis aloita tulkintatyötään tyhjästä. Yhteisöllinen perinne luo perustan mahdollisuudelle ymmärtää yleisemmin toisia ja myös tulkita heidän kokemuksiaan ja ilmaisujaan. (Laine 2010, 31–33.) Nykyään hermeneutiikka tarjoaa näkökulman tarinoiden ja muiden tekstien tulkittamiseen. Tulkittessaan tekstiä, on tärkeää tietää, mitä kirjoittaja haluaa viestiä, ymmärtää

merkitykset ja sijoittaa teksti historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. (Patton 2002, 114.)

Hermeneutiikassa tutkimuskohteena on tavallisesti jokin teksti, jonka tarkastelu alkaa esiymmärryksestä ja jatkuu tekstin tulkintana. Tätä tekstiä tulkitaan useampaan kertaan, jolloin jokaisella kerralla esiymmärrys on muuttunut aiemman tulkinnan perusteella, ja kerta kerralta tulkinta syvenee. Tämä menettely viittaa hermeneuttiseen kehään, jolla ei periaatteessa ole loppua. (Kansanen 2004, 13.) Tutkimuksen teossa hermeneuttinen kehä on tulkintojen rakentumisen välttämätön piirre. Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa, minkä tavoitteena on toisen toisuuden ymmärtäminen. Vuoropuhelu on kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä, jossa tutkijan ymmärryksen tulisi jatkuvasti korjautua ja syventyä. Tavoitteena tässä kehäliikkeessä on löytää kriittisten reflektioiden kautta todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut. (Laine 2010, 36–37.)

3.2 Muistitietotutkimus tutkimusmenetelmänä

Muistitietoa käytetään nykyisin monissa tieteissä ja kullakin tieteenalalla on omat painotuksensa. Perinnetieteessä muistitiedolla on ratkaisevan suuri merkitys. Tämän lisäksi muistitietoa käyttävät muun muassa historia, psykologia, sosiologia ja yhteiskuntatieteet. (Korkiakangas 1996, 16.) Tässä tutkimuksessa on käytetty hyväksi juuri muistitietoa, joka on vielä melko tuntematon kasvatustieteen alalla. Kasvatustieteilijöistä Sääntti (2007) on hyödyntänyt muistitietoa tutkimuksessaan.

Muistitiedolla tarkoitetaan tietoa, joka ei ole peräisin kirjallisista lähteistä, vaan perustuu ihmisten muistiin (Kalela 2006, 74). Se voi siirtyä eteenpäin sekä suullisessa että kirjallisessa muodossa. Muistitietoa on jo pitkään tallennettu monilla tieteenaloilla, mutta sitä on pidetty pitkään toissijaisena, jopa epäilyttävänä lähdemateriaalina. Muistitietotutkimuksen pyrkimyksenä on laajentaa näkökulmaa menneisyyteen ja tuoda esille aiemmin piilossa olleita teemoja ja ihmisryhmiä. (Fingerroos & Haanpää 2006, 26–27.) Muistitietoaineiston kautta voidaan tutkia aiheita ja teemoja, joihin muiden lähteiden kautta olisi hankala päästä käsiksi, ja jotka aiemmin on tutkimuksissa sivuutettu (Fin-

gerroos & Haanpää 2006, 28; Salmi-Niklander 2006, 199). Muistitiedon keskeinen piirre on sen subjektiivisuus eli henkilökohtaisuus. Se avaa näkökulman tapahtumien merkityksiin, menneisyyden moniäänisyyteen ja ihmisten kokemuksiin. (Fingerroos & Haanpää 2006, 33; Portelli 2006, 55.)

Käytettäessä muistitietoa lähteenä tutkijan tehtävänä on kertoa menneisyydestä ja tehdä siitä tulkintoja. Siten muistitietotutkimuksessa on läsnä myös nykyhetki. Tutkijan rooli on muistitietotutkimuksessa merkittävä: hänen tulkintansa ja päätelmänsä vaikuttavat suuresti siihen, millainen kuva tutkittavista henkilöistä, heidän elämästään ja kokemuksestaan lukijalle välittyy. Onkin syytä kysyä, kenen ääni muistitietotutkimuksessa pääsee esille. (Fingerroos & Haanpää 2006, 28, 42; Portelli 2006, 62–64.) Muistitiedoksi nimetyllä aineistolla on pyritty ikään kuin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen mukaisesti inhimillistämään ja ymmärtämään tutkimusaihetta ja tutkittavia (Korkiakangas 1996, 12).

3.3 Aineiston keruu

Tutkimusaineistoni koostuu varta vasten minulle tutkimusaiheesta kirjoitetuista kirjeistä. Tuomi ja Sarajärvi (2011, 84) toteavat, että tällaisten yksityisten dokumenttien käyttö tutkimusaineistona antaa olettaa, että kirjoittaja pystyy tarkoituksenmukaisella tavalla ilmaisemaan itseään kirjallisesti. Tutkimuksen kannalta ongelmallista on, että osa vastuksista saattaa olla informaatioarvoltaan vaatimatonta. On myös mahdollista, että hyvinkin potentiaalinen tiedonantaja jättää kirjallisten kykyjensä puutteiden vuoksi vastamatta. Kuten Moilanen ja Räihä (2010, 54) toteavat, kokemukset eivät ole ainoastaan kielellisiä, eivätkä kaikki käsitykset tiedostettuja. Näin ollen tutkijan täytyy huomata tutkimusmenetelmänsä ja – aineistonsa rajoitukset.

Kirjoitetut kirjeet ovat elämäkertoja. Elämäkerta on henkilökohtainen dokumentti. Elämäkertoja voi kerätä joko haastattelemalla tai houkuttelemalla henkilö itse kirjoittamaan elämäkertansa. (Eskola & Suoranta 2008, 122.) Tässä tutkimuksessa on päädytty jälkimmäiseen. Kirjoitettu omaelämäkerta on kerrottua lopullisempi ja vaikeammin jälkikäteen selitettävissä: se on kerran kirjoitettu, lähetetty, ja jää elämään sellaisena (Säntti

2004, 189). Elämäkertametodin käyttö liittyy laajempaan kiinnostukseen kerätä tavallisten ihmisten tarinoita, kertomuksia arkisesta elämästä ja elämänculusta. Omaelämäkerroissa keskeistä on se, että niistä näkyy välittömästi miten ihmiset itse sanovat kokevansa elämänsä ilman mitään muiden tekemiä kirjallisia tulkintoja tai haastattelijan ja haastateltavan välistä vuorovaikutusta. Omaelämäkerran kirjoittamisessa ihminen on yksin ajatustensa, kokemustensa, motivaationsa ja kirjoitusvälineidensä kanssa, eikä mikään vuorovaikutussuhde häntä häiritse. (Eskola & Suoranta 2008, 122.)

Omaelämäkerrat kertovat olennaisen siitä, miten oma elämä kertojan näkökulmasta on kertomushetkellä hahmottunut, mitkä asiat ovat siinä päällimmäisiä ja mitkä toissijaisia. Omaelämäkertoihin mahtuu mukaan paljon muistivirheitä, vääriä ja puutteellisia yksityiskohtia ja epämieluisien tapahtumien selittelyä. (Roos 1987, 31–35.) Omaelämäkerta on aina näyte menneistä tapahtumista. Ihmisen kertoessa elämäntarinaansa hän valikoi, arvioi ja painottaa sitä, mitä hänen elämässään on aiemmin tapahtunut. Lisäksi arviointi tapahtuu tämän päivän näkökulmasta. Omaelämäkerroissa esiintyvät henkilöt muistetaan sellaisina kuin he ovat nykyään, menneitä tapahtumia arvioidaan nykyisen tietämyksen valossa. Omaelämäkertojen hyvänä puolena on pidetty sitä, että ihminen saa päättää itse mistä asioista kertoo. Ihminen nähdään siten aktiivisena subjektina, ei tutkimuksen objektina. Tutkittava kertoo niistä tapahtumista, joita hän pitää merkittävänä ja jättää kertomatta niistä asioista, joita hän ei halua muistella. (Syrjälä & Numminen 1988, 70–72.)

Tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 2006. Tutkimuksen kohteena on talvi- ja jatkosotien aikana koulua käyneet oppilaat eli he ovat syntyneet vuosien 1927–1937 välillä. Tutkimusaineiston päätin hankkia kirjoitelmilla, koska kirjoitelmissa tutkimushenkilöt pystyvät avautumaan kokemuksistaan paremmin kuin haastattelutilanteessa. Haastattelussa, kasvokkain toisen ihmisen kanssa, tutkimushenkilön voisi olla vaikeampi avautua esimerkiksi vaikeista aiheista ja pukea niitä sanoiksi. Kirjoitelman teossa tutkimushenkilö on yksin paperin kanssa ja hänen ei tarvitse pelätä kenenkään reagointia kertomaansa asiaan. Lisäksi kirjoitelman tekeminen antaa enemmän aikaa kokemusten esille tuomiseen kuin haastattelu. Kirjoitelman tekemisessä tutkimushenkilö voi palata siihen uudelleen myöhemmin, kun aihe on tuonut muistot ja kokemukset kunnolla tajuntaan eikä hänen tarvitse yhdessä hetkessä tuoda kaikkea esille. Loppukeväästä 2006 pohdin mitkä

lehdet tavoittaisivat parhaiten kohderyhmäni eli 69–79-vuotiaat. Päädyin kahteen lehteen: sanomalehti Karjalaan ja ET-lehteen, koska iäkkäät ihmiset lukevat niitä. Keväällä laadin myös kirjoitelmapyyntöni (LIITE 1), jossa halusin ihmisten kirjoittavan koulu- muistoistaan talvi- ja jatkosodan aikana. Aihe oli vapaamuotoinen, mutta kirjoitelmapyyntöön lisäsin erilaisia apukysymyksiä virikkeeksi kirjoittamiselle. Kesällä 2006 otin yhteyttä näihin lehtiin ja kyselin, että voisivatko he julkaista kirjoitelmapyyntöni. Molemmat lehdet suostuivat ja kirjoitelmapyyntö oli Karjalassa 26.7.2006 ja ET-lehden syyskuun numerossa 12/2006.

Kirjoitelmia saapui yhteensä 162 kappaletta, joiden pituus vaihteli suuresti. Lyhyimmät kirjoitelmat olivat sivun mittaisia ja pisin 21 sivua. Kirjoitelmat olivat käsin kirjoitettuja, kirjoituskoneella tai tietokoneella tehtyjä. Kirjoitelman kirjoittajista 123 oli naisia ja 37 miehiä. Kahdessa ei ollut mainintaa sukupuolesta. Kirjoittajien ikähaarukka oli myös laaja; vanhimmat olivat syntyneet vuonna 1924 ja nuorimmat 1939. Muutamassa kirjoitelmassa oli unohdettu mainita syntymävuosi. Kirjoittajia oli kattavasti ympäri Suomea. Sota-aikana Suomeen kuulunut Karjalan alue sai myös merkittävän osuuden kirjoitelmissa. Kirjoitelmien lisäksi sain paljon puhelinsoittoja, joissa tiedusteltiin monenlaisia asioita sekä muutaman tekstiviestin. Soittajat kyselivät, voivatko he lähettää tekstin sähköpostin kautta ja muutamalta henkilöltä tuli kirjoitelma sitten sähköpostiin. Paljon tiedusteltiin sitä, että onko kirjoitelmia jo tullut paljon sen perusteella, ettei itse tarvitse kirjoittaa ollenkaan. Muutama alkoi kertoa tarinaansa puhelimesta, koska he eivät pystyneet enää kirjoittamaan kunnolla. Lisäksi kyseltiin tarkentavia asioita kuten, voiko kirjoittaa, jos on esimerkiksi aloittanut koulunkäynnin vuonna 1945.

3.4 Aineiston analyysi

Analyysin tehtävänä on tiivistää aineisto; tiivistää, järjestää ja jäsentää se sellaisella tavalla, että mitään olennaista ei jää pois, vaan sen informaatioarvo kasvaa (Eskola 2010, 193). Aineiston analysointi on laadullisessa tutkimuksessa aineistolähtöistä eli analysoinnissa jäsennetään aineistosta käsin ne teemat, jotka ovat tutkittavan ilmiön kannalta tulkittavissa merkityksellisiksi (Kiviniemi 2001, 68). Aineistolähtöinen analyysi on tarpeellista silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkin tietyn ilmiön olemuksesta

toisin sanottuna sen merkityksestä (Eskola & Suoranta 2008, 19). Tässä tutkimuksessa analyysia on lähdetty tekemään juuri aineistosta käsin. Aineistoa on kahlattu läpi etsien sen ydinsanomaa.

Syksyn 2006 aikana järjestin kirjoitelmat numeroimalla ne ja keräämällä joka kirjoitelmasta sukupuolen, syntymävuoden, kirjoitelman pituuden sekä yhteystiedot. Kirjoitelmat on numeroitu seuraavasti: 001, 002, 003, 004 jne. ja viimeinen kirjoitelma on numeroa 162. Sukupuolen ja syntymävuoden kohdalla laskin lukumäärät eli kuinka monta kirjoittajista oli naisia ja miehiä sekä kuinka monta kirjoittajaa oli kultakin syntymävuodelta. Lisäksi luin kirjoitelmat samalla pitäen päiväkirjaa lukemisestani. Päiväkirjaan tuli jokaiselle kirjoitelmalle oma sivu ja jokaisesta kirjoitelmasta kirjasin ylös tärkeimmät teemat, jotka nousivat esiin. Kirjoitelmista tulivat esille paljolti samat teemat, joita oli mainittu kirjoitelmapyyntöjen apukysymyksissä. Näitä teemoja olivat opettajuus, oppimateriaalit, kouluympäristö, ruokailu, välitunnit, talkoot ja pula-aika. Tämän jälkeen tutkimusprojekti oli jäissä useamman vuoden. Syksyllä 2012 palasin jälleen kirjoitelmiin. Luin kirjoitelmat uudelleen läpi ja tein lisämerkintöjä päiväkirjaan, jos niille oli tarvetta. Sen jälkeen oli aika rajata tutkimuksen aihetta, jotta tutkimuksesta saataisiin merkityksellisempi ja syvällisempi.

Teemoittelussa on kyse aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan. Näin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. Ennen varsinaisten teemojen etsimistä aineisto voidaan ryhmitellä esimerkiksi sukupuolen, iän tai muun sellaisen mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 93.) Tässä tutkimuksessa analyysi aloitettiin ensimmäiseksi juuri teemoittelun kautta. Teemoittelussa on kyse aineiston pelkistämisestä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat (Eskola & Suoranta 2008, 174; Moilanen & Rähä 2010, 55). Teemojen avulla pyritään löytämään tekstin ydin. Teemat liittyvät siis tekstin sisältöön eivätkä sen yksittäisiin kohtiin. Aineistolähtöisessä lähestymistavassa tutkija lähestyy tekstiä kokonaisuutena etsien aineistosta teemoja, joista tutkittavat puhuvat. (Moilanen & Rähä 2010, 55.)

Toinen perinteinen vaihtoehto teemoittelun ohella on aineiston ryhmittely tyypeiksi eräänlaisten mallien avulla. Tyypittely edellyttää kuitenkin aina jonkinlaista tarinajoukon jäsentämistä, toisin sanottuna teemoittelua. (Eskola & Suoranta 2008, 181.) Tässä

tutkimuksessa on teemoittelun kautta siirrytty tyypittelyyn. Roosin mukaan tyypittely on lukijalle ystävällisempi tapa esitellä aineistoa. Tyypittelyssä on kysymys aineiston ryhmittelystä tyypeiksi, selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. Esimerkiksi tiettyjen teemojen sisältä etsitään näkemyksille yhteisiä ominaisuuksia ja muodostetaan näistä yhteisistä näkemyksistä eräänlainen yleistys, tyyppiesimerkki. Tyypittelyssä tiivistetään joukko tiettyä teemaa koskevia näkemyksiä yleistykseksi. (Roos 1987, 42–43; 1988, 202; Tuomi & Sarajärvi 2011, 93.)

Valtavaa aineistoa oli karsittava jotenkin. Tutkimuksen ulkopuolelle jäivät ensin kirjoitelmat, jotka oli kirjoitettu aiheen vierestä tai kirjoitelmissa ei ollut yhtään varsinaisia muistoja vaan omat yhteystiedot tai kirjavinkkejä. Tutkimukseen en kelpuuttanut myöskään myöhässä tulleita kirjoitelmia, koska kirjoitelmia oli tullut jo määräaikaan mennessä tarpeeksi tutkimuksen kannalta. Varsinaisen rajaukseni ensimmäinen vaihe oli valita kirjoitelmista nousseista teemoista se, jolle kirjoittajat loivat eniten erilaisia merkityksiä. Tämä teema oli opettajuus. Toisena vaiheena rajasin opettajuuden käsittämään vain kansakoulun opettajia. Tällä halusin luoda yhtenäisyyttä aiheelle, sillä kansakoulun ja oppikoulun opettajat ovat erilaisia, esimerkiksi heillä on erilainen koulutus. Karsinnan ja rajauksien jälkeen aineiston lopullinen koko oli 114 kirjoitelmaa. Määrä oli vielä valtava, mutta kirjoitelmista etsittiin vain kaikki kansakoulun opettajuuteen liittyvät lauseet ja nämä lauseet kirjoitettiin ylös. Lauseista tuli 24 sivua tekstiä. Näitä lauseita lukemalla alkoi hahmottua erilaiset opettajatyypit. Opettajatyypit ovat luokan auktoriteetti, järjestelmällinen ja perinteikäs opettaja, yhteistoiminnallisuutta korostava opettaja, opettajapersoona ja taitava vs. osaamaton opettaja. Aineistosta kirjoitetut lauseet eli sitaatit koottiin oikeiden opettajatyypien alle. Tosin jotkut sitaatit pitävät sisällään useampaa opettajatyyppejä. Sitaattien tunnistustiedot menevät seuraavan esimerkin mukaan. 073m1929 on tunnistusmerkki kirjoittajista ja se koostuu kolmesta eri osasta. 073 tarkoittaa kirjoitelman järjestysnumeroa, jotka laadin aineiston käsittelyn alkuvaiheessa selventääkseni isoa aineistoa. Keskellä on joko m tai n ja ne tarkoittavat sukupuolta: m on mieskirjoittaja ja n on naiskirjoittaja. Viimeisenä oleva 1929 tarkoittaa kyseisen kirjoittajan syntymävuotta. Tutkimusta jatkoin etsimällä eri opettajatyypeistä yhteisiä piirteitä. Opettajien toiminta ja käyttäytyminen heijasteli tietynlaista ihmiskäsitystä, tiedonkäsitystä ja oppimiskäsitystä. Näitä käsityksiä käsittelin Patrikaisen (1999) tutkimusta

soveltaen. Erittelin eri käsitykset ja kerroin, miten ne ilmenevät opettajuudessa. Lopuksi vedin yhteen nämä eri käsitykset ja kuvasin, millaista opettajuus oli sota-aikana.

Tutkimuksessa on pyrkimyksenä tuoda tutkittavien oma ääni kuuluville, jotta saadaan ilmiöstä olennainen esille. Täten tutkimusraportti sisältää suoria lainauksia. Suorat lainaukset ovat vaikuttavia, koska ne selventävät tutkittavaa ilmiötä tutkittavien näkökulmasta (Gall, Gall & Borg 2007, 480). Sitaattien käytöstä voidaan olla montaa mieltä: Tuomi ja Sarajärvi (2011, 22) näkevät esimerkiksi haastatteluvastauksista lainattujen alkuperäisten ilmauksien esittämisen vain esimerkkeinä ja tekstin elävöittämisenä, kun taas Alasuutari (2011, 295–296) ehdottaa sitaattien käyttämistä osana kerrontaa, jotta kirjoittaja saisi tekstiin vaihtelevuutta ja pitäisi näin lukijan mielenkiintoa yllä. Suorien lainauksien käyttö on suotavaa tämän kaltaisessa tutkimuksessa, koska pelkkä ulkokohmainen, asiallinen raportointityyli hävittää inhimillisen kokemuksellisuuden. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2002, 247–248) toteavat, että autenttisten dokumenttien käyttö auttaa lukijaa pääsemään selville siitä, mihin tutkija päätelmänsä perustaa. Tulosten esittämisessä käytetään suoria lainauksia oppilaiden kirjoitelmista, koska halutaan saada oppilaiden oma ääni mahdollisimman hyvin esille. Lisäksi pyrin käymään aineiston analyysissä ja raportin kirjoittamisessa teorian ja empirian vuoropuhelua: etsien niiden välisiä eroja ja yhteneväisyyksiä pohdinnan tueksi, kumpi tahansa näistä voi olla tekstin lähtökohtana. Tässä mallissa onkin huomattava analyysin ja raportoinnin välinen yhteys, sillä ne voidaan käsittää samaksi asiaksi. (Eskola & Suoranta 2008, 241–242.)

Seuraavassa luvussa esitellään tutkimustulokset eli millainen sota-ajan opettajakuva on oppilaiden kertomana. Oppilaat ovat kertoneet erilaisista opettajatyypeistä ja nämä opettajat ovat luokan auktoriteetti, järjestelmällinen ja perinteikäs opettaja, yhteistoiminnallisuutta korostava opettaja, opettajapersoona ja taitava vs. osaamaton opettaja. Jokaisesta opettajatyypistä on oma kappaleensa ja tekstiä elävöittää oppilaiden kirjoitelmista nostetut suorat lainaukset.

4 ERILAISET OPETTAJAKUVAT

Tutkimuksen kirjoitelmista on noussut esiin erilaisia kansakoulun opettajia. On ollut sekä mukavia ja ystävällisiä että ilkeitä ja tiukkoja opettajia. Epäpätevät että taitavat opettajat ovat oppilaiden muistoissa. Oppilaat eivät ole unohtaneet myöskään järjestelmällisiä ja yhteistoimintaa korostavia opettajia.

4.1 Luokan auktoriteetti

Luokan ehdoton auktoriteetti on opettaja sekä hyvässä että pahassa. Auktoriteetti on joillekin hyvin luonnollista, toiset tuovat sen näkyville järkyttävällä tavalla. Auktoriteetti ja kurinpito on poikkeuksetta mainittu melkein jokaisessa kirjoitelmassa jollakin tavalla. 72 oppilasta kirjoittavat luokan auktoriteetista.

4.1.1 Tiukka, mutta kunnioitettava opettaja

Hyvän opettajan auktoriteetti on itsestäänselvyys. Hän osaa olla jämpä, tiukka ja topakka korostamatta sitä millään.

Koulun käynti oli hyvin kurinalaista opettajat oliva hyviä, mutta hyvin vaativia. 073m1929

Opettaja oli auktoriteetti, me ei kyseenalaistettu mitään. 050n1934

Kososen tutkimuksessa oppilaat puhuvat ”auktoriteettihahmosta”, jota kunnioitettiin, muttei pelätty. Hänestä pidettiin ja siksi kurinpito hyväksyttiin. Opettajalla oli vahva persoonallisuus. (Kosonen 1998, 217–218.) Tämä voidaan hyvin todeta myös tässä tutkimuksessa. Auktoriteetti liitetään monesti kuuluvan jollekin tietylle ihmiselle, kuten seuraavista muistoista voidaan huomata.

Mutta kyllähän meillä oli jämähän opettaja vaikka olikin nainen. 035m1933

Meillä oli hyvä vanha opettaja, hänellä oli ilmeisesti auktoriteettiä kuten nykyisin sanotaan. Kun oli levotonta luokassa, niin hänen ei tarvinnut kun katsoa yli silmälasiansa, niin heti hiljeni. 076n1933

Ensimmäisessä lainauksessa ihmetellään, että naisellakin voi olla jämäkkyyttä. Ilmeisesti mielikuvissamme jämäkkyys liitetään pikemminkin miesten ominaisuudeksi. Toisessa lainauksessa auktoriteetti on liitetty vanhuuteen. Eikö auktoriteettiä voi olla nuorella ihmisellä? Opettajan auktoriteetti on saatu syntymään pelkällä katseella, mikä on ollut harvinaisempaa tuona aikana.

4.1.2 Ankara ja alistava opettaja

Kaikki opettajat eivät ole olleet hyviä auktoriteetteja. Opettajan auktoriteetti on yritetty saavuttaa erilaisten rangaistuksien kautta. Kurinpitotoimet ovat tulleet tutuksi hyvin monelle oppilaalle. Kurinpitotoimet vaihtelevat suuresti opettajasta riippuen.

Opettajaa pelättiin mitään ei uskaltanut kysyä eikä puhua ellei kysytty. Kuria pidettiin viemällä nurkkaan tai toiseen huoneeseen. Pahimassa tapauksessa jätettiin pätkälle eli jälki istuntoon. 031n1929

Läksyt piti tehdä, muuten jäi laiskalle, se oli taas nöyryyttävää. 018n1936

Kurinpitotoimet ovat olleet seisottaminen, nurkkaan vieminen, jälki-istunto tai laiskanläksyt. Rangaistuksena on ollut myös ruumiillista kuritusta eri tavoin.

Kuri oli kova. Jos oppilaan käytös ja oppiminen ei miellyttänyt opettajaa (itse en oppinut virkkaamaan patalappua), oli asetettava molemmat kädet pulpetinkannelle kämmenpuoli ylöspäin. Opettaja napsautti 40 sm:n pituisella puuviivaimella pari-kolme kertaa kipakasti kämmenselkiin – voi vain arvata että se sattui. Jos tempaisi kätensä ennen lyöntiä pois, Tarttui opettaja lujasti ranteesta kiinni, asetti käden pulpetinkannelle ja lyönnit tuplaantuivat. 033m1935

Miesopettajaa pelkäsimme, piti kovaa kuria löi karttakepillä sormille ja kantoi niskasta nurkkaan. 038n1933

Opettajamme oli kovin ankara, opettelimme kirjoittamaan ja hän jakoi meille ruutuvihkot, mihin piti harjoitella numeroita. Minulla oli lapsena ja on edelleenkin aika iso käsiala, opettaja halusi, että kaksinumeroiset luvut kirjoitettiin samaan ruutuun. Olin kirjoittanut luvun 15 siten, että ykkönen oli toisessa ruudussa ja viitonen toisessa. Opettaja suuttui siitä silmittömästi ja hakkasi päähäni sinipunakynällä, niin että siihen tuli avohaava. 091n1934

Oppilaat ovat saaneet kokea ankaraa kuritusta opettajan taholta. Yleisintä on ollut karttakepillä tai viivaimella lyöminen oppilaan sormille. Lisäksi oppilaat ovat saaneet tukkapölyä, korvatillikoita, luunappeja ym. Opettaja on saattanut kantaa oppilaan niskasta pitäen nurkkaan. Ulla Kososen tutkimuksessa on oppilaiden muistoissa säilynyt samantyyppisiä rangaistuksia. Nämä rangaistukset tulivat kuin salama kirkkaalta taivaalta. (Kosonen 1998, 219–221.) Ankarat opettajat ovat myös olleet sukupuoleen liitettyjä kuten rangaistuksen saaneet oppilaatkin.

Sieltä muistan vain vanhan ja kiukkuisen miesopettajan, joka usein seisotti meitä poikia pikku rikkomuksista luokan edessä. Käsiiä piti pitää vaakaan ojennettuina, mikä oli tietysti käsivarsia väsyttävää. 028m1931

Joskus kauhulla katselin, kun poikien päitä hakkasi naulakoihin eteisessä. 113n1934

Ankarat opettajat ovat olleet yhtäläisiä miehiä ja naisia, mutta oppilaat ovat korostaneet etenkin *miesopettaja*-sanaa. Ehkä tämä juontaa jälleen mielikuviumme, joissa väkivalta liitetään yleensä miehiin. Useimmiten kovimpien rangaistuksien saajat ovat poikia, mutta on joukossa ollut tyttöjäkin, kuten avohaavasta kertonut 091n1934. Tässä tutkimuksessa myös tytöt ovat kokeneet opettajien väkivaltaista käytöstä, kun Kososen tutkimuksessa on aivan toisin. Kosonen arvelee, että tyttöjen kiltteyteen saattoi olla syynä pelko. (Kosonen 1998, 221.) Rangaistukset ovat muistissa tunnetilojen kautta. Oppilaat kertovat, että *opettajaa pelättiin ja se oli taas nöyryyttävää*.

Oppilaat ovat kirjoittaneet paljon luokan auktoriteetista, koska hän on ollut näkyvä osa oppilaiden kouluelämää. He ovat konkreettisesti kokeneet ankaruuden ja tiukkuuden hyvässä sekä pahassa. Oppilaat ovat nähneet, kuulleet ja tunteneet nämä erilaiset kurinpitotoimet ja täten ne ovat syöpyneet heidän mieliinsä ja muistoihinsa. On huomattava, että myös hyvä tiukkuus on saanut sanansijansa oppilaiden muistoissa, koska yleensä paha peittää alleen hyvän. Varsinkin sellaisessa tilanteessa, jos on itse joutunut kokemaan tuon pahan ja ankaran kurituksen. Tässä tutkimuksessa osa opettajista on nähty hyvinä tyyppinä, vaikka he ovat pitäneet tiukkaa kuria. Salo sen sijaan kertoo, että opettajat ovat ikäviä ja ankaria pitäessään tiukkaa kuria ja tämän vuoksi heidät ja koko koulu aika muistetaan tällaisena kurikouluna (Salo 2004, 98).

4.2 Järjestelmällinen ja perinteikäs opettaja

Opettajat ovat pitäneet luokassa järjestyksen perinteikkäiden tapojen mukaan. Nämä perinteikkäät järjestelmällisyydet ja tavat ovat kuuluneet oppilaiden jokapäiväiseen koulunkäyntiin.

Opettaja tuli ovelle, tervehti, katsoi että rivit olivat kutakuinkin asialliset ja sitten kutsui luokkaan. Tullessa luokkaan oppilaat jäivät seisomaan käytävälle hiljaa ja selkä suorana, kunnes opettaja ehti pöytänsä taakse ja antoi luvan istua. 002m1937

Tyttö ja poika laitettiin yleensä vierekkäin istumaan, rauhoittaakseen poikia ja pienemmät pyrittiin laittaa eteen ja isommat taakse. 083n1930

Päivä aloitettiin aina aamuhartaudella, jokaisessa luokassa omansa. Seisottiin pulpettinsa vieressä, laulettiin pari virrensäkeistöä ja opettaja luki päivän rukouksen. 108n1932

Perinteiset tavat ovat seisominen ryhdikkäästi, suorat rivit/jonot ja hiljaisuus. Nämä koulun erilaiset tavat on opittu heti kouluun mennessä ja niistä ei ole poikettu missään tilanteessa tai muuten oli tiedossa rangaistus. Tuolloin oppilaat eivät ole saaneet tehdä

mitään omatoimisesti, vaan kaikkeen on pitänyt kysyä lupa opettajalta. Perinteiset käytöstavat ovat olleet oppilaiden arkipäivää myös koulun ulkopuolella.

Opettajille piti tyttöjen niata ja poikien pokata, esim. vihkoa hakiessa tai tervehdyksenä. Vastatessa noustiin aina seisomaan, eikä tunneilla pidetty lippiksiä. Opettajia ilman muuta teititeltiin. 108n1932

Niiaus ja nyökkäys sekä teitittely ovat olleet tuolloin ehdoton käyttäytymismuoto aikuisia ja vanhempia ihmisiä kohtaan. Seuraavat arvot ovat olleet myös kouluelämää.

Tytöillä oli koulussa esiliina ja sen taskussa puhdas nenäliina. Aamuisin opettaja tarkasti nenäliinat ja kynsien pituudet ja puhtaudet! 095n1932

Puhtaus ja siisteys ovat olleet arvossaan. Opettajat ovat tehneet tarkastuksia oppilaille nenäliinan, käsien ja hiusten osalta. Oppilaat ovat tuoneet esiin järjestelmällisen opettajan, koska tämä järjestelmällisyys on ollut jokapäiväistä heidän kouluelämässään. Tämän vuoksi ne perinteiset tavat ovat juurtuneet heihin ja niistä kerrotaan myös kirjoitelmissa.

4.3 Yhteistoiminnallisuutta korostava opettaja

Opettaja on vaatinut yhteistoiminnallisuutta oppilaiden taholta monissa eri yhteyksissä. Kaikkien oppilaiden on pitänyt osallistua näihin yhteisiin tempauksiin.

Syksyisin kun koulu alkoi, muistan kun meidät vietiin läheisen sairaalan pelloille josta oli viljat leikattu, ja joille oli jäänyt irrallisia tähkiä. Niitä me kokosimme koreihin, kädet paleli olihan syyskuun aamut sumuisia ja kylmiä! Tähkät puitiin jossakin maatalossa, että saimme talven aikana puuroa ja velliä. Myöskin kävimme marjassa. 087n1935

Sen sijaan koulun ympäristön siivouksen keväällä lumien sulettua muistan hyvin. Lakaistiin varpuluudilla koko laaja koulun tontti. 026n1930

Oppilaat joutuivat halkoja lappamaan liiteriin kun tuli halkokuorma. Vuoroluokilla oli myös tiskausvuoronsa sekä perunankuorimistyö koulun loputtua. Koulun pihalla oli myös perunamaa. Jouduimme perunan kylvö- ja nostohommiin myöskin. 046n1933

Yhteisiä talkoita ovat olleet marjojen ja sienten kerääminen, tähkien kokoaminen peltoilta, perunannosto, keittäjän apuhommat sekä koulun pihan siivous. Erilaisia ruokia on kerätty kouluruokailua varten, olihan sota-aikana puute kaikesta. Nämä yhteiset talkoot on mainittu suuressa osassa kirjoitelmia. Ne ovat jääneet muistoihin varmasti sen vuoksi, että ne ovat poikenneet normaalista koulutyöstä. Näiden talkoiden mainitseminen tuo hyvin esille niiden pakonomaisuuden. Nämä työt on pitänyt tehdä, vaikka ne eivät ole miellyttäneet oppilaita. Toisin on seuraavissa yhteisissä tapahtumissa.

Kaikilla kouluilla, joita kävin järjestettiin joulu- ja kevätjuhlat sekä äitienpäiväjuhla. Kaikkiin harjoiteltiin ohjelmia ja tehtiin asuja ym. rekvisiittaa. Joku opettaja halusi koristella luokan kukkasilla niin, että kaikki voivat poimia vuokkoja, rentukoita, kulleroita ym. ja kaikille löytyi tilaa. 009n1930

Teimme koko koulu retken Yläneen Pyhäjärven hiekkarannalle. Kuorma-auton lavalla lauloimme ja odotimme ulapan aaltoja joihin sukeltaa. 118n1930

Näistä yhteisistä tapahtumista ilmenee selvästi oppilaiden innokkuus. Koko koulun yhteisiä tapahtumia ovat olleet siis erilaiset juhlat ja retket. Retket ovat olleet harvinaisia sota-aikana, mutta muutama oppilas on päässyt myös niistä nauttimaan. Juhlat sen sijaan ovat kuuluneet melkein kaikkien oppilaiden koulu-aikoihin.

4.4 Opettajapersoona

Oppilaat muistavat erilaisia opettajapersoonia. Moni kirjoittaja muistelee lämmöllä ystävällisiä opettajia, mutta on ollut myös kokemuksia välinpitämättömistä opettajista.

4.4.1 Ystävällinen opettaja

Ystävälliset ja lempeät opettajat ovat olleet monen oppilaan ilona kouluaikoina.

Opettajani oli ihanne opettajan perikuva. Pyöreähkö keskiikäinen neiti, kiltti kun juuri ekaluokkalaisille lapsille vartavasten tilauksesta tehty. 005n1936

Opettajani oli nimeltään, ja pidin hänestä paljon. Hän oli kaunis ja hymyilevä. 017n1932

Miesopettaja oli mukava. Siihen aikaan oli radiossa viittä vaille 12 viisi minuuttia ”Kalle Kustaa Korkin seikkailuja”, pojat alkoi kuiskailla, -”Kalle Kustaa”- niin opettaja hymyili, ja avasi radion. 020n1934

Oppilaat muistavat opettajat, jotka ovat tehneet heihin vaikutuksen jotenkin. Opettajan ihanuus tuodaan esille monilla eri adjektiiveilla. Opettajat ovat olleet kilttejä, kauniita, hymyileviä, mukavia, kivoja, herttaisia, huolehtivia, auttavaisia, empaattisia, ystävällisiä ja lempeitä. Suurin osa näistä ihanista opettajista on ollut naisia, mutta on muutama miesopettajakin saanut kehuja oppilailta. Opettajat ovat olleet ihania yleisesti tai sitten ihanuus on yhdistetty johonkin opettajan tekoon. Opettaja on antanut luvan johonkin oppilaalle mieluisaan hommaan.

4.4.2 Välinpitämätön opettaja

Muutama oppilas on saanut kohdata välinpitämättömiä ja ennakkoluuloisia opettajia. Nämä opettajat ovat kylläkin olleet harvinaisuuksia tutkimusaineiston koulumaailmassa.

Opettajan ja oppilaiden välinen suhde oli – ikävä kyllä sellainen, että opettaja, rikkaan kauppiaan vaimo, suosi rikkaiden perheiden lapsia ja me köyhien tönöjen lapset olimme huonommassa asemassa. Esimerkiksi hän hyvin tiesi minuun kohdistuneesta kiusaamisesta, mutta ei millään tavalla siihen puuttunut. 033m1935

Kuitenkin iäksi on jäänyt mieleen opettajan suhtautuminen evakkotyön osaamiseen. - - Opettaja suuttui, koska luuli, että äiti oli neulonut työn. Kun väitin, että äiti vain neuvoi, ja tein itse jatkon, opettaja huusi sanoen minua valehtelijaksi. 026n1930

Välinpitämättömyys ja ennakkoluuloisuus ovat tulleet esiin opettajien ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Opettajat eivät ole kohdelleet kaikkia oppilaita tasapuolisesti vaan ovat suosineet toisia oppilaita ja syrjineet taasen toisia. Muutamat Karjalasta tulleet oppilaat muistavat, että ovat saaneet osakseen huonoa kohtelua opettajan taholta. Luokkaerot ovat myös vaikuttaneet joidenkin opettajien käyttäytymiseen. Kuten 033m1935 kertoo, opettaja ei huomionnut kiusaamista, koska oppilas oli kotoisin köyhemmistä oloista. Oppilaiden muistoihin on jäänyt nämä opettajat, koska he ovat toimineet epäoikeudenmukaisesti.

4.5 Taitava vs. osaamaton opettaja

Opettajan taitoja tai niiden puutetta ovat oppilaat tuoneet esille kirjoitelmissaan. Opettajan taitavuuden ovat saaneet kokea useat oppilaat, mutta muutama oppilas on saanut kohdalleen epäpätevän tai muuten osaamattoman opettajan.

4.5.1 Opettajan taitavuus

Taitavuus on monitahoinen sana. Opettajan taitavuus on tullutkin esiin eri tavoin.

Opettaja, joka oli karjalaista syntyperää ja hänellä oli uudet opetustavat. Läksyjä ei ”laulaa lallatettu kirjasta opitun mukaan sanasta sanaan”, vaan piti kertoa omin sanoin mitä oli siitä oppinut. 006m1929

Koulun pihalla oli urheilukenttä ja opettaja oli tunnettu pitkänmatkan juoksia Sortavalasta. Hän innosti meitä yleisurheilun, pesäpallon ja hiihdon pariin. 050n1934

Keitettyä perunaa piti joskus viedä mukana kouluun. Sitä käytettiin liimana askartelu tunnilla. 018n1936

Selkeimmin havaittavissa opettajan taidot ovat olleet jossakin oppiaineessa. Oppilaat ovat kertoneet, kuinka opettaja oli hyvä esimerkiksi liikunnassa. Tämä oppiaineen hyvä taito saa oppilaat myös innostumaan kyseisestä aineesta. Muutama oppilas on kertonut opettajan opetustaidoista. Opetustaidot ovat saaneet huomion, jos ne ovat poikenneet valtavirrasta. 006m1929 kertoo, että hänen opettajansa korosti asian sisäistämistä eikä sanasta sanaan ulkoa opettelua. Opettajan taidot ovat myös joutuneet koetukselle. Sotaaikana on ollut puute monesta asiasta, joten opettaja on saanut käyttää kekseliäisyyttä, että on pystytty tekemään askartelua ja käsitöitä. Opettaja on hallinnut myös sosiaaliset tilanteet.

Alaluokan opettaja kohteli oppilaitaan oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti. 116n1932

Opettaja on osannut kohdella kaikkia tasapuolisesti eli kukaan ei ole saanut mitään erityisoikeuksia. Opettajan sosiaaliset taidot ovat olleet arvossaan muuallakin kuin koulussa.

Opettajat olivat motivoituneet tehtävänsä koko tarmollaan ja samalla olivat johtamassa yhteisiä asioita ja paikkakunnan kulttuurielämää. He uhraisivat aikansa kokonaisvaltaisesti paikkakunnan asioiden eteen. 030m1932

Opettajat ovat olleet tärkeitä ihmisiä paikkakunnalla. Heidän taitojaan on arvostettu ja he ovat olleet mukana monessa toimessa. Opettajan aktiivisuus on jäänyt oppilaiden mieleen, koska he ovat nähneet opettajansa tekemässä muutakin kuin koulutyötä.

4.5.2 Opettajan osaamattomuus

Muutama on maininnut opettajan osaamattomuuden tai suoranaisen epäpätevyyden opettajan työhön.

Hän olisi päässyt jo parivuotta aikaisemmin eläkkeelle, mutta jatkoi opettaja pulan vuoksi ns. ”armo vuosilla”. Hänellä oli vanhat tavat, jotka naurattivat usein oppilaita. Kuullossakin taisi olla silloin tällöin puutteita. Esimerkkinä: harjoiteltiin kevätkuuhlaa varten jotain laulua. oli koonnut koko luokan harmonin taakse ja ”tuupla kakkuloiden” tarkasti nuotteja lukien loihe lausumaan hieman vihaisessa sävyssä; ”laulakaa toisetkin, kun ei kuulu kuin ääni”. Kukaan ei kuitenkaan uskaltanut sanoa olevan koko päivän 10 km:n päässä Lauttakylässä hammaslääkäriässä. 006m1929

Tuo opettaja ei osannut opettaa esim. laskentaa. Lasku esimerkit hän kirjoitti taululle, lasten ollessa välituntia viettämässä. Laskento tuli oppien tauluesimerkkien avulla. Opettajan taitamattomuus oli tunnettua koko paikkakunnalla. 005n1936

Kuria hän ei saanut meille pidetyksi. Pojat ilkeili ja sanoivat että ei se uskalla lyödä. Ei me tytötkään mitään Herran enkeleitä oltu. Seisoimme välillä nurkassa ja saimme jälki-istuntoa kun puhuttiin eikä aina vastattu vaikka olisi osattukin. 080n1928

Opettajan osaamattomuus on tullut ilmi siten, että hän ei ole todellakaan osannut opettaa. Oppilas ei ole oppinut jotakin asiaa koulussa, vaan sen on opettanut hänelle joku muu kuten äiti tai vanhemmat sisarukset. Opetustaitojen ohella opettajalta on puuttunut sosiaaliset taidot. Opettaja ei ole saanut luokkaa hallintaansa muuten kuin rangaistuksien avulla. Opettajat ovat olleet epäpäteviä, kuten 006m1929 kertoo. Sota-aikana miehet ovat olleet sodassa ja osa naisista on voinut olla esimerkiksi lottana. Tämän vuoksi kouluissa on ollut pulaa pätevistä opettajista, joten tilalla on ollut opettajien puolisoja tai entisiä eläkkeellä olevia opettajia. Eläkkeellä olevien opettajien taidoissa ei ole ehkä ollut mitään moittimista, mutta vanhuuden vaivat ovat saattaneet vaikeuttaa opettamista. Nämä vaivat ovat olleet kuulon ja näön heikkeneminen.

5 OPETTAJAN IHMIS-, TIEDON- JA OPPIMISKÄSITYS

Sota-ajan oppilaiden kertomat opettajat ovat olleet monivivahteisia. Näistä muistelluista opettajista voidaan löytää kuitenkin yhteisiä piirteitä. Voimme huomata, että näiden opettajien toiminnasta ja käyttäytymisestä on löydettävissä tietynlainen ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys. Seuraavana käydään läpi nämä eri käsitykset. Millainen on ollut ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys sota-ajan opettajilla? Näitä käsitteitä käydään läpi Patrikaisen (1999) tutkimusta soveltaen. Patrikainen on tutkinut opettajan pedagogisen ajattelun sisältöä ja laatua näiden eri käsityksien kautta. Patrikainen on haastatellut opettajia ja heidän puheen merkityksiä analysoimalla ja tulkitsemalla laatinnut opettajuuden laadulliset ulottuvuudet. Patrikaisen tutkimus eroaa tästä tutkimuksesta siten, että siinä on tutkittu itse opettajia ja metodina on käytetty haastattelua ja havainnointia. (Patrikainen 1999, 23–28.) Hyödynnän Patrikaisen tutkimusta, koska siinä on selkeästi esitelty ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys ja kerrottu, miten ne ilmenevät opettajuudessa. Nämä käsitykset ovat opettajan työn perusta. Patrikaisen laatimat opettajuuden laadulliset ulottuvuudet tuovat hyvän vertailukohdan tähän tutkimukseen.

5.1 Opettajan ihmiskäsitys

Opettajan ihmiskäsitys heijastuu siitä, miten hän suhtautuu oppilaisiin. Tämä opettajan suhtautuminen oppilaisiin on havaittavissa tutkimustuloksissa. Pääasiassa opettajat ovat olleet etäisiä, mutta joukossa on ollut myös opettajia, jotka ovat suhtautuneet lämmöllä oppilaisiinsa.

Opettajan ja oppilaan yhteistyö kansakoulussa oli opettajakeskeinen. Oppilaat kuuntelivat, mitä opettaja puhui ja sillä selvä. 021m1933

Opettajan ja oppilaan välillä ei ole ollut ”oikeanlaista” suhdetta, vaan opettaja on ollut luokan päällikkö, jonka määräysten mukaan oppilaat ovat toimineet. Opettaja on toiminut ylhäisessä yksinäisyydessä. Tämä etäinen suhtautuminen oppilaaseen liittyy teknokraattiseen ihmiskäsitykseen. Tässä ihmiskäsityksessä suhde oppilaaseen on alistainen

ja kontrolloiva. Oppilaan omatoimisuus kielletään oppimis- ja kasvamisprosessissa, sillä valta ja vastuu ovat opettajalla. (Patrikainen 1999, 94–95, 98, 119–120.) Yhteenvetona voidaan puhua kurin koulusta, joka on perustunut standardoidulle opetussuunnitelmalle ja sitä on kuvattu ”pedagogiseksi tehtaaksi”, jossa lapset siirtyvät luokalta toiselle ennalta määrätyn vakio-oppiaineista muodostuvan ohjelman mukaan kuten tehtaan liukuhihnalla (Rinne & Salmi 1998, 25). Kurin koulussa on noudatettu perinteisiä arvoja sekä kuri ja käytöstavat ovat olleet käytössä. Kurin koulussa on ollut selkeä opettajajohtoisuus ja oppiainejakoisuus. (Suoranta 2003, 138.)

Menneiden aikojen kasvatusopeissa painotettiin juuri sitä, ettei opettaja saanut asettua liian toverilliseksi oppilaittensa parissa eikä osallistua aikuisten ihmisten arvoa alentaviin leikkeihin heidän kanssaan. Opettajan oli aina muistettava, että hän oli opettaja. (Haavio 1969, 19.) Patrikaisen (1999, 95) mukaan etäinen suhde voi ilmetä myös oppilaan henkilökohtaisten ongelmien ohittamisena ja kielteissävytteisenä puheena oppilaisista. Voidaan puhua henkisestä väkivallasta. Tämä huomataan seuraavasta muistosta.

Hänellä tuntui olevan jotain vastamielisyyttä evakoita kohtaan, kun hän Karjalan murteesta nälvi niin, että herkemmat itkivät tunnilla kokoajan.
006m1929

Sota-ajan opettajien ihmiskäsitys on selvästi kulkenut teknokraattista linjaa, mutta havaittavissa on ollut jo toisenlaista ihmiskäsitystä. Humanistiseen ihmiskäsitykseen liittyy läheinen ja empaattinen suhtautuminen oppilaaseen. Suhde oppilaaseen on oppimista ja kasvamista ohjaava ja tukeva. Oppimis- ja kasvuprosessissa oppilaan omaa arvo maailmaa ja itsenäisyyttä kunnioitetaan. Lisäksi oppilaita kohdellaan oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti. (Patrikainen 1999, 96, 99–101.) Humanistista ihmiskäsitystä on huomattavissa kansakoulun yleisessä kasvatustehtävässä, joka edellyttää, että jokainen lapsi on opettajalle yhtä arvokas. Siispä opettajan tulisi käsitellä jokaista lasta yksilönä. (Koskenniemi 1946, 102.)

Opettajat olivat mielestäni hyviä, tasapuolisia eikä mieleeni ole jäänyt pahoja arpia. 034m1932

Yht'äkkiä muistinkin, että minultahan eväät jäivät kotiin pöydän nurkalle. Minua alkoi itkettää. Opettaja huomasi sen. Hän kysyi, että mikä minulle tuli. Minä sanoin, että ”minulla ei ole eväitä, ja voin kuolla.” Opettaja lohdutti ja sanoi, että älähän hätäile, mennään käymään tuvassa emännän luona. Sallilan emäntä asian kuultuaan laittoi hyvät voileivät. 074n1932

Samanlaista opettajan empaattisuutta ja inhimillisyyttä voidaan huomata seuraavasta katkelmasta.

Vanha sijaisopettaja jättää Kallen jälki-istuntoon pienestäkin syystä. Hänestä on hauska jutella tunti terävä-älyisen pojan kanssa kahden. Harva jälki-istunto nautittiin hyvän aterian kanssa, nauraen. Kallen koti on köyhin ja nälkäisin. (Kero 2000, 24.)

Tutkimustuloksista on ilo huomata, että osa opettajista on osannut luoda oppilaisiin läheisen suhteen. Opettaja on voinut kysyä oppilaalta, mitä sinulle kuuluu tai mikä hätänä. Tämän on tehnyt 074n1932:n opettaja, kun on huomannut oppilaansa itkevän. Hän ei ole jättänyt sitä huomioimatta ja on vielä lisäksi ratkaissut oppilaan ongelman. Haavio-kin kertoo, että kasvatuksen onnistumisen välttämättömiin edellytyksiin kuuluu oppilasyksilöllisyyksien oikea ymmärtäminen. Tämä yksilön ymmärtäminen voi olla hankalaa opettajalle, koska hän näkee oppilaat oman persoonallisuutensa värittämänä. Parhaiten toisen ymmärtäminen tapahtuu asettumalla toisen asemaan ja katselemalla asioita hänen silmillään. Lämmin myötätunto ja rakkaus oppilaita kohtaan helpottavat opettajan oppilasyymmärtämistä. (Haavio 1969, 24–27.) Säntin (2007, 277) mukaan opettajan tulisi olla ihminen, joka kuuntelee, jolle voi puhua ja joka ymmärtää oppilasta ja tarvittaessa myös tämän vanhempia.

5.2 Opettajan tiedonkäsitys

Opettajan tiedonkäsitys näkyy siinä, miten opeteltavat asiat on käsitelty luokassa. Onko tieto yksiselitteistä vai voidaanko siitä tehdä omia päätelmiä ja havaintoja? Miten tietoa on käytetty ja mikä sen tarkoitus on ollut?

Läksyt oli aina osattava ulkoa. se on vieläkin ihmetyksen aihe, ei silloin. Uskontokirjan kertomukset, ja Lukukirjan kertomukset / ja runot, oli osattava ulkoa. Ja mikä hullua ja täysin tarpeetonta, yhtä runoa luettiin niin kauan, että jokainen oppilas oli sen vuorollaan esittänyt /lukenut luokan edessä seisten. 005n1936

Koulussa opitun tiedon ainoa tarkoitus on ollut sen ulkoa opettelu. Monesti se on tarkoittanut sanasta sanaan opettelua. Tämä heijastelee objektivistista tiedonkäsitystä. Objektivistisessa tiedonkäsityksessä on olemassa absoluuttinen, yksiselitteinen tieto, joka sellaisenaan on siirrettävissä oppilaille. Opettaminen merkitsee tiedon jakamista tai siirtämistä opettajalta oppilaille. Oppilaan tehtävänä on omaksua opettajan määräämät tiedot esimerkiksi jäljentämällä ne taululta vihkoon. Omaksuttava tieto on yksittäistä sirpaletietoa, jonka hallintaa opettajat ohjaavat palkitsemalla osaamista tai ohittamalla nopeasti virheellisen tiedon. Tärkein tiedonlähde on oppikirja, joka yleensä käydään läpi kannesta kanteen. (Patrikainen 1999, 101–105, 120.)

Objektivistinen tiedonkäsitys on havaittavissa vaatimuksissa, jotka on asetettu opettajan didaktiselle kyvykkyydelle. Opettajalta on vaadittu opetusaineen hallintaa. Siihen on kuulunut teoreettisten aineiden tiedollinen hallinta ja käytännöllisten aineiden teknillinen taitaminen. Toiseksi opettajalla on oltava hyvä esittämistaito. Hänen on löydettävä oikea, oppilaiden käsityskyvyn mukainen ilmaisu sekä tiedoilleen että arvoilleen. Esitustaidon lisäksi opettaja tarvitsee yksityiskohtaisen metodisen koulutuksen. Kolmanneksi opettajan didaktisiin kykyihin kuuluu luokan johtaminen. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja koko opetustunnin kykenee pitämään oppilaita henkisessä työvireessä ja saa aikaan seuraamisen, joka on kaiken oppimisen välttämätön ehto. (Haavio 1969, 92–95.) Koska opettajalta itseltä on vaadittu tiedon hallintaa ja sen esittämistä oikein, niin ei ole ihme, että opetus tapahtuu myös samalla kaavalla. Opettajan on pitänyt huolehtia opitun muistamisesta ja tässä läksynkuulustelu on ollut keskeisessä asemassa. Oppilaiden arviointi on näkynyt osaamisen päivittäisenä kuulusteluna ja tarkistuksena, opitun harjoituksena ja kertaamisena, jonka tehtävänä on juurruttaa opittu oppilaan mieleen. (Simola 1995, 282–283.)

Vastakohta objektivistiselle tiedonkäsitelykselle on konstruktivistinen tiedonkäsitelys. Sen mukaan ei ole olemassa absoluuttista tietoa maailmasta, vaan jokainen rakentaa havaintojensa ja aikaisemman kokemuksensa ja tietämyksensä pohjalta oman todellisuutensa. Oppilaat ohjataan käyttämään aktiivisesti erilaisia tiedonlähteitä ja suhtautumaan tietoon kriittisesti. Oppimisessa korostuvat oppimaan oppiminen ja tiedon prosessointi, johon liittyy johtopäätösten ja päätelmien teko tiedoista sekä tietojen soveltaminen. (Patrikainen 1999, 102–107.) Konstruktivistista tiedonkäsitelyä ei ole havaittavissa ollenkaan sota-ajan opettajilla.

5.3 Opettajan oppimiskäsitys

Opettajan oppimiskäsitys voidaan huomata siinä, miten opettaminen luokassa tapahtuu. Oppilaat ovat kertoneet paljon opettajan opettamisesta. Opetus on ollut täysin opettajakeskeistä ja oppiminen painottunut ulkoa opetteluun.

Tunneilla oltiin yleensä hiljaa ja seurattiin opetusta. 028m1931

Laiskanläksyllä olin monet kerrat Katekiskus, ja muuta, olisi pitänyt osata ulkoa 029m1934

Sota-ajan opettajat ovat omaksuneet behavioristisen oppimiskäsityksen. Tämän oppimiskäsityksen mukaan tietoa siirretään ja opittua kontrolloidaan palkkioita ja rangaistuksia käyttämällä. Oppiminen on suorittamista, jonka motivointikeinoina käytetään kokeita ja numeroarvostelua. Oppikirjalla on keskeinen rooli ja opettajat päättävät yksin, mitä ja miten opiskellaan. (Patrikainen 1999, 107–114, 120–121.) Simolakin toteaa, että opetus on itsestään selvästi opettajajohtoista luokkaopetusta (Simola 1995, 105). Tavallista opetuksessa on ollut se, että oppilas ei ole itse käsitellyt ja hakenut opittavaa tietoa, vaan opettaja on siirtänyt tiedon oppilaalle. Sota-ajan opettajat ovat kontrolloineet oppimista kuulustelemalla läksyt ja jos niitä ei ole osattu, niin oppilas on joutunut jäämään koulun jälkeen laiskalle kertaamaan läksyjä. Vuoden 1925:n opetussuunnitelmassa on puhuttu oppilaiden omatoimisuudesta, mutta se ei merkitse oppilaiden omaaloitteista, yksilöllistä tai erilaista toimintaa, vaan yksinsuoritettavaa työtä erotuksena

opettajan välittömästi ohjaamasta, kaikille yhteisestä toiminnasta (Simola 1995, 67). Pientä pilkahdusta erilaisesta oppimiskäsityksestä on huomattavissa joidenkin opettajien käytöksessä.

Tuli luokan yhteinen tunti. Ehkä kerran kuussa. Luokka suunnitteli ohjelman. Runoja, kertomuksia....Minä soitin ksylofonilla: Olet maamme. Tehtiin ruutupaperille luokan lehteä, jota ääneen luettiin. Lehden nimi: Päivän peili. 029m1934

Tässä oppilaat ovat saaneet osallistua opetuksen suunnitteluun, joka on ollut harvinaista. Tässä muistossa opettajalla on behaviorismin lisäksi osia konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppilaan oma tiedonprosessointi ja ajattelu on oppimisen lähtökohta. Perinteisestä tiedon siirtämisestä oppilaille luovutaan ja korostetaan oppilaan omaehtoista tiedonhankintaa ja käsittelyä. Oppimisen edellytyksenä pidetään asioiden ja ilmiöiden ymmärtämistä. Opettaja on oppimisprosessin ohjaaja ja tukija. Oppilaita ohjataan myös itseohjautuvuuteen ja itsearviointiin sekä oppimaan oppimisen taitoihin. Oppimisprosessien lähtökohtana on oppilaiden mukaantulo oppimistapahtumien suunnitteluun, jolloin yhteisöllinen vastuu oppimisessa korostuu. Koko oppimistapahtuman varmistaa aktivoiva ja vuorovaikutteinen oppimisympäristö, joka painottaa oppilaiden yksilöllisyyden kunnioittamista ja opetuksen eriyttämistä. (Patrikainen 1999, 108–116.) Koskenniemen (1946, 161) mukaan koulun tärkein tehtävä on itsenäisten ajattelutaitojen sekä itsenäisen tiedonhankintataitojen ja – halun kehittäminen.

Konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä antaa selvästi viitteitä seuraava Koskenniemen huomio. Opettajan olisi usein helpompi säilyttää kaikki vastuu itsellään ja määrätä, miten ja mitä tehdään. Tällainen menettely ei ole kuitenkaan lapsen kehityksen kannalta edullista. Liian johtamisen vähentäminen keventää opettajan työtä. Koulutyö, jossa oppilaan omat harrastukset ja oma yritteliäisyys pääsevät ilmoille, sisältää elämää, joka suuntaa huomion lapsen varttumiseen. Toisinaan on esitetty, että opettajan tulisi oppilaittensa varttuessa tehdä itsensä tarpeettomaksi. (Koskenniemi 1946, 103–104.) 029m1934:n opettaja on sallinut juuri tämän oppilaiden oman yritteliäisyyden.

Haavio puhuu vanhan ja uuden koulun opettajaihanteesta. Vanhassa koulussa vallitsi opettajakeskeisyys. Opettajan auktoriteettiaseman luovat hänen virka-asemansa, hänen aikuisuuteensa lasten kesellä, hänen laajempi tietomääränsä ja hänen suurempi ruumiillinen ja sielullinen voimansa. Koulussa hän diktaattorimaisesti määrää, mitä ja miten on tiedettävä, ja johtaa kaiken. Opettaja on ylhäällä ja oppilas alhaalla. Hänen opetusotteensa on tiukka ja lujakätinen. Hänen olemuksessaan ei ole hitustakaan pehmeyttä. On olemassa vastakkainen, oppilaskeskeinen suuntaus, jota uudessa koulussa käytetään. Siinä oppilaan oikeudet ovat pyhät ja loukkaamattomat, ja opettaja vetäytyy syrjään niin paljon kuin mahdollista. Luokan hallinnassakin auktoritatiivisen kurin sijasta vallitsee oppilaiden laaja itsehallinto. Opetusmetodi on mahdollisimman työkoulumainen. Oppilaan on suoritettava työnsä omatoimisesti, ja hänen luovuudelle ja aktiivisuudelle tahdotaan antaa mahdollisuus. Kun opettaja ei enää toimi omassa ylhäisessä tasossaan, vaan lähellä lapsia, pääsee hän olemaan enemmän ja välittömämmin kosketuksissa jokaisen oppilaan kanssa. Epäilemättä tämä uuden koulun pyrkimys saattaa opettaja lähemmäksi oppilaita tekee hänen työnsä vaikeammaksi entiseen verraten, koska tällöin vedotaan voimakkaasti hänen henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa. (Haavio 1969, 116–119, 123.) Vanhan koulun opettaja edustaa behaviorismia, kun taas uuden koulun konstruktivismia. Uuden koulun aatteet eivät kuitenkaan päätyneet paperilta käytäntöön tuolloin.

Patrikaisen tutkimuksessa tulee esille opettajuuden kahdet kasvot. Suorituspainotteisessa opettajuudessa korostuu perinteinen behavioristinen tiedonjakaja-opettajuus. Suorituspainotteisen pedagogiikan alle voidaan lukea teknokraattinen ihmiskäsitys, objektivistinen tiedonkäsitys ja behavioristinen oppimiskäsitys. Humanistis-konstruktivistisessa opettajuudessa on selkeä konstruktivistinen ote, jossa opettaja toimii oppilaan oppimistilanteen ohjaajana ja opiskelun monipuolisena tukijana. Humanistis-konstruktivistisen pedagogiikan alle voidaan lukea humanistinen ihmiskäsitys sekä konstruktivistinen tiedon- ja oppimiskäsitys. (Patrikainen 1999, 93–94, 115.) Tämän tutkimuksen opettajuus kallistuu selkeästi suorituspainotteiseen opettajuuteen.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Patrikaisen (1999, 93–94) jäsentämä suorituspainotteinen opettajuus kuvaa sota-ajan opettajia. Tässä tutkimuksessa ei voida puhua pelkästään suorituspainotteisesta opettajuudesta, vaan siihen voidaan lisätä häivähdys ystävällisyyttä. Humanistinen ihmiskäsitys siis nostaa ”osakkeitaan” teknokraattisen ihmiskäsityksen rinnalla. Yhteenvetona tutkimuksessa on kyse suorituspainotteisesta opettajuudesta häivähdyksellä ystävällisyyttä, joka on nähtävissä hyvin seuraavasta muistosta.

Opettajamme oli karismaattinen, perheetön nainen, ikä noin 50 vuotta. Hänen ohjeitaan noudatettiin tinkimättä. Tämän päivän kokemuksella luonnehdin hänet luontaisesti lahjakkaaksi kutsumusopettajaksi, jolla oli sekä empatiaa että valmius ryhtyä myös riittävän ankarasti kurinpitotehtäviin silloin, kun siihen oli tarvetta. Harvoin hänen ohjeitaan rikottiin. 071m1931

Suorituspainotteinen opettajuus kertoo yhteiskunnallisesta tilanteesta sekä sen ajan opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelmissa on ollut tarkasti määritellyt sisällölliset tavoitteet ja opetuksen didaktiset ohjeet (Koskenniemi 1946). Opetuksen tai oppimisen tavoitteita ei nosteta erikseen esiin, vaan ne kietoutuvat sisältöjen ja menetelmien käsittelyyn. Opetussuunnitelma on voimakkaasti menetelmä- ja oppisisältökeskeinen: yhtäältä se pohtii laveasti kansakouluopetuksen ja –kasvatuksen periaatteita, toisaalta se luettelee laajoja ja yksityiskohtaisia oppisisältöluetteloita. (Simola 1995, 87–88.) Simola kertoo, että varhaisimmissa opetussuunnitelmateksteissä oppilaasta ei edes puhuta yksilönä. Tekstissä esiintyy vain eri-ikäisten maalaistytöiden ja –poikien yhtenäinen joukko, josta koulun ja opettajan tehtävänä on koulia luku-, kirjoitus- ja laskutaitoinen, raamattunsa ja katekismuksensa osaava, raitis ja terve maaseudun kansa. Kun oppilaiden erilaisuus kohdataan, se sovitetaan joukkoon. Kun oppilaasta puhutaan yksikössä, tilalle voisi asettaa yhtä hyvin monikon: kyse on yleistetystä eikä omalaatuisesta, ainutkertaisesta yksilöstä. (Simola 1995, 63, 66–67.) Nämä opetussuunnitelmassa mainitut asiat heijastuvat selvästi opettajuuden muotoon.

Sota-ajan opettajuus heijastelee selvästi kyseistä aikaa. Koulun ja opettajan tehtävänä on ollut opettaa perustiedot ja –taidot oppilaille. Tuolloin ei ole ollut tärkeää osata mitään

erikoisuuksia, vaan pelkkä luku-, kirjoitus- ja laskutaito ovat riittäneet elämässä selviytymiseen. Koulua tärkeämpää on ollut työt, lapset ovat olleet jo pienestä lähtien apuna kotitöissä sekä maatilán töissä. Lasten apu oli välttämätöntä sota-aikana, kun miehet olivat rintamalla. 1930- ja 1940-luvuilla lapsilla ei ollut sananvaltaa, vaan aikuiset päättivät asioista. Lasten täytyi noudattaa aikuisten ohjeita, muuten seurasi rangaistus. Eri-laiset rangaistukset ovat olleet käytössä sekä koulussa että kotona. Lasten piti kunnioittaa aikuisia ja lapset tiesivät, että opettaja on arvokas henkilö. Opettajan ja oppilaan etäisyys on noudattanut juuri tätä ajatusmaailmaa. Osa opettajista on luonut lämpimiä suhteita oppilaisiin. Tämä opettajan käytös on voinut johtua sota-ajasta. Opettaja on halunnut tuoda oppilaiden elämään iloa ja ymmärrystä, jos oppilaiden kotona on koettu surua ja vaikeuksia sodan vuoksi.

Yhteiskunnallinen tilanne on ollut hankala, koska Suomi on ollut sodassa Neuvostoliiton kanssa. Tämä on vaikuttanut koulujen toimintaan monella tavalla; on ollut koulujen sulkemista, lyhennettyjä työaikoja sekä lukuvuosia. Sota on aiheuttanut tietysti pulaa monista asioista ja tavarat ovat olleet kortilla, siksi koulussakin tarvikkeet ovat olleet tiukassa. Sota on aiheuttanut myös opettajapulaa, kun kaikki miesopettajat ovat lähteneet sotaan. Tämä on tuonut kouluun epäpäteviä opettajia. Yhteiskunta on ollut sekaisin, joten koulussa on haluttu pitää järjestystä yllä. Sota on eittämättä vaikuttanut opettajan toimintaan. Heillä on yhtäläillä ollut pelko lähimmäisten että yhteiskunnan puolesta. Opettajan kylmyyteen ja ankaruuteen ovat voineet vaikuttaa henkilökohtaiset asiat, kuten lähimmäisen kuolema, vaikka tällaista ei ole suoraan nähtävissä tutkimustuloksissa.

Tutkimustuloksista on selvästi luettavissa opettajien saama koulutus, sillä opettaja toimii, kuten häntä on koulutettu toimimaan. Opettajakokelailta vaaditaan ahkeruutta, hyviä tapoja, lain ja järjestyksen kunnioittamista, täsmällisyyttä ja huolellisuutta työssä, tarkkaavaisuutta, siivousta ja arvokkuutta. Opettajilleen on kokelaan oltava kuuliainen ja kunnioittava. (Rinne 1986, 153.) Näitä asioita opettaja on vaatinut oppilailtaan myös omassa työssään.

Suurelta osin opettaja on ollut etäinen oppilaita kohtaan. Etäisyydeksi ei voida sanoa opettajan toimintaa muuten, sillä koulun opettaja oli usein kylän keskeinen henkilö yh-

teistyössä ja erilaisissa sivistysrienoissa. Hän johti kuoroa, hän piti opintopiiriä, hän perusti nuorisoseuran, hän hoiti kylän kirjastoa ja hän ahersi koulun puutarhassa. (Numminen 2001, 109.) Tämä opettajan monitoimisuus ja läheisyys kyläläisten kanssa esiintyy myös tässä tutkimuksessa.

6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja miettimään päätelmiensä luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, joten luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 2008, 209-211.) Olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman objektiivinen, mutta omista ennakkokäsityksistä luopuminen täysin on kuitenkin mahdotonta. Tutkimuksen myötä omat ennakkokäsitykset muuttuivat, sillä oma kuva sota-ajan opettajuudesta oli melko yksipuolinen. Tutkimus on tuonut monipuolisempia näkökulmia tuon ajan opettajuuteen ja luonut syvempiä merkityksiä asioille.

Laadullisen tutkimuksen työskentelytavoissa on varsin laajalti liikkumavapautta, mutta tutkimuksen luotettavuudesta tulee silti huolehtia. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa on luonnollisesti pyrittävä totuudenmukaisuuteen ja objektiivisuuteen. Tutkijan täytyy myös tarkastella tekemiensä havaintojen luotettavuutta ja puolueettomuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 134–135.) Tutkimuksen luotettavuuden arviointia helpottaa tarkka kuvaus tutkimuksen etenemisestä ja toteuttamisesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 214). Luotettavuutta lisää siis se, että olen tarkasti kohta kohdalta kertonut tutkimuksen etenemisen ja siihen vaikuttaneet olosuhteet. Tutkimuksessa on pyritty johdonmukaisuuteen, joka on eräs merkittävä hyvän tutkimuksen kriteeri (Tuomi & Sarajärvi 2011, 127).

Mäkelä (1990) korostaa arvioitavuuden ja jopa toistettavuuden tärkeyttä laadullisessa tutkimuksessa. Aineiston analyysivaihe on kuvatta niin tarkasti, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä ja tekemään näin oman arvionsa tutkijan tulkinnoista. Tutkijan on lisäksi kirjoitettava analyysin luokittelu- ja tulkintasäännöt niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija voisi niitä soveltamalla päästä samoihin tuloksiin. (Mäkelä 1990, 53,

59.) Tarkasta analyysivaiheen kuvauksesta huolimatta epäilen tutkimuksen täydellistä toistettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186; Mäkelä 1990, 59). Tämän tutkimuksen toistettavuus täysin samanlaisena on hankalaa senkin vuoksi, koska tutkimushenkilöt ovat iäkkäitä ja heidän joukkonsa koko ajan harvenee.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on myös pohdittava tutkimuksen menetelmävalintoja. Kirjoitelmat palvelivat hyvin tutkimuksen tarkoitusta selvittää oppilaiden muistoja opettajistaan, koska kirjoittajat saivat kunnolla aikaa asian muisteleminen. Muulla tutkimusmenetelmän käytöllä kuten haastattelulla aika muisteleminen olisi ollut rajatumpi. Tutkimukseen olisi kuitenkin voinut saada lisää syvyyttä tekemällä haastattelun osalle kirjoittajista. Koska tutkimuksessa tutkittavat henkilöt ovat muistelleet opettajiaan, on huomioitava asioiden unohtaminen ja asioiden vääristyneisyys. Varsinkin nämä korostuvat, koska muisteltavan asian tapahtumisen ja kirjoittamisen välissä on niin paljon vuosia. Muistellut asiat ovat voineet myös saada piirteitä luetuista lehtijutuista tai toisille tapahtuneista asioista eli omat muistot ovat vääristyneet.

Tutkimuksessa on tärkeää varmistaa tutkittavien suoja. Tähän kuuluvat tutkimuksen selvittäminen tutkittaville, osallistujien suostumus, osallistujien oikeudet ja hyvinvointi, luottamuksellisuus, nimettömyys ja tutkijan vastuuntunto. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20; Tuomi & Sarajärvi 2011, 131.) Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöt ovat itse saaneet päättää osallistumisensa tutkimukseen. He ovat päättäneet kirjoittaa tai jättää kirjoittamatta nähtyään kirjoitelmapyyntönsä lehdessä. Kirjoitelmapyyntönsä on kerrottu tutkimuksen tarkoituksesta ja luvattu olla paljastamatta henkilötietoja tutkimuksessa. Näiden tutkimushenkilöt ovat olleet tietoisia kyseisistä asioista. Olen noudattanut lupaamiani asioita tutkimuksessa ja tutkimushenkilöiden nimettömyys on taattu.

Monesti puhutaan tutkimuksen yleistettävyydestä. Sulkunen (1990) esittää, että yleistä ei ole mahdollista tehdä suoraan aineistosta vaan siitä tehdyistä tulkinnoista. Yleistettävyyden kriteeriksi nousee tällöin järkevä aineiston kokoaminen sekä mahdolliset vertailuasetelmat. Vertailua voi tehdä muihin tutkimustuloksiin ja tulkintoihin nähden. (Sulkunen 1990, 272–273.) Välittäminen ja valta nousevat esille myös Uiton (2011) tutkimuksessa. Molemmissa tutkimuksissa ne kietoutuvat opettaja-oppilassuhteisiin. Metso (1999) on tutkimuksessaan saanut samanlaisia tuloksia kuin

tässä tutkimuksessa. Opettajat on muistettu etäisinä ja ankarina auktoriteetteina; ystävälliset opettajat ovat jääneet positiivisina poikkeuksina mieleen. (Metso 1999, 271.) Tässä tutkimuksessa ystävällisiä opettajia ei voi sanoa poikkeuksiksi, vaan niitä on ollut paljon opettajien joukossa.

Tutkimuksen mahdollisimman monipuolinen erittely sisältää aineksia yleistykseen (Eskola & Suoranta 2008, 65). Tässä tutkimuksessa puhuisin mieluummin tutkimuksen merkittävyydestä. Vaikka ei ole helppo sanoa ennakkokriteerejä aineiston tärkeydelle, on tutkijan varauduttava puolustamaan aineistonsa merkittävyyttä. Tämä edellyttää sitä, että itse on tietoinen aineiston kulttuurisesta paikasta ja sen tuotantoehdoista. (Mäkelä 1990, 48.) Koen, että tällä tutkimuksella on paikkansa, koska tutkimuksessa on tutkittu opettajuutta harvemmin käytetyn muistitiedon kautta. Lisäksi nyt on ollut viimeinen mahdollisuus kerätä aineistoa sota-ajan koulunkäynnistä oppilaiden itse kertomana.

6.2 Jatkotutkimuksen aiheita

Tämän tutkimuksen aineisto on niin valtava, että sitä hyödyntämällä voi tehdä useamman tutkimuksen. Koska tässä tutkimuksessa on käsitelty kansakoulun opettajuutta, voisi seuraavaksi tutkia oppikoulun opettajuutta. Jos liikunnallisuus ja leikit kiinnostavat, niin ne voisivat olla tutkimuksen aiheena, koska ne esiintyivät useasti tutkimusaineistossa. Voisi selvittää, mikä oli liikunnan ja leikkien merkitys oppilaalle?

LÄHTEET

Ahonen, S. 2011. Millä opeilla opettajia koulutettiin? Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura, 239–252.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.

Fingerroos, O. & Haanpää, R. 2006. Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M. Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura. Tietolipas 214, 25–48.

Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. 2007. Educational Research. An Introduction. Eighth Edition. Pearson International Edition.

Haavio, M. H. 1969. Opettajapersoonallisuus. 4. uusittu painos. Jyväskylä: Gummerus.

Halila, A. 1950. Suomen kansakoululaitoksen historia. IV osa. Porvoo-Helsinki: WSOY.

Heporauta, F. A. 1945 Suomen kansakoululaitoksen historia. Helsinki: Otava

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Iisalo, T. 1989. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.

Kalela, J. 2006. Muistitiedon näkökulma historiaan. Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M. Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura. Tietolipas 214, 67–92.

Kansanen, P. 2004. Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-21.

Kero, E. 2000. Kansakoulu. Helsinki: Rakennusalan kustantajat Rak.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.

Korkiakangas, P. 1996. Muistoista rakentuva lapsuus. Vammala: Suomen muinaismuistoyhdistys.

Koskenniemi, M. 1946. Kansakoulun opetusoppi. 2. täydennetty painos. Helsinki: Otava.

Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Yhteiskuntatieteiden, valtiotieteen ja filosofian julkaisuja 21, Jyväskylän yliopisto.

Kuikka, M. T. 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.

Kujala, J. 2008. Miesopettaja itsenäisyyden ajan Suomessa elokuvan ja omaelämäkerran mukaan. Oulun yliopisto.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

- Metso, T. 1999. Erilaista ja tuttua. Koulu vanhempien koulumuistoissa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 267–283.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Numminen, J. 2001. Suomen kansanopetuksen historia. Teoksessa *Koko kansan koulu - 80 vuotta oppivelvollisuutta. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2001. Koulu ja menneisyys XXXIX*. Jyväskylä: Gummerus, 101–110.
- Nurmi, V. 1989. *Kansakoulusta peruskouluun*. Juva: WSOY.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3 Edition. London: Sage Publications.
- Portelli, A. 2006. Mikä tekee muistitietotutkimuksesta erityisen? Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M. Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura. Tietolipas 214, 49–64.
- Rantala, J. 2011. Kansakoulunopettajat. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura, 266–299.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 108.

- Rinne, R. 1988. Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi: suomalaisen kansanopettajan tie. *Kasvatus*, 19 (6), 430–444.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Roos, J. P. 1987. *Suomalainen elämä*. Hämeenlinna: SKS.
- Salmi-Niklander, K. 2006. Tapahtuma, kokemus ja kerronta. Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M. Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura. Tietolipas 214, 199–220.
- Salo, U-M. 2004. Ankarat silkkää hyvyyttään. *Suomalainen opettajuus*. Helsinki: WSOY.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. *Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludis-kurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Suoranta, J. 2003. *Kasvatus mediakulttuurissa*. Tampere: Vastapaino.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syväoja, H. 2004. *Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Säntti, J. 2004. Elämäntarinoiden tuottaminen ja tulkitseminen. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–200.

Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Kasvatustieteen tutkimuksia 31. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Tuomaala, S. 2004. Työväkeä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Bibliotheca Historica 89. Helsinki.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uitto, M. 2011. *Storied relationships. Students recall their teachers.* University of Oulu.

Vahtola, J. 2003. Suomen historia. Jääkaudesta Euroopan unioniin. Helsinki: Suuri suomalainen kirjakerho Oy.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

LIITE 1

KOULUMUISTOT SOTA-AJALTA

Opiskelen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa luokanopettajaksi. Teen pro gradu -tutkielmaani sota-ajan koulumuistoista. Tämän vuoksi tarvitsen apua Teiltä, jotka olette käyneet koulua talvisodan ja/tai jatkosodan aikana. Toivoisin Teiltä kirjoitelmia siitä, millaista koulunkäynti oli sotien aikana. Miten koitte koulunkäynnin? Mitä tunteita ja ajatuksia se herättää Teissä nyt? Mitkä ovat muistonne koulusta? Pyydän Teitä kirjoittamaan minulle vapaamuotoisesti kaikesta koulunkäyntiin liittyvästä. Seuraavat kysymykset ovat virikkeenä kirjoittamiselle. Millainen oli opettajan ja oppilaan asema koulussa? Millaista opetus oli koulussa? Millaista kurinpito oli? Millaisia olivat oppimateriaalit, esimerkiksi kirjat ja vihkot? Millainen oli kouluympäristö? Miltä näyttivät esimerkiksi luokat ja koulun pihamaa? Millaisia koulupäivät (oppitunnit, välitunnit, ruokailu) olivat? Mitä välitunnilla tehtiin?

Tutkielmassani haluan tuoda esille Teidän kokemuksenne ja muistonne. Toivon, että autatte minua siinä. Käsittelen kirjoitelmat nimettöminä eli kenenkään henkilöllisyys ei tule ilmi pro gradu -tutkielmassani. Voitte kirjoittaa nimettömänä, mutta haluaisin kuitenkin seuraavat perustiedot kirjoitelmiin. Pyydän Teitä liittämään siis kirjoitelmaanne sukupuolenne, syntymävuotenne, paikkakunta, missä kävitte koulunne ja koulun koko; kuinka monta oppilasta suunnilleen oli koulussanne. Jos haluatte osallistua mahdolliseen haastatteluun, niin liittäkää silloin yhteystietonne mukaan. Kirjoitelmat voitte lähettää alla mainittuun osoitteeseen. Toivon, että saisin kirjoitelmanne heinäkuun loppuun mennessä. Kirjoitelmastanne lämpimästi kiittäen!

Anri Ylä-Sulkava
Puistokatu 13 A 26
40100 Jyväskylä
050-5433792