

PELLON PIENTAREILTA AKATEEMISIIN SFÄAREIHIN OPETTAJUUDEN RAKENTUMINEN JA MUUTTUMINEN SOTIENJÄLKEISISSÄ SUOMESSA OPETTAJIEN OMAELÄMÄKERTOJEN VALOSSA



JANNE SÄNTTI

Opetusalan ammattilaiset ovat kuvanneet kirjallisissa omaelämäkertoissaan lapsuutta, koulunkäyntiä, alalle hakeutumista, oppilaita, kollegoita ja suhdettaan työhön. Koululaisen näkökulma muuttuu vähitellen kertomuksen edetessä opettajan perspektiiviksi, kun yksittäisten opettajien elämänkulun tarkastelussa edetään viime sodista uuden vuosituhanen vaihteeseen. Tuona ajanjaksona yhteiskuntamme koki varsin merkittäviä muutoksia. Niinpä myös monen aineiston opettajan agraarinen elinpiiri vaihtui vuosikymmenten myötä tieto- ja viestintäteknikalla kyllästetyksi hyvinvointiyhteiskunnaksi. Sotienjälkeisen ajan tapahtumista ovat jälkensä jättäneet etenkin peruskoulu-uudistus ja 1990-luvulla koettu lama, joka oli kirjoitushetkellä vielä varsin tuoreessa muistissa. Tutkimuksessa selvitetään opettajuuden rakentumista ja muuttumista sotienjälkeisessä Suomessa. Päähuomio on siten opettajien ammatillisissa asioissa. Toisaalta työssä tarkastellaan omaelämäkertojen kaltaisten narratiivisten aineistojen mahdollisuuksia ja rajoitteita tutkimusaineistona.

ISBN 978-952-5401-31-8
ISSN 1458-1094

Painosalama Oy - Turku 2007



PELLON PIENTAREELTA AKATEEMISIIN SFÄÄREIHIN

OPETTAJUUDEN RAKENTUMINEN JA MUUTTUMINEN
SOTIENJÄLKEISESSÄ SUOMESSA OPETTAJIEN
OMAELÄMÄKERTOJEN VALOSSA

JANNE SÄNTTI

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen
tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkistettavaksi

Auditorio 1:ssä, Siltavuorenpenger 10,
perjantaina 8. kesäkuuta 2007 klo 12.

SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA

PELLON PIENTAREELTA
AKATEEMISIIN SFÄÄREIHIN

SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA
SAMFUNDET FÖR PEDAGOGISK FORSKNING I FINLAND
FINNISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION

PELLON PIENTAREELTA AKATEEMISIIN SFÄÄREIHIN

OPETTAJUUDEN RAKENTUMINEN JA MUUTTUMINEN
SOTIENJÄLKEISESSÄ SUOMESSA OPETTAJIEN
OMAEELÄMÄKERTOJEN VALOSSA

JANNE SÄNTTI

SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA

Kasvatusalan tutkimuksia

Julkaisija: Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Toimituskunta

professori Risto Rinne, pj. Turun yliopisto
professori Hannele Niemi, Helsingin yliopisto
professori Jouni Välijärvi, Jyväskylän yliopisto
erikoistutkija Juhani Tähtinen, siht. Turun yliopisto

Sarjassa ilmestyneet julkaisut ovat läpikäyneet referée-arvioinnin.

Myynti: Kasvatustieteellisen Seuran kotisivut
www.kasvatus.net (julkaisusarja)
Puh. (02) 333 8820

Turun yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Assistentinkatu 5
e-mail: mari.broberg@utu.fi

© Finnish Educational Research Association

Cover: Tero Kylä-Junnila
Layout: Jouni Vilhonen
Printing: Painosalama Oy, Turku 2007
ISBN: 978-952-5401-31-8
ISSN: 1458-1094

Electronic version produced by University of Jyväskylä,
Open Science Centre 2021
ISBN 978-952-7411-13-1
ISSN 2489-768X

Tiivistelmä

JANNE SÄNTTI

Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin – opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa.

Tutkimuksen aineistona ovat opettajien kirjalliset omaelämäkerrat. Vaikka osa opettajista onkin syntynyt ennen toista maailmansotaa, ulottuu tutkimuksen ajallinen kaari sotienjälkeisestä Suomesta kirjoitushetkellä vallinneeseen vuosituhannen vaihteeseen. Omaelämäkerturit ovat ensisijaisesti luokan- ja aineenopettajia, mutta mukana on myös ammattikoulun, ammattikorkeakoulun ja kansalaisopiston opettajia. Tutkimuksessa on oltu tietoisia näitä koulumuotoja edustavien opettajien erilaisuudesta, mutta silti työssä on pyritty pikemminkin löytämään yhtäläisyyksiä kuin korostamaan eroja. Kirjoituksia on lähestytty neljän tutkimuskysymyksen avulla. Ensinnäkin tutkimuksessa on pyritty tavoittamaan niitä elementtejä, joista opettajuus on kirjoituksissa mainittuna aikana rakentunut, ja toiseksi on tavoiteltu tuohon rakentumiseen vaikuttaneita tekijöitä. Tämän lisäksi on tutkimuksessa tarkasteltu opettajuuden kirjallista rakentumista. Viimeisenä ja kokoavana tutkimustehtävänä on tarkasteltu opettajuuden muuttumista mainittuna tutkimusajankohtana. Opettajien omaelämäkerrallinen anti on jaettu pääasiassa viiteen alalukuun, joista kahdessa ensimmäisessä on tukeuduttu kronologiseen esitykseen. Esitys alkaa opettajien lapsuus-, nuoruus- ja kouluaiakuvauksella, minkä jälkeen siirrytään opiskeluvaiheeseen ja alalle hakeutumiseen. Opettajuuden rakentumisessa erittäin vahvaksi tekijäksi hahmottuu omaelämäkertureiden maalainen tausta, jolla näyttäisi olevan sekä symbolista että todellista arvoa vielä kirjoitushetkelläkin. Tämän jälkeen opettajuutta ja sen rakentumista tarkastellaan opettajan sosiaalisten ilmentymien ja opettajan työsuhteen avulla. Tutkimuksessa esitellään myös neljä omaelämäkertaa.

Opettajat ovat kirjoittaneet opettajuudesta kutsumustyönä, joka on varsin yleisesti tunnettu opettajaorientaatio. Tämän lisäksi itsestä ja suhteesta työhön on kerrottu kehittämissen näkökulmasta, mutta myös henkilökohtaisen ja ammatillisen uudistumisen perspektiivistä. Joukossa oli myös kirjoituksia, joissa kuvattiin alalle ajautumista ja työpaikalla tapahtunutta syrjintää. Varsinaiset opettajuudessa tapahtuneet muutokset näkyvät ensinnäkin työn kasvatusluonteen korostumisena, minkä ilmenemisestä oltiin suhteellisen yksimielisiä. Silti suhtautuminen tähän seikkaan näyttäisi vaihtelevan hyvin merkittävästi. Toisaalta kirjoituksista välittyy kuva siitä, kuinka opettajat kokevat arvostuksensa vähentyneen. Opettajan työ on lisäksi muuttunut entistä enemmän yhteistyötä vaativaksi, mikä on asetettava vasten perinteistä ja vuosisataista yksintekemisen toimintamallia. Opettajat näyttävät olevan pysyvyyden ja muutoksen ristipaineessa, ja moni pedagogi peräänkuuluttaaakin työn luonteen ja toteuttamismahdollisuuksien uudelleentarkistuksia. Opettajan pitkä ja historiallisesti rakentunut yhteiskuntasuhde näyttäisi olevan uudelleentarkistusten edessä.

Avainsanat: opettajuus, elämäkertatutkimus, sotienjälkeinen Suomi

Abstract

JANNE SÄNTTI

From the field to the academic sphere – how teachers' professional identities and roles have changed in post-war Finland

This study explores teacher autobiographies. The span of the writings extends mainly from the Second World War to the new millennium. The autobiographers are mostly elementary and secondary school teachers in Finland, although there are a few who have worked in vocational schools, polytechnic institutes or one of the various adult education centres. The researcher is aware of the diversity among those educational institutions and their teachers, but wanted to concentrate on similarities rather than differences. The autobiographers have been explored with four different research questions in view. The first was to identify professional and personal elements and themes mentioned by teachers in writing about themselves. The second was to identify the factors that have affected those elements and themes. The third was to examine the kinds of literary forms teachers used in their autobiographies. The fourth was the most crucial and an endeavour to connect the previous questions: how teachers' professional identities and roles have changed during the period studied.

In the first five chapters the teachers' voices come through clearly. Two of these chapters are organized in chronological order. The first is about childhood, youth and the time spent in school, the second deals with the years studying in university or teachers' college and finally being recruited to the teachers. In these chapters the rural background of many teachers stands out, an issue that also emerged symbolically or de facto in the autobiographies. The chronological scheme changes to a thematic order, in which social matters (students, parents, colleagues) and teachers' working circumstances are dealt with. Four selected autobiographies are examined closely.

In these autobiographies five different types of teacher narratives can be identified. To begin with, teachers stressed their vocation, which is quite a normal work orientation for those working in the educational field. Others emphasised how they were looking for professional development; a few wrote about personal advancement as well. There are also narratives by teachers who simply drifted into the profession of teaching, while a few teachers felt unwelcome in their own schools.

As for the changes that teachers have witnessed, there are also some themes that are widely shared. Most pointed out how the teacher has become more foster parent than educator, as real parents have withdrawn from their responsibilities of raising children. This theme was frequently broached, although attitude towards it and ways of handling the phenomenon differed substantially. Teachers also stressed how their profession has lost the aura and prestige it once had. At the same time teachers are being expected to collaborate more with their colleagues, which is not in line with the centuries-old tradition of working alone. Teachers seem to be in a state of flux, buffeted by elements of stability and change interacting simultaneously. Many teachers are demanding a re-examination of their working reality. Teachers' long and intimate relationship with society and the state may be at a crossroads.

Key words: teachers' professional identity and role, autobiographical study, post-war Finland

ESIPUHE

Tämän tutkimuksen alkusanoja ei ole koskaan lausuttu juhlallisesti. Lopputulos on hahmottunut useiden vaihtoehtoisten aihepiirien ja lähesymistapojen jälkeen sekä muotoutunut monien ihmisten, tarkoitteiden ja miksei sattumustenkin yhteistuloksena, joista osa ajoittuu opiskeluaikaan. Oma osuuteni tutkimuksellisessa kokonaisuudessa näyttäytyy lukijalle seuraavien satojen sivujen saatossa, joten seuraavassa on syytä keskittyä niihin ihmisiin, jotka ovat osaltaan vaikuttaneet tämän tutkimuksen valmistumiseen.

Joku on kütellyt tässä kohtaa Kaikkivaltiasta, minä aloitan KT Jari Salmisesta. Häneen tutustuin ollessani opettajankoulutuslaitoksella riviopiskelijana suorittamassa maisterin tutkintoa. Vaikka en varsinaisesti osallistunut Jarin opetuksen, auttoi hän minua oppinäytetyön tekemisessä avaten tutkimuksen tekemisen saloja ja osoittaen dialogin ja kriittisyyden merkityksen tuossa prosessissa. Kyse oli yhtä hyvin konkreetista ohjauksesta kuin eteenpäin vievän hengen ylläpitämisestä. Haluan ajatella, että ilman Jaria ja hänen kaltaistensa esimerkkiä olisin tuskin jäänyt yliopiston liepeille tekemään jatko-opintoja. Toisaalta olen saanut häneltä hyvän kannusteen (tekosyyn?), mutta myös älyllisen ja historiallisenkin tarkastelun kestävä perusteen tehdä työni suomen kielellä. Jari on myöskin auttanut juuri tämän tutkimuksen hahmottumisessa ja edistänyt tutkimuksellisen prosessin etenemistä kannustavin huomioin.

Toinen tutkimusurani ja erityisesti tämän tutkimuksen kannalta merkittävä henkilö on työni ohjaaja professori Jukka Rantala. Häneenkin tutustuin jo opiskeluaikana, jolloin tuolloin vielä siilihuksinen nuorehko lehtori teki suuren vaikutuksen opetuksellaan allekirjoittaneeseen ja hänen kurssitovereihinsa. Mikä tärkeintä, Jukka avasi historia-ainetta aivan uudella ja mielenkiintoisella tavalla, johon en ollut tottunut aikaisemmissa kyseisen aineen opinnoissani. Mitä tulee tähän tutkimukseen, on Jukan kontribuutio aivan keskeinen. Kiireiseltä lehtorilta ja myöhemmin professorilta on tullut aina palautetta kaikista kirjallisista kyhäelmistäni ja vielä varsin ripeään tahtiin maustettuna rakentavilla, mutta aina samalla

myös kriittisillä kommenteilla. Tutkimuksen alkuajoista muistan sen, että meidän näkemyksemme omaelämäkertatutkimuksesta ja tutkimusaineistoni mahdollisuuksista taisivat olla hieman eriävät. Toinen meistä tarkasteli aineistoa historioitsijana ja toinen taas orastavana elämäkertatutkijana. Tämän seurauksena syntyi luonnollista ja akateemiseen maailmaan elimellisesti kuuluvaa opillista ja toisinaan myös erimielistä keskustelua, mikä johti oman lähestymistavan kirkastumiseen. Jukkaa on myös kiittäminen tutkimusaineiston äärelle ohjaamisesta.

Kolmas tutkimuksen kannalta keskeinen henkilö on professori emerita Sirkka Ahonen. Hän on jaksanut loppuun asti antaa palautetta ajatusrakennelmistani ja tuotoksistani. Varsinkin työn alkuvaiheessa sain professoriltani ohjausta tutkimustehtävänä hahmottamisessa ja tutkimuksellisia valintoja tehdessäni. Sirkkan analyyttisyys ja lukeneisuus välittyivät mielekkäällä tavalla juuri oikeissa kohdissa. Hiljattain väitellyttä ystävääni ja kollegaani lainaten pelkään edellä mainittujen kolmen henkilön joutuneen tässäkin kohtaa ”tavanomaisten kohteliaisuuksien litanian” uhreiksi.

Väitöskirjan tekeminen on ensisijaisesti kurinalaista yksin puurtamista. Tutkija pitää keskustelua yllä enemmän kirjallisuuden kuin kollegoiden tai muiden asian tuntijoiden tai tutkimukseen liittyvien henkilöiden kanssa. Silti esimerkiksi seminaarilaitos on kannatettava instituutio, joka pakottaa tutkijan aina silloin tällöin esittelemään omia tuotoksiaan tiedeyhteisölle. Kiitänkin edellä mainittuja professoreita mahdollisuudesta osallistua heidän seminaareihinsa. Lisäksi olen saanut asiantuntevaa palautetta työstäni professori emeritus Pertti Kansaselta ja professori Kari Uusikylältä, joiden seminaareissa olen myös aikanaan istunut. Lukuisia seminaarilaisia eli kanssamatkustajia kiitän arvokkaista työtäni koskevista huomioista.

Tutkimusseminaarin ohella olen aina pitänyt tärkeänä työpaikkaani Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitosta. Se on muodostunut vuosien saatossa ”kotilaitokseksi”, jonka mission olen kokenut tärkeäksi ja jota omalta osaltani pyrin edistämään juuri tällä tutkimuksella. Yksittäisistä kollegoistani haluaisin nostaa esille professori Jukka Husun, joka on auttanut työni hahmottumisessa kenties enemmän kuin itse tietääkään. Lisäksi dosentti Jan Löfström on koko tutkimuksen ajan tarjonnut analyyttistä apuaan. Esimiehiäni haluan kiittää siitä, että olen saanut mahdollisuuden opettajaa ja tehdä tutkimusta ja erityisen kiitollinen olen omalta osaltani minulle suoduista mielekkäistä opetuksellisista järjestelyistä. Aamut on tutkittu, illat ja viikonloput usein opetettu.

Viimeiset vuodet olen opetustehtävässäni kohdannut pääasiallisesti luokanopettajia, jotka ovat suorittaneet opintojaan työn ohessa. Kyse on opiskelijaryhmästä, joka tietää tarkoin mitä haluaa. Näillä opiskelijoilla on myös jatkuva

luonnollinen yhteys koulumaailmaan eli juuri siihen todellisuuteen, josta tässäkin tutkimuksessa puhutaan. Laitoksemme keskusteleva opetusilmapiiri ja käytössä olevat työmuodot ovat tehneet mahdolliseksi opettajan työn salojen avaamista lukuisissa pienryhmäkokoontumisissa ja opetusharjoitteluisa. Erityisen mielekkäänä olen kokenut mahdollisuuteni vierailla eri puolella Suomea sijaitsevilla kouluissa, joissa opiskelijat ovat harjoitteluun suorittaneet. Näissä kollegiaalisissa keskusteluissa olen saanut vahvistusta monelle tutkimustehtävälle ja kiinnostuksen kohteelleni.

Tutkimuksen kenties kaikkein jännittävin ajanjakso liittyy esitarkastusvaiheeseen ja erityisesti tulevien tuomioiden odotukseen. Odotus palkittiin. Haluan kiittää esitarkastajani professori Eija Syrjäläistä tarkoista huomioista ja hänen halustaan allekirjoittaa huomioni opettajan työtä ja arkea koskevista tulkinnoistani. Toinen esitarkastajani professori Ari Antikainen antoi puolestaan erittäin tarkkaa palautetta ja oikaisi muutamia valitettavia kömmähdyksiä.

Tutkimuksen alku- ja loppuvaiheen välillä on tutkijan elämässä tapahtunut tärkeitä asioita. Asumistapaa on muutettu ja kaksi lasta (Vilja ja Jussi) ovat syntyneet. Nämä elämäntapamuutokset ovat tuoneet lukuisia myönteisiä hetkiä, mutta kieltämättä myös raskaita tilanteita, jotka ovat pakottaneet taas kerran miettimään, mikä oikeasti on elämässä arvokasta. Ilman rakkaan vaimoni Heli Karpion myötätuntoa ja kasvatuksellisen tehtävän korostumista olisi ollut vaikea, jos ei suorastaan mahdotonta saada tätä tutkimusta loppuun. Hän on antanut täydellisen tutkimusrauhan, mikä on sittenkin lopulta tutkimustyön kaikkein ratkaisevin tekijä ja voimavara. Vaimoni Heli on myös suomen kielen hallitsijana oikolukenuk tekstin sivu sivulta ja sana sanalta. Kyse on kuukausia kestäneestä suurtyöstä, jota en tule koskaan unohtamaan.

On vielä eräs ryhmä, joka on kaikkein kaukaisin, mutta eräällä tavalla myös läheisin: aineiston omaelämäkerturit. Ilman teidän kirjoituksianne ei tämä tutkimus olisi voinut muodostua nykyisen kaltaiseksi. En tunne teistä yhtäkään, vaikka kirjoituksissa vilahteleekin tuttuja nimiä. Hartaasti toivon, että olen tehnyt oikeutta elämänjäsennyksillenne ja asettanut yksittäisiä ajatuksia ja kertomuksellisia kokonaisuuksia oikeisiin yhteyksiinsä. Tutkijan valta on ollut suuri, ja tästä eteenpäin alkaa vastuu.

Tikkurilassa syntymäpäivänäni 27. maaliskuuta 2007

Janne Sääntti

SISÄLLYS

I	JOHDATUS TUTKIMUKSEEN	11
	Opettajuuden jäljille	11
	Tarkennetut tutkimuskysymykset	14
	Tutkimuksen rakenne ja sisältö	17
II	ELÄMÄKERTATUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA	21
	Narratiivisuudesta	21
	Marginaalisuus ja toiseus elämäkertatutkimuksellisinä käsitteinä	24
	Elämäkerrallisten käsitteiden sumeat rajat	28
	Elämästä omaelämäkerraksi ja tutkituksi tiedoksi	32
	Menneisyyden tutkimisen vaihtoehtoiset lähestymistavat	38
	Puhuttu ja kirjoitettu	44
	Omaelämäkertojen tuottaminen ja tulkitseminen	48
	Elämäkerrallinen repertuaari mahdollistavana ja rajaavana	55
	Muisteleemisesta ja muistista	59
	Totuudesta ja todentuntuisuudesta	63
	Opettajatutkimus	69
	Objekteista subjekteiksi	72
	Opettajatutkimuksen haasteita	76
III	TUTKIMUSAINESTON KUVAILU JA KÄSITTELY	79
	Kirjoituskilpailun satoa	79
	Kirjoitusten valikointi	84
	Omaelämäkerran laatijat ja heidän aikansa	88
	Kirjoittamisen motiivit	91
	Aineiston analyysi ja esittäminen	94
IV	OPETTAJIEN OMAELÄMÄKERRALLINEN ANTI	101
	Lapsena ja oppilaana	103
	<i>Lapsuuden mansikkapaikat</i>	103
	<i>Koulutielle</i>	115
	Opiskeluvaihe ja hakeutuminen alalle	137
	<i>Odotuksia, unelmia ja realiteetteja</i>	137
	<i>Ensimmäiset työvuodet</i>	173

Opettaja ja muut	182
<i>Rekenä jos kelkkanakin</i>	184
<i>Yksityisyrittäjänä työyhteisössä</i>	201
<i>Valon ja vaivan antajat</i>	222
<i>Kansankynttilä palaa molemmista päistä</i>	234
<i>Sosiaalinen sulatusuuni</i>	243
Opettajan suhde työhön	258
<i>Opettajahan ei ole koskaan valmis</i>	258
<i>Katekeetasta kuuntelijaksi</i>	271
<i>Muutosten meressä</i>	282
<i>Kutsumustyössä kaikesta huolimatta</i>	296
<i>Kiitos näistä vuosista</i>	301
Neljä ikkunaa opettajan elämään	308
<i>Mauri – Paimenpojasta opettajaksi</i>	311
<i>Mikko – Pikkutärkeiden pilkunhalkojien valtapiirissä</i>	323
<i>Kajja – Kiltistä tytöstä hyväksi opettajaksi</i>	335
<i>Katriina – Elämäni opettajana</i>	343
<i>Neliruutuinen ikkuna opettajuuteen</i>	354
V KOKOAVA TARKASTELU	371
Kerronnan tasot	371
Opettajaomaelämäkertojen yhteisistä ja tyypillisistä piirteistä	378
Työorientaation muutokset historiallisessa kontekstissa	397
Opettajuuden maalaiset juuret	406
Ylisukupolvinen ääni	419
Opettajan työn muutokset	426
<i>Opetuksesta kasvatukseen</i>	426
<i>Jalustalta alas</i>	434
<i>Yksintekemisestä yhteistyökulttuuriin</i>	441
<i>Herrahissin edestakaiset liikkeet</i>	448
<i>Pysyvyyden ja muutoksen ristipaineessa</i>	452
Työn luonteen tunnistamisesta	464
VI LOPUKSI	469
Lähteet	481
Liitteet	495

I JOHDATUS TUTKIMUKSEEN

Opettajuuden jäljille

Aivan kuten ihmisillä on elämäkertansa, niin on yleensä tutkimuksellakin. Suhteellisen kaukaisena ja kenties alkuperäisenä lähtöideana hahmottuu kuva tutkimusintressistä, jota voisi kuvailla haluna päästä jollain tavoin kiinni opettajan arkeen ja siihen, miten opettajat työnsä mieltävät. Aihe oli tullut tutkijalle tutuksi työssä (Säntti 1997), jossa tarkasteltiin pääkaupunkiseudulla työskentelevien luokanopettajien ammattiin sijoittumista, koulutuksen antamia valmiuksia ja täydennyskoulutustarvetta. Toisaalta omakohtaiset kokemukset luokanopettajan työstä 2000-luvun taitteessa olivat hyvin ratkaisevat. Tässä vaiheessa opettajan arkeen liittyvä tutkimusintressi uinui vielä eräänlaisena potentiaalisena tulevaisuuden mahdollisuutena.

Opettajan työssään tutkija pyrki olemaan kuin kuka tahansa kollegoista eli ottamaan todesta opettajan työhön liittyvät tehtävät. Arki oli vielä liian lähellä, että siihen olisi osannut ottaa jonkinlaista akateemista etäisyyttä vaikkapa tutkimuksen muodossa. Vähitellen alkoi hahmottua, kuinka erilaisilla intresseillä opettajat työtään tekevätään. Erityisesti kiinnitti huomiota vanhempien kollegoiden puhe vanhoista hyvistä ajoista, jolloin opetusryhmät olivat vielä pieniä ja resurssit muutenkin kohdallaan. Arvostuskin oli ennen aivan toista. Eivätkä ne vanhemmat kollegat olleet välttämättä vielä kovin vanhoja. Ilmassa leijui vahvoja vihjauksia siitä, että opettajien työtodellisuus olisi jollain tavoin muuttunut. Tyytymättömyys vallitseviin oloihin ja huoli opettajan roolista ja tehtävästä vallitsevissa oloissa näytti tuottavan opettajanhuoneessa lähes joka päivä jonkinlaisia kannanottoja. Samankaltaisia kommentteja oli luettavissa lehdistä lähes päivittäin.

Uuden vuosituhaten alussa avautunut tilaisuus siirtyä opettajankouluttajan tehtäviin herätti henkiin uinuneen ja vielä varsin jäsentymättömän tutkimusintressin. Tässä vaiheessa kävi myös ilmi, että väitöskirja olisi syytä tehdä, mikäli työ yliopistossa kiinnostaisi jatkossakin. Opettajankoulutuskin oli siis muuttunut. Tässä vaiheessa tutkimustavoite alkoi myös vähitellen täsmentyä. Opettajan arkipäiväisen työtodellisuuden tutkimus viehätti edelleen, mutta opettajuudessa alkoi kiinnostaa erityisesti työn yhteiskunnallinen ulottuvuus. Se näytti säätelevän varsin paljon opettajan työtodellisuutta, mutta josta suomalaisessa opettajankoulutuksessa tunnuttiin ainakin opinto-ohjelman mukaan pääasiallisesti vaiettavan (ks. esim. Kempainen 2006, 43–49; Rähä 2006, 205–207).

Seuraavaksi oli ratkaistava kysymys, millä tuohon opettajien yhteiskuntasuhteeseen pääsisi kiinni. Kotimaista varsinkin niin sanottua kansanopettajaa ja sen historiallista rakentumista koskettavaa tutkimusta näytti olevan varsin paljon tarjolla (ks. esim. Rinne 1986, Rinne 1989, Simola 1995). Nämä tutkimukset kuitenkin perustuivat lähinnä opetussuunnitelmien, komiteanmietintöjen, lakien ja asetusten välittämään kuvaan opettajuudesta. Entä mitä mieltä opettajat itse olisivat? Jo tutkimuksen teon alkuvaiheessa hahmottui ajatus siitä, että lopullisena tutkimus- ja tiedonkeruun kohteena tulisivat olemaan itse opettajat dokumenttien ja viranomaislausuntojen sijaan. Tutkijan omat intressit ja aikaisempi kokemus tutkijantyöstä viittasivat selkeästi laadulliseen tutkimukseen. Taas olisi tulossa siis yksi haastatteluihin perustuva työ lisää. Toisaalta idea paikan päällä tapahtuvasta observoinnista alkoi myös kiinnostaa. Vaikutti siltä, että opettajuutta oli tutkittu varsin paljon juuri edellä mainittujen viranomaisdokumenttien valossa ja että toisaalta taas opettajilta itseltään kysellen ja tiedustellen. Jonkun olisi syytä tutustua opettajien arkeen paikan päällä eli koulussa. Tällaista tutkimusta näytettiin tehtävän varsin vähän (ks. kuitenkin esim. Jokinen 2001; Norris, Aspland, MacDonald, Schostak & Zamorski 1996).

Tutkija sai vihjeen Toimihenkilöarkistossa säilytettävästä opettajien omaelämäkerta-aineistosta. Aineisto vaikutti heti alussa kiinnostavalta kokonaisuudelta, jonka avulla olisi kenties mahdollista päästä kiinni jotenkin tavoiteltuun opettajan arkeen. Erityisen lupaavalta vaikutti se, että omaelämäkerta-aineiston keruun järjestävän tahon keskeisenä tavoitteena oli ollut saada tietoa yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksesta koulun kehityssuuntaan, opettajien työhön ja ammattirooliin (ks. liite 1). Nämä viittasivat juuri niihin teemoihin, joista tutkija oli alkanut entistä enemmän kiinnostua. Ensimmäisen lukukierroksen jälkeen olo oli hämmentynyt, mutta toisaalta lupaava. Omaelämäkerrat olivat

laajuudeltaan, sisällöltään ja lähestymistavaltaan hyvin erilaisia ja eritasoisia. Kirjoitusten perusteella oli havaittavissa jälleen kerran, kuinka eri tavoin opettajat työhönsä suhtautuivat. Osa opettajista päästi lukijansa suorastaan kiusallisen lähelle itseään, joku taas näytti puhuvan itsestään lähinnä työ- ja asuinpaikkojaan kuvailemalla. Päätös oli kuitenkin tehty: tähän materiaaliin voisi turvautua. Ratkaisu syntyi vielä tilanteessa, jossa tutkijalla ei ollut näkemystä omaelämäkerrallisten aineistojen tutkimuksellisista mahdollisuuksista ja arvosta. Pieni epäily kalvasi, ja niinpä itsestään selvältä vaikutti vilkuilu myös muiden mahdollisten tutkimusaineistojen suuntaan.

Ensimmäisen lukukierroksen yhteydessä tutkija alkoi tutustua myös elämäkertatutkimukseen, mikä tuli luonnollisena aineiston kylkiäisenä. Vähitellen selvisi, että kyseessä oli varsin ajankohtainen, mutta myös ilmeisen trendikäs tutkimusmetodi, joka tuntui herättävän ristiriitaisia tunteita. Joillekin tuo trendikkyys näytti sinällään olevan punainen vaate. Toiset taas kritisoivat muistelmien ja omaelämäkerta-aineistojen tutkimuksellista arvoa. Tutkijalle syntyi halua puolustaa jo lähes omaksi koettua tutkimustraditiota, vaikka lähestymistavan puutteetkin alkoivat vähitellen hahmottua. Elämäkerrallisiin aineistoihin ja lähestymistapaan näytti siis liittyvän paljon varauksia aivan kuten miinin muuhun metodiseen lähestymistapaan tahansa.

Tutkimustehtävän määrittely eteni tästä eteenpäin pitkälti tutkimusaineiston varassa. Opettajan työtodellisuus ja arki alkoivat vähitellen jäsentyä aineistossa ilmenevän omaelämäkerrallisen kerronnan valossa. Aikaisemmat hahmotelmat ja kiinnostuksen kohteet saivat vahvistusta, osa näytti väistyvän ja täysin uusiakin löytyi. Varsinainen elämäkerrallisuus, joka ilmeni esimerkiksi kirjoittajien lapsuuteen ja nuoruuteen sekä ensimmäisiin työvuosiin kohdistuvassa kerronnassa, tuotti aivan uuden tutkimuksellisen näkökulman ja lisäsi ajallista syvyyttä opettajuuden tarkasteluun. Kirjoittivathan opettajat kirjoitushetken todellisuudesta omien henkilöhistoriallisten raamiensa mahdollistamina ja rajamina. Alun perin tutkija oli kiinnostunut vain opettajien kokemasta työtodellisuudesta ja sen hahmottumisesta 1990-luvun jälkeisen laman todellisuudessa. Olisi ollut suoranaista tutkimusaineiston tuhlausta tarkastella vain kirjoittajien kuvaamaa lähihistorian todellisuutta.

Noin puolessa välissä tutkimusta alkoi vihdoinkin näyttää siltä, että keskeisenä ongelmana on aineiston moniulotteisuus ja laajuus. Jostain olisi vaiettava ja jostain korostettava. Ensimmäinen valinta liittyi siihen, että tutkimuksessa keski-tyttäisiin ensisijaisesti opettajien ammatilliseen osa-alueeseen. Vapaa-ikä, per-

hettä, asumista ja muuta niin sanottua henkilökohtaista aluetta esiteltäisiin vain työn yhteydessä. Toisaalta tutkimuksessa päätettiin pitäytyä varsin laajalla teemaattisella rintamalla, jota opettajuuden muuttumisen tarkasteleminen edellytti. Tämä kiinnostus muutoksen tematiikkaan oli alkanut kiinnostaa entistä enemmän työn edetessä. Tässä vaiheessa tutkimusta selvisi viimeistään myös se, että opettajien omaelämäkerrallinen materiaali muodostaisi ainoan varsinaisen tutkimusaineiston

Tarkennetut tutkimuskysymykset

Tutkimusaineisto koostuu opettajien omaelämäkertoista, joiden tutkimuksellinen anti voidaan jakaa horisontaaliseen ja vertikaaliseen ulottuvuuteen (Kauppi & Tuomainen 1996; Roos 1988, 173). Horisontaalinen viittaa yksilön eri elämänalueisiin kuten työhön, opiskeluun, perheeseen ja vapaa-aikaan. Opettajiin kohdistuvassa elämäkertatutkimuksessa korostetaan usein sitä, että opettajan kokonaisvaltainen ymmärtäminen edellyttää pedagogista kontekstia laajempaa viitekehystä. Opettajaa tulisi tarkastella koulua laajemmassa horisontaalisessa toimintakentässä. (Goodson & Sikes 2001, 57–74.) Tutkimuksessa keskitytään kuitenkin ensisijaisesti ammatilliseen ulottuvuuteen, minkä rakentumisessa muut elämänalueet otetaan toki huomioon.

Vertikaalisuus ilmenee menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välisessä vaihdannassa. Opettajat ovat kirjoitushetkellä muistelleet menneisyyttään nykyisyyden valossa ja nykyisyyden tarpeita ylläpitäen. Samoin he ovat tehneet tulkintoja tulevaisuudesta. Kollektiiviseksi aineistoa kuvaavaksi ajalliseksi kaareksi hahmottuu sotienjälkeinen Suomi, ja tuolle ajanjaksolle ajoittuu merkittäviä yhteiskunnallisia kulttuurisia ja rakenteellisia muutoksia. Joukossa on paljon ennen sotaa syntyneitä opettajia, mutta yksikään heistä ei ole toiminut opettajan tehtävissä ennen sota-aikaa. Toisaalta opettajuuden juuret johtavat kirjoittajien lapsuuteen, joten sotienjälkeinen ajallinen ulottuvuus on jossain määrin harhaanjohtava.

Ensimmäiseksi tutkimustehtäväksi hahmottuu opettajien omaelämäkertoissa ilmenevän horisontaalisen ja vertikaalisen avaruuden tavoittaminen eli sen tarkentaminen, mistä elementeistä opettajuus on rakentunut sotienjälkeisessä Suomessa. Opettajien omaelämäkerrallinen tulkinta voidaan katsoa opettajuuden rakentumiseksi, mikä toteutuu henkilökohtaisen ja yleisen, ammatillisen ja ei-

ammattillisen sekä menneen, nykyisen ja tulevan välisessä vuoropuhelussa. Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyritään tarkastelemaan niitä tekijöitä, jotka tuohon rakentumiseen ovat vaikuttaneet. Opettaja elää ja toimii sosiaalisessa ympäristössä, ja häneen vaikuttavat oppilaiden ja kollegoiden lisäksi hallinnolliset päätökset, kunkin aikakauden ideologiat ja niiden kasvatusnäkemykset ja -sovellukset. Opettaja ei voi rakentaa omaa ammatillista identiteettiään vailla sosiaalista viitekehystä.

Opettajuuden rakentumisessa opettajat ilmentävät kirjallisen kyvykkyytensä lisäksi oman itsensä ja ympäröivän sosiaalisen todellisuuden tulkintaa. Siten kolmanneksi tutkimustehtäväksi hahmottuu sen selvittäminen, miten opettajuutta on rakennettu eli minkälaisia kirjallisia ja ajatuksellisia välineitä ja keinoja opettajat ovat omaelämäkertoissaan käyttäneet. Vaikka jokainen omaelämäkerta sisältää henkilökohtaisia ja yksilöllisiä elementtejä, on odotettavissa, että opettajat ovat hyödyntäneet myös eräänlaisia valmiita tarinamalleja ja -kehikoita. Jos kahdessa edellisessä tutkimustehtävässä paneudutaan kirjoitusten sisällölliseen analyysiin, on kolmannessa kyse kirjallisen ilmaisun tarkastelusta. Nämä kaksi tasoa on helpompi erottaa toisistaan teoreettisesti kuin käytännön tasolla.

Esitellyt opettajuutta kuvaavat aiheisällöt ja tavat kirjoittaa opettajuudesta puolestaan heijastelevat opettajien kokemaa muutosta. Kyse on toisaalta henkilökohtaisesta ikäänntymisestä johtuvasta muutoksesta, toisaalta taas samanaikaisesta yhteiskunnallisesta muutoksesta. Tutkimuksen varsin pitkä puolivuosisaitainen aikaväli vihjaa, että opettajuus tuskin on pysynyt täysin samanlaisena tuona ajanjaksona, johon ajoittuu vielä yhteiskunnan ripeä muutosvauhti. Vielä soitaan joutuessaan Suomi oli hyvin agraarinen ja pienviljelysvaltainen maa, joka alkoi vähitellen sodasta toivuttuaan teollistua ja muuttua elinkeinorakenteeltaan kohti yleiseurooppalaista mallia. Tuohon ajanjaksoon mahtuu myös hyvinvointivaltion rakentuminen, mutta yhtä hyvin suuri maaltamuutto sekä vihdoin 1990-luvulla koettu lama. (Alasuutari 1996; Karisto, Takala & Haapola 1999.) Rakenteelliset muutokset ovat niin merkittäviä ja nopeasti tapahtuneita, että on aihetta olettaa niiden vaikuttaneen myös opettajuuteen.

Kolme edellistä tutkimustehtävää toimivat pohjana neljännelle tutkimustehtävälle: miten opettajuus on muuttunut sotienjälkeisessä Suomessa. Tässä tulokinnassa tukeudutaan siis opettajien pääasiallisesti vuonna 1998 laatimiin omaelämäkertoihin, joissa he kertovat muutoksesta, mutta myös omasta suhteestaan siihen. Tutkimuksellisesti on mielenkiintoista tarkastella, mitä mahdollisia pysyviä, väistyviä tai toistuvia elementtejä opettajuudessa on havaittavissa.

Keskeiseksi tutkimukselliseksi käsitteeksi nousee opettajuus, joka näyttää vakiintuneen kasvatusalan keskusteluun. Käsitteen vakiintumista kuvaa myös sen hyväksyminen Yleiseen suomalaiseen asiasanastoon. Toisin kuin yleensä luullaan, kyseessä ei ole täysin kansallinen termi. Siten esimerkiksi englannin kielessä on löydettävissä termit *teacherhood*, *teachership* ja *teacherness*, joilla viitattaneen suunnilleen samaan asiaan kuin suomen kielen sanalla opettajuus. Tosin vieraskieliset termit eivät liene vakiintuneita ja varsinaisesti akateemisesti hyväksytyjä. Puhuttaessa opettajuudesta tuodaan toistuvasti esiin opettajan persoona. Opettamisen sanotaan olevan työtä, jossa opettajan persoona vaikuttaa ja näkyy keskeisesti. Siten tarkasteltaessa opetustyötä ei voida sivuttaa opettajan henkilökohtaiseen dimensioon liittyviä tekijöitä. Kullakin opettajalla on jotain erityistä annettavaa, eikä yksittäinen opettaja ole korvattavissa ilman, että toiminta muuttuisi samalla merkittävästi. Opettajuuteen liittyy usein myös ajatus kasvusta ja kypsymisestä. Ammattitutkinto on vain osa vähittäistä ammatillista kehittymistä, minkä kanssa rinnan kulkee opettajan oma henkilökohtainen kasvu. Opettajaksi tuleminen on myös kasvamista ihmisenä. (Hansen 1995, 3–11; Heikkinen 2000b, 11; Kari & Heikkinen 2001, 44–45; Luukkainen 2004, 80; Patrikainen 2000; Räisänen 1996, 11.)

Opettajan persoonan merkitys on korostunut eri tavoin eri aikoina. Vielä muutama vuosikymmen sitten Suomessa korostettiin näkyvästi opettajan persoonallisuutta ja sen muokkaamista. Tämän ideologisesti, lähinnä kristillis-isänmaallisesti, värityneen suuntauksen korvasi sittemmin peruskoulun myötä syntynyt näkemys arvoneutraaliudesta, mikä osaltaan muokkasi opettajuutta teknisempään ja tiedollista aspektia korostavaan suuntaan. Oppimisen tavoitteellisuuden korostaminen kasvatuksen ja opettamisen kustannuksella siirsi osaltaan valokeilaa opettajasta kohti oppilasta. Nyt näyttää siltä, että persoonallisuuden merkitystä korostetaan jälleen, mutta se on saanut uuden muodon. Yhtenäiskulttuurisesti kestäväen persoonan sijaan rakennetaan reflektiivistä ammattilaista, jolle opettajuuden rakentuminen on koko elämän ajan kestävä henkilökohtainen ja ammatillinen projekti. Huomio ei ole enää ulkoisesti havaittavassa käyttäytymisessä, vaan opettajan ajattelussa. (Kari & Heikkinen 2001; Kuikka 1993; Simola 1995, 95.)

Henkilökohtaisen dimensioin ohella opettajuuteen kuuluu myös sosiaalinen ulottuvuus. Opettajat ovat olleet kautta aikain sosiaalisten odotusten ja normien valokielassa jo yksistään työnsä luonteen vuoksi. Esimerkiksi nykyopettajaa kuvaillaan yleensä tiedon ohjaajaksi, kun taas aikaisemmille polville opettaja oli erityisesti tiedon hallitsija ja jakaja. Toisaalta opettajuuden sosiaaliseen element-

tiin liittyy säilyttämisen ja uusintamisen ristiriutainen dikotomia: opettajan kun oletetaan olevan samanaikaisesti yhteiskunnallinen konservatiivi ja uudistaja. Kaiken kaikkiaan opettajuuden käsitteen voidaan sanoa olevan moniselitteinen ja sisältävän paljon enemmän kuin pelkät hallinnollisesti määriteltävissä olevat opettajan tehtävät. (Eloranta & Virta 2002; Kari & Heikkinen 2001, 44–45.)

Opettajuutta tarkasteltaessa voidaan kiinnittää huomiota siis yksilöllisiin ja sosiaalisiin elementteihin. Opettajuus näyttäisi olevan vaikeasti määriteltävissä, koska laajimmillaan käsitteen voidaan katsoa sisältävän lähes kaiken sen, mikä jollain tavoin liittyy opettajana elämiseen ja toimimiseen. Kenties juuri epämääräisyytensä ja joustavuutensa¹ vuoksi se näyttäisikin soveltuvan juuri tämän tutkimuksen tarpeisiin. Kyse ei ole niinkään yhden ja vakioisen opettajuuden määrittämisestä, vaan pikemminkin erilaisista tavoista mieltää opettajuus, johon vaikuttavat ajallisten tekijöiden lisäksi henkilökohtaiset näkemykset.

Tutkimuksen rakenne ja sisältö

Tutkija on joutunut tutkimuksen varrella tekemään useita eri kompromisseja, joista lukijalle kenties näkyvin on tutkimuksen rakenne. Se on syntynyt lukuisien kokeilujen tuloksena. Dispositio heijastelee omalla tavallaan tutkimuksen varsin laajaa sisällöllistä antia, jonka avulla on pyritty tavoittelemaan tutkimustehtävien mukaisesti opettajuuden rakennusaineiksia ja opettajuudessa tapahtunutta muutosta. Tutkimus jakaantuu kuuteen päälukuun, joihin seuraavassa on lyhyt orientaatio. Ensimmäinen ja parhaillaan lukemisen kohteena oleva luku (Johdatus tutkimukseen) pyrkii nimensä mukaisesti johdattamaan lukijaa tutkimuksen lähtökohtiin ja tutkimusprosessissa vähitellen hahmottuneisiin tarkennettuihin tutkimustehtäviin.

Tutkimuksen toisessa luvussa (Elämäkertatutkimuksen lähtökohtia) paneudutaan tutkimuksen metodisiin taustaoletuksiin. Sen relevanttius riippuu paljolti siitä, kuinka hyvin mahdollinen lukija on itse perehtynyt omaelämäkertatutkimukseen. Suhteellisen laajan teoreettisen luvun tarkoituksena ei ole osoittaa mahdollista elämäkertatutkimuksellisen lähestymistavan tai historian hallintaa, vaan se on tulkittavissa ilmaukseksi niistä termeistä, käsitteistä ja aineiston lähestymistavoista, joita tutkija on päätyntä käyttämään ja jotka lukijan on syytä

¹ Kansanen (2003) ironisoikin opettajuutta mainitsemalla muun muassa hammaslääkäriyden ja terveyssisarouden.

tietää ennen varsinaiseen aineistoon tutustumista. Tutkija on elämäkertatutkimuksessa aina hyvin keskeisessä osassa, halusi hän sitä tai ei. Tutkija on myös pyrkinyt ajattelemaan ääneen elämäkertatutkimuksen mahdollisuuksia ja rajoja. Toisessa luvussa tarkastellaan siis elämäkerrallisen tutkimusperinteen keskeisiä käsitteitä, kohteita ja tutkimuksellisia oletuksia. Samoin tarkennetaan elämäkertatutkimuksen lähisukulaisiin, kuten narratiivisuuteen, muistitieto- ja osin myös historiantutkimukseen. Tärkeässä osassa on myös erilaisten elämästä kertovien aineistojen totuusarvon tarkastelu. Vihdoin luvun lopussa lähestytään vähitellen varsinaista tutkimusaineistoa tarkastelemalla elämäkertatutkimusta opettajuuden ja koulun konteksteissa. Tiivistäen voitaneen todeta, että toisessa eli metodisesti painottuneessa luvussa kuultaa läpi tutkijan näkemys ja ymmärrys omaelämäkerrallisesta tutkimuksesta.

Kolmannessa luvussa (Tutkimusaineiston kuvailu ja käsittely) lukija johdetaan varsinaisen tutkimusaineiston äärelle. Tässä kohdassa pyritään selvittämään, millä tavoin aineisto on kerätty, miten tutkija on sitä käsitellyt ja millaisia valintoja hän on joutunut tekemään aineiston tarkastelussa ja seuraavassa luvussa ilmenevässä esittelystä. Kolmannen luvun tarkoitus on toimia eräänlaisena esioittona, mutta myös kriittisenä tarkasteluna ennen siirtymistä varsinaiseen omaelämäkerta-aineistoon.

Neljännessä luvussa (Opettajien omaelämäkerrallinen anti) siirrytään vihdoin varsinaisiin opettajien omaelämäkertoihin. Tämä tutkimuksen ehdottomasti laajin luku jakaantuu viiteen alalukuun. Kaksi ensimmäistä alalukua (Lapsena ja oppilaana ja Opiskeluvaihe ja hakeutuminen alalle) viittaavat aineiston kronologiseen järjestymiseen, jossa edetään syntymästä koulu- ja opiskeluvaiheeseen ja lopulta ensimmäiseen työpaikkaan. Viimeistään tässä vaiheessa selviää myös tutkimuksen nimen tausta. Kronologinen rakenne rikkoutuu kahdessa seuraavassa alaluvussa, joissa tarkastellaan opettajien sosiaalisia piirejä (Opettaja ja muut) ja vihdoin opettajan huomioita opetustyön luonteesta (Opettajan suhde työhön). Nämä kaksi aihepiiriä luonnollisesti leikkaavat toisiaan, sillä vaikutetaan opettajan sosiaaliseen kontekstiin toki opettajan työsuhteeseen ja päinvastoin. Kyse on jälleen kompromissista, joka tällä kertaa liittyy ensisijaisesti sisällön esittämiseen. Neljäs luku päättyy alalukuun (Neljä ikkunaa opettajan elämään), jossa tarkennetaan kokonaisuuden opettajaomaelämäkertoihin. Ratkaisulla on pyritty tavoittelemaan aikaisemmin esiteltyjen teemojen ilmenemistä kokonaisissa elämänjäsennyksissä ja tuomaan esille joidenkin aihepiirien jatkuvuutta elämäkerrallisessa viitekehyksessä.

Viidennessä luvussa (Kokoava tarkastelu) selviää työn teoreettisen osuuden takapainotteisuus. Edellinen neljäs luku etenee pitkälti opettajien kommentoinnin siivittämänä, ja viittauksia aikaisempaan tutkimukseen ja teoreettiseen taustaan tehdään varsin säästeliäästi. Viidennessä luvussa pyritään kokoamaan yhteen edellisessä luvussa tarjotut tutkimukselliset langat ja asettamaan ne teoreettiseen tarkasteluun, missä omaelämäkerran laatijat hiljenevät ja tutkijan ääni ja aikaisemmat tutkimukselliset havainnot vahvistuvat. Tutkimuksen viides luku on tulkittavissa lopulliseksi aineiston kokoonkeittämiseksi, missä aikaisemmin esitetyt ja tutkijan määrittelemät keskeiset opettajuutta ja sen muutosta koskevat teemat vielä kerran siivilöityvät. Niinpä tässä kokoavassa katsauksessa tarkennetaan erilaisiin kerronnan tasoihin ja elämänjäsenysten yhteisiin piirteisiin. Lisäksi täsmennetään opettajuudessa havaittuihin muutoksiin ja pyritään heijastamaan kirjoitukset yhteiskunnallista ja sukupolvista taustaa vasten.

Tutkimuksen viimeisessä eli kuudennessa (Lopuksi) luvussa pyritään ottamaan etäisyyttä tutkimukseen ja tarkastelemaan työn tutkimuksellista arvoa. Johdannossa esittäytyvä tutkija tulee toisen kerran esitellyksi ikään kuin muistuttamaan siitä, kuinka tulkinnanvaraisesta aineistosta ja lähestymistavasta lopulta on kysymys.

II ELÄMÄKERTATUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA

Narratiivisuudesta

Narratiivisuuden juuret ovat vahvasti inhimillisessä kanssakäymisessä. Narratiivisuudella viitataan yleensä tarinallisuuteen ja konkreettisimmillaan varsinaisiin tarinoihin, joiden avulla ihmiset ovat kertoneet itsestään, toisistaan ja ympäröivästä maailmasta kautta aikain. Ulottuvathan tarinoiden kertomisen perinteet ajalle ennen luku- ja kirjoitustaidon yleistymistä. Yksilöiden ja yhteisöjen välisessä kommunikaatiossa tarinoilla on ollut keskeinen tehtävä. Niitä on kerrottu viihtymismielessä, mutta yhtä hyvin niiden avulla on pyritty myös valistamaan ja vaikuttamaan (McEwan 1997, 85).

Tarinat sisältävät yleensä episodeja, jotka ovat sattuneet jollekin henkilölle. Ajallisuus ja jatkuvuus tuovat kertomukseen ryhtiä ja erottavat tarinat pelkistä listoista. (Scholes 1981, 205.) Tarinalliset elementit punoo yhteen juoni, joka myös erottelee tarinan alun lopusta, toimijat toisistaan sekä luovuttaa tarinalle rakennetta ja dynamiikkaa. Tarinan erottaa muista ilmaisumuodoista juuri sen johdonmukaisuus ja sisällöllinen yhtenäisyys. (Polkinghorne 1995, 6–8.) Tiivistäen voisi todeta, että tarinoiden avulla ihmiset voivat tuottaa, pakata ja siirtää merkityksiä toisilleen ymmärrettävässä ja helposti muistettavassa muodossa. Tarina on myös vuorovaikutuksellinen, sillä useinhan yksi kerrottu tarina houkuttelee vastavuoroisesti kertomaan toisen.

Vaikka ihmiset ovat omaksuneet uusia tapoja kommunikoida keskenään, näyttäisi siltä, että tarinallisuus sinällään on säilynyt. Sisällöt, kertomisen tavat ja

välineet ovat toki muuttuneet. Tällä hetkellä tarinoita ja tarinallisuutta voi havaita luonnollisesti kaunokirjallisuudessa, mutta myös Internetin erilaisilla keskustelupalstoilla tai sähköpostitse lähetettävissä hupiviesteissä. Siitä huolimatta, että tarinallisuuteen liittyy yleensä vahva tekstuaalinen perinne, voi viittauksia tarinallisuuteen löytää myös kuvallisissa ilmaisuissa kuten julisteissa tai veistoksissa. Liike-elämä on ollut erityisen innokas hyödyntämään mainoksissaan tarinallisuutta, samoin tekevät erilaiset mediat. Tarinoita tapaa siis kaikkialla, ja eräällä tapaa voisi puhua tarinoituneesta todellisuudesta. Rohkeimmissa visioissa puhutaan jopa tietoyhteiskunnan muuttumisesta tarinayhteiskunnaksi. (Heikkinen 2000b, 47; Heikkinen 2002b, 13; Heikkinen, Hutrunen & Kakkori 1999, 39.)

Tarinat ja tarinallisuus näyttävät olevan parhailtaan siis varsin suosittu aihepiiri. Kyseessä on kaksijakoinen ilmiö, jossa ensinnäkin on havaittavissa todellisuuden ja ympäröivän yhteiskunnan kuvattu tarinoituminen. Toisaalta tarinoiden tutkiminen näyttäisi vahvistuneen. Niinpä tiedemaailmassa on puhuttu narratiivisesta tai elämäkerrallisesta käänteestä. Ja koska akateemiset piirit ovat olleet perinteisesti kiinnostuneita todesta ja todellisuudesta, ollaan erityisen kiinnostuneita oltu tarinoiden totuussuhteesta ja niiden kyvystä kertoa olevasta. (Chamberlayne, Bornat & Wengraf 2000; Heikkinen 2000b, 47.)

Heikkinen (2002b) on tarkastellut narratiivisuutta akateemisissa kontekstissa. Hänen mukaansa narratiivisuus ei ole metodi eikä sen ympärille ole muodostunut myöskään yksiselitteistä koulukuntaa. Pikemminkin narratiivisuus olisi ymmärrettävä varsin löyhäksi viitekehukseksi, jossa huomio on tarinoiden todellisuutta kuvastavissa, välittävissä ja rakentavissa elementeissä. Narratiivisuus voidaan Heikkisen mukaan ymmärtää ainakin neljällä eri tavalla. Ensinnäkin hänen mukaansa narratiivisuudella viitataan konstruktiviseen tutkimusotteeseen, jossa korostuu tiedon tilannekohtaisuus ja tietäjän ensisijaisuus. Toisaalta narratiivisuuden yksi konkreettinen ilmenemismuoto ovat erilaiset tutkimusaineistot, jotka voivat olla esimerkiksi kirjoituskilpailuin tai haastatteluin kerättyä tutkimusmateriaalia. Kolmanneksi narratiivisuus on myös analyysitapa, jota sovelletaan esimerkiksi juuri edellä mainittuihin aineistoihin. Neljäs ja viimeinen Heikkisen mainitsema tapa lähestyä narratiivisuutta liittyy sen käytötarkoitukseen. Käytännön esimerkkeinä hyötykäytöstä ovat työelämän sovellukset tai terapeutitset hankkeet.

Hatch ja Wisniewski (1995, 116–118) täsmentävät narratiivisen tutkimuksen eroa muuhun kvalitatiiviseen tutkimukseen. Ensinnäkin narratiivien tutkimuksessa korostuu yksilö. Tarinakontekstissa ollaan kiinnostuneita siitä tavas-

ta, jolla yksilöt luovat merkityksiä. Yksilön keskeisyys näkyy myös siinä, että hän ei ole pelkkä numero kyselylomakkeen ylälaidassa. Hänet mielletään todelliseksi toimijaksi, joka on läsnä mahdollisesti koko tutkimusprosessin ajan. Kolmas narratiivisuutta kuvaava tekijä on praktisuus. Tuotettujen tarinoiden avulla ei pelkästään pyritä kuvaamaan maailmaa, vaan myös muuttamaan sitä toimintatutkimukselliseen tapaan. Viimeiseksi mainittu narratiivisen tutkimuksen erityispiirre on helposti johdettavissa edellisistä: subjektiviteetin korostuminen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on havaittavissa toisinaan perikvantitatiivisia piirteitä, kuten pyrkimystä yleistettävyyteen ja objektiivisuuteen. Mikä erottaa narratiivisen tutkimuksen näistä näennäismäärällisistä hankkeista on se, että edellisessä korostuvat subjektiivisuus, tilannekohtaisuus sekä vallan siirtyminen tutkijalta tutkittavalle. Nämä seikat eivät ole tutkimuksellisia heikkouksia, vaan nimenomaan vahvuuksia ja tarkoituksellisia seuraamuksia.

Hatchin ja Wisniewskin jako on selkeä ja ymmärrettävä, mutta samalla varsin rajaava. Ulkopuolelle jää paljon sellaista tutkimusta, joka kuitenkin voitaneen lukea genreen kuuluvaksi. Onhan esimerkiksi narraatioiden ja narratiivisuuden tutkiminen mahdollista ilman läheistä kontaktia tutkittavaan. Esimerkiksi kirjallisuustieteessä tekstit saattavat olla tutkimuksellisesti niiden tuottajia ensisijaisempia. Toisaalta narratiivin ja yksilön suhde saattaa olla epäselvä, mistä esimerkkinä mainittakoon kaupunkilegendat. Tutkijaparin esityksessä korostuu narratiivisen tutkimuksen väitetty pesäero suhteessa muuhun kvalitatiiviseen tutkimukseen, joka leimataan esityksessä usein näennäislaadulliseksi. Narratiivinen tutkimus olisi siten tutkijoiden mielestä mahdollisimman alkuperäistä ja lähtökohdilleen uskollista kvalitatiivista tutkimusta.

Hatch ja Wisniewski (1995, 114) ovat myös tarkastelleet narratiivisuuden ja elämäkertatutkimuksen yhteyttä. He lähettivät valikoiduille narratiivi- ja elämäkertatutkijoille pienimuotoisen kyselyn, jonka yhtenä tarkoituksena oli muun muassa kartoittaa elämäkerta- ja narratiivitutkimuksen välisiä suhteita. Esimerkinomaisesti kirjoittajat nostavat esiin jaon, jossa yläkäsitteen muodostaa kvalitatiivinen tutkimus ja jonka erääksi alalajiksi mainitaan narratiivisuus. Tarinallisuus ilmenee puolestaan hyvin erilaisissa esityksissä, kuten juuri elämäntarinoissa tai (oma)elämäkertoissa. Jako selventyy: kaikki elämäkerrat ovat narratiiveja, mutta narratiivit voivat olla muutakin kuin elämäkertoja. Tästä näkökulmasta elämäkertatutkimus näyttäytyy siis yhtenä kvalitatiivisen ja narratiivisen tutkimuksen alalajina. Vaikka mikään ei varsinaisesti estäkään narratiivisten ja elämäkerrallisten aineistojen tarkastelua myös kvantifioivasti, ovat

kvalitatiivisorientoituneet tutkijat yleensä omineet nämä aineistot (Huotelin 1992, 42; Roos 1988, 139).

Loppujen lopuksi narratiivi- ja elämäkertatutkimuksessa tavoitellaan tutkimuksellisesti aivan samaa kuin tieteessä yleensä: tietoa jostain asiasta tai ilmiöstä. Tarinallisuuden lupaus liittyy tiedon ilmenemiseen normaalissa inhimillisessä kanssakäymisessä. Perimmäinen ajatus lienee usein se, että juuri tarinoiden avulla ihminen on havaittavissa, tavoitettavissa ja tutkittavissa. Doyle (1997, 95) onkin todennut, että maailmaa pitävät koossa tarinat, eivät molekyylit.

Marginaalisuus ja toisuus elämäkertatutkimuksellisinä käsitteinä

Tarinoiden tutkiminen on nuorta verrattuna varsinaiseen tarinoiden kertomiseen. Samoin elämäkerrat edeltävät varsinaista elämäkertatutkimusta. Vaikka omaelämäkerrallisuutta pidetään yleensä länsimaalaisena, erityisesti valistuksesta kumpuavana projektina, ovat sen juuret kuitenkin ajassa ennen kirjoitus- ja lukutaitoa, mistä on havaittavissa näyttöä kaikilta maapallomme mantereilta jo vuosituhansien takaa. (Bruner 1987, 16.) Sittemmin omaelämäkerrallisuutta on voinut havaita niin antiikissa, keskiaikana kuin uutena aikana. Omaelämäkertoja on tuotettu matkakertomusten muodossa ja päiväkirjoina. Teemat ja sisällölliset painotukset ovat sen sijaan vaihdelleet jumalasuhteen pohtimisesta modernin ihmisen esiinmarssiin sekä ympäristön ja yhteiskunnan havainnoinnista kasvukuvauksiin.

Yleensä ensimmäiseksi varsinaiseksi ja yleisesti tunnetuksi omaelämäkerralliseksi tuotokseksi mainitaan Kirkkoisä Augustinuksen Tunnustukset noin vuoden 400 tienoilta. Rousseau'n samannimistä teosta pidetään puolestaan modernin omaelämäkertakirjallisuuden perusteoksena, jossa näkyy muun muassa sittemmin yleistynyt lapsuuden merkityksen korostuminen yksilön myöhäisemmälle kehitykselle. Modernin omaelämäkerrallisen ilmaisun juuret ovat joka tapauksessa vahvasti kiinni yhteiskunnallisesti korkeassa ja merkittävässä asemassa. Kuitenkin jo 1800-luvulla alkoi omaelämäkerrallisuus näkyä myös työväenluokan keskuudessa, kun ryhmän edustajat alkoivat kerätä elämäntarinoita tarkoituksenaan osoittaa muun muassa työväestön olojen ankeutta. Viimeistään tässä vaiheessa astui mukaan myös vaikuttaminen tarinoiden avulla. Huomattava on myös se, että omaelämäkerran historia on sangen maskuliininen

joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta. (Bertaux 1981a; Smith & Watson 2001, 83–109; Thompson 2000, 25–81.)

Merkittävät julkisuuden henkilöt ovat laatineet omaelämäkertojaan siis jo varsin pitkään, kun taas marginaaliryhmät ja ei-valtaapitävät ovat puolestaan tulleet lukevan yleisön tietoisuuteen vasta runsaat sata vuotta sitten. Elämäkertatutkimuksen yhteydessä on puhuttu usein marginaalisuudesta, jolla on saatettu viitata tutkittavien yhteiskunnallisen aseman alhaisuuteen tai aiheiden vähäiseen merkittävyyteen. Narratiivisen ja elämäkerrallisen tutkimuksen keskeinen lupaus liittyy siihen, että tieto näyttäytyy monikerroksisena ja -äänisenä autenttisten toimijoiden saadessa vapaasti kertoa itsestään ja elämästään. Suuri ja hyväksytty virallinen kertomus saattaa saada tuoreita vivahteita tai rinnalleen täysin uusia vaihtoehtoisia kertomuksia. Narratiiveilla on ollut keskeinen merkitys juuri marginaaliryhmien kuvauksessa, jolloin on tietoisesti haluttu antaa ääni vähemmistöjen edustajille riippumatta siitä, ovatko he esimerkiksi maahanmuuttajia tai jonkin seksuaalisen vähemmistön edustajia (Goodson & Sikes 2001, 6–18; Heikkinen 2000b, 51). Itse asiassa sosiaalitieteellisen elämäkertatutkimuksen, jonka historia aloitetaan yleensä Chicagon koulukunnasta 1920-luvulla, kiinnostuksen kohteet olivat juuri asunnottomien, siirtolaisten tai varkaiden kaltaisissa marginaalisissa ryhmissä (Bertaux 1981a; Thompson 2000, 63–64).

Valitsemalla valtaviiran syrjässä liikkuvia tutkimusaiheita ja -aineistoja sekä korostamalla ilmauksellista ja tulkinnallista subjektiivisuutta on elämäkertatutkimus itsekin ollut altis ajautumaan tieteelliseen marginaaliin. Lyhyt ja lupaa vasti alkanut elämäkertatutkimuksen etsikköaika 1920-luvulla päättyi viimeistään toiseen maailmansotaan, jonka jälkeen alkoi vuosikymmeniä kestänyt kvantitatiivisen tutkimuksen kulta-aika. Sotaponnistelut suosivat määrällisiä, mahdollisimman yksiselitteisiä ja toimiviin sovelluksiin johtavia tutkimusasetelmia. Nämä lähtökohdat periytyivät seuraaville vuosikymmenille myös tieteen premiseksi. (Bertaux 1981a; Huotelin 1992, 14–15.)

Yliopistoissa alkanut kuohunta 1960-luvulla ennakoii yleistä tyytymättömyyttä, joka seuraavalla vuosikymmenellä alkoi vähitellen purkautua myös elämäkertatutkimuksen hyödyksi. Vuonna 1978 perustettu epävirallinen elämäkertatutkijoiden *Biographie et Société*-verkosto lienee konkreetein esimerkki elämäkertatutkijoiden vähittäisestä esiinmarssista, joka on jatkunut aina näihin päiviin asti. (Bertaux 1995; Huotelin 1992, 14–15; Rahkonen 1995.) Elämäkerrallista tutkimusta tehdään humanistisissa ja yhteiskunnallisissa tieteissä ja niiden lähitieteenoaloilla kuten kasvatustieteessä. Näitä aloja yhdistää ihmisen ja hänen raken-

tamansa maailman tutkiminen. Vaikka elämäkerta- ja narratiivitutkimus eivät muodostakaan yhtenäistä tieteellistä lähestymistapaa tai koulukuntaa, on se nousemassa ainakin määrältään merkittäväksi tutkimushaaraksi. Näyttäisi siis siltä, että näkemys elämäkerrallisesta käänteestä (joka elää narratiivisen valtaviiran yhtenä uomana), pitää paikkaansa ainakin jossain muodossa (Chamberlayne ym. 2000, 20; Syrjälä 2001, 203).

Syitä tutkimusgenren laajentumiseen voi esittää useita. Ensinnäkin tieteellistä tutkimusta tehdään nykyään enemmän kuin koskaan aikaisemmin, ja uusille lähestymistavoille on kysyntää. Toisaalta tietoyhteiskunta tuottaa ja hyödyntää entistä enemmän immateriaalisia hyödykkeitä. Informaatiotulva on ohjannut ihmisiä kiinnittämään huomiota tiedon määrän sijaan sen saatavuuteen, laatuun ja käyttökelpoisuuteen. Perinteinen lukutaitokin on muuttunut, ja entistä enemmän tarvitaan kyvykkyyttä tulkita tekstien ohella esimerkiksi symboleja ja erilaisia moniselitteisiä merkitysrakenteita. Merkitykset ja viittaukset saattavat olla hyvinkin kontekstisidonnaisia. Elämäkertojen tuottamisessa ja tulkitsemisessä on kyse pohjimmiltaan merkityksistä, ja asiat merkityksellistyvät usein juuri kokemuksellisissa ilmauksissa. Ihmistieteissä kokemukset ja niille annetut merkitykset ovatkin nousseet keskeisiksi tutkimuskohteiksi.

Elämäntarinoiden tutkimuksellinen lupaus heijastelee osaltaan ihmiskuvan muutosta. Tarkennettuna se merkitsee muun muassa subjektiivisuuden ja yksilöllisyyden esiinmarssia ja objektiivisen sulkeistamista. Elämäkertatutkimus on omalta osaltaan ollut kvalitatiivisen tutkimuksen rintamassa kyseenalaistamassa positivistisia oletuksia (Huotelin 1992, 15). Ulkoinen ja havaittavissa oleva määritellään triviaaliksi, mielenkiinnottomaksi tai vain välttämättömäksi, ja huomio kohdistetaan sisäiseen. Ilmiö on havaittavissa myös kirjallisuudessa: klassisessa kirjallisuudessa toimija oli usein vain eräänlaisen kohtalon toteuttaja ja toteutuma, mutta moderni kirjallisuus mieluusti esittää henkilöt intentionaalisina ja itsellisinä toimijoina, joilla on halua ja myös mahdollisuuksia toteuttaa aikeitaan. (Bruner 1987, 19–21.)

Vaikka elämäkertatutkimusta tehdäänkin nyt kenties enemmän kuin koskaan, tuntuu se edelleen edellyttävän erityistä tutkimuksellista ja metodologista tietoisuutta – toisinaan jopa puolustuskannalle asettumista (Goodson & Sikes 2001, 106). Kvalitatiivista tutkimusta ei ole enää tapana selitellä erikseen, mutta jotkin sen alalajit näyttäisivät odottelevan edelleen akateemista kanonisointia. Elämäkertatutkimuksen historiaan elimellisesti kuulunut akateeminen toiseus tuntuu varsin tuoreelta ilmiöltä (Elbaz-Luwisch 1997, 77). Pelkkä metodologis-

ten oletusten esittely, mikä kuuluu luonnollisena osana tutkimukseen, ei siis ole ilmeisesti aina riittänyt. Elämäkertatutkijat ovat kokeneet tarvetta myös selittää sitä, miksi ovat päätyneet käyttämään juuri tätä lähestymistapaa.

Viime vuosikymmeninä on yhdeksi keskeiseksi toiseus-projektiksi muodostunut feministinen tutkimus. Vaikka se muodostaakin tällä hetkellä varsin mitattavan ja monitieteisen tutkimushaaran, tavataan se edelleen kategorisoida marginaaliseksi ja valtavirrasta poikkeavaksi projektiksi. Feministisen tutkimuksen kytkentä narratiiviseen tutkimukseen liittyy esimerkiksi tarinan kertomiseen toisiin. Siinä missä perinteinen tieteellinen diskurssi on maskuliinista ja hallintaan pyrkivää, pureutuu narratiivinen metodi kenties paremmin moraalisiin ja emotionaalisiin teemoihin. Sellaiset yleisesti feminiiniin ja äidillisyyteen liittyvät käsitteet kuin huolehtiminen ja liittyminen näyttäisivät erityisen lupaavilta ja tavoiteltavilta juuri narratiivisessa viitekehyksessä. (Goodson & Sikes 2001, 10; McEwan 1997, 89.) Nykyään naisten osuus narratiivi- ja elämäkertatutkimuksessa näyttäisi olevan merkittävä etenkin naisvaltaisilla aloilla (Gudmundsdóttir 2001, 228; Syrjälä 2001, 206). Erääksi syyksi naistutkijoiden esiinmarssille on esitetty sitä, että naistutkijoilla olisi akateemisessa työelämässä vähemmän menettäviä positioita ja siksi heidän olisi mieskollegoitaan helpompi hyväksyä narratiivisia oletuksia ja metodeja (Goodson & Sikes 2001, 106).

Elämäkertatutkimuksen väitetty marginaalisuus näkyy siis varsin monitasoisesti. Ensinnäkin tutkimussuuntauksen käyttämiä tutkimusaineistoja saatetaan pitää liian subjektiivisina ja siksi informaatioarvoltaan kyseenalaisina. Toisaalta tutkimuskohteet, olivatpa ne sitten ihmisiä tai ilmiöitä, ovat liittyneet usein tavallisten ihmisten arkipäiväiseen toimintaan, minkä tutkimuksellista arvoa on pohdittu runsaasti. Kolmanneksi aineistojen lukutavat ovat herättäneet epäilyjä. Ylipäätään tieteen tekemiseen liittyvät kysymykset, liittyivätpä ne sitten tieteenfilosofisiin tai konkreetteihin metodologisiin kysymyksiin, ovat tuntuneet olevan elämäkertatutkijoiden erityisen mielenkiinnon kohteena. Ehkä osasyynä on ollut se, että elämäkertatutkijoiden on täytynyt perustella valintojaan ja tulkittojaan erityisen huolellisesti (Goodson & Sikes 2001, 106). Toisaalta seikka kielii siitä, että elämäkertatutkijat eivät ota käyttämiään aineistoja ja työtään sellaisenaan ja he ovat saattaneet loppujen lopuksi hyötyä siitä, että ovat joutuneet pohtimaan ja esittelemään toimintaansa erityisen perusteellisesti.

Elämäkertatutkijat itse ovat myös vastuussa omasta kohtelustaan, sillä he ovat usein syöllistyneet yli-individualismiin. Yksilöllisten merkitysten metsästyksessä on unohdettu sosiaalinen konteksti, jolle edellinen on kuitenkin alistei-

nen. (Kohli 1981, 64.) Yksittäiset tarinat tulisi siis paikallistaa ja käsitellä sosiaalisina konstruktioina. Elämätarinat muodostavat yleensä mielekkään lähtökohdan elämän ymmärtämiselle, jossa tarjoutuu houkutus jäädä tarinoiden tasolle. Yksittäiset elämäntarinat tulisi kuitenkin kontekstualisoida ja jäljittää niiden sosiaalista määrääntymistä. (Goodson 1995, 98.) Toisaalta vaikka elämäkertatutkijat olisivatkin päässeet tarinoiden taustalle, ovat he saattaneet tarjota kovin idealistisia näkemyksiä elämäkertojen kyvystä vastata yhteiskunnallisiin ja historiallisiin kysymyksenasetteluihin. Seurauksena on vähätelty muun muassa muita aineistotyyppisiä. Elämäkertatutkijat ovat esimerkiksi esittäneet todistuksia siitä, kuinka keinotekoisien ja todellisuudesta irrallaan olevien rakenteiden sijaan on löydetty todellisia elämän peruselementtejä. Tämä romanttinen näkemys korostaa elämäkertoja todellisena elämänä eikä vain sen tulkintana tai heijasteena. Pahimmillaan on syntynyt juuri jotain sellaista, jota on ehkä alun perin lähdetty vastustamaan: uusi totuus. (Alasuutari 1999, 109–110; Bertaux 1995, 55; Rahkonen 1995, 146–148; Tigerstedt 1990, 100.)

Elämäkertatutkimuksen määrittely marginaaliseksi alkaa olla entistä vaikeampaa. Vaikka tutkimusgenre määriteltäisiin akateemisessa kontekstissa valtavirrasta poikkeavaksi, muodostaa elämäkertatutkimus jo yksistään volyymiltään merkittävän ryhmän. Erityisesti viime vuosikymmenenä elämäkertatutkimus ja elämäntarinallisuus ovat selvästi lisääntyneet. Elämästä kirjoittaminen on voimistunut ja monipuolistunut, ja samoin on käynyt myös elämäkertatutkimukselle. (Huotelin 1992, 15; Smith & Watson² 2001, 106–107; Syrjälä 2001.)

Elämäkerrallisten käsitteiden sumeat rajat

Ilmeisesti elämäkertatutkimuksen nuoruuden vuoksi alaa määrittelevät ja kuvailevat termit ovat varsin vakiintumattomia ja tapauskohtaisia. Näyttäisi siltä, että Roosin (1988, 139 alaviite) lähes kahdenkymmenen vuoden takainen toteamus siitä, että elämäkertatutkimuksessa ei ole kehitetty yhtenäistä käsittejärjestelmää pitänee edelleenkin paikkaansa. Nekin tutkijat ja teoreetikot, jotka ovat yrittäneet kehittää yhtenäistä käsitteistöä ja terminologiaa, ovat itse olleet järjestelmiensä epäjohdonmukaisia käyttäjiä. Yhtenä syynä tilanteeseen on se, että kyseisellä tutkimusalueella vaikuttaa useiden akateemisten koulukuntien ja tie-

² Osoituksena tästä Smith ja Watson (2001, 106–107) erittelevät 52 erilaista tapaa puhua elämästä.

teellisten traditioiden edustajia, jotka lähestyvät ja nimeävät narratiivisuutta ja elämäkerrallisuutta omista viitekehyksistään käsin. Toisaalta elämäkertatutkimuksen väitetty marginaalisuus on johtanut pienten ryhmien sulkeutumiseen, mikä ei ole edesauttanut tutkijoiden yhteisen käsitevaraston ja kielen muodostumista. (Hatch & Wisniewski 1995, 124.) Myös kielenkääntämiseen liittyvät kysymykset vaikuttavat termeihin ja käsitteisiin.

Terminologian ja käsitteistön moniselitteisyyttä ei ole syytä tarkastella vain ymmärtämistä vaikeuttavana kysymyksenä. Kyse on loppujen lopuksi siitä, kuinka elämäkertatutkija jäsentää maailmaa ja mikä on hänen ihmis- ja tietokäsityksensä sekä miten hän hahmottaa tutkimaansa ilmiötä (Huotelin 1992, 16). Siten terminologinen ja käsitteellinen eriytyminen voidaan ymmärtää myös luonnollisena ja suotavana ilmiönä. Havaittu moniselitteisyys johtaa kuitenkin siihen, että kussakin tutkimuksessa on syytä ainakin jossain määrin eritellä käytetyt käsitteet ja termit sekä perustella niiden käyttö tapauskohtaisesti.

Ihmisten elämien tarinoitumiseen pureutuvan tutkimustradition nimet vaihtelevat. Yleensä puhutaan elämäkertametodista, elämäkertatutkimuksesta tai elämäkerrallisesta lähestymis- tai ajattelutavasta. Näillä synonyymisillä termeillä viitataan niin aineiston käsittelyyn kuin teoreettisiin lähtökohtiin. Elämäkertatutkimuksen hyödyntämä aineisto on moniulotteinen: omaelämäkerrat, elämäkerrat, muistelmat, päiväkirjat tai erilaiset elämän tapahtumiin liittyvät kertomukset. (Antikainen, 2003; Huotelin 1996, 14; Saarenheimo 1997, 12 alaviite.) Se mikä on puolestaan varsinaisesti tutkimuksen kohteena, voidaan nimetä elämänkulukseksi, elämäнкаareksi, elämänuraksi tai elämänprosessiksi (Huotelin 1992, 16–18). Elämäkerroissa ja elämäntarinoissa nimensä mukaisesti tarkastellaan yleensä ihmisen elämää joko osittain tai kokonaisvaltaisesti syntymästä kuolemaan.

Siirryttäessä konkreetteihin tarinallisiin ilmentymiin eli elämäkertoihin moniselitteisyys ja -termisyys jatkuvat. Omaelämäkerralla eli autobiografialla tarkoitetaan henkilön laatimaa kirjallista kuvausta omasta elämästään. Omaelämäkerta voi olla julkinen ja painettu teos, jonka avustamisessa kirjoittava henkilö on saattanut saada toimituksellista apua. Toisen omaelämäkertatyyppin muodostavat painamattomat omaelämäkerrat, joita kertyy esimerkiksi erilaisissa kirjoituskilpailuissa tai kirjoituspiireissä. Elämäkerta eli biografia on taas toisen henkilön (kuten ystävän, alaisen, ammattihistorioitsijan tai toimittajan) laatima selvitys yleensä julkisuudessa toimineen ja jollain tavoin merkittäväksi luokitellun henkilön elämästä. On selvää, että omaelämäkerran ja elämäkerran välinen ero ei ole täysin yksiselitteinen. Ensinnäkin on huomioitava se, missä määrin henki-

lö osallistuu oman elämänsä kirjallistamiseen ja toiseksi onko tuotos painettu vai esimerkiksi vain tutkijoiden käytettävissä. (Rahkonen 1995, 143–144.) Kuolema viime kädessä erottaa biografian laatijan omaelämäkerran kirjoittajasta: elämäkerran laatijaa kuolema ei pysäytä – itse asiassa se toimii sangen usein lähtökohtana ja suoranaisena toiminnallisena velvoitteena. Sen sijaan omaelämäkerran laatijalle oma elo on välttämätön ehto (Smith & Watson 2001, 5).

Elämäkerrallisten tuotosten suhde henkilön yksityiselämään vaihtelee. Toisinaan halutaan nimenomaan valottaa julkisuuden henkilön yksityiselämää ja mielensisäisiä tunteja erotuksena esimerkiksi valtiolliselle toiminnalle. Henkilön julkiseen toimintaan paneutuvat elämäkerrat puolestaan nimetään usein muistelmiksi. Tällöin korostuvat sellaiset ulkoiset tapahtumat ja yksityiskohdat, joissa päähenkilö on ollut mukana vaikuttamassa tai myötelämässä. Tällainen materiaali kiinnostaa yleensä erityisesti historiantutkijoita, ja siksi merkkihenkilöiden tiedot ja edesottamukset yleensä tarkistetaan ja alistetaan historiantutkimukselliselle lähdekritiikille. (Gusdorf 1980, 35–37; Rahkonen 1995; Vilkkö 1988, 67–68.)

Myöhemmin nauhoituslaitteiden yleistyttyä 1960-luvulta lähtien elämäkerrallista materiaalia alettiin tuottaa ja kerätä myös suullisesti, mikä osaltaan edesauttoi tavallisten ihmisten tai erilaisten marginaaliryhmien tarinoiden tallentumista (Bertaux 1981a; Howarth 1999, 5). Samalla elämäkertoista alettiin käyttää nimitystä elämäntarina (*life story*). Osa tutkijoista käyttää elämäkertaa ja elämäntarinaa synonyymisesti (kuten Vilkkö 1988), mutta esimerkiksi Bertaux (1981a) tekee eron näiden kahden käsitteen välille siten, että omaelämäkerta on kirjallisesti tuotettu elämäntarinan ollessa suullinen³, minkä allekirjoittaa myös Saarenheimo (1997, 12 alaviite). Huotelin (1992, 17–18) puolestaan tuo esiin termin elämänkertomus. Yleisesti käytettyjä termejä elämäkerta ja elämäntarina on syytä tarkentaa. Elämäkerta, olipa se sitten oma tai toisen laatima, viittaa elämän kokonaisvaltaiseen esitykseen, jossa käydään läpi henkilön elämänvaiheita syntymästä lapsuuden ja aikuisiän saavuttamisen kautta nykyhetkeen. Elämäntarina taas ei sanana edellytä samanlaista kokonaisvaltaisuutta ja elämäntapahtumien kattavuutta, ja sillä voidaan yleensä viitata vaivattomasti elämän yksittäisiin tapahtumiin ja käännteisiin. Samalla se korostaa kertomistapahtumaa. (Vilkkö 1988, 21–22.)

Englanninkielisessä kirjallisuudessa törmää toistuvasti termiin elämänhistoria (*life history*), jota voidaan käyttää synonyymisesti elämäkertatutkimuksen kans-

³ Siten (*auto*)*biography* = (oma)elämäkerta ja *life story* = elämäntarina.

sa. Usein elämänhistoria esiintyy elämäntarinan yhteydessä. Elämäntarina on näistä kahdesta käsitteestä yksiselitteisempi: sillä viitataan kuten edellä jo mainittiin yleensä henkilön itsensä vapaamuotoiseen kirjalliseen tai suulliseen kertomukseen omasta elämästään – elämäntarinahan voi olla myös toisen kertoma. Itse kerrotuissa tarinoissa henkilöt esittävät itsensä subjektina, jotka päättävät mikä on kertomisen tai vaikenemisen arvoista. (Bertaux 1981a; Roos 1988, 140; Syrjälä, Estola, Mäkelä & Kangas 1996, 139.)

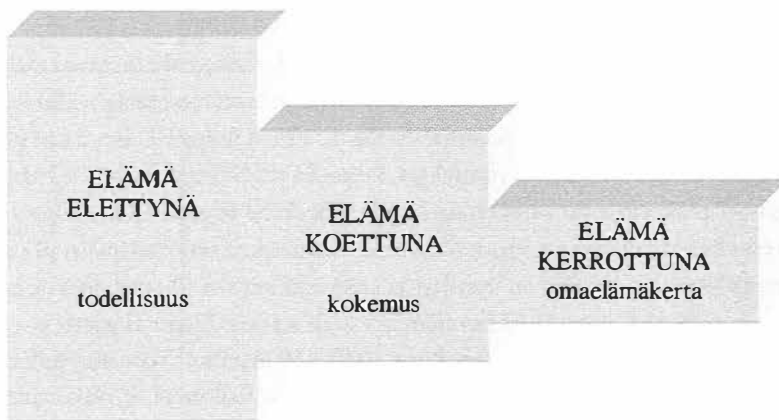
Elämänhistoria on puolestaan elämäntarinasta tehty tulkinta, jossa on saatettu käyttää myös muita lähteitä, kuten päiväkirjoja, valokuvia tai haastatteluja. Elämänhistoria ei ole siis elämäntarinan suora tulkittu johdannainen, vaan siinä yksittäinen elämäntarina asetetaan laajempaan (kuten yhteiskunnalliseen tai historialliseen) kehykseen mahdollisten apulähteiden avulla. Elämänhistoriassa korostuvat ajallisuus, paikallisuus ja kontekstuaalisuus, ja tulkitsijalla on paljon valtaa paikallistaessaan yksittäistä elämäntarinaa. Siinä missä elämäntarina voi perustua hyvin vapaalle ja subjektiiviselle kerronnalle, edellytetään elämänhistorialta tarkistettavien ja perusteltujen yksityiskohtien käyttöä. Yleinen työnjako on se, että informantti kertoo elämäntarinan, jonka tutkija sitten muokkaa elämänhistoriaksi tehdessään elämäkertatutkimusta. Elämäntarina yksilöi, kun taas elämänhistoria kontekstualisoi ja politisoi. (Bertaux 1981a; Goodson 1995; Goodson & Sikes 2001, 16–18, 88; Syrjälä ym. 1996, 139.)

Omaelämäkertatutkijalle tarjoutuu siis useita termejä, joilla on omat tarkoituksensa ja vivahteensa. Ensin on pohdittava tutkimuksen luonnetta: onko se ensisijaisesti narratiivista vai omaelämäkerrallista. Tähän liittyy läheisesti tutkimusaineiston valintaan liittyvät kysymykset, kuten käyttääkö tutkija pelkkiä kirjallisia omaelämäkertoja vai ottaako mukaan esimerkiksi haastatteluita. Elämäkerrallisessa lähestymistavassa kenties kaikkein olennaisinta on pitää mielessä kenen elämästä loppujen lopuksi on kysymys ja kuka siitä kertoo. On pohdittava, onko kyseessä puhtaasti omaelämäkerrallinen vai elämäkerrallinen aineisto ja onko aineisto painetussa muodossa (ks. Roos 1988, 139 alaviite). Toisaalta tulkintoihin, niin elämäntarinoitsijan itsensä kuin tutkijankin, vaikuttaa se, onko aineisto kirjallisessa vai suullisessa muodossa ja kuinka kattavasti elämää esitellään. Onko kyseessä kenties jokin rajattu elämänjakso vai elämä syntymästä kirjoitus- tai selostushetkeen.

Elämästä omaelämäkerraksi ja tutkituksi tiedoksi

Elämän tarinallistaminen puheeksi tai kirjoitukseksi, ja sen päätyminen lopulta tutkijan pöydälle on monivaiheinen tapahtuma, jonka moniulotteisuutta ja eri elementtien välisiä suhteita tarkastellaan seuraavassa Edvard Brunerin (1986) Diltheyn ajatteluun perustuvan jaottelun avulla. Bruner erottelee todellisuuden (*reality*), kokemuksen (*experience*) ja ilmaisun (*expression*) ja tarkastelee näiden välisiä suhteita. Diltheylle kokemus oli ensisijainen (Clandinin & Connelly 2000, 2). Se ei ole sellaisenaan ulkoisesti havaittavissa, vaan se on yksilön mielensisäinen tapahtuma ja merkintä. Kokemukset ovat siis aina itsessä tapahtuvia ja itseenviittaavia. Toisten yksilöiden kokemuksiin ei ole suoraa sisäänpääsyä, vaan ne ovat saavutettavissa välillisesti ilmaisin, joita voimme kuunnella, lukea tai katsoa. Esimerkiksi taiteessa kokemukset esitetään usein symbolisesti, ja siksi kokemuksen ja ilmauksen välinen suhde saattaa olla vaikeasti avautuva.

Kuvion 1. avulla pyritään selvittämään Edvard Brunerin ajattelua. Kuvio on tarkoituksellisen yksinkertaistava⁴, ja siinä tukeudutaan Goodsonin (1992b) Bruneria myötäilevään luokitteluun. Goodson nimeää ensimmäisen jokapäiväis-



KUVIO 1. Eletystä kerrotuksi.

⁴ Tärkeintä on ymmärtää se, että todellisuus muodostaa sisällöllisesti laajimman kentän, jonka jälkeen tulevat kokemuksellisuus ja kertomuksellisuus ja jotka ovat sinällään osa todellisuutta. Kuvion elementtien koot ja suhteet ovat vain viitteellisiä, eikä kuvio pyri kuvaamaan esimerkiksi sitä, kuinka suuri osa todellisuudesta päätyy lopulta elämäntarinaksi.

ten toimien tason elämäksi elettyinä (*life as lived*). Tämä taso taas koetaan jollain tavoin (*life as experienced*), josta puolestaan syntyy varsinainen elämäkerta tai muu ilmaus (*life as told*).⁵ Kuvion tarkastelu on syytä aloittaa vasemmalta, jossa näkyy elämä elettyinä. Se viittaa siihen todellisuuteen, jossa yksilö on ollut kaikkina aikoina läsnä eli historialliseen elementtiin (todellisuus mennessä). Todellisuus on inhimillisen toiminnan alati jatkuva näyttämö, jonka tyhjentävä määrittely sisällöllisesti on mahdotonta jo yksistään sen moniulotteisuuden ja vallitsevuuden vuoksi. Siitä voidaan kuitenkin teoreettisesti lohkoa yksittäiseen tarkasteluun esimerkiksi ajallista, yhteiskunnallista, maantieteellistä tai biologista todellisuutta. Ihmistä voidaan siten tarkastella biologisena tai yhteiskunnallisenä olentona, joka on aina jossain ajassa ja paikassa.

Yksilön suhde todellisuuteen määräytyy siten, että todellisuus sisältää kaikki ne tapahtumat ja ilmiöt, joissa yksilö on ollut jollain tavoin mukana joko suoraan (kokenut itse) tai välillisesti (lukenut tai kuullut). Periaatteessa kyse voi olla niin valtiollisten tapahtumien todistamisesta, oman lapsen syntymästä kuin TV:n katselusta syksyisenä arki-iltana. Denzin (1989, 14) jakaa todellisuuden kahtia. Ensinnäkin on tapahtumisen pintataso, joka näyttäytyy jokapäiväisten rutiininen ja toiminnan muodossa. Toisaalta on teoreettisesti erotettavissa syvätkä, joka viittaa tunteisiin, moraalisiin ja inhimillisyyteen liittyviin seikkoihin. Elämäkertojen avulla pyritään pääsemään yleensä käsiksi juuri tuohon sisäiseen syvätasoon.

Todellisuus muodostaa siis tilanteen ja näyttämön, jossa kokemukset tapahtuvat. Tuosta todellisuudesta eli eletystä elämästä kuitenkin vain osaa saavuttaa yksilön kokemuksellisen tason (elämä koettuna). Aivan samoin kuin todellisuuden yksiselitteinen ja kattava määrittäminen on mahdotonta, ei yksilökään voi havainnoida eikä kokea ympäröivää todellisuutta täydellisesti. Todellisuuden ja kokemuksen välinen suhde on siis välttämättä rajallinen ja välittynyt. Jo pelkätään yksilön hyvinvointi edellyttää, että hän kykenee tekemään valikoituja havaintoja ympäristöstään. Biologisen lajinsäilymisen kannalta ympäristön oikea lukeminen on suoranainen lajijatkuvuuden edellytys. Sinällään tuo kokemus (*experience*) on hetkellinen tapahtuma, jonka jälkeen alkavat välittömästi yksilön tulkinnalliset mekanismit työnsä. Elämä koettuna on välitöntä kokemusta analyttisempi. Elämääkään ei voi kokea sellaisenaan, sillä jokainen havainnoitu tuokio on samalla myös muistettu hetki (E. Bruner 1986, 8).

⁵ Vilkkonen (1988, 16) kiteyttää kolmijakoisen esityksen elementit verbeillä tapahtua, ajatella ja kertoa.

Kolmas taso muodostuu ilmaisullisesta elementistä. Kokemuksellinen aines päättyy lopulta kerrotuksi, ilmaistuksi eli elämäkerrallisessa kontekstissa yleensä elämäntarinaksi tai omaelämäkerraksi (elämä kerrottuna). Jotkin kokemukset on kuitenkin vaikea kääntää kerronnaksi. Esimerkiksi sellaiset ruumiilliset tuntemukset kuin kipu, uskonnolliset kokemukset ja voimakkaat rakastumisen kaltaiset tuntemukset saattavat olla vaikeasti ilmaistavissa ja kommunikoitavissa. Jotta voisimme kuitenkin keskustella niistä, edellyttävät ne kuitenkin kielellistämistä. (Smith & Watson 2001, 26.)

Elämäntarina tai kokonainen omaelämäkerta on siis suodatusta henkilökohtaisesti koetusta todellisuudesta. Se on eräänlainen kokemuksen toinen luenta, jossa tietoisuus liittyy havaintoihin ja kokemuksen hetkellisyyteen (Gusdorf 1980, 38–39). Aivan samoin kuin todellisuus ei kirjaudu yksilön kokemukselliseen kenttään sellaisenaan, ei myöskään kokemus päädy sellaisenaan elämäntarinaksi. Kokemuksistaan kirjoittava subjekti on siis periaatteellisesti eri kuin tarinassa kehkeytyvä subjekti. Kirjoittaja toimii tavallaan portinvartija, joka suodattaa ja päättää tuoda julki itsestään kertovia tarinallisia elementtejä. Kirjoittaminen edellyttää retrospektiota ja oman itsensä uudelleen rakentamista kokemusten ja muistikuvien varassa, jossa elämäntapahtumia arvotetaan, luokitellaan ja valikoidaan. (Vilkkö 1988, 29–31.) Lopputulokseen vaikuttavat luonnollisesti tilannekohtaiset tekijät (kuten kirjoittamisen tarkoitus) ja omaelämäkerran laatijan kyvykyys ilmaista itseään.

Kuvion yksinkertaistavaan luonteeseen on syytä tehdä heti lisäselvennyksiä. Ensinnäkin kuvion erottelema todellisuus ei luonnollisesti lakkaa olemasta kokemisen myötä. Todellisuus vaikuttaa taustalla luonnollisesti myös kertomisen aikana.⁶ Toinen ehkä merkittävämpi seikka liittyy kokemuksen ja ilmauksen välisen suhteeseen. Se ei ole niin yksisuuntainen kuin kuvio antaa ymmärtää. Elämäntarinallinen ilmaus noudattaa usein narratiivisia olettamuksia. Tällainen olettamus on esimerkiksi se, että elämäntarina aloitetaan yleensä syntymästä ja edetään kronologisesti myöhempiin vaiheisiin. Toisaalta koulutus suo elämäntarinan laatijalle tiettyjä narratiivisia reservejä.

Bruner (1987) esittää klassisessa huomiossaan, että tarina jäljittelee elämää ja elämä jäljittelee tarinaa⁷. Ensimmäinen suunta, tarina imitoi elämää, on yleisesti tiedetty. Sen sijaan toinen suunta, jonka mukaan elämä jäljittelee tarinaa on

⁶ Historiasta on löydettävissä lukuisia esimerkkejä aikakaudesta, jolloin tietyistä kokemuksellisista seikoista ei ole ollut soveliasta puhua.

⁷ ”Narrative imitates life, life imitates narrative” (Bruner 1987, 13).

ideana haastavampi. Brunerin ajatus on se, että kertomisen tavat ovat itse asiassa niin vakioisia, että ne eivät pelkästään muokkaa kertomusta vaan ne vaikuttavat myös itse kokemukseen. Tarinoilla on ekspressiivisen funktion ohella myös suoranainen elämää ohjaava merkitys, joka elämäkertatutkijan on syytä huomioida. Ajatus on sukua wittgensteinilaiselle huomiolle kielen maailmaa ja ymmärrystämme rajaavasta luonteesta. (ks. esim. Goodson & Sikes 2001). Bruner (1987) toteaa myös, että elämä kerrottuna ei loppujen lopuksi poikkea elämästä elettyinä.⁸ Yksinkertaistaen voisi todeta, että elämä ei ole sellainen kuin se oli, vaan sellainen kuin se kerrotaan ja jälleen uudelleen kerrotaan. Tämä merkitsee myös sitä, että elämää sellaisenaan ei voi tavoittaa, vaan se on aina sidottu kulloiseenkin esitykseen. Siten yksilöstä on tullut se elämäkerttomus, jonka hän on omasta elämästään laatinut. Tarinallinen kokonaiskehikko myös määrää, mitkä elämän tapahtumat hyväksytään ja mistä taas vaietaan. Kyse on sen pohtimisesta, mitkä elementit sopivat ihmisen tarinalliseen kokonaisuuteen. Tarinakehikko auttaa myös henkilöä, joka tutustuu toisen tarinaan, ja siten narratiivisia rakenteita voidaan pitää myös eräänlaisina ymmärtämisen skeemoina.

Muistelujen kirjoittaminen on varmin tapa unohtaa itse muistot, sillä kirjoituksen jälkeen ihminen muistaa vain sanansa, kirjoituksensa, mutta ei enää itse muistoja. Sanat ottavat ylivallan itse muistoista ja määrittelevät sitä, mikä on loppujen lopuksi hyväksyttävää tarinallisen kokonaisuuden kannalta. Mikäli tämä näkökulma hyväksytään, käy ilmeiseksi, kuinka mahdotonta on loppujen lopuksi määrittellä, mitä todella on tapahtunut menneisyydessä. Menneisyys juontuu siitä, mikä katsotaan omaelämäkerran kaltaisessa jälkiarvioinnissa faktan tai muistamisen arvoiseksi. Lienee selvää, että yksilö ei kykene muistin avulla tavoittamaan esimerkiksi jotain tapahtumaa sellaisenaan. Sen sijaan hän voi muistaa tapahtuman kokemuksena, siis tulkittuna. (Freeman 1993, 88, 118–119; Smith & Watson 2001, 16.)

Kun saamme elämäntarinan tai omaelämäkerran käsiimme, on se yleensä looginen ja kronologisesti etenevä. Lukija pystyy kuvittelemaan mielessään elettyjä elämänvaiheita ja niiden keskinäisiä kytkentöjä. Syntyy illuusio elämän johdonmukaisuudesta ja tarkoituksellisuudesta.⁹ Kuitenkin on niin, että elämäntarinan tuottanut yksilö ei ole välttämättä ymmärtänyt kokemisen hetkellä tapahtunutta, vaan vasta vuosikymmeniä myöhemmin löytää yksittäisille tapahtumil-

⁸ Vaikka kuviossa 1. tehdäänkin tällainen keinotekoinen erottelu.

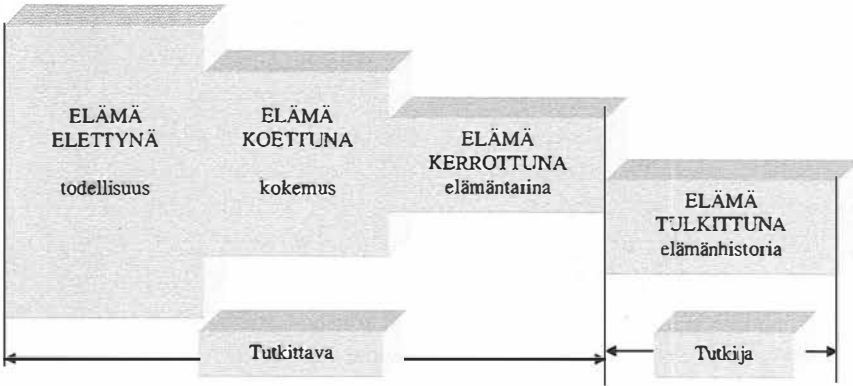
⁹ Tämä ei sulje pois sitä, etteikö elämällä voisi olla merkitystä ja tarkoitusta esimerkiksi uskonnollisessa merkityksessä.

le mielekkyyttä ja tarkoitusta, mikä tallentuu sittemmin myös elämäntarina. Kun ihminen elää elämänsä episodeja, ei hän voi vielä tietää elämänsä koko juonta. (Freeman 1993, 22–30.) Jälkiviisaus kuuluu aivan keskeisesti elämäntarinoitsijan repertuaariin.

Kokemuksen ja ilmauksen välinen suhde oikeastaan ratkaisee elämäkertatutkimuksen merkityksellisyyden. Paljon riippuu ilmaisijan kyvystä eksplikoida kokemustaan. Siten herääkin kysymys siitä, kuinka rajallinen ilmaus oikeastaan onkaan vivahteikkaan ja henkilökohtaisen kokemuksen välittämässä. Toisaalta kaunokirjallisuus tai taide yleensä operoivat toisten kokemuksilla, jotka välittyvät erilaisten tuotosten muodossa lukijoille, katselijoille ja kuuntelijoille. Parhaimmillaan on mahdollisuus päästä varsin lähelle jonkun toisen kokemusta. Onhan myös niin, että samaa tapahtumaa tai ilmiötä seurannut voi vasta luettuun jonkun toisen selityksen samasta tapahtumasta kokea tapahtuneen uudella tasolla. Kokemusten vertailu on teoreettisessa mielessä mahdotonta: vertailussa joudumme käyttämään ilmaisia, jotka ovat siis aina ja välttämättä rajallisia.

Elämäkertatutkimuksen yhdeksi peruskysymykseksi hahmottuu se, mikä on todellisuuden, siitä kehkeytyneen kokemuksen ja edelleen syntyneen ilmauksen välinen suhde, ja minkä näkökulman tutkija näihin tekijöihin ottaa. Kolmen elementin välillä vallitsee jännitteinen tila täynnä poisjäämisiä ja täydentymisiä. Tutkija voi olla kiinnostunut yksinomaan ilmaisusta, jolloin hän voi sivuuttaa monta mutkikasta kysymystä. Yleensä kuitenkin on tapana tarkastella ilmauksen viitteellisyyttä. Tuolloin kiinnekohdaksi voi ottaa kokemuksen tai todellisuuden; tai kummatkin. Yleensä elämäkertatutkija tilittää ilmauksen ja todellisuuden välistä suhdetta, eli ottaa kantaa aineiston todenperäisyyteen tai alkupeäisyyteen. Vain naiivi positivist voi kuitenkin ajatella, että ilmaukset voisivat olla yhtäpitäviä todellisuuden kanssa (E. Bruner 1986, 6). Vaikka elämäkertaansa laativa ihminen haluaisikin kertoa todellisuudesta mahdollisimman todenmukaisesti ja yksiselitteisesti, on se käytännössä mahdotonta.

Kuvio 2. tuo uutena elementtinä mukaan elämäkertatutkijan ja hänen tutkimuksellisen otteensa (*life history*) (Goodson 1992b). Tutkija ikään kuin saapuu paikalle siinä vaiheessa, kun elämä on jo eletty, koettu ja kerrottu. Luonnollisesti hän voi olla mukana myös siinä vaiheessa, kun todellisuus kokemuksellistuu ja tulee ilmaistuksi. Elämäkertatutkija on yleensä kiinnostunut subjektiivisista, kokemuksellisista elementeistä. Todellisuus on mukana, mutta vain kokemuksellisen välityksellä. Siksi elämäkertatutkija tavoittelee usein narratiivista tietoa, jonka avulla on saavutettavissa yksilöllistä todentuntuisuutta. Elämäker-



Kuvio 2. Elämän päätyminen tutkijan pöydälle.

tansa laatinut henkilö saattaa muistaa väärin yksityiskohtia ja tapahtumia elämänsä varrelta, mutta oman elämänsä tunteiden ja kokemusten esittelyssä hän lienee paras ja myös luotettavin asiantuntija.

Elämäkertatutkijan keskeiseksi periaateksi muodostuu edellä sanotun perusteella se, että hän tutkii elämää ja todellisuutta kuvaavia ilmauksia, ei itse elämää (Freeman 1993, 7–8). Elämää ei voi tavoittaa sellaisenaan, eikä ole suoraa katseluyhteyttä ihmisen sisälle, mutta elämästä ja ihmisestä kertovia todistuksia tehdään ja niitä voidaan myös tutkia (Denzin 1989, 14). Elämäkerrallisen narratiivisessa tutkimuksessa lähtökohdaksi on usein se ajatus, että kokemuksellisuus tallentuu ja välittyy parhaiten juuri tarinallisessa muodossa. Toisaalta joidenkin näkökulmien mukaan kokemus suorastaan tapahtuu narratiivisesti (ks. esim. Clandinin & Connelly 2000, 19). Biograafisella virhepäätelmällä (Rahkonen 1995, 148–149) viitataan puolestaan sellaisiin oletuksiin, joissa tutkija on erehtynyt pitämään elämäkertaa vilpittömänä todisteena jostain tietystä eletystä elämästä tai elämänvaiheesta. Jo yksistään Brunerin näkemys narratiivisuuden kaksisuuntaisuudesta kyseenalaistaa idean elämäkerran suorasta suhteesta itse elämään.

Ontologiseen peruskysymykseen todellisuuden ja kokijan välisestä suhteesta elämäkertatutkimus ottaa yleensä sen kannan, että todellisuus saa vasta kokemuksen avulla muodon ja sisällön, mistä kehkeytyy myös tutkimuksellinen mielekkyys. Todellisuus riippuu siis tiedostavan subjektin hahmotuksista. Siten elämäkerrallinen tutkimus tulee yleensä kyseenalaistaneeksi ontologisen realismin,

jonka mukaan olisi olemassa ihmisen käsityksistä riippumaton ja havaittavissa oleva todellisuus (Siljander 1995, 117–118). Tutkimusgenre edellyttää kokevan minän (I), joka ymmärtää olevansa *erillinen*, mutta myös riippuvainen sosiaalisesta ympäristöstään. Yksilö voi tulla tietoiseksi omasta sosiaalisesta määrättyneisyydestään, vaikka ei kykenekään astumaan itseään koskettavien historiallisten ja yhteiskunnallisten oletusten ulkopuolelle. (Freeman 1993, 24; Kohli 1981, 64.)

Kokevan subjektin ja kokemuksen välinen suhde on perinteisesti mielletty siten, että yksilö on kokemuksia keräävä toimija. Tämä näkökulma korostaa yksilön ensisijaisuutta ja toimimista kaiken mittana ja lähtökohtana. Samalla kokemusten ja merkitysten sosiaalinen luonne häviää taustalle. Mutta jostain tuo kokeva yksilökin on syntynyt. Scottin (1992) mukaan meidän olisi ajateltava niin, että kokemus onkin subjektia ensisijaisempi. Itse asiassa subjekti juuri syntyy ja saa identtiset ulottuvuutensa kokemuksellisuudessa, jossa vaikuttavat materiaaliset, kulttuuriset, taloudelliset ja psykososiaaliset suhteet. Kokemukset tekevät meistä sen mitä olemme.

Menneisyyden tutkimisen vaihtoehtoiset lähestymistavat

Huotelinin (1992, 21–22, ks. myös Tigerstedt 1990) mukaan elämäkertaa, olipa se sitten henkilön itsensä tai jonkun muun laatima, voidaan lähestyä kolmesta näkökulmasta. Kun elämäkertaa tarkastelleen objektiivisena tuotoksena, ollaan ensisijaisesti kiinnostuneita siitä, mitä todella tapahtui, toisin sanoen todellisuudesta sanan varsinaisessa merkityksessä. Objektiivisuutta ja vahvaa korrespondenssisuhdetta eli sanotun ja todellisuuden mahdollisimman suurta vastaavuutta on mahdollista täsmentää myös muilla aineistotyypeillä. Toiseksi elämäkertaa voidaan tarkastella subjektiivisena tuotoksena, jossa tavoitellaan yksilön itseään koskettavia jäsennyksiä. Merkittävä osa elämäkertatutkijoista epäilemättä tunnustaa omakseen juuri tämän näkökulman, jossa ensisijaisena kiinnostuksen kohteena ovat yksilön minä- ja identiteettikuvien hahmottaminen. Siinä missä objektiivinen on kiinnostunut yksilön suhteesta ulkomaailmaan, saattaa subjektiivinen elämäkertatutkimus olla kiinnostunut ulkoisesta vain sisäisen välttämättömänä ehtona ja näyttämönä. Kolmanneksi elämäkertaa voidaan lähestyä erityisesti tarinallisuuden ja tekstuaalisuuden näkökulmasta. Tämä lähestymistapa on kirjallisuustieteelle ominainen, joskin samoja elementtejä on alettu hyödyn-

tää myös humanistisessa ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Seuraavassa elämäntarinoita ja omaelämäkertoja tarkastellaan ja vertaillaan lähinnä kahdesta ensin mainitusta näkökulmasta.

Historiatutkimuksessa lähteet muodostavat tulkinnan lähtökohdan ja perustan. Niiden avulla pyritään luomaan kuvaa menneisyyden tapahtumista, ihmisistä tai ilmiöistä, ja yleensä tavoitellaan mahdollisimman totuudenmukaista ja yksityiskohtaista kuvausta menneestä. Kun historioitsija tukeutuu elämäkerrallisiin aineistoihin, lähdekysymys nousee yleensä esiin. Perinteisestihän historiassa on tukeuduttu kirjallisiin lähteisiin, jollaisia myös elämäkerrat lähes poikkeuksetta ovat. Lähtökohtaisesti kyse on Huotelinin esittämän kolmijaon ensimmäisestä tyyppistä, missä elämäkerta näyttäytyy objektiivisena dokumenttina todellisuudesta.

Oral history -liike, josta käytetään yleensä suomennosta muistitieto ja jolla on selviä yhtymäkohtia elämäkertatutkimukseen, on keskittynyt erityisesti suullisesti tuotettuun ja ylläpidettyyn menneisyyskuvaukseen. Seurauksena on kerätty sellaisia aineistoja, joita niin sanottu virallinen historiankirjoitus ei ole välttämättä katsonut tallentamisen ja tutkimisen arvoisiksi. Esille ovat päässeet myös sellaiset ihmiset tai ihmisryhmät, jotka eivät ole yleensä jättäneet jälkiään kokosten pöytäkirjoihin tai muihin vastaaviin dokumentteihin kuin korkeintaan toiminnan objekteina. Näiden muistitiedollisten aineistojen avulla on saatettu jopa haastaa kirjallisista lähteistä tehtyjä tulkintoja. (Thompson 2000, 25–81.)

Käytännön esimerkkinä opettaja koskettavasta muistitiedosta on tutkimus, jossa tarkasteltiin 1900-luvun ensimmäisen puoliskon Yhdysvaltain Uudessa Englannissa vaikuttaneita naisopettajia. Heidän toiminnastaan ja ajattelustaan oli saatavilla vain hyvin vähän kirjallista tietoa. Ensinnäkin naiset eivät osallistuneet kouluhallintoon, ja muutenkin heidän elämänsä oli miehiä privaatimpaa. Tarkastelussa kävi ilmi esimerkiksi se, että hallinnon edustama myönteinen näkemys ammatillisesta koulutuksesta ja sen siunauksellisuudesta ei saanutkaan varauksetonta kannatusta kohderyhmän eli naisopettajien keskuudessa. He korostivat omaa käytännön kokemustaan. (Nelson 1992.)

Jossain määrin muistitietoprojektien marginaalisuuden metsästämisestä on tullut eräänlainen taakka ja osaltaan historian tutkimusta vinouttava tutkimuksellinen prinssiippi. Kaikilla yhteiskuntaluokilla on ollut tarjota muistitietoa, ei vain syrjäytyneillä. (Howarth 1999, 6.) Sinällään on ironista, että myös perinteiset ei-valtaapitävät ryhmät kuten työläiset ovat sittemmin saaneet oman suurmieshistoriansa. Näyttämölle ovat nousseet järjestöjen keskeiset toimijat tai on

pitäydytty järjestön tasolla, missä yksittäisen työläistoimijan rooli on saattanut jäädä taustalle (Kalela 2000, 29–30).

Historioitsijat ovat puolestaan olleet taipuvaisia kyseenalaistamaan muistiin perustuvan aineiston käyttöä tutkimuksellisissa kontekstissa. Omaelämäkertojen kaltaisissa aineistoissa ilmenevä kuva menneisyydestä kun on usein määritely epätarkaksi ja kovin subjektiiviseksi. Muistitietoa onkin käytetty historian tutkimuksessa muuta aineistoa täydentävänä tai elävöittävänä elementtinä. Voimakkaimmillaan asetelmat ovat olleet silloin, kun muistotietoon pohjautuvat aineistot on esitetty suoranaisesti vastakohtaksi perinteisille historian tutkimuksen käyttämille dokumenteille. Keskustelua muisteluaineiston ja perinteisen historiatutkimuksen käyttämien dokumenttien todistusvoimaisuudesta on kuvattu toisinaan kärjistyneeksi. Muistitiedon kohdalla on saatettu puhua historian värityneisyydestä. (Kalela 2000, 90–91; Tigerstedt 1990, 99–100; Ukkonen 2000, 13–14.)

Muistitietoaineistoa ja elämäkertoja keränneet henkilöt ovat usein olleet muita kuin ammatihistorioitsijoita: sosiologeja, antropologeja, toimittajia tai harrastelijahistorioitsijoita. Historiantutkimuksessa kirjoitetulla lienee edelleen ylivalta puhutusta. Muistitieto on kuitenkin kaikkein perinteisin historiantutkijoiden käyttämä lähdemuoto, joka kyseenalaistettiin 1800-luvulla alkaneella kirjallisten dokumenttien valtakaudella. Tuolloin muistiin pohjautuvat aineistot määriteltiin epäprofessionaaliksi ja kirjalliset dokumentit esitettiin ainoiksi merkittävän historiantutkimuksen lähteiksi. Aikakauden henkeä, joka sittemmin periytyi myös myöhemmille vuosisadoille, kuvaa ehkä parhaiten ranskalaisten historioitsijoiden C.-V. Langlois'n ja Charles Seignebois'n toteamus vuodelta 1898: ”*pas de documents, pas d'histoire*”¹⁰. (Howarth 1999, 9; Thompson 2000, 25–81.)

Vaikka (oma)elämäkerrat saattavat sisältääkin tosiasioiksi määriteltyjä yksityiskohtia tai seikkoja, ei niiden perusteella voi tehdä päätelmiä siitä mitä tapahtui, milloin tapahtui tai kenelle tapahtui. Elämäkerrat eivät ole menneisyyden objektiivisia tallentajia. Pikemminkin elämäkerrat tarjoavat subjektiivista totuutta. Ne sisältävät useita retorisia, historiaa vääristäviä elementtejä: omien havaintojen oikeutusta, oman maineen ylläpitämistä, toisten huomioiden syrjäyttämistä ja lopputulosten vääristelyä. (Smith & Watson 2001, 10.) Toisaalta juuri tuosta väärinmuistamisesta, olipa se sitten tahallista tai tahatonta, voidaan tehdä omia johtopäätöksiä (Kalela 2000, 91). Menneistä ajoista tai ihmisistä kiinnostuneelle tutkijalle tarjoutuu siis kaksi aineiston lukutapaa. Ensinnäkin hän voi kiinnittää

¹⁰ Ei dokumentteja (kirjallisia lähteitä), ei historiaa.

huomionsa siihen, mitä aineisto kertoo menneisyydestä. Toiseksi hän voi tarkastella tapaa, jolla ihmiset muistelevat. (Ukkonen 2000, 88–89.) Ensimmäisessä luvutavassa ollaan ensisijaisesti kiinnostuttu menneisyydestä sinällään ja toisessa taas niistä henkilöistä, jotka ovat tuon menneisyyden jollain tavoin kokeneet.

Kärjistäen voitaisiin todeta, että historian tutkijalle elämäkerta-aineisto on lähtökohtaisesti sitä merkityksellisempi mitä vähemmän siinä näkyy henkilökohtainen ote. Omaelämäkerta on silloin validi, kun sen laatija on ollut puolueeton tarkkailija. Varsinaisessa elämäkertatutkimuksessa lähteiden arvo on taas aivan vastakkainen: mitä henkilökohtaisempi lähde on, sitä mielenkiintoisemman tutkimuskohteen se yleensä muodostaa. Historiantutkimuksesta poiketen sosiaalitieteellisessä elämäkertatutkimuksessa¹¹ ovat yksilö ja yksilön merkityksenannot keskiössä, mikä korostaa luonnollisesti subjektiviteettia. Ensimmäisessä luvussa kiinnostuneita yksilön tai erilaisten ryhmien elämän tarinoitumisesta ja siitä mistä nuo tarinat kertovat. Usein tämä lopulta palvelee myös sosiaalisen (toisinaan myös historiallisen) todellisuuden tutkimista. Omaelämäkerrat suovat siis mahdollisuuden subjektiviteetille, mutta myös perustan, jolta muut voivat tarkastella sosiaalista ja historiallista todellisuutta. (Kohli 1981, 63–64.)

Elämäkertatutkimuksen käyttämät aineistot ovat usein niin sanottujen tavallisten ihmisten itsestään laatimaa, ja niitä tutkitaan yleensä sosiaalitieteellisesti. Niissä esiintyvien tapahtumien todenmukaisuus ei ole siis välttämättä kiinnostuksen kohteena, koska yksittäisillä ihmisillä tai tapahtumilla ei ole yleensä poliittista tai yhteiskunnallista merkittävyyttä. Merkittävien poliitikkojen ja taiteilijoiden elämäkertoilta taas edellytetään yleensä historiatieteellistä lähdekritiikkiä. Kertomuksissa esiintyvät tapahtumat ja ihmiset ovat yleensä tarkistettavissa. (Rahkonen 1995, 143–144.) Toki myös tavallisten ihmisten elämäkertoilta on edellytettävä totuus pohjaa, mutta sen tarkastaminen on yleensä jossain määrin ongelmallista.

Se mitä elämäkertatutkimuksessa voidaan tavoittaa, on teksteissä realisoitua minä. Tuolla minällä on epäilemättä yhtymäkohtia todelliseen minään ja niihin tapahtumiin ja ilmiöihin, joissa kirjoitettava henkilö on ollut osallisena tai havainnoimassa. Kuten Gusdorf (1980, 43) toteaa, omaelämäkerrassa faktat ovat alistaisia ihmisen omalle totuudelle, sillä kyse on ensisijaisesti ihmisestä. Hänen mukaansa taiteellinen funktio on historiallista tai objektiivista funktiota

¹¹ Termiä sosiaalitieteellinen elämäkertatutkimus käyttää ainakin Rahkonen (1995). Termi ei lie-
ne kattava ja täysin yksiselitteinen, mutta sopii erotukseksi esimerkiksi historialliseen elämä-
kertatutkimukseen.

tärkeämpi (ks. myös Barone 1995, 65). Omaelämäkertaa tulisi siis lähestyä tekstinä, ei heijastuksena jostain oikeasta, aidosta tai todellisesta elämästä tai elämäntavasta. Sen sijaan omaelämäkerta antaa mahdollisuuden tarkastella henkilön minää ilmaisumuotona ja merkitysjärjestelmän verkostona. (Tigerstedt 1990, 100.)

Omaelämäkertomusten sosiaalitieteellinen lukeminen on erityisen työlästä. On pyrittävä tavallaan rakentamaan uudelleen kertojan ajattelua, mikä puolestaan edellyttää kertojan kulttuurisen ympäristön tuntemusta. Työläyden saattaa toisaalta korvata se, että elämäkerrat voivat olla hedelmällisiä luettavia. (Kalela 2000, 101–102.) Elämäkertatutkijan on syytä pohtia, mitä hän oikeastaan elämäkerralla tavoittelee. Goodson ja Sikes (2001, 22) kiteyttävät elämäkerrallisen lähestymistavan lupauksen toteamalla, että mikäli tutkija haluaa tietää miksi, miten, minkälaista se on tai mitä se merkitsee sinulle, hänen tulisi harkita elämäkerrallista tutkimusotetta. Mutta jos tutkija on sen sijaan kiinnostunut sellaisista kysymyksistä kuin kuka, missä ja kuinka monta tulisi hänen turvautua toisenlaisiin aineistoihin.

Edellä esitetty kaksintaisteluasema, jossa toisaalla ovat hieman kärjistetyt historiatieteen perinteisesti käyttämät kirjalliset dokumentit ja toisaalla elämäkerralliset ja muistitietoon pohjautuvat aineistot, saattaa johtaa varsin hedelmättömään kamppailuun vailla mahdollisuutta lopulliseen ratkaisuun. Ehkä nämä kaksi tapaa suhtautua lähteisiin, tutkimuskohteisiin sekä menneisyyteen eivät yritäkään osua samaan asiaan (tai toisiinsa), vaan täysin eri maaleihin. Toisessa tavoitellaan historiallista todellisuutta tai totuutta, toisessa taas sosiaalista. Tutkimuksen pätevyys määrittyy suhteessa siihen, kuinka hyvin se osuu omaan tutkimukselliseen maaliinsa, ei toiseen tutkimusperinteeseen. Muistitieto ja elämäkerralliset aineistot nostavat joka tapauksessa usein esiin objektiivisen ja subjektivisen välisen rajankäynnin. Niissä ilmenee yleensä jotain historiallista, kuten vaikkapa aikakaesityypillisiä havaintoja tai kuvailtuja asioita. Toisaalta elämäkerrallisissa aineistoissa korostuu yksilöllinen ja kokemuksellinen aines, joka saattaa olla virallisen historiatutkimuksen kanssa samansuuntaista, sitä syventävää tai joskus jopa kyseenalaistavaa.

Erityisen tärkeää on muistaa, että lähteiden¹² asema ja merkitys ovat aina suhteellisia. Lähteet eivät siis ole lähtökohtaisesti joko kelvollisia tai kelvottomia. Pikeemminkin on kysyttävä, vastaako lähde tutkijan esittämiin kysymyksiin.

¹² Olipa kyse sitten historiatieteen käyttämistä lähteistä tai sosiaalitieteellisistä tutkimusaineistoista.

Jokin lähde voi olla pätevä yhdessä kontekstissa, toisessa taas se voi olla täysin irrelevantti. Kysymys siis edeltää lähdettä, eikä päinvastoin. Traditionaalissa historiantutkimuksessa on usein totuttu yhteiskuntatieteistä poiketen menemään ensin lähteiden luo, tarkistettu mitä niillä on sanottavanaan ja sitten vasta laadittu mahdolliset tutkimuskysymykset. Tämä on johtanut siihen harhaiseen käsitykseen, että lähteet sinällään kykenisivät kertomaan jotain. Ne puhuvat, koska tutkija on laittanut ne puhumaan. Lähde siis merkityksellistyy sinä hetkenä, kun tutkija lähestyy sitä. (Kalela 2000, 92–93.)

Historiatiedettä on toisinaan syytetty lähdefetisismistä ja naivista uskosta saavuttaa totuus menneestä. Erityisesti on pohdittu niin sanottua virallisen totuuden oikeutusta ja mahdollisuutta. Yksi ja yhteinen totuus on saattanut tukahduttaa pienempiä totuuksia, joita taas narratiivinen elämäkertatutkimus ja muistitietohankkeet ovat tavoitelleet. Juuri tässä asetelmassa lienee näiden kahden tieteellisen tradition välisen ristiriidan siemenet. Toisaalta historian uudet suuntaukset, niin sanotut uudet historiat, ovat osaltaan lievittäneet esitettyä asetelmaa ja korostaneet osaltaan historian kokemuksellisuutta, mikä on tuonut myös elämäkertojen kaltaisia aineistoja historioitsijoiden tutkimuspöydille. (Kalela 1999, 139.)¹⁵

Eräiltä osin uusissa historian tutkimuksen tuulissa on kyse uudentyypisistä aineistoista, joissa kirjallisen lähdeaineiston oheen tai sen sijaan on hyväksytty esimerkiksi juuri suullisesti kerättyä materiaalia. Samoin on tuotu esiin uudenlaisia tapoja lukea lähteitä. Edelleen uudet historiat ovat omaksuneet mikrohistoriallisia tutkimuskohteita. Tieteenfilosofisesti on pohdittu historiantutkimuksen objektiivisuutta ja sitä, kenellä on oikeus tehdä menneisyyttä koskevia tulkintoja. Uudet historiat viittaavat siis tieteellisiin taustaoletuksiin, sisältöihin ja muistitiedon kaltaisten aineistojen mukanaan tuomiin metodologisiin kysymyksiin (Ollila 1995).

Historiatiedettä on turha syyttää sen tekemisestä, mikä on loppujen lopuksi tieteenalan tehtävä: historiallisen totuuden selvittämisestä. Historiatieteessä etsitään edelleen sisällöllistä todennettavuutta, eikä välttämättä olla kiinnostuneita esimerkiksi kerronnan muodoista tai yksilön minän kirjallisesta tai narratiivisesta rakentuneisuudesta. Totuuden tavoittelu on siis edelleenkin suotava niin yksilöllisellä kuin valtiollisella tasolla. Olipa kyse sitten päätöksenteosta tai tilinteosta menneisyyden kanssa, on edellytyksenä yleensä tietynasteinen faktaperusteisuus. Haluavathan ihmiset edelleen tietää, mikä on totta ja mikä ei.

¹⁵ Mikä on sinällään paradoksaalista, sillä kuten edellä on jo todettu, on muistitiedossa kyse loppujen lopuksi erittäin perinteisestä historioitsijoiden käyttämästä aineistotyypistä (Thompson 2000, 25).

Puhuttu ja kirjoitettu

Ihmisten elämien tarkastelussa on yleensä syytä hyväksyä lähtökohtaisesti kaikki siitä kertova materiaali. Elämä on siten tavoitettavissa esimerkiksi henkilön itsestään laatimassa omaelämäkerrassa, haastatteluin kerättävässä suullisessa materiaalissa, päiväkirjoissa tai valokuvissa. Ihmisen elämänjäljet näkyvät myös hänen tekemässään työssä olipa se sitten luonteeltaan fyysistä tai kirjallista. Esimerkiksi kirjailijan elämänvaiheiden tarkastelu on mahdollista hänen teostensa avulla. Seuraavassa paneudutaan elämäkertatutkimuksen kahteen keskeiseen aineistotyyppiin eli suullisesti ja kirjallisesti tuotettuihin elämäntarinoihin painopisteen ollessa jälkimmäisessä.

Merkittävä osa elämäkerrallisesta aineistosta tuotetaan haastattelu- tai keskustelutilanteissa. Yleensä idea elämäntarinan keräämisestä lähtee tutkijalta ja hän käyttää hyväkseen ihmisen halukkuutta kertoa itsestään ja elämästään. Tämä edellyttää luonnollisesti sitä, että haastattelijan ja informantin välille muodostuu luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri, mikä yleensä edellyttää myös vastavuoroisuutta. Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden välinen dynamiikka onkin sisäänkirjoitettua haastatteluin tuotettavassa elämänhistoriallisessa aineistossa. Henkilösuhteet määräävät keskeisesti, mistä ja miten kerrotaan. Haastattelijalla ei ole pelkkä tallentaja tai raportointia, vaan hän on merkittävä osa sitä vastavuoroista prosessia, jossa merkityksiä tuotetaan. (Goodson & Sikes 2001, 27–28; Huotelin 1992; Numminen 1988; Roos 1987, 33.)

Elämäkertatutkijan on syytä tiedostaa haastatteluaineistojen keruun yhteydessä, että elämäntarinan tuottamistilanteen merkitys ja siinä ilmenevien vuorovaikutuksellisten suhteiden laatu vaikuttaa olennaisesti kehkeytyvään elämäntarinaaan. Jo yksistään haastattelijan ulkoinen olemus ja haastateltavan siitä tekemät havainnot ja tulkinnat ohjaavat elämäntarinan muotoutumista. Haastattelijalla voi myös ohjata lükaa haastattelun kulkua, jolloin elämäntarina ei enää vastaakaan puheen kohteena olevaa elämää. Haastattelumetodin heikkous on toisaalta sen vahvuus. Haastattelijalla voi antaa sopivissa kohdin rakennuspuita, joiden avulla elämäntarina alkaa saada muotoa eli hän voi edesauttaa elämäntarinan kehkeytymistä.

Haastattelijan ja haastateltavan aktiivisuuteen ja osuuteen haastattelutilanteissa vaikuttavat luonnollisesti persoonallisuuden ja asenteiden kaltaiset tekijät sekä tilanteeseen liittyvät ennako-oletukset. Edelleen on lueteltavissa useita muita haastatteluun vaikuttavia tekijöitä (ks. esim. Huotelin 1992, 59). Eräs kes-

keinen haastatteluun liittyvä tekijä on, mitä haastatteluilta ja viime kädessä myös koko tutkimukselta odotetaan. Joskus haastattelijalla voi olla mielessään hyvinkin selkeä struktuuri tai hahmotus siitä, mihin teemoihin hän haluaa elämäntarinoitsijan keskittyvän. Tällöin on keskeistä, että tietyt teemat tulevat katetuksi. Haastatteleva tutkija etsii siis vastauksia joihinkin tiettyihin kysymyksiin. Toisaalta haastattelutilanne voi edetä hyvinkin vapaamuotoisesti elämäntarinoitsijan päättäessä ensisijaisesti siitä, mistä hän haluaa puhua. Yleensä tällaisessa tutkimuksessa ollaan ensisijaisesti kiinnostuttu elämäntarinan kehkeytymisestä, jolloin myös tietoiset tai tiedostamattomat poisjättämiset kuuluvat merkittävänä osana tutkimukseen. Täysin tuottamistilanteesta vapaata tarinaa ei kuitenkaan ole olemassa.

Elämäntarinaa voidaan tarkastella valmiina tuotoksena tai prosessina, jossa se vähitellen kehkeytyy. Haastattelu tapahtuva elämäkerrallisen materiaalin kerääminen mahdollistaa kirjallisesta aineistosta poiketen myös jälkimmäisen vaihtoehdon.¹⁴ Onhan haastattelutilanteen tuottamisprosessi olennainen osa tutkimuksellista kokonaisuutta kuten edellä jo oli puhetta. Viime vuosina on kiinnostuttu myös elämäkerrallisesta kollektiivisesta muistelusta, jossa tutkimuksellinen painopiste on ollut erilaisten ryhmien muistelun ja muistamisen havainnoinnissa. Niinpä meillä Suomessa on tutkittu esimerkiksi vanhuksien (Sarenheimo 1997) ja naispuolisten telakkatyöläisten (Ukkonen 2000) oman elämän muistelemista ryhmätilanteissa.

Joskus haastattelija havaitsee, että henkilön on helpompi kirjoittaa kuin kertoa itsestään. Tällaisissa tilanteissa kirjalliset elämäntarinat täydentävät suullisesti tuotettua materiaalia. Elämäntarinoita ja omaelämäkertoja kerätään myös kirjoitustehtävissä ja -kilpailuissa, jotka ovat usein luonteeltaan maanlaajuisia ja jotka edellyttävät merkittäviä resursseja. Näissä hankkeissa tavoitellaan yleensä niin sanottujen tavallisten ihmisten elämänjäsennyksiä, jotka elämäkertatutkimuksessa mielletään usein painettuja kirjallisia omaelämäkertoja merkittävämpinä aineistoina (Vilkko 1990, 81–82). Tällaisissa keruissa tutkijat ja tutkittavat eivät välttämättä kohtaa kertaakaan toisiaan. Kirjoitustehtäviä järjestävätkin arkistojen, ammattijärjestöjen ja yliopistollisten tutkimusprojektien kaltaiset tahot. Erityisesti itäeurooppalaiset ja skandinaavit tavataan mainita sellaisina ihmisinä, jotka tuntuvat osaavan kirjoittaa elämäntarinansa tai kertoa elämänvaiheistaan ja -sattumuksis-

¹⁴ Myös kirjallisten tuotosten yhteydessä prosessinomaisuus on tietyn varauksin saavutettavissa. Tämä voidaan tehdä esimerkiksi siten, että pyydetään ihmistä kertomaan elämäntarinansa useassa eri tilanteessa. Tällöin hän voi täydentää, jatkaa tai kyseenalaistaa aikaisempaa versiotaan.

taan ilman erityisopastusta. Heillä on sangen selvä käsitys siitä, kuinka elämää tulisi esitellä kirjallisesti. (Denzin 1989, 60.) Näissä maissa onkin järjestetty useita elämäkertakeruita, joissa on saatettu keskittyä johonkin ammattiryhmään tai väestönosaan. Toisinaan on keskitytty johonkin erityisteemaan.

Kirjallisissa elämänjäsennyksissä korostuu erityisen selkeästi omaelämäkerasta vastaavan henkilön kirjallinen kyvykkyys. Sillä on siis vaikutusta siihen, minkälaisia kirjoituksia tutkijoiden pöydälle ilmaantuu. Tämä valikoituminen, jolla viitataan yleensä sekä kirjoittajiin että syntyneisiin elämänjäsennyksiin, tavataankin nostaa usein esille juuri kirjoitetun materiaalin yhteydessä. Kun kirjoittaminen tapahtuu ikään kuin tutkijoiden epäsuoraan kutsuun vastaamisena, on kysymys aineiston yleistettävyydestä tai valikoituneisuudesta paikallaan. Lie-nee melko varmaa, että johdonmukaisen ja selkeän kirjallisen elämäntarinan tuottaminen edellyttää jonkinasteista elämäkerrallista tietoisuutta ja kykyä ilmaista itseään kirjallisesti (Roos 1988, 223). Tämän lisäksi kirjoittajalla tulee olla myös tiettyjä ominaisuuksia, joista voidaan mainita muun muassa avoimuus, tunnustuksellisuus, itsetuntemus ja kyky olla myös itsekriittinen (Roos 1996, 12).

Onko olemassa siis joku erityinen ryhmä, jolla on taipumusta vastata tuohon kutsuun? Roosin (1987, 31–33) mukaan elämästään mielellään kertovat olisi ymmärrettävä eräänlaiseksi edusryhmäksi. Siten itsestään ja elämästään kertova palomies tai perheenäiti olisi mielletävä oman viiteryhmänsä tulkiksi, ei poikkeusyksilöksi. Päätöksestä kertoa elämästään avoimesti ja osin julkisestikin ei voida tehdä sitä päätelmää, että kirjoittajan kokemukset eivät olisi aitoja ja jollain tavoin esimerkiksi puheena olevalle viiteryhmälle poikkeuksellisia. Kyky ja halua kertoa eivät poista edustavuutta. Päinvastoin nämä elämäntarinoitsijat tuovat yleensä esiin oman ryhmänsä sosiaalisesti muodostunutta kieltä, minkä perusteella voidaan tarkastella esiin nousevia teemoja ja äänenpajinoja.

Tarkasteltaessa kirjoitettua ja suullista omaelämäkerrallista aineistoa voidaan korostaa niiden samankaltaisuutta tai erilaisuutta. Vilkkö (1995, 164 alaviite) kuroo eroa umpeen esittämällä käsitteen kirjoitettu puhe, jolla hän tarkoittaa omaelämäkerrallisen tekstin läheisyyttä kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa tuotettuun. Mikäli halutaan puolestaan korostaa puhutun ja kirjoitetun elämäkeran välistä eroa, kuvataan jälkimmäistä usein suhteellisen vapaamuotoiseksi ja itsenäiseksi laadituksi työksi, jossa ei ole havaittavissa haastattelijan vaikutusta (Roos 1988, 145). Tavoitteena onkin usein saada mahdollisimman autenttisia elämänjäsennyksiä. Jos esimerkiksi kirjoittajan edellytetään kertovan elämäntarinaansa kronologisessa järjestyksessä, saatetaan samalla menettää jotain olen-

naista yksilön tavasta hahmottaa elämäänsä (Saarenheimo 1997, 59). Kirjoituskilpailuissa tai erilaisissa keruissa tuotettujen elämäntarinoiden laadinnan aseelman voisi kuvitella muistuttavan survey-tutkimuksia, joissa henkilökohtaiset suhteet ja vuorovaikutus on kutistettu minimiin tarkoituksena saada mahdollisimman rehellisiä ja omaehtoisia vastauksia. Henkilökohtainen tuntemuskaan ei välttämättä takaa rehellisyyttä ja avoimuutta (Sikes 2000, 265).

Vaikeista tai epämiellyttävistä asioista puhumista tai niistä vaikenemista voidaan myös tarkastella suhteessa puhuttuun ja kirjoitettuun. On aiheellista olettaa, että mikäli kirjoittaja voi pitää henkilöytensä salassa, saattaa hän kirjoittaa jotain sellaista, jota ei haastattelutilanteessa tulisi ilmi. Anonyymiyden turvin on ehkä helpompi kertoa esimerkiksi työpaikkakiusaamisesta tai alkoholin liikakäytöstä. Toisaalta taas haastattelutilanteessa mahdollisesti syntyvä luottamuksellisuuden¹⁵ ilmapiiri saattaa houkuttaa elämäntarinoitsijaa kertomaan jotain sellaista henkilökohtaista, jota hän ei muissa tilanteissa uskaltaisi kertoa. Voisi siis kuvitella, että anonyymiyden suojelee kirjallisissa materiaaleissa, toisaalta taas luottamuksellisuus edesauttaa kasvokkaisessa kertomisessa.

Yleensä kirjoitettuja omaelämäkertoja kuvaa se, että ne ovat luonteeltaan viimeistellympiä kuin puhutut, ja oletettu lukija ei ole välittömästi läsnä kirjoitustilanteessa. Kirjoittaja ei voi siis saada samanlaista välitöntä palautetta ilmaisuistaan kuin haastattelutilanteessa, jossa esimerkiksi haastattelijan kasvojen ilmeistä on aistittavissa kiinnostusta ja hämmennystä. Siten mahdolliset selittelyt on yleensä mietittävä etukäteen. Roos (1987, 33–34) kärjistääkin puhutun ja kirjoitetun välistä eroa toteamalla, että juuri kirjoitustilanne on ideaali tavoiteltaessa omakohtaista elämänjäsenystä. Hänen mukaansa kirjoittaja on vapaa kaikista vuorovaikutussuhteista ja on yksin motivaationsa sekä kirjoitusvälineidensä kanssa. Laadintaprosessissa ilmenevät kirjoittajan omaksumat sosiaaliset suhteet ja roolit, ja vain ne. Niihin ei haastattelija pääse siis vaikuttamaan tai tuomaan esille toisenlaisia, kenties haastateltavalle entuudestaan täysin vieraista jäsenyksen- ja esittämismahdollisuuksia.

Kohli (1981, 66) näkee asian toisin. Hänen mukaansa omaelämäkerrallisen aineiston suulliseen tai kirjalliseen tuottamiseen liittyy yleensä aina jossain määrin keinotekoisuutta, sillä harva omaelämäkerrallinen aines saa ilmaisuaan jokapäiväisen elämän virrassa. Erityisen selvänä tämä näkyy hänen mukaansa kirjal-

¹⁵ Luottamus harvemmin syntyy yhden haastattelukerran perusteella tai aikana, vaan se edellyttää useita tapaamisia.

lisissä omaelämäkerroissa. Lienee selvää, että omaelämäkerrallisen aineiston suulliseen tai kirjalliseen tuottamiseen liittyy aina jossain määrin keinotekoisuutta. Esitykset ovat aina ensin elämäkirjurin ja myöhemmin myös tutkijan ja mahdollisten toisten lukijoiden tulkitsemia, ei siis suoraa eletyn ja koetun ilmausta. Tosin sama havainto keinotekoisuudesta koskee muitakin aineistotyyppisiä. Harva meistä täyttää esimerkiksi kyselomakkeita osana arkitoimintoja.

Elämäntarinoiden tuottaminen, tapahtui se sitten suullisesti tai kirjallisesti, on sen maailman avaamista ja artikuloimista, jota ei olisi ilman tuota ilmaistun tekoa. Elämäntarinat ja omaelämäkerrat ovat siis teoreettisessa mielessä aina jossain määrin keinotekoisia. Tämä seikka ei kuitenkaan vähennä niiden tutkimuksellista tai henkilökohtaista arvoa. Loppujen lopuksi meidän olemme henkilöinä narratiivisen kuvittelun tulosta. Mikäli yksilö tuhoaa tarinansa ja siihen liittyvän mielikuvituksen, tuhoaa hän samalla identiteettinsä. Juuri tuossa kuvittelussa me määrittelemme mistä tulemme ja keitä olemme. (Freeman 1993, 223.)

Omaelämäkertojen tuottaminen ja tulkitseminen

Omaelämäkertoja voidaan lähestyä tuottamisen ja lukuprosessin näkökulmista. Edellisessä on kysymys omaelämäkerran kirjoittamisesta tai jollain muulla tavalla esittämisestä, josta yksilö vastaa joko itsenäisesti tai erikseen pyydettyä. Jälkimmäisessä taas on kyse toisten ihmisten kirjoitusten luennasta, josta vastuussa ovat usein tutkijat. Elämäntarinoita ja (oma)elämäkertoja ahmii toki myös suuri yleisö, jolle tarjoutuu yleensä mahdollisuus tutustua painettuihin ja kirjamuotoisiin julkaisuihin. Tuottamisen ja luennan prosessit ovat yhteydessä toisiinsa niin tutkimuksellisessa kuin viihteellisessäkin kontekstissa. Yhteydestä huolimatta näillä kahdella elementillä on toisistaan poikkeavia tarkoituksia ja merkityksiä.

Elämästään kertominen ei ole yksi ja kertakaikkinen tapahtuma, vaan koko ajan jatkuva prosessi, jossa menneisyys hahmottuu nykyisyyden kautta. Kun omaelämäkerran laatija luovuttaa kirjoituksensa luettavaksi tai kertoo elämästään suusanallisesti, korostuu erheellisesti ajan pysähtyminen ja tuotetun tarinan lopullisuus. Kyse on elämästä tehdystä hetkellisestä tulosteesta¹⁶, joka sa

¹⁶ Vanttaja (2002, 239) käyttää metaforaa pysäytyskuva.

taisi jo seuraavana päivänä olla hyvin toisenlainen painotuksiltaan, yksityiskohdiltaan ja temaattiselta rakenteeltaan. Esimerkiksi jokin merkittävä tapahtuma, kuten uskoontulo tai lähimmäisen menettäminen, saattaa havahduttaa elämäntarinasta vastaavan henkilön ja muuttaa itse kertomusta ja aikaisempien vaiheiden merkitystä elämäkerrallisessa kokonaisuudessa. Kerrontahetken sosiaalinen asetelma, tunnelma ja kertomisen tarkoitus (kuten ammatillinen tai henkilökohtainen) vaikuttavat osaltaan merkittävästi syntyvään tulosteeseen. Elämäntarina, kuten itse elämäkin, on syytä mieltää jatkuvaksi ja alati muuttuvaksi kokonaisuudeksi. Tarinat voidaan mieltää elämästä otetuiksi näytteiksi. Yleensä elämää kerrotaan itselle huomaamatta, joskus se tulee toisille kerrotuksi. Elämä on prosessi, ei produkti. (Goodson & Sikes 2001, 42.)

Elämäntarinan laatijalla on yleensä varsin vapaat kädet toimia. Koska kyseessä on hänen oma elämänsä, on hän yleensä myös sen paras asiantuntija ja osaa siten myös arvioida kerronnan elementtejä ja painotuksia. Kirjoittaja tietää parhaiten mistä kertoa, mistä vaieta ja millä tavoin tuo kaikki tehdään. Elämäkertojen tuottaminen ei ole kuitenkin pelkkää itsen esittelyä pyydettyäessä. Moni onkin kirjoittanut omaa elämäntarinaansa kertomatta siitä edes lähimmäisilleen. Omasta elämästä kirjoittaminen tai puhuminen (mikä yleensä edellyttää kuulijakuntaa) voidaan mieltää oman elämän merkityksellistämiseksi ja haltuunottamiseksi. Tällöin yksilö etsii mahdollisimman suurta vastaavuutta oman tarinansa ja eletyn elämän välillä. On siis erotettavissa tiedottamisen ohella elämäntarinan yksilön minää eheyttävä vaikutus, ja siten omasta elämästä kertominen saattaa olla sidoksissa yksilön suoranaiseen hyvinvointiin.

Omaelämäkerran laatijalle hänen omalla elämäntarinallaan on yleensä hyvin henkilökohtainen merkitys. Kuvastaahan se yleensä henkilön persoonallisuutta ja minää, vaikka se olisikin kirjoitettu toteavaan, vain tapahtumia ja havaittua esittävään toteavaan sävyyn. Kyse on joka tapauksessa elämästä. Elämäntarinan tuottamiseen saattaa liittyä hyvin voimakkaita emootioita, ja kirjoittaminen saattaa jopa muuttaa yksilöä ja hänen käsitystään itsestään. Tämä asettaa narratiivisen tutkimuksen ja narratiivisen tiedon tavoittelijoille eettisiä velvoitteita. Elämää ei voida tarkastella kuin tehtäisiin kuluttajatutkimusta tai tiedusteltaisiin yksilön lomanviettotapoja. Vaikka noihin tiedustelumuotoihin ja ylipäätään kaikkeen tiedonhakuun liittyy aina olennaisesti eettinen näkökulma, on tämä erityisen korostunut elämäkertatutkimuksessa. Elämäntarinan kirjoittaminen voi muuttaa ihmisen itseymmärrystä, kyselylomake harvemmin.

Yksilön kyvykkyys kertoa omasta elämästään, tapahtuipa se sitten kirjallisesti tai suullisesti, voidaan rinnastaa tai jopa yhtäläistää hänen kykyynsä elää tuottaa elämää. Selkeä ja johdonmukainen elämäkerrallista jatkuvuutta ilmentävä tarina olisi siis ilmausta yksilön itsetuntemuksesta ja identiteetin eheydestä sekä kyvystä tuottaa ja ilmentää noita seikkoja sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Giddens 1991, 54; Kohli 1981, 65.) Edelleen omasta elämästään kirjoittaminen voidaan mieltää elämän ymmärtämiseksi, ja mitä paremmat itseilmaisulliset kyvyt yksilöllä on, sitä suuremmat mahdollisuudet hänellä on myös ymmärtää itseään ja elämäänsä. Tästä seuraa johdonmukaisesti se, että elämänsä vaikeuksissa kamppaileva tai vakavista mielenterveydellisistä tai fyysisistä ongelmista kärsivä henkilö ei voisi tuottaa selkeää ja koherenttia elämäntarinaa. Ne joille on käynyt todella huonosti, eivät pysty eivätkä jaksa yleensä tuottaa itsestään koskevia kertomuksia.

Toisaalta elämän ja siitä tehdyn esityksen yhtäläistämällä on rajoituksensa. Omaelämäkerta saattaa houkuttaa lukijaa uskomaan, että kertomuksen taustalla on joku koherentti minä, jonka elämä on selkeästi ja siististi muovautunut esitetyn tarinan mukaisesti. Mutta ei ole olemassa mitään tarinaa edeltävää minää. Se luodaan juuri tuossa prosessissa. Ei myöskään ole esityksestä riippumattonta elämää. Sekin hahmottuu tarinan myötä. Tarinoissa ilmenevä minä takeruu niihin muisti- ja mielikuviin, joita yksilöllä on tarjolla ja yrittää tehdä niistä yhtenäistä tarinaa. Lukija näkee lopputuloksen, mutta ei prosessia, johon kuuluvat niin poisjättämiset kuin tarinalliset oikomisets kertojalle suotuisista lisäämisistä puhumattakaan. (Smith & Watson 2001, 47–48.)

Elämänhallinnan ja omaelämäkerran kaltaisen jäsennyksen välinen yhteys ei ole täysin yksiselitteinen. Mikäli elämänhallinnan kriteerinä pidetään esimerkiksi paperilla esitettyä kirjallista elämäntarinaa, on yhteys liian kärjistävä. Sen sijaan vähemmän rajaava näkökulma syntyy, jos elämäntarina tai elämäkerta mielletään joksikin sellaiseksi, jota yksilö itselleen selittää. Se on siis sisäistä elämän ymmärtämistä vailla ulkoista ilmausta. Joka tapauksessa oman elämän ymmärtäminen narratiivin avulla on yleensä prosessinen tapahtuma. Elämästään kertominen, tapahtuipa se sitten konkreettisesti kirjoituskilpailuun vastauksena tai itselleen tapahtuvana sisäisenä kerrontana, on jatkumo. Jonain hetkenä oma tarina saattaa tuntua epäselvältä tai tarkoituksettomalta, toisinaan taas tarinalliset elementit loksahavat yhteen.

Siinä missä elämäntarinan tuottajalle syntyneellä tarinalla on yleensä hyvin henkilökohtainen merkitys, sama ei voi päteä lukijaan. Etenkin tiedemaailmaa

edustava etäännytetty lukija¹⁷ ei voi takertua jonkun toisen yksilön elämäntarinaa. Hänellä ei ole tarvetta samanlaisen henkilökohtaisen elämäkerrallisen jatkuvuuden tuottamiseen kuin sillä, joka on kyseisen elämäntarinan kirjoittaja. Yksittäiset elämäntarinat tai omaelämäkerrat muodostavat tutkimuksellisen lähdekohdan, ja tutkimuksen etevyys paljastuu siinä, kuinka hyvin tutkija tai tutkijaryhmä kykenee kohoamaan yksittäisten tarinoiden yläpuolelle. Elämänjäsenyykset ovat yleensä merkityslataantuneita tutkimuksellisia yksiköitä, jotka saattavat houkutella ottamaan tarinat liian kirjaimellisesti. Tutkijan onkin laajennettava näkökulmaansa itse tarinoista niiden syntyperään ja siihen kontekstiin, jossa ne on tuotettu ja jossa niitä eletään. Hänen ei tule hyväksyä elämäntarinallisia ilmauksia sellaisenaan sanasta sanaan, vaan tarkastella esimerkiksi ilmaisujen käyttök konteksteja ja vivahteita sekä mistä ne loppujen lopuksi kertovat. Tarinat on kontekstualisoitava ja taustalla vaikuttavat ideologiat paljastettava. (Denzin 1989, 62; Goodson 1995.) Vaikka tutkittavien elämäkerralliset huomiot olisivat kuinka ilmaisuvoimaisia todistuksia, eivät ne voi olla tutkimustulos sinällään. Lausumat ovat vasta eräänlaisia vihjeitä, joiden selvittäminen jää tutkijan vastuulle. Tietoteoreettisella tasolla kysymys on olemuksen ja ilmiön välisestä suhteesta. (Moilanen & Räihä 2001, 55–56.)

Pelkkä tarinoiden deskriptiivinen esittely tai toiminta elämäntarinoitsijoiden äänitorvena ei siis riitä, vaan tutkijan tulee eritellä tarinoiden tuotantoehtoja ja niihin vaikuttavia sosiaaliskulttuurisia ja historiallisyhteiskunnallisia tekijöitä. Tämä puolestaan edellyttää tutkijalta sitä, että hän löytää tarinoiden taustalle johdattelevan tutkimuksellisen väylän. (Bertaux 1981b; Goodson 1995; Kalela 2006.) Ehkä eräs tärkeimmistä asioista, jonka elämäkertatutkijan on syytä pitää mielessään on, että tarinan kertominen ei ole pelkkää ilmaisua. Se on myös itsen, tässä tapauksessa elämästään kertovan ihmisen, luomista. (Barone 1995, 65.)

Elämäntarinoiden tuottaminen ja luenta eivät tapahdu tyhjiössä. Tämä tuodaan yleensä esille itsestään selvänä varsinaisten elämäntarinoiden ja omaelämäkertojen laatimisen yhteydessä, sillä pidetäänhän yksilöä yleisesti sosiaalisen ympäristönsä tuotteena. Elämäntarinoiden akateemisella lukijalla on sen sijaan ainakin teoreettinen mahdollisuus paeta tiedemaailman tarjoaman näennäisen objektiivisuuden suojaan. Elämäkertatutkija ei voi olla kuitenkaan pelkkä puoleeton kirjuri tai havainnoitsija. Tutkijan on oltava tietoinen omista ennako-

¹⁷ Etäännytettyllä lukijalla tarkoitetaan esimerkiksi tutkijaa erotuksena elämäntarinoitsijan sukulaisesta, jolle kerrotulla elämäntarinalla saattaa olla hyvinkin henkilökohtainen merkitys.

käsityksistään ja siitä seikasta, että mitään tutkimusaineistoa ei voi lähestyä ilman ennakkokäsityksiä. Kvalitatiivisen tutkimuksen etuoikeuksiin kuuluu se, että tutkimuskysymykset syntyvät usein vasta aineistoon perehtymisen yhteydessä. Tämä seikka saattaa harhauttaa tutkijaa luulemaan, että hän on vapaa tutkimuksellisista ennakkositoumuksista. (Measor & Sikes 1992, 211–212.)

Tutkittaessa merkityksenantoja on oltava erityisen sensitiivinen: ilmiöillä kun on taipumusta merkityksellistyä samalla hetkellä kun ne huomataan. Siten elämäntarinoiden tai elämäkertojen lukuprosessi muodostaa erittäin keskeisen elementin elämäkerrallisessa tutkimuksessa. (Bertaux 1981 b, 32; Saarenheimo 1997, 27–29.) Tutkimuksen edetessä saattaa mukaan tulla uusia merkityksiä, tai ne saatavat muuttua, mutta ei olemassa hetkeä, jolloin ei olisi tutkijasta riippumattomia merkityksiä ja ennakkokäsityksiä. Tutkija ei voi siis lähestyä tutkimuskohdettaan täysin ennakkoluulottomasti, mutta hän voi tulla tietoiseksi omista etukäteisistä olettamuksistaan ja tuoda ne esiin avoimesti (Mäkelä 1990, 56; Ollila 1995, 11).

Yksi elämäkertatutkijoiden helmasynneistä lienee, että tutkijan oman roolin ja toiminnan arviointi jää sängen vähäiseksi. On kuitenkin selvää, että edellä kuvatussa merkityksiä tuottavassa vuorovaikutuksellisessa kehässä myös tutkijan persoonallisuus ja esimerkiksi sukupuoli vaikuttavat syntyneisiin tulkintoihin. Pyrkimys yleistettävyyteen ja tulkintojen staattisuus eivät yleensä kuulu elämäkertatutkijan tavoitteisiin. Niinpä havaintojen ja raportoinnin mielekkyyden ja uskottavuuden ehtona on tutkijan toiminnan ja ennako-oletusten huolellinen esittely. Kyse on viime kädessä tulkinnan rakentumisen paljastamisesta. Osana tuota tutkijan roolin vähättelyä on vähäinen itsekriittisyys. Mahdolliset puutteet ja epäselvyydet on sängen vaivatonta sysätä riittämättömän tai ylisubjektiviseksi luokitellun aineiston syyksi. (Vilkkö 1988, 60.)

Kaikille ei riitä edes se, että tutkija on tietoinen oman roolinsa merkityksestä ja valmis esittämään tulkintansa rakentuneisuutta. Clandininin ja Connellyn (2000, 61–62, 78) mukaan tutkija on yleensä niin merkittävässä osassa narratiivisessa ja elämäkerrallisessa merkitysten luomisprosessissa, että hän ei voi yksinkertaisesti jäädä vain toisten havainnoitsijaksi. Tutkijan on oltava valmis esittämään oma tarinansa, mikä tekee luonnollisesti hänestä haavoittuvaisen. Tuo tarve ei niinkään synny vastavuoroisuuden veloitteesta, vaan siitä, että tutkija on itsekin mukana omana persoonana tutkimusprosessissa ja on myös merkittävä osa merkitysten verkostoa.

Pintapuolisesti tarkasteltuna erillisiltä näyttävät elämäkerrallisen materiaalin laatiminen ja luenta ovat loppujen lopuksi varsin tiiviissä yhteydessä toi-

siinsa. Tutkittavat ja tutkijat voivat tehdä yhteistyötä aina tutkimusongelmien asettelusta tutkimusmateriaalin tulkintaan ja raportin laadintaan asti. Tämä kuivo kyseenalaistaa perinteistä tieteellistä tutkimusasetelmaa, jossa toiset tutkivat ja toiset alistuvat tutkittaviksi. Erityisesti merkityksenantoja tarkasteltaessa on pyritty löytämään yhteistä tulkinnallista maaperää, jotta tutkittavana olevan ilmiön parempi ymmärtäminen olisi mahdollista. Puhutaan yhteisestä tapaamispaikasta (*common meeting place*) tai vaihtopaikasta (*trading place*), jossa tutkijoilla ja tutkittavilla olisi mahdollisuus vaihtaa ajatuksia tutkimuksen kaikissa vaiheista aina ongelmamäärittelyistä aineistojen analysointiin. (Goodson 1995; Goodson & Sikes 2001, 50; McEwan 1997.)

Tutkittavien hyväksyminen osaksi tutkimuksen tekoa johtaa tutkijoiden vastuun kasvamiseen. Heillä on viime kädessä päävastuu kaikkiin tutkimukseen osallistuvien asianmukaisesta kohtelusta. Vaikka eettiset ja poliittiset kysymykset kuuluvat kaikkeen tutkimukseen, korostuvat narratiivisessa ja etenkin elämäkertatutkimuksessa sellaiset henkilökohtaiset ja intiimit teemat, jotka edellyttävät erityistä hienovaraisuutta. Tutkija on tutkittaviensa ohella vastuussa myös omalle tiedeyhteisölleen, ja joskus tutkijan on valittava kenen ehdoilla hän ensisijaisesti etenee tai raportoi havainnoistaan. Elämäkertatutkijan on siis syytä tiedostaa, että eettiset kysymykset ovat olennaisesti läsnä tutkimuksen käytännöllisimmissäkin kysymyksissä, ja ne on ratkaistava aina tapauskohtaisesti. Mitään erityistä ja kaikkiin tutkimuksiin soveltuvia yleisohjeita ei ole, eikä sellaisia voitane laatiaakaan. (Estola, Elbaz-Luwisch & Syrjälä, 2003.)

Aina ei elämäkertatutkimuksessa ole mahdollista, eikä välttämättä edes tarkoituksenmukaista, luoda läheisiä suhteita tutkijoiden ja tutkittavien välille. Esimerkiksi kilpailuin kerättävät aineistot eivät yleensä mahdollista tutkijoiden kontaktia kirjoittajiin varsinaisessa keruu- tai myöhemmässä tutkimuksen vaiheessa, sillä kirjoittavathan monet nimimerkin turvaamana. Tällöin tulkinnallinen yhteisymmärrys onkin luotava tekstuaalisessa kehyksessä. Käsitteellä omaelämäkerrallinen sopimus (*le pacte autobiographique*) muun muassa Lejeune (1989, 3–30; ks. myös Roos 1988, 148, 220–221; Smith & Watson 2001, 8–9; Vilkkonen 1990, 83) tarkoittaa kirjoittajan ja oletetun lukijan välistä sopimusta, joka laaditaan enemmän kirjoittajan ja lukijan roolien kuin henkilökohtaisen tuntemuksen perusteella. Sopimuksen vallitessa kirjoittaja haluaa elämäkertansa tulevan ymmärretyksi ja lukija haluaa puolestaan uskoa sen todenmukaisuuteen ja vilpittömyyteen. Baronin (1995, 64–65) mukaan on havaittavissa kirjoittajan ja lukijan ensisijaiset intentiot (*primary attitudes*). Edellisellä se on taivuttelevan asen-

teen omaksuminen, jälkimmäisellä puolestaan valppaana oleminen. Ensisijainen uskottavuuden ehto lienee se, että kirjoittava henkilö kuvaa juuri itseään tai omaa elämäänsä.

Lejeunin (ks. myös Smith & Watson 2001, 8–9) ajattelua voidaan edelleen tarkentaa esimerkin avulla. Kaunokirjallisesta tuotoksesta vastaavan kirjailijan käsiä sitoo yleensä vaatimus sisäisestä yhtenäisyydestä ja usein myös uskottavuudesta. Silti hänellä on varsin suuret mahdollisuudet sijoitella henkilöitään eri paikkoihin eri aikoina. Omaelämäkerran laatijan oletetaan kuitenkin puhuvan juuri siitä ajallisesta ja paikallisesta viitekehyksestä, joka on kuulunut hänen elämänsä joko suoranaisesti tai jollain tavoin välillisesti esimerkiksi sukulaisten kautta. Lyhyesti sanottuna lukijan on kyettävä uskomaan, että kirjailija on yhtä kuin kertomuksessa esiintyvä henkilö.

Tarkasteltaessa elämäntarinallista tuotosta ja siitä tehdyn tulkinnan välistä suhdetta voidaan ensinnäkin korostaa sitä, että tutkijan tulisi ymmärtää elämäntarinan kertojan intentioita, toisin sanoen asettua hänen asemaansa (Vilkkö 1988, 61). Kyse on klassisesta hermeneuttisesta tekstintulkinnasta. Toisaalta voidaan ajatella, että lukija havaitsee elämäntarinassa piilevät tiedostamattomat elementit eli tavallaan ymmärtää elämäntarinallista kokonaisuutta varsinaista elämäntarinoitsijaa paremmin. Tämä taas johtaa siihen, että merkitykset voidaan nähdä niin teksteissä kuin tulkinnan yhteydessä syntyvinä. Edelleen on syytä pohtia, tulisiko vaihteleville ja jopa ristiriitaisille tulkinnoille jättää tilaa. (Barone 1995, 67; Freeman 1993, 230; Siljander 1995, 123.)

Elämäkertatutkimuksessa tutkijan tekemillä valinnoilla, liittyivätpä ne sitten aineiston valintaan tai raportointiin, on suuri merkitys. Vaikka häntä sitovatkin eettiset periaatteet ja akateemiset traditiot, on tutkijalla edelleen kosolti valtaa määrittellä tutkimuksessaan, mistä puhutaan ja miten puhutaan. Hän tavallaan esittää tarinan uudella tavalla tai jopa aivan uuden tarinan. Yksi erityisesti elämäkertoihin liittyvä vaara on, että nämä elämänjäsenyykset tulkitaan ja esitetään korostuneen loogisina ja koherentteina. Tutkija on tällöin saattanut unohtaa, kuinka elämäntarinat hyödyntävät narratiivisuutta ja kerronnallisia elementtejä ja kuinka niissä ylläpidetään elämäntarinan tuottajalle suotuisaa identiteetti-ilmastoa. Tutkijan on siis oltava tarkkana, ettei hän tule itse toistaneeksi juuri elämäntarinoille tyypillistä ristiriidattomuutta ja jälkikäteistä finalismia. Elämäkertatutkimuksessa saattaa siis olla viisasta päätyä siihen, että tarinat jäävät ikään kuin auki vailla lopullista selitystä. (Sikes 2000, 268.)

Elämäkerrallinen repertuaari mahdollistavana ja rajaavana

Omaelämäkerrat noudattavat usein tiettyä muotoa. Yleisin lienee kaava, jossa edetään kronologisesti syntymästä kirjoitushetkellä vallitsevaan elämäntilanteeseen. Yksi syy tarinallisuuden ihmiskasvoisuuteen pohjautuu epäilemättä siihen, että tarinoilla kuten ihmiselämällä on yleensä alku, keskikohta ja loppu. Elämäntarinoilla voidaan taas tarvittaessa viitata joihinkin elämän erityistapah^{rumiin}, jotka eivät vaadi koko elämän esittelyä. Niissäkin on joka tapauksessa havaittavissa tarinallisia elementtejä ja kulttuurisesti soveliaita esityksiä. Juuri nämä seikat saattavatkin harhauttaa lukijaa luulemaan, että esitys vastaa jotain todellista elettyä elämää.

Tarinat tarjoavat esitysmalleja sille, kuinka elämä tulisi esittää. Niissä näkyy eräänlainen kulttuurinen ja sosiaalinen yksimielisyys siitä, mikä on soveliaista ja tavoittelemisen arvoista tai hyväksyttyä. Esimerkistä käykööt sellaiset tarinakehikot kuin juoksupojasta johtajaksi tai kriisin kautta kasvuun. Nämä ovat esimerkkejä sellaisista esityskonventioista, joita Bruner (1987) lienee tarkoittanut todetessaan elämän jäljittelevän kertomusta. Ihmisillä on yleensä jokin ennakkokäsitys siitä, mikä on sovelias sisältö tai esittämistapa.¹⁸ Tässä yhteydessä herääkin kysymys, kuinka paljon nämä kertomukselliset konventiot oikeastaan ohjaavat elämänesitystä ja vastaako yksittäinen omaelämäkerta siis elettyä elämää vai pikemminkin jotain yksilölle tarjoutuvaa, sosiaalisesti tuotettua ja jaetua mallia, suoranaista muotia. (Vilkkö 1988, 69–72.)

Perinteisesti omaelämäkertojen on nähty korostavan kertojan toimijuutta ja vapautta. Ihminen mielletään länsimaissa yleensä oman elämänsä hallitsijaksi, ja omaelämäkerta on juuri tuon oletetun itsenäisyyden ja vapauden ilmausta. Vapaus ja toimijuus koskee siis esitystä, mutta myös niitä asioita joihin esitykset viittaavat. Ihminen on voinut elää vapaasti valintoja tehden, joista hän sitten myöhemmin tekee omasanaisen elämänkertomuksensa. Näkökulma luonnollisesti sulkeistaa yksilöä koskevia sosiaalisia ja kulttuurisia imperatiiveja. Jo yksistään edellä mainitut diskursiiviset konventiot, kieli ja itseilmaisulliset kyvyt rajaavat mahdollisuuksien kenttää puhumattakaan havaintojen teon ja muistin rajoituksista. Moniarvoisessa ja -kulttuurisessa yhteiskunnassa yksilölle tarjou-

¹⁸ Omaelämäkertoissa saattaa havaita toteamuksia, joissa pohditaan sitä mahtaako jokin kommentti olla relevantti. Näitä kysymyksiä esitetään haastattelijalle ja kirjallisissa materiaaleissa oletetulle lukijalle.

tuu useita erilaisia mahdollisuuksia elää ja esittää itseään, vaikka sosiaaliset tilanteet ja asetelmat suosivatkin yleensä kontekstisidonnaisuutta. Kirkossa käyttäytyään edelleen toisin kuin ravintolassa. Oman sosiaalisen verkoston lisäksi tarjoavat media ja kirjallisuus yksilölle lukuisia erilaisia suhtautumistapoja, jos ei peräti suoranaisia elämänmalleja eli näkemyksiä siitä, mikä on tavoittelemisen arvoista tai kuinka tulisi elää. (Smith & Watson 2001, 42.)

Omaelämäkertoihin liittyy myös yhteisöllinen aspekti, mikä tarkoittaa muun muassa yksilön kyvykkyyttä ja mahdollisuutta esitellä itseään suotuisasti sosiaalisissa tilanteissa. Tarinoissa voidaan korostaa vaihtoehtoisuutta ja yksilön valinnanmahdollisuuksia. Tämä tarkoittaa, että yksilö voi valita itselleen ja sosiaaliselle olemiselleen suotuisia elämänjäsennyksiä. Erona voi olla esimerkiksi kerronnan sisällöt ja näkökulmien erilaisuus. Yksilö voi kertoa itsestään sukulaisuussuhteiden, ammatin tai vaikkapa harrastuksen kautta. Tarina vaihtelee kertomistilanteen ja kuulijakunnan mukaisesti. Moninaisuutta korostava näkökulma esittää yksilön mosaikkimaisena, useita heijastelupintoja tarjoavana tarkastelukohteena. Yksilön ytimen, todellisen minän tavoittaminen saattaakin osoittautua mahdottomaksi yksilön tarjoillessa useampia ”itsejään”. (Goodson & Sikes 2001, 41.)

Tämä valinnaisuuden ja käyttökelpoisuuden näkökulma korostaa yksilön tietoisuutta omasta identiteetistään, ja se kertoo osaltaan myös postmodernistiseksi luonnehditun ihmisen leikistä itsellään. Hän haluaa ja osaa esitellä itseään kulloisenkin tilanteen mukaisesti, mikä ei voi olla vaikuttamatta myös identiteetin muovaantumiseen ja kehkeytyvään elämänjäsennykseen. Yhdessä kontekstissa toimiva identiteetti voi olla toisessa kulttuurisesti ja henkilökohtaisesti soveltumaton. Identiteettisyyttä kuvaa moninaisuus, kontekstuaalisuus, kiistanalaisuus sekä ehdollisuus. Vaikka yksilö saattaakin näyttäytyykin omalakisena ja itsetietoisena, on yhteisö kuitenkin viimesijainen näyttämö. Identiteettiä luodaan, ylläpidetään ja esitellään juuri sosiaalisissa tilanteissa, mikä puolestaan voi tapahtua tietoisesti tai tiedostamatta. (Scott 1992, 36; Smith & Watson 2001, 33.)

Giddensin (1991, 54–55) lanseeraama minä-identiteetti (*self-identity*) edustaa toista näkökulmaa. Tutkijan mukaan yksilö ei niinkään etsi vaihtoehtoisia ja eräällä tavalla kertakäyttöisiä ja mahdollisimman suuren tuoton juuri kertomishetkellä tarjoavia identiteettejä, vaan tavoittelee elämäkerrallista jatkuvuutta ja pysyvyyttä. Yksilö pitää kiinni siitä, mikä hänellä on, ja elämänjäsenysten moninaisuus saattaa näyttäytyä jopa yksilön identiteettiä uhkaavana tekijänä. Yksilö etsii ja luo itselleen kohdusta hautaan ulottuvan turvallisen, identiteettistä jatkuvuutta ilmentävän ja korostavan minäkertomuksen (Hall 1999, 23).

Minä-identiteetin käsite viittaa johonkin sellaiseen, joka yksilön täytyy luoda ja jota hänen tulee pitää yllä aktiivisesti. Minä-identiteetti poikkeaa identiteetistä siinä, että se korostaa yksilön omakohtaista ymmärrystä itsestään elämäkerrallises-
 ssa viitekehyksessä. Identiteetti on olemassa, vaikka yksilö ei sitä tiedostaisi-
 kaan. Yksilöllä on yleensä tarve tuntea elämäkerrallista jatkuvuutta, jota hän myös
 haluaa viestiä ympäristölleen. Yksilön identiteetti ei piile käyttäytymisessä, vaan
 kyvyssä ylläpitää itsestään koskevaa kertomusta, josta selviää muun muassa, mistä
 yksilö on tulossa ja mihin hän on menossa. Tieto, että olen joskus aikaisemmin-
 kin ollut on olennaista tiedolle siitä, että olen juuri nyt. (Giddens 1991, 52–54.)

Siinä missä omaelämäkerrat ja elämäntarinat voivat olla uusia mahdollisuuksia
 avaavia tai jatkuvuutta tarjoavia, voivat ne olla myös yksilöä rajoittavia. Näin on
 esimerkiksi silloin, kun elämäntarina ei olekaan yksilön oma. Hän siis elää taval-
 laan toisen henkilön elämää tai sen osittaista käsikirjoitusta. Edellisestä esimerk-
 kejä ovat lukuisat sijaiskokemukset, joissa omaksutaan todellisten tai fiktiivisten
 henkilöiden identiteettejä. Jälkimmäisestä taas käyvät esimerkiksi vanhemmat,
 jotka siirtävät omia tukahdutettuja toiveitaan jälkikasvulle. Edelleen yksilö voi
 elää tarinaa liian kirjaimellisesti. Nuorisomaailmassa esimerkiksi tietyt kulutuk-
 selliset ja kulttuuriset valinnat sulkeistavat toisia mahdollisia. Jos ostat tätä ja
 kuuntelet tätä, et voi ostaa ja kuunnella tuota. Tarinan tuottaminen ja kertomi-
 nen ei siis välttämättä ole emansipoivaa. Se voi tarjota eskapistisen turvapaikan
 yksilölle ja estää häntä havaitsemasta sellaista tarinaa, joka vastaisi paremmin
 häntä ja hänen elämäänsä. (Goodson 1997.)

Tarinat voivat olla siis vapauttavia tai pakottavia, mahdollistavia tai alistavia.
 McEwanin (1997, 89–90) mukaan pakottava elementti liittyy tarinoiden kautta
 välittyviin sosiaalisiin muotteihin, elämän kaavoihin ja normeihin. Narratiivien
 vapauttava aines taas tulee mukaan prosessin välityksellä. Kertoessaan omasta
 elämästään yksilö luo uusia merkityksiä ja tapoja hahmottaa ja ymmärtää omaa
 itseään ja toimintaansa. Kärjistäen sanottuna muoto on alistava ja prosessi va-
 pauttava. On myös huomattava, että tarinoilla itsellään on historia ja niiden
 funktiot vaihtelevat. Tarina kenties auttaa aluksi näkemään asiat uudella tavalla,
 minkä jälkeen tarina otetaan entistä vakavammin kunnes se lopulta saattaa me-
 nettää tehonsa. Tarina muuttuu käyttökelvottomaksi, kun se ei esimerkiksi mah-
 dollista uusia käyttökelpoisia merkityksiä. Sinnikkäästi yhteen ja muuttumatto-
 maan tarinaan tukeutuvasta yksilöstä voi tulla tavallaan tarinan uhri.

McEwanin esitystä voidaan kyseenalaistaa monin tavoin. Ensinnäkin sisäl-
 löllisillä muoteilla voidaan leikitellä ja käyttää niitä välineellisesti, ellei ei suoras-

taan valheellisesti oman edun tavoittelemiseen. Esimerkiksi jossain sosiaalisessa tilanteessa¹⁹ esitetty uhrikertomus saattaa parantaa yksilön toimintamahdollisuuksia. Toisaalta elämäntarinalliset etukäteismuotit elämää pakottaessaan antavat samalla sille ryhtiä ja hahmoa. Muottiin asettaminen on myös elämän ymmärtämistä ja haltuunottoa. Ilman selkeää muotoa ja rakennetta tuotettu elämäntarina saattaa antaa kertojastaan negatiivisen kuvan, ja toisaalta kyky tuottaa koherentti tarina on ainakin jossain määrin kytkennässä myös omaan elämänhallintaan, kuten edellä jo todettiin. Muiden elämät saattavatkin näyttää erehdyttävän yhtenäisiltä ja päämäärätietoisilta, koska me kuulemme ne usein juuri tarinoiden muodossa. (Goodson & Sikes 2001, 46–47; Huotelin 1992, 69.)

Edellä on tarkasteltu tarinoihin liittyviä sosiaalisia konventioita, joista osa voidaan nimetä suoranaisiksi tarinallisiksi kahleiksi. Kaikki elämänjäsenyykset perustuvat vääjäämättä valmiulle kertomuksellisille kehikoille, joita kirjoittajat hyödyntävät enemmän tai vähemmän tietoisina. Silti tarinat henkivät henkilökohtaisuutta. Juuri tuo seikka, tieto tarinan viittaussuhteesta johonkin todelliseen ihmiseen, tekee elämäntarinoista uskottavia ja mielenkiintoisia. Elämäntarinoissa kuultaa henkilökohtaisen äänen ja kulttuurisen imperatiivin kohtaaminen, ja elämäkertatutkimuksen keskeisenä tehtävänä onkin juuri tuon vaihdannan esittäminen ja selventäminen. (Goodson & Sikes 2001, 77.)

Hall (1999, 21–23) esittelee kolme identiteetikäsitystä²⁰, joiden avulla on mahdollista tiivistää edellä sanottua. Ensinnäkin Hall erottaa valistuksen subjektin. Se ilmentää autonomista, järjestäytynyttä ja tietoista yksilöä, joka saa alkunsa syntymässä ja joka kehittyy ja kypsyy ikääntymisen myötä. Toisaalta Hall mainitsee sosiologisen subjektin, joka heijastelee modernin aikakauden kyseenalaistamaa yksilön omalakisuuutta. Identiteetti syntyy suhteessa toisiin, ja vaikka subjektille sallitaan edelleen valistuksen subjektin kaltainen ydin, todellinen minä, muotoutuu se yksilön ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa. Kolmanneksi on erotettavissa jo edellä mainittu postmoderni subjekti, jolla ei ole kiinnitettää identiteettiä. Se vaihtuu ja muovautuu alati kanssakäymisessä.

Kukin identiteetikäsitys heijastaa oman aikakautensa kulttuurisia jäsenyyksiä. Siinä missä valistuksen subjekti on biologinen, on postmoderni subjekti historiallinen. Edelleen postmoderni kyseenalaistaa idean yhdestä identiteetistä (olipa se

¹⁹ Kuten sosiaalitoimiston luukulla, kaupan jonossa tai autonrenkaan puhjertua.

²⁰ Hall (1999, 23) korostaa, että hänen kolmijakonsa on yksinkertainen, mutta samalla myös kiinnekohtia tarjoava. Toisaalta hän (1999, 234–271) toteaa, että koko identiteetin käsite on ristiriitainen. Siinä onkin kyseenalaistettu runsaasti.

sitten omatahtoinen tai sosiaalisesti tuotettu), ja tuo tilalle käsityksen subjektista, jolla voi olla useita, jopa keskenään ristiriitaisia ja samanaikaisia identiteettejä. (Hall 1999, 22–23.) Näiden identiteettikäsitteiden avulla on mahdollista tarkastella ja tulkita yksilön suhdetta omaan elämäntarinaansa. Vaikka kullakin identiteettikäsitteellä on oma historiallinen taustansa, vaikuttavat nämä kolme esitystä edelleen.

Muistelemisesta ja muistista

Omaelämäkerrallista aineistoa tuotetaan usein juuri silloin, kun ihmiset muistelevat. Tämä toiminta yhdistetään yleensä iäkkäisiin ihmisiin, jotka pyrkivät elämänsä ehtoopuolella kokoamaan menneisyyden palasia yhteen ja etsimään ehtyille elämälle mielekkäitä merkityksiä. Toisaalta muistelemisen saattaa aktivoida jonkin kriittisen tapahtuman, kuten sairastumisen seurauksena. Muistelemisen on edelleen pysynyt ilmiönä, jota on vaikea luokitella ja josta ei ole löydetty juurikaan säännönmukaisuuksia. (Saarenheimo 1997, 29–31.)

Menneisyyttä ei voi koskaan tavoittaa uudelleen sellaisenaan. Se, mitä tällä hetkellä muistamme tai määrittelemme historiaksi, on itse asiassa jotain sellaista, jota kukaan ei ole koskaan elänyt nykyisyytenä.²¹ Mennyt jää kuitenkin elämään muuntuneena ihmisten muistoissa ja mielessä. Muuntunut ja alati muuttuva menneisyys on siis hyvin vahvasti läsnä olemisessamme, ja me tuotamme menneisyyttä yhä uudelleen. Jokainen saman episodin muistelukerta on laadullisesti edellisestä poikkeava, vaikka tietyt sisällöt ja peruspiirteet säilyisivätkin. Ihminen on eräällä tavalla kokemiensa tuokioiden summa. (Lowenthal 1985, 185–191.) Viime aikoina muistelua on alettu mieltää pelkkää tallentamista, siirtämistä ja mieleen palauttamista moniselitteisempänä tapahtumana. Ihminen ei ole tallentava kamera, vaan maalaava olio, joka luonnostellessaan menneisyyttä tarkastelee sitä nykyisyyden lävitse katse käännettynä tulevaisuuteen. Muistin ja muistelun menneisyyteen liittyvät kytkennät ovat ilmeiset, mutta vallitsevan näkemyksen mukaan myös nykyisyys ja tulevaisuus ovat osa menneisyyden hallintaa. Muistelussa nämä kolme ajallista aspektia vuorottelevat jatkuvasti. (Freeman 1993, 224; Huotelin 1992, 60–62; Kalela 2000, 102.)

Muistin ensisijainen tarkoitus tulisivatkin nähdä menneisyyden, ja sitä kautta myös nykyisyyden, hallintana eikä vain menneen säilömisinä. Tästä on muistu

²¹ *“What is known as the past was not what anyone ever experienced as the present”* (Lowenthal 1985, 185–191).

tuksena se tosiseikka, että muistinmenetys tuhoaa yleensä ihmisen persoonallisuuden ja vie käytännössä elämästä merkityksen. Tieto siitä, että olen joskus aikaisemminkin ollut, on perustana tiedolle, että olen juuri nyt. (Lowenthal 1985, 41–42, 197, 206–210; Saarenheimo 1997, 121–122.) Muistot ovat siis äärimmäisen mukautuvia ja muuntuvaisia. Muistelemineen on aktiivinen tapahtuma, jossa yksilö yrittää löytää merkitystä omalle elämälleen, mutta myös paikkaansa sosiaalisessa kentässä. Vaikka muistelun juuret ja kohde ovatkin menneisyydessä, on itse tapahtuma reaaliaikaista ja nykyisyyden ehdoilla tapahtuvaa. Elämäkertatutkimuksessa pyritään usein tarkastelemaan yksilön suhdetta omaan menneisyyteensä ja mitä se merkitsee nykyisyydessä (Huotelin 1992, 62).

Aikaulottuvuuksien samanaikaisuus ja muistokertymien laajuus aiheuttavat sen, että emme voi pitää mielessämme (muistissamme) kaikkea havainnoimaamme. Havaintojen seurauksena muistiimme jää asioita, jotka voivat olla tärkeitä, epätavallisia tai yhtä hyvin täysin triviaaleja yksityiskohtia. Mukaan sekoittuvat vielä vallitsevan hetken kokemukset ja tulevaisuuden toiveet. Muistamisen vastakohta unohtaminen on luonnollinen ja välttämätön inhimillinen prosessi. Jotta jotkin muistot olisivat merkittäviä, on yksilön unohdettava suurin osa havainnoimastaan. On täysin mahdotonta yrittää tallentaa koko elämää, sillä siihen menisi koko elämä. (Lowenthal 1985, 204–205.) Jotkin tapahtumat saattavat merkityksellistyä muistelijalla vasta myöhemmin, kun tapahtumat ja niistä syntyneet muistot paikallistuvat osaksi koko elämänkulkua (Huotelin 1992, 62).

Menneiden pohdminen voi aktivoitua jostain miellyttävästä tapahtumasta, joka halutaan elää yhä uudelleen. Ihmiset siis muistelevat viihtyäkseen – joskus hyvinkin eskapistisesti. Ideaalitapauksessa muistikuvien ylläpitäminen ja läpikäyminen saattaa eheyttää yksilöä ja parantaa hänen elämänhallintaansa. Muistojen avulla yksilö saattaa myös haluta (joko tietoisesti tai tiedostamattaan) kehittää itseymmärrystään tai saada ymmärrystä muilta osakseen. Muistelemisen perinteinen informatiivinen ja sukupolvien välistä kommunikaatiota korostava funktio onkin vähitellen väistynyt viihdyttävien ja yksilöllisten elementtien tieltä. (Saarenheimo 1997, 171.) Syyt kehitykseen lienevät kulttuuristen ja sosiaalisten käytänteiden muuttumisessa, mutta myös edullisten ja teknisesti kehittyneiden tallentimien yleistymisessä.

Pollyanna principle -käsite tarkoittaa sitä, että ihminen haluaa muistella ensisijaisesti miellyttäviä asioita ja esitellä niitä positiivisessa hengessä. Varsinkin vanukset haluavat kertoa menneestä elämästään myönteisesti. Yksittäisille elämäntapahtumille ja koko elämän kokonaisuudelle halutaan antaa jokin mieli ja tar-

koitus, ja siten myös aikanaan negatiivisiksi mielletyt asiat ovat saattaneet kääntyä kasvun ja elämäkokemuksen rakennusaineiksi. Periaate näyttää toteutuvan juuri haastattelutilanteissa, joten muistelun konteksti näyttää vaikuttavan itse muistoihin. (Ben-Peretz 1995, 91.) Muistot eivät kuitenkaan sisällä pelkästään positiivisia elementtejä. Joskus ihminen haluaisi tukahduttaa kielteisiä muistoja, jotka kuitenkin nousevat hänen tietoisuuteensa (Saarenheimo 1997, 89–90). Kaikkein pahimmassa tapauksessa yksilö voi jäädä muistikuviansa vangiksi eikä voi edetä normaalissa elämässä ja suuntautua tulevaisuuteen. Toisaalta ihmis mieli saattaa suojella siten, että ikävät muistot tulevat vasta siten yksilön tietoisuuteen, kun hänellä on riittävästi voimavaroja kohdata ne.

Edellä muistin ja muistamisen yhteydessä on korostunut yksilöllinen näkökulma. Muistin toimintaa ja sisältöä voidaan tarkastella myös kollektiivisella tasolla. Puhutaanhan perheen yhteisistä tai kokonaisista kansakunnan muistoista. (Ahonen 1998, 21–25; Lowenthal 1985, 194–197, 204–205.) Saatamme siten muistaa asioita, jotka eivät ole itse asiassa koskaan tapahtuneetkaan meille. Lainaamme toisilta erityisesti miellyttäviä muistoja. Muistettu menneisyys on aina samanaikaisesti yksilöllinen ja yhteisöllinen (Lowenthal 1985, 194). Kovin tavatonta ei ole esimerkiksi se, että yksilö väittää muistavansa syntymäaikansa tapahtumista muun muassa sen, että tuolloin vallitsi syvä lamakausi. Tätä hän ei voi luonnollisestikaan muistaa, vaan se on sekoitus kenties vanhempien muistoja ja myöhemmin luettua. (Thompson 2000, 158.)

Muistin sisällöt ja muistelemisen tavat ovat sängen yksilöllisiä. Vaikka muisti onkin yksilöllinen, ei se ole kuitenkaan yksityinen, vaan sosiaalisessa kanssakäymisessä rakentunut. Mikäli yksilö ei suojele omia muistojaan, on muilla ihmisillä periaatteellinen mahdollisuus päästä osalliseksi hänen muistoihinsa. Tavoitellamme menneisyyttä meillä onkin käytössä vain toistemme muistot, jotka voivat olla yhtä hyvin historian kirjojen²² kuin muistitiedon muodossa. Kuten edellä on jo käynyt ilmi, menneen tavoittaminen sellaisenaan on mahdotonta. Muistot vertaantuvat siis toisiin muistoihin, ei itse menneisyyteen. (Lowenthal 1985, 194–200.) Ihmiset kokoontuvatkin usein muistelemaan ja vertailemaan omia muistikuvia toisten vastaaviin. Tällaisilla kokoontumisilla on pelkkää yhdessäoloa merkittävämpi tarkoitus. Menneiden tapahtumien läpikäynti ja muistojen vertailu auttaa yksilöä pitämään yllä oman elämänsä kannalta tärkeitä muistoja, ja hän voi sosiaalisessa muistelukontekstissa auttaa ja tulla autetuksi.

²² Historiaa ei kirjaudu sellaisenaan paperille, vaan historioitsijoiden toimesta.

Kyse on pohjimmiltaan sekä yksilön että yhteisön jatkuvuuden ylläpitämisestä ja turvaamisesta. (Saarenheimo 1997, 171–172.)

Yksilöllisen elementin suodattaminen esimerkiksi omaelämäkertojen muisti-aineksesta on sula mahdollisuus. Jo yksistään kieli on sosiaalisesti tuotettua, ja sanojen ohella lainaamme kulttuurisesta varannosta myös kokonaisia muistoja. Muistamisen sosiaalisuutta voidaan tarkentaa edelleen. Esimerkiksi eri elämänvaiheessa elävät ihmiset ovat taipuvaisia muistamaan tiettyjä asioita. Samoin jonkin avainkokemuksen, kuten sodan kokeneilla ihmisillä, on tiettyjä yhteisiä muistoja ja tapoja muistaa ja muistella. Muistaminen on myös kulttuurisidonnainen asia. Länsieurooppalaisten muistin sanotaan maailmanlaajuisesti olevan varsin lyhytkestoista. Myös esimerkiksi johonkin ammattiyhteisöön kuulumisen voidaan katsoa määrittävän muun muassa sitä, mitä sen jäsenet muistavat. Näkemys muistin yksilöllisyydestä ja sosiaalisuudesta on myös koulukuntakysymys. Toisaalla on näkemys siitä, että muistelu kumpuaa yksilön sisältä. Toiset korostavat puolestaan muistelun sosiaalista ulottuvuutta. (Saarenheimo 1997, 43–44, 118.)

Muistin ja muistamisen tematiikka on läsnä varsin monen tieteenalan tutkimuksellisissa hankkeissa. Muistitietoa on esitelty edellä historiatutkimuksen yhteydessä, mutta sen käyttö lienee yleisempää muissa humanistisissa tieteissä kuten kansatieteessä, antropologiassa ja folkloristiikassa. Siinä missä historia-tieteissä muistitiedolla tavoitellaan historiallista totuutta ja todellisuutta, tavoittelevat yhteiskuntatieteet sosiaalista ja yhteiskunnallista todellisuutta. Sosiologien kaltaiset yhteiskuntatieteilijät tulevat ehkä korostaneeksi liiaksi nykypäivää historioitsijoiden jäädessä menneisyyden vangeiksi. Thompson (2000, 171) peräänkuuluttaakin yhteistyötä, jossa edelliset voisivat perehtyä kertomistilanteen (nyt) tematiikkaan jälkimmäisten syventyessä muistojen viittaushetkeen (menneisyys). Ylipäätään olisi mietittävä tutkitaanko menneisyyttä sinällään, vai menneisyyden ja nykyisyyden välistä suhdetta, mikä korostuu juuri muistelun yhteydessä (Ukkonen 2000, 93–94).

On myös huomioitava, kuinka historia- ja yhteiskuntatieteissä otetaan vastaan muistojen tahallinen tai tahaton vääristyminen. Mikäli nämä vääristymät katsotaan yksipuolisesti aineistoa ja siitä tehtäviä tulkintoja haittaavaksi tekijäksi, saatetaan menettää jotain olennaista ihmisten tavasta hahmottaa todellisuutta. Ensinnäkin totuuden ja todellisuuden julistaminen on hyvin vaikeaa, ja toiseksi juuri väärinmuistaminen voi olla tutkimuksellisesti mielenkiintoista, jos ei suorastaan välttämätöntä jonkin ilmiön ymmärtämiseksi. (Kalela 2000, 90–91; Thompson 2000, 169.)

Edelleen muistia hyödynnetään sosiaali- ja terveystieteissä, joissa muistamisen henkilökohtainen merkitys yksilölle eli itse muistelijalle saa ehkä kaikkein voimakkaimman ilmauksensa. Historia- ja yhteiskuntatieteistä poiketen itse muistoilla on toissijainen arvo muistajan ollessa toiminnan ja huomion ytimessä. Muisteluterapiaa käytetään parantavana ja eheyttävänä apukeinona, jossa muistin avulla pyritään luomaan identiteettistä jatkuvuutta ja mahdollisesti etsimään kadonneita ihmiselämän kohtia. (Saarenheimo 1997, 35–36; Thompson, 186–187.) Mielenkiintoisia ovat sellaiset tapaukset, joissa historiallinen totuus ja henkilökohtainen, psykologinen totuus ovat ristiriidassa. Kysymys kuuluu, kuinka paljon yksilön muistojen sallitaan poikkeavan yleisesti tunnetusta ja miten yksilön hyvinvointi riippuu tuosta yleisesti tiedetyn poikkeavasta tulkinnasta.

Totuudesta ja todentuntuisuudesta

Kuten edellä on käynyt ilmi, yksilön tuottaman elämäntarinan ja omaelämäkerran viittaussuhteet elettyyn elämään eivät ole täysin yksiselitteisiä ja ongelmattomia. Jo yksistään yksilön kyky muistaa oman elämänsä sattumuksia on rajallinen, ja toisaalta kertoessaan elämästään hän on narratiivisten konventioiden alainen. Lisäksi yksilö saattaa ajaa omia etujaan kerronnallisin keinoin. Totuuden tavoittelu niin yksilöllisellä kuin kansallisella tasolla on kautta aikain kiinnostanut ihmisiä. Tiede on osaltaan pyrkinyt pureutumaan todellisuuden tematiikkaan, ja kenties juuri siksi totuus tuntuu nousevan erityisen haastavana kysymyksenä elämäkerrallisen tutkimuksen yhteydessä. Elämäkertatutkija saattaakin joutua tilanteeseen, jossa häneltä tiedustellaan elämäkertojen totuusperää. Niinpä hän saattaa joutua vastaamaan kysymyksiin, joissa udellaan, mitä elämäntarinoiden avulla oikein voidaan sanoa ja eivätkö tutkittavat oikeasti valehtelee.

Kysymys totuudesta vaihtelee riippuen siitä, esitetäänkö se elämäkertatutkijalle vai omaelämäkerran laatijalle. Jälkimmäinen ei periaatteessa voi valehdella. Kaikki ilmaisut kun kertovat aina jotain esittäjästään; jopa suoranainen valehtelu. Omaelämäkerran laatija ei voi olla olematta omaelämäkerrallinen, johon sisältyy aina aimo annos henkilökohtaisuutta. Kun tarinan esittäjä ja päähenkilö ovat vielä yksi ja sama henkilö, saattaa totuus jäädä lopulta ratkaisematta. Joitakin demograafisia seikkoja ja yksiselitteisiä väittämiä voidaan toki tarkastaa, mutta yleensä totuusarvo ratkaistaan siinä vaihdannassa, joka tapahtuu kertojan ja vas-

taanottajan välillä. (Smith & Watson 2001, 12–13.) Siinä missä omaelämäkerran laatijalle suodaan vapaat kädet²³, on itse tuotosten eli omaelämäkertojen luenta taas varsin kurinalaista työtä. Omasta elämästään kertova henkilö on lähtökohdaisesti aina oikeassa, elämäkertatutkija taas saattaa parhaimmillaan tavoittaa jotain totuudellista ja merkityksellistä.

Jerome Bruner (1986, 11–14) lähestyy totuutta kahden toisistaan poikkeavan tietämisen tavan näkökulmasta, jotka hän nimeää narratiiviseksi ja paradigmaattiseksi. Jälkimmäisellä tarkoitetaan tiedemaailmasta tuttua totuuteen (*truth*) pyrkivää tietoa, jolle ominaisia ovat eksaktit havainnot, erilaiset luokittelut ja mahdollisimman selkeä tosiasioihin perustuva argumentointi. Tämän tiedon käyttökelpoisuus paljastuu siinä, kuinka tarkkoja havaintoja asioiden tosiasiallisesta tilasta kyetään tekemään. On siis olemassa jokin todellisuus, joka on mahdollista tavoittaa tutkimuksen keinoin. Tuo todellisuus voi näyttäytyä esimerkiksi fyysisten molekyylien muodossa tai sosiaalisina rakennelmina.

Narratiivisen tietämisen ydinsana on todentuntuisuus tai todenkaltaisuus (*verisimilitude*). Vakuuttavuuden kriteerinä ei olekaan loogisuus vaan uskottavuus, jota elämäkerrallisissa viitekehyksessä kannattelevat mahdollisimman todentuntuiset ja mielekkäät tarinat. Siten ihmisen kertoma tarina voi olla todentuntuinen ja totuudellinen, vaikka hänen tekemänsä havainnot maailmasta olisivatkin jossain määrin virheellisiä. (J. Bruner 1986.) Totuudenmukainen tarina voi olla siis epätosi ja epätotuudenmukainen tarina tosi. Narratiivisessa tiedossa totuus voi olla olemassa vain teoreettisesti, eli sitä ei voi todentaa korrespondenssiteorian edellyttämällä tavalla. Todentuntuisuuden subjektiivinen luonne johtaa siihen, että se on herkempää vaihtelulle ja moniselitteisempää kuin paradigmaattisesti mielletty totuus. Narratiivisen tutkimuksen haaste liittyy juuri siihen, kuinka hyvin se kykenee vangitsemaan yksilölliset ja hetkessä liikkuvat merkityksenannot. (Goodson & Sikes 2001, 50; Kohli, 1981.)

Paradigmaattinen tieto näyttättyy puhtaasti kognitiivisena asiana. Äärimmillään vietyinä se tarkoittaa tietäjän suoraa ja ei-henkilökohtaista suhdetta tietoon. Todentuntuisuus sen sijaan sisältää affektiivisia latauksia. Emootiot vahvistuvat tarinan herättäessä vastakaikua ja ymmärrystä kuulijassa. Puhtaan rationaalisen elementin suhde tietäjään voi syntyä hyvin atomistisesti, kun taas narratiivisen todentuntuisuuden tunne edellyttää tiettyä kokonaisvaltaisuutta. (Rinehart 1998.) Eläytyessämme kertomukseen tunnustelemme koko ajan sen todenmukaisuutta

²³ Kirjoittajankin käsiä sitovat luonnollisesti hänen kykynsä ilmaista, mutta myös elämän tapahtumat ja niiden merkitykset. Hän ei siis voi kirjoittaa aivan mistä tahansa ja kuinka tahansa.

ja tunnistamme nopeasti kohdan, jossa kertomus siirtyy mahdollisen tuolle puolen. Onkin ironista, että monia tarinoita kerrotaan erityisesti sen takia, että ne ovat uskomattomia tai jopa yliluonnollisia. Ehkä siksi kautta aikain tarinankertoajat ovat halunneet korostaa valehtelemattomuuttaan toteamalle kuulijoilleen tarinan olevan tosi. Totuudenmukaisuus voidaan saavuttaa myös suoranaisella valehtelulla.

Kalela (2000, 91) tarjoaa paradigmaattiselle totuudella ja narratiiviselle todentuntuudelle omat selitteensä. Edellinen tähtää varmaan tietoon ja jälkimmäinen hedelmälliseen tietoon. Näitä kahta lähtökohtaisesti toisilleen vastakkaista tietämisen tapaa on helpompi lähestyä teoreettisesti kuin löytää konkreettisia esimerkkejä. Vastakkaisuuksia lieventäviä esimerkkejä sen sijaan on löydettävissä: puhutaanhan sinun ja minun totuudesta. Sanasta sanaan brunerilaisittain tulkittuna tämä merkitsi sitä, että on olemassa useita varmennettavissa olevia totuuksia. Käsitepari tieto ja totuus tulisi mieltää suhteeksi ja prosessiksi, ei staattiseksi tilaksi (Kalela 2000, 160–161). Pragmaatitot puolestaan uskaltavat puhua totuudesta silloin, kun se on yhteisöllisesti tuotettua ja hyväksyttyä (Doyle 1997, 96).

Yksi mahdollisuus lähestyä totuutta on tarkastella sitä kolmen klassisen totuusteorian näkökulmasta. Korrespondenssiteorian mukaisesti totta on sellainen väite, joka on mahdollisimman tarkassa vastaavuussuhteessa tosiasioihin. Näkemys totuudesta on siis Brunerin esittämän paradigmaattisen tietämisen tavan myötäinen. Koherenssiteoriassa totuus määrittäytyy suhteessa siihen, kuinka esimerkiksi intertekstuaalisessa todellisuudessa yksittäinen väite tai tarina lomittuu muihin vastaaviin. Näkökulmassa on olennaista yksittäisten elementtien muodostama koherenssi kokonaisuus, jota voi kutsua metatarinaksi. Metatarinoiden tulee olla sisäisesti yhtenäisiä, mutta ne voivat olla keskenään ristiriitaisia. Koherenssiteorian mukaisesti reaalityodellisuus voidaan sulkeistaa ja tarkastelu siirtää puhtaasti tekstuaaliselle tasolle. Kolmas totuusteoria on pragmatismi, jossa väitteitä tai tarinoita arvioidaan niiden seurausten kuten hyödyllisyyden perusteella. Suositeltavia ovat sellaiset tarinat, jotka toimivat ja joista seuraa jotain hyvää. Vältettäviä ovat taas sellaiset tarinat, jotka johtavat johonkin ikävään. (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999.)

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tavoitellaan yleensä vahvaa korrespondenssisuhdetta tutkimuksellisten ilmausten ja tutkittavan kohteen välillä. Tavoitteena on saada mahdollisimman tarkka kuva tutkimuskohteesta vaille vääristymiä, mikä varmennetaan tarvittaessa validiteetti- ja reliabiliteettimittauksin. Narratiivinen ja elämäkertatutkimus osana kvalitatiivista tutkimusta taas hyväksyy korrespondenssin ajatuksen, mutta näkee sen mittaamisen jossain määrin mah-

dottomaksi. Tutkimusgenressä tutkitaan yleensä tulkinnallisesti rakentunutta todellisuutta, joka ei ole universaali eikä staattinen. Tulkinnoista vapaata pysyvää todellisuutta ei olisi siis olemassa, joten sitä ei voi eikä siis myöskään kannata tavoitella. Koherenssiteoreettiset ja pragmatistiset lähtökohdat näyttäisivätkin soveltuvan ainakin lähtökohtaisesti elämäkertatutkimukselliseen viitekehykseen (Kohli 1981, 60–61; Moilanen 2002).

Vaikka elämäkertatutkimuksessa sallitaan yksilön omaehtoisille elämänsäjäsenyyksille ja todellisuuden tulkinnoille paljon liikkumavaraa, voidaan niiltä edellyttää silti todentuntuisuuden ohella myös totuudenmukaisuutta. Yleensä tämän tarkistaminen käy muiden lähteiden avulla, mikä kuuluu usein erityisesti elämänhistoriallisen tutkijan repertuaariin. Silti kysymys yksilön todistuksen totuudellisuudesta jää usein epäselväksi, ja uusi seikkoja saattaa tulla esiin vasta tutkimuksen valmistuttua.²⁴ Selvennykseksi on syytä sanoa, että totuudellisuudella ei voida tarkoittaa yksityiskohtien tarkkuutta, vaan totuudellisuuden mittarina tulisi olla elämäntarinaa tuottavan henkilön minuus. Mikäli omaelämäkerta kuvastaa henkilön todellista minää, voitaneen vastaavuussuhde eli korrespondenssi määritellä riittäväksi elämäkertatutkimuksellisessa kontekstissa (Huttunen & Kakkori 2002, 77). Toisaalta henkilön todellisuus ei voi olla täysin omalakinen, sillä kuuluhan ihminen yleensä johonkin sosiaaliseen verkostoon ja yhteiskunnalliseen todellisuuteen.

Myös elämäkertatutkija saattaa pohtia aineistonsa tarkastelun yhteydessä tarinoiden totuudenmukaisuutta. Riippuen tutkimustyyppistä saattaa hänellä olla mahdollisuus testata esitettyjen havaintojen ja tietojen todenperäisyyttä tutkimuksen myöhemmissä vaiheissa, mutta aina se ei ole mahdollista. Tästä totuuden tavoittelusta ei myöskään voi tulla tutkimusta eteenpäin vievä voima. Tutkija ei voi alkaa tuomariksi ja määritellä sitä, milloin yksilö tekee täsmällisiä havaintoja omasta elämästään tai milloin totuus on vihdoinkin saavutettu. Tutkijan onkin syytä muistaa, että tulkinnan kohteena ovat kokemuksilla ladatut tekstit elämästä, ei itse elämä (Freeman 1993, 7–8).

Vaikka totuuden määrittely ja tavoittelu onkin tieteellisessä toiminnassa moniselitteinen asia, on suoranaisten valhe erotettava kuitenkin sitä muistuttavista lähi-sukulaeisista. Valehtelu kun on tietoista ja tahallista, ja sen avulla pyritään saavutta-

²⁴ Sikes (2000, 260–262) esittelee kaksi esimerkkitapausta, James ja Nigel, joista edellinen korosti perheen merkitystä ja jälkimmäinen oppilaiden oikeutta intimitettiin. Myöhemmin kävi ilmi, että Jamesilla oli ollut haastattelujen aikana avioliiton ulkopuolinen suhde ja että Nigel tuomittiin myöhemmin pedofiiliasta.

maan joko itselle tai lähimmäisille koituvaa hyötyä. Se on siis laadullisesti eri asia kuin väärinmuistaminen, subjektiivinen havainto tai muisto jostain tilanteesta tai omaksuttu väärä tieto. Edelleen tietoisesta valheesta on erotettava tapaukset, joissa tutkittava yrittää esimerkiksi haastattelutilannetta tulkitessaan antaa tutkijalle sellaisia näkemyksiä, joita arvelee tämän haluavan. (Sikes 2000, 258.)

Yleensä ihmisillä on havaittavissa taipumusta esitellä itseään älykkäänä ja viehättävänä, ja toisaalta halutaan osoittaa kyvykkyyttä ja tilanteiden hallintaa. Toiminnan syyt löytynevät niin psykologisista kuin sosiaalisista tarpeista. Tässä on siis taas kerran havaittavissa elämäntarinan suoma mahdollisuus itselle edullisen identiteetin rakentamiseen ja ylläpitämiseen. (Sikes 2000.) Suomalaisissa omaelämäkerrallisissa ja vastaavissa aineistossa on esimerkiksi havaittavissa pyrkimys osoittaa, kuinka ollaan selvitty vaikeista olosuhteista (ks. esim. Kortteinen, 1992; Roos 1987; Roos 1996; Valtonen 2004). Ihmiset haluavat näyttää, että elämä on hallussa ja että sillä on ollut jokin merkitys, josta koherentti elämäntarina on ilmausta (Saarenheimo 1997, 74–75; Sikes 2000, 262–263).

Elämäkertatutkijalle ongelmalliseksi voi muodostua se, että elämää kuvastava produkti saattaa edustaa kaikkia edellä mainittuja tietoisien tai tiedostamattoman valehtelun sekä väärinmuistamisen muotoja. Ratkaisevaa onkin oikeastaan kertojan intentiot, joihin tutkijalla ei taas ole suoraa pääsyä. Ne olisi pääteltävä kirjoittajan elämäntilanteista ja lukuisista vihjeistä. Huoli mahdollisesta valehtelusta, väärinmuistamisesta tai väärintulkinnasta ei ole elämäkertatutkimuksessa kuitenkaan pelkästään tutkijan huoli. Koska usein liikutaan henkilökohtaisella ja intimitilla alueella, saattaa myös tutkittavilla olla huoli siitä, ettei heidän elämänsi-tyksistään tulisi epätotuudenmukaista ja että niistä rakentuva tutkimus ei vääristelisä sanottua tai kirjoitettua. Tätä elämäkertatutkimuksellista haastetta on pyritty helpottamana ottamalla tutkittavat mukaan tutkimuksen eri vaiheisiin.

Omaelämäkerrallinen kertomus ei ole kopio alkuperäisestä kohteestaan eli eletystä elämästä, vaan se tulisi mieltää pikemminkin kuvaksi, jossa näkyy tulkinnallisuus. Aivan kuten taidemaalaus kuvastaa taiteilijan näkemystä kuvattavasta kohteesta, ei ilmiäsuun suhde kuvattavaan asiaan ole aina välittömästi ja sellaisenaan havaittavissa esimerkiksi ulkoisten piirteiden perusteella²⁵. (Huttunen & Kakkori 2002, 84.) Toisena metaforana voidaan käyttää kopiokoneetta. Vanha kopiokonehan on sellainen, joka kykenee toistamaan alkuperäisen kappaleen vain osittain. Se on jo menettänyt tarkkuutensa, ja siksi yksityiskohtien

²⁵ Tämä kysymys tuntuu nousevan toistuvasti esille aina silloin, kun jostain merkittävästä henkilöstä tehdään ei-esittävä teos.

kopiointi jää vaillinaiseksi. Vanhan kopiokoneen lasipinta on usein likainen, joten se lisää kopioon jotain sellaista, jota alkuperäisessä ei kenties koskaan ollutkaan. Samat poisjäämiset ja täydentymiset ovat tyypillisiä myös ihmisen muistamiselle. Jotain alkuperäisestä täytyy kuitenkin jäädä. Muussa tapauksessa kopio on käyttökelvoton ja elämäkerta ei-totuudenmukainen. (Säntti 2004.)

Totuuden ja totuudenmukaisuuden tavoittelussa on kielellä keskeinen rooli. Kielen voi mieltää ensinnäkin suorassa ja välittömässä suhteessa todellisuuteen, mikä tarkoittaa sitä, että sanottu tai kirjoitettu on yhtä kuin tapahtunut. Toisen näkökulman mukaan kieli ei pelkästään heijastele todellisuutta, vaan myös tuottaa ja säätelee sitä. (Gudmundsdóttir 2001, 233–234; Saarenheimo 1997, 15; Siljander 1995.) Kielellinen käänne ajoittuu 1960-luvulle. Tuolloin etenkin yhteiskuntatieteellisillä ja kulttuurilla tutkivilla aloilla alettiin tehdä uusia havaintoja kielen ja todellisuuden välisestä suhteesta. Taustalla oli tuolloin yleisesti vallinnut ilmapiiri, jonka hengessä kyseenalaistettiin yhteiskunnallisia käytänteitä ja valtasuhteita. Kieltä ei enää mielletty välineenä, jolla kyettiin selostamaan tapahtumia puolueettomasti. Samoin alettiin kiinnittää entistä enemmän huomiota kielen sisällön ja esittämisen muodon suhteeseen. Vaikka kielellä on myös käyttäjästä riippumatonta autonomiaa, on kielellisten artefaktien tarkistelussa huomioitava kielenhallinta ja yleinen kulttuurinen kompetenssi (Kalela 2000, 88–89; Mäkelä 1990, 56).

Kysymys elämäntarinoiden totuusarvosta on haastava. Totuus määräytyy tapauskohtaisesti aivan kuten tutkimukseen liittyvät eettiset seikat. Denzin (1989, 62) onkin sitä mieltä, että tarinoiden totuusarvon ja koherenssin painottamisen sijaan tulisi tarkastella sitä, kuinka ihmiset merkityksellistävät elämäänsä omaelämäkertoissa. Elämäkertatutkimuksen perimmäinen tarkoitus ei ole yleensä totuuden kertominen, vaan tarinan uudelleenesittäminen. Mikään ei luonnollisesti estä sitä, etteikö tuosta uudelleenesityksestä voisi tulla uutta dogmaattista totuutta. Edelleen vaikka elämäkertatutkijan edellytettäisiinkin ottavan kantaa totuuteen, on muistettava, että valehtelu ei ole ensisijaisesti metodologinen kysymys. Epärehellisyyteen ja valehteluun liittyy pikemminkin henkilö- ja tapauskohtaisia tekijöitä. Kaikki metodologiset koulukunnat käytännön sovelluksineen voivat tulla huijatuiksi, ja huijareina voivat esiintyä niin tutkijat kuin heidän tutkittaviansakin (Sikes 2000). Kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet muistaa väärin tahallisesti tai tahattomasti ja esittää epätotuuksia puhelinkyselyissä, tutkimuslomakkeen täytössä tai muisteluissaan.²⁶

²⁶ Esimerkiksi Ranula (2005, 15) väittää, että kiertokirjeissä ei tietoisesti sorruta oman elämän kaunisteluun, jollaista tapaa esimerkiksi omaelämäkertoissa tai muistelmissa.

Opettajatutkimus

Koulumaailma on yksi esimerkki kontekstista, jota voidaan tarkastella narratiivisesti ja tietyn osin myös elämäkerrallisesti. Muodostaahan se todellisuuden, jossa esiintyy runsaasti tarinallisuutta ja erilaisia merkityksiä. Ensinnäkin on olemassa opettajien ja oppilaiden omia tarinoita, mutta vielä enemmän löytynee tarinoita, jotka kertovat opettajista ja heidän oppilaistaan. Koulutus sinällään muodostaa yhden merkittävän tarinan. Elämäkertatutkimukselle koulu näyttää lähinnä opettajien muodossa, sillä edellyttäähän elämäkerrallisuus elettyä elämää ja ennen kaikkea kykyä tarinallistaa elämää, mihin ainakaan pienimmät koululaiset eivät kykene. Sen sijaan elämäkertatutkimusta on hyödynnetty opiskelijatutkimuksessa ja aikuiskasvatuksellisessa kontekstissa (Huotelin 1996, 15–16). Edellä on lyhykäisesti viitattu jo niihin tieteellisiin koulukuntiin ja oppiaineisiin, joissa narratiivi- ja elämäkertatutkimusta on tehty. Kasvatustiede on luokiteltavissa yhteiskunnalliseksi tieteksi, joten edellä on puhuttu tuon yläotsikon alla osin myös kasvatustieteestä. Seuraavassa tarkennetaan kasvatustieteessä tehtyyn elämäkertatutkimukseen ja erityisesti opettajatutkimukseen.

Kasvatustieteellinen elämäkerrallinen tutkimus näyttäisi olevan voimistumassa ainakin maailmanlaajuisesti tarkasteltuna (Goodson & Numan 2002; Gudmundsdóttir 1997; Syrjälä ym. 1996). Vielä vuosituhanen vaihteessa arvioitiin, että toisin kuin sosiaalitieteissä, on kasvatustieteellinen omaelämäkertatutkimus vielä meillä Suomessa lapsenkengissä (Eskola & Suoranta 2003, 121–126).²⁷ Kenties kaikkein laajin ja perustavin on Oulun yliopiston professori Leena Syrjälän johtama tutkimushanke, joka kohdistuu muun muassa opettajaan muutoksen keskellä ja opettajan työssä jaksamiseen. Projektissa on mukana keskeisiä alan kotimaisia tutkijoita. Toinen elämäkertatutkimuksen keskus näyttäisi virittyneen Joensuun yliopiston professori Ari Antikaisen ympärille. Projekteissa on tutkittu elämänkulkuja ja yhteiskunnan kasvatuksellisia prosesseja erityisesti aikuiskasvatuksellisessa kontekstissa. Englannissa elämäkertatutkimusta ovat tehneet muun muassa Ivor F. Goodson ja Patricia Sikes. Heidän hankkeillaan tuntuu olevan sängen usein toimintatutkimuksellisia kytköksiä, mikä on myös havaittavissa kotimaisessa tutkimuksessa.

Syrjälä ym. (1996) tarkastelevat artikkelissaan elämäkertatutkimuksen merkitystä opettajatutkimuksessa ja jakavat sen neljään suuntaukseen. Ensinnäkin

²⁷ Näyttää kuitenkin siltä, että englanninkielinen termi *bubbling under* (kuplintaa pinnan alla) kuvaa hyvin nykyistä tilannetta.

opettajan työtä voidaan tarkastella ammatillisen kehittymisen ja uratutkimuksen näkökulmasta (ks. esim. Sikes 1985; Huberman 1993), jolloin kiinnitetään huomiota kriittisiin vaiheisiin ja erilaisiin kehityshaasteisiin, joihin opettajat joutuvat ottamaan kantaa uransa eri vaiheissa. Tämä näkökulma korostaa elämänvaihetutkimuksen tavoin tiettyjä vaiheita ja niiden välisiä murroskohtia, jotka ovat yhteisiä suurimmalle osalle opettajia. Toinen tarkastelunäkökulma liittyy opettajien työhönsä liittyvien merkitysten tarkasteluun. Kyseinen suunta on kiinnostunut erityisesti opettajan ajattelusta ja hänen käyttöteorioistaan (ks. esim. Gudmundsdóttir 2001). Kolmas elämäkerrallinen suuntaus on jo edellä mainittu toimintatutkimuksellinen koulukunta (ks. esim. Heikkinen 2000b). Se korostaa opettajan ammatillisen tietoisuuden kasvattamista, mikä edellyttää yleensä tutkijoiden ja tutkittavien tiivistä yhteistyötä. Neljäs tutkijoiden esittämä elämäkertojen käyttökonteksti viittaa oppimateriaaliluonteeseen. Siten esimerkiksi tulevat opettajat voivat tutustua kokeneiden kollegoiden elämänjäsenyyksiin oppiakseen jotain tulevasta työstään (ks. esim. Heikkinen 2002a).

Opettajat näyttäisivät muodostavan sellaisen ammatillisen ryhmän, josta ihmisillä on erityisen selkeä kuva. Jotkut väittävät tunnistavansa opettajan käyttäytymisen perusteella, joillekin taas riittää pelkkä ulkonäkö. Opettajat muodostavatkin varsin selkeästi kategorisoidun ja kulttuurisesti vakioiduksi oletetun ammattiryhmän. Ammattikuntana opettajat ovat siksi tuttuja, että lähes kaikki ovat käyneet koulua.²⁸ Toisaalta opettajat muodostavat varsin suuren ja näkyvän ryhmän. Nämä opettajaluonnehdinnat on usein puettu juuri tarinoiden muotoon. Samalla kun ne välittävät käsityksiä opettajista, on niissä usein myös aimo annos normatiivisuutta. Yksittäinen opettaja tuskin voi olla huomaamatta ympärillään vallitsevaa kulttuurista normatiivisuutta, jota pitävät median ohella yllä oppilaat vanhempineen sekä luonnollisesti opettajat itse.

Tarkasteltaessa opettajayhteisöä narratiivisesti tai elämäkerrallisesti on syytä tehdä selväksi, että kyseessä on varsin heterogeeninen ryhmä. Yleensä opettajista puhutaan kuitenkin sangen yleisellä tasolla.²⁹ Samankin kansallisen koulusysteemin sisällä on hyvin erilaisia opettajia kuten luokan- ja aineenopettajia

²⁸ Ihmisillä on myös toisista akateemisista ammattiryhmistä, kuten esimerkiksi lääkäreistä ja papeista, hyvin selkeitä käsityksiä, vaikka heidän toimensa ei olisikaan niin yleisesti tunnettua kuin opettajien.

²⁹ Periaatteessa opettajien kirjo ulottuu aina peruskoulutusasteen alemmilta luokilta yliopiston professoreihin. Kaikki he toteuttavat jonkinlaista opetussuunnitelmaa työssään ja vastaavat erilaisista pedagogisista järjestelyistä. Sisällöt ja opiskelijoiden ikä vain vaihtelevat, usein myös opetus- ja työmuodot.

sekä ammattikouluissa ja ammattikorkeakouluissa toimivia opettajia, joiden erillaisuus perustuu muun muassa koulutukseen ja tiettyihin pedagogisiin järjestelyihin. Vaikka koulunpidon asetelmat ovatkin suhteellisen yhtäläisiä ja historiallisesti periytyneitä ainakin oppivelvollisuuskoulun osalta, on opettajalle luovutettu ikäryhmä yksi opettajuuteen keskeisesti vaikuttava tekijä. Toisaalta on havaittavissa kansainvälisiä eroavaisuuksia, jotka näyttäytyvät esimerkiksi opettajien koulutuksen ja yhteiskunnallisen aseman muodossa.

Historiallisesti tarkasteltuna opettajat ovat vuosisatojen ajan tuottaneet paljon kertomuksellista aineistoa. Yleensä sävy on ollut opettavainen ja moralisoiva, mutta mukaan on mahtunut myös paljon kokemuksellista materiaalia. Opettajien ääntä on tuotu esiin sanoma- ja aikakauslehdissä ja yksityisesti tuotetuissa julkaisuissa. Tämän vuosisataisen kertomustradition kyseenalaisti opettajan työn tieteellistämiprojekti 1800-luvun puolessavälissä, kun Euroopassa opettajien koulutusta alettiin organisoida uudelle tasolle. Hankkeeseen liittyi osaltaan pesäero narratiiviseen, kokemusperäiseen diskurssiin. Opettajat ovat kuitenkin itse pitäneet huolta narratiivisen tradition jatkumisesta aina näihin päiviin asti, vaikka se onkin pysynyt hiljaisena ja tutkijoille kaukaisena perimätietona. Sittenmin narratiivisuus näytetään hyväksytyin yhdeksi tieteellisesti legitimiiksi tavaksi hahmottaa opettajuutta. (Gudmundsdóttir 2001, 228.)

Opettajien kirjalliselle ja kertovalle traditiolle on löydettävissä useita selityksiä. Onhan heillä ensinnäkin koulutuksensa vuoksi kykyä kertoa myös itsestään ja merkityksellistää omaa toimintaansa ja elämäänsä. Lisäksi työ on usein edellyttänyt opettajilta erityistä kirjallista ja ilmauksellista harrastuneisuutta, mitä myös harrastustoiminta on toisinaan tukenut. Edelleen opettajilla on myös ollut eräänlainen tilitysvelvollisuus toiminnastaan. Suomessakin jatkui pitkään velvollisuus päiväkirjan pitämiseen. Mikäli narratiivista ja elämäkertatutkimuksellista lähestymistapaa koulumaailmassa halutaan kuvailla ihmisläheiseksi ja toimijaystävälliseksi, tässä tapauksessa siis opettajaystävälliseksi, voidaan vastavuo-roisesti todeta, että opettajat kykenevät ilmaisemaan itseään tutkimusystävällisesti. Osaltaan tämä liittyy juuri koulutukseen. Ovathan esimerkiksi kaikki suomalaiset opettajat saaneet tieteellisen ja tutkijan taitoihin pätevoittävän koulutuksen jo useamman vuosikymmenen ajan.

Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja persoonallisuus näyttäytyvät opettajan toimessa erityisen selvästi. Opettaja ei ole korvattavissa toisella toimijalla ilman merkittävää vaikutusta myös pedagogiikkaan. Opettajien henkilökohtainen merkitys näkyy niin luokkahuoneen vuorovaikutuksellisissa tilanteis-

sa kuin käsitellyissä sisällöissäänkin. Siten omaelämäkerrallisen metodin edellyttämän kokonaisvaltaisuuden mukaisesti opettajuuttakaan ei ole syytä lohkoa yksityiseen ja ammatilliseen alueeseen, vaan ne tulisi esitellä toisiinsa vaikuttavina. Pelkän ammatillisen praktiikan havainnointi ja tulkinnat eivät välttämättä aukaise opettajan työhön liittyviä merkityksiä, vaan ne saattavat selkiytyä vasta opettajan yksityiselämän ja henkilöhistorian tuntemuksen myötä. (Goodson 1981; Goodson & Sikes 2001, 10, 57–74; Hansen 1995, 11; Lortie 2002, 78–79; Syrjälä & Heikkinen 2002, 157.)

Objekteista subjekteiksi

Elämäkertatutkimuksen historia on osin myös marginaalisuuden historiaa, kuten on edellä jo todettu. Myös opettajakuntaa voi lähestyä tuosta näkökulmasta, mutta tuolloin on huomioitava kansalliset ja historialliset seikat ja tuotava esiin se, millä asteella toimivista opettajista on kyse. Edelleen on tarkennettava, puhutaanko opettajien yhteiskunnallisesta, sosioekonomisesta vai kenties kulttuurisesta asemasta. Tarkisteltaessa opettajia määrällisesti on ryhmän sijoittaminen marginaaliin käynyt entistä vaikeammaksi jo edellisen vuosisadan kuluessa, jolloin kansanopetus laajeni yleisesti länsimaissa. Toisaalta väestön yleisen koulutuksellisen tason nousua on opettajiston koulutuksellinen ja kulttuurinen pääoma menettänyt merkitystään. Perinteisten professioiden, joihin opettajia usein verrataan, ohelle on viime vuosikymmeninä noussut uusia ammattiryhmiä, jotka näyttäisivät kipuavan opettajan rinnalle tai hänen yläpuolelleen ainakin sosioekonomisilla tikapuilla.

Elämäkertatutkimuksen yksi keskeinen perusprinsiippi on ollut kautta linjan tutkittavien omien elämänjäsenysten kunnioittaminen. Niitä ei ole pelkästään hyväksytty, vaan suoranaisesti toivottu. Tämän piirteen vahvistuminen on ollut havaittavissa myös opettajatutkimuksessa. Opettajien praktiikan havainnointi ja sen raportointi ovat perinteisesti kuuluneet akateemisille tutkijoille ja hallinnolle. He ovat määritelleet, mitä on tutkittu ja miten se on tehty. Tutkimustulosten hyödyntäminen on saattanut jäädä hallinnon päätettäväksi, tai tuloksia on hyödynnetty tutkijoiden uran edistämiseksi. 1990-luvulta lähtien kiinnostus tutkia opettajien elämäkokonaisuuksia on lisääntynyt. Lisäksi opettajille on pyritty suomaan myös yhä enenevässä määrin mahdollisuus osallistua tutkimuksen tekoon, ja opettajat onkin hyväksytty mukaan tutkimuksen eri vaiheisiin aina tut-

kimusongelman määrittelyistä tulosten tulkintaan. Edelleen tutkimuksen intentiona on usein ollut myös yksittäisten opettajien tai opettajaryhmien toiminnan laadullinen parantaminen toimintatutkimuksellisessa kehityksessä. Tällä on haluttu varmentaa tutkimuksen merkittävyyttä ja hyödyllisyyttä myös varsinaisille praktiikan harjoittajille. (Doyle 1997; Elbaz-Luwisch, 1997; Goodson 1992a; Hatch & Wisniewski 1995, 116–119; Syrjälä & Heikkinen 2002, 157–158.)

Elämäkerrallisessa opettajatutkimuksessa on havaittavissa eri vaihteita, joista ensimmäisessä 1980-luvulla alettiin kiinnostua opettajien elämästä. Näkökulma korosti kuitenkin opettajien ammatillista toimintaa elämän kokonaisuuden jäädessä taustalle. Toisaalta opettajien ääni esiintyi vain välillisesti tutkijoiden kautta. Seuraavalla vuosikymmenellä narratiivinen näkökulma voimistui ja kiinnostus opettajien elämän kokonaisvaltaisuuteen kasvoi. Samassa hengessä myös opettajien oma ääni alkoi kuulua ja tutkimukselta alettiin odottaa yhä enemmän opettajien toimintaa kehittäviä käytännöllisiä sovelluksia. (Syrjälä & Heikkinen 2002.)

Opettajien elämäkerrallisen tutkimuksen tarpeellisuudesta ja sen merkityksestä kiteyttää Goodson (1981), jonka mukaan opettaminen on persoonallista toimintaa. Siksi olisi tunnettava opettaja myös ihmisenä, ei pelkkänä ammatillisena toimijana. Elämäkertatutkimus pyrkii omalta osaltaan tavoittelemaan juuri sellaista kokonaisvaltaisuuden ideaa, joka toteutuu juuri opettajan henkilökohtaisen minän ja ammatillisen identiteetin välisessä vuoropuhelussa (Goodson & Sikes 2001, 10). Toisaalta mitä tahansa kasvatukseen ja koulutukseen liittyvää asiaa, olipa kyse sitten opetussuunnitelmasta tai koulun todellisuudesta, voidaan tarkastella opettajan persoonan näkökulmasta (Goodson & Sikes 2001, 57–74). Peruslähtökohta on se, että opettajan toiminnan ymmärtämiseen ei riitä pelkkä opettajan praktiikan havainnoiminen. Mukaan on otettava myös perheen ja vapaa-ajan kaltaisia ei-ammattillisia alueita. Tällöin saatetaan löytää sellaisia opettajan toimintaa kuvaavia selitysmalleja, jotka eivät paljastu pelkässä ammatillisessa toiminnassa.

Omaelämäkerrallinen tutkimus korostaa juuri sellaisia seikkoja, jotka ovat ominaisia myös nykyiselle opettajakäsitykselle. Opettajat nähdään mieluummin autonomisina ja intentionaalisina toimijoina. He kykenevät käsitteellistämään ja tutkimaan omaa toimintaansa sekä tekemään havaitusta sellaisia johtopäätöksiä, joilla voidaan kehittää juuri heidän pedagogista toimintaansa. Elämäkerrallisuuteen läheisesti liittyvät merkityksellistäminen, kokemuksellisuus ja omakohtaisuus sopivat myös vallitsevaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Siinä kun korostuu oppimisen aktiivisuus ja henkilökohtaisuus. (Syrjälä ym. 1996, 138.)

Opettajan mahdollisuutta tulla kuulluksi voidaan tarkastella ääni-käsitteen avulla. Opettajan äänellä voidaan nähdä olevan tietty voimakkuus ja sävy, mutta sillä voidaan viitata myös poliittisiin oikeuksiin eli oikeuteen puhua ja tulla kuuluksi. Periaatteessa jokin kouluhallinnon kaltainen opettajan itsensä ulkopuolinen taho voi käyttää opettajan ääntä välillisesti tai räikeimmillään suoranaisesti estää yksittäistä opettajaa tai opettajakuntaa käyttämästä omaansa. Opettajien ollessa yksimielisiä voidaan opettajaäänien katsoa metaforisesti muodostavan yhtenäisen kuoron, jonka äänet eivät soi välttämättä harmonisesti. Äänen avulla voidaan tarkentaa opettajayksilöön, mutta tutkimuksellisesti ollaan yleensä kiinnostuneita äänen sosiaalisesta rakentuneisuudesta eli yksilön äänenmuodotuksesta yhteiskunnallisessa kontekstissa. Ääni siis ilmaisee puhujaa (tai kirjoittajaa) itseään, mutta samalla se heijastelee jotakin laajempaa yhteisöä, johon yksilö kuuluu. (Butt, Raymond, McCue & Yamagashi 1992; Hargreaves 1996.)

Opettajilta siis löytyy hyvinkin erilaisia ääniä, vaikka suurella yleisöllä tuntuukin olevan heistä hyvin homogeeninen kuva. Vasta noiden erilaisten äänien kuuleminen ja sanoman tarkempi tarkastelu saattaa osoittaa, että esimerkiksi muutoksia vastustavat opettajat eivät välttämättä olekaan välinpitämättömiä oman henkilökohtaisen edun tavoittelijoita – tämä ryhmähän usein näyttäytyy tutkimusmyönteisten ja innovatiivisten opettajien vastavoimana. Taustalla saattaa olla esimerkiksi huoli jaksamisesta alati lisääntyvien paineiden alaisuudessa tilanteessa, jossa lisäresursseja ei ole odotettavissa. Syrjään jättäytyviä tai tietoisesti yhteistyöstä kieltäytyviä yksilöitä ei kannata tavoitella pelkästä armeliaisuudesta. Heidän avullaan moni itsestään selvänä pidetty ilmiö saattaa näyttäytyä täysin uudessa valossa. Yksi tapa tarkastella instituutiota ja ilmiötä on tehdä se tarkastelemalla juuri vastavoimia. (Hargreaves 1996, 17.)

Informanttiystävälliset tavat tehdä opettajatutkimusta ovat asettaneet uudenlaisia ja toisinaan myös yllättäviä haasteita tutkijoille. Heillähän on kuitenkin viime kädessä vastuu siitä, että tutkimuksen eettiset vaateet tulevat huomioituksi. Erityisen haasteen muodostaa elämäkertatutkimuksellinen intentio tarkastella ihmisten elämiä ja niiden hyvinkin intiimejä piirteitä, mikä edellyttää usein tutkijoiden ja tutkittavien välisiä luottamuksellisia suhteita. Intiimiteetti ilman vastavuoroisuutta lienee mahdollista vain psykoanalyysin kaltaisissa tera- pioissa. Niinpä elämäkertatutkijalta saatetaan edellyttää hyvinkin voimakasta osallistumista tutkittavien elämään ja oman persoonan ja elämän altistamista tarkastelulle. (Clandinin & Connelly 2000, 78.)

Hyvää tarkoittavat elämäkertatutkijat ovat saattaneet joutua toisinaan hankaliin tilanteisiin. On olemassa esimerkkejä tilanteista, joissa molemminpuolisen luottamuksen nimissä myös tutkijoilta on edellytetty heidän henkilökohtaista avautumistaan. Suoranaisesta tutkimuksen vääristymisestä on puolestaan ollut kyse niissä tilanteissa, kun jostain syystä pettyneet tutkittavat ovat syöttäneet tutkijoille yhteisesti tekaistuja tarinoita (ks. esim. Measor & Sikes 1992 ja Sikes 2000). Vaikka tutkittavat ovatkin valmistautuneet kertomaan intiimeistä asioistaan rehellisesti ja luottamuksellisesti, saatetaan jossain vaiheessa tutkimusta joutua sellaisille alueille, joista tutkittavat eivät mielellään halua puhua. Siten esimerkiksi tukahdutetut katkerat muistot tai elämän mieluusti unohdetut vastoinkäymiset saattavat aktivoitua uudelleen. Tutkija saattaa joutua tilanteeseen, jossa häneltä edellytetäänkin psykologin koulutusta. Hänestä on tullut terapeutti ilman koulutusta, ja tutkittavat ovat joutuneet hoitosuhteeseen. (Butt ym. 1992; Goodson 1992b, 246; Hatch & Wisniewski 1995, 126–127.)

Narratiivitutkijan on luonnollisesti helpompaa tutustua sellaisiin opettajiin, joiden kanssa voi muodostaa luottamuksellisen ja molemminpuolisuuden perustuvan yhteistyösuhteen. Juuri tällaisissa symbiooseissa on mahdollista tuottaa henkilökohtaisia tarinoita ja omakohtaista toimintaa kuvaavia selostuksia. Epärealistiselle idealismille löytyy yleensä hyvä alusta siitä, että yhteistyösuhteen luominen aloitetaan opettajien vahvuuksien tarkastelusta. Mikäli tutkija on huolissaan saatujen elämäntarinoiden vääristyneisyydestä ja valikoitumisesta, on syytä miettiä, onko laajamittaisella aineistonkeruulla³⁰ mahdollisuus saattaa esille myös toisenlaisia tarinoita. Yksi tärkeä ennakkoehto on luonnollisesti se, että opettajat esitellään nimettöminä. Muutoin vaihtoehtoisten tarinoiden esilletulo saattaa olla vaikeaa, jos ei suorastaan mahdotonta. (Elbaz-Luwisch 1997, 80.)

³⁰ Esimerkiksi laajamittainen kirjoitusten keruu, toteutettiin se sitten kilpailun muodossa tai jollain muulla tavalla.

Opettajatutkimuksen haasteita

Opettajien voimautumista ja heidän tutkimuksellisen asemansa korostumista on tarkasteltu kriittisesti monissa yhteyksissä. Osaksi tästä kritisoinnista vastaavat narratiivi- ja elämäkertatutkijat itse. Näyttääkin siltä, että pelkkä hyvää tarakoittava intentio saattaa pahimmillaan johtaa johonkin tutkimuksellisesti epätoivottavaan. Hargreavesin (1996) mukaan äänen antamisessa opettajille on menty toiseen äärilaitaan. Yksittäisestä opettajan äänestä on tullut kaikkien opettajien ääni, ja toiveista ja siitä, kuinka asioiden haluttaisiin olevan, onkin tullut asioiden tosiasiallinen tila. Erityistä huolta Hargreaves kantaa siitä, että korostetun äänioikeuden ovat saaneet tutkimusmyönteiset, lapsikeskeisyyttä ja yhteistyökykyisyyttä korostavat opettajat. He ovat sittemmin muodostaneet valikoidun otoksen opettajaryhmästä ja tuottaneet sellaista ääntä, jota tutkijat ovat mieluusti kuunnelleet. Onhan selvää, että tutkijoilla on suurempi mahdollisuus saada kontakti sellaisiin opettajiin, jotka suhtautuvat tutkimuksellisiin hankkeisiin myötämielisesti.

Hargreaves (1996) toteaa myös, että opettajien äänet on saatettu nähdä selaisenaan arvokkaiksi ja tärkeä tutkimuksellinen tehtävä eli äänien kontekstualisointi ja rakenteiden tarkastelu (äänenmuodostuminen) on unohtunut. Samaa kritisoi myös Goodson (1992b, 240), jonka mukaan pelkkä toiminnan kuvaus (*narrative of action*) ei riitä, vaan olisi päästävä rakenteellisten ja institutionaalisten tekijöiden äärelle (*genealogy of context*). Opettajatkin elävät monien hallinnollisten ja poliittisten toimien ja ratkaisujen maailmassa, josta ei ole yksinkertaista ulospääsyä pelkän emansipatiohenkisen tutkimuksen voimauttamana. Goodson on valmis siirtämään tutkimuksellista valtaa enemmän tutkijoille, jotta äänen romantisoinnista ja sankaritarinoista ei tulisi ainoa tutkimuksellinen anti. Mutta mikä takaa sen, että tutkijat pystyisivät huolehtimaan tarinoiden riittävästä kontekstualisoinnista? Joka tapauksessa on selvää, että mikäli opettajien äänet liikkuvat ilmassa vaille kiinnekohtaa ja historiallista ulottuvuutta, syntyy romantisoinnille ja moralisoinnille suotuisat kasvuolosuhteet. Mikäli yksittäisen kertomuksen taustalta ei hahmotu esimerkiksi sosiaalisia tai poliittisia metakertomuksia, kannattaa pohtia onko tarina kertomisen (tai kuuntelemisen) arvoinen muuta kuin puhtaasti viihteellisessä merkityksessä (Gudmundsdóttir 1997, 2).

Pitkäkestoisessa tarkastelussa näyttää siltä, että perinteisessä opettajatutkimuksessa on tarkasteltu ammattiryhmälle yhtenäisiä piirteitä, kuten urakehityksen tai rekrytointispuhjan yhteneväisyyksiä. Tutkimusaineistoina ovat olleet

laajat opettajajoukot ja tutkimuksellisenä metodina usein tilastolliset menetelmät tai historiantutkimuksen lähestymistapa. Vihdoin 1990-luvulla nousi yksittäisten opettajatoimijoiden ajattelu ja persoonallisuus tutkimuksen kohteeksi. Tästä on kuitenkin saattanut seurata, että opettajan sisäisen todellisuuden kuvailussa on unohdettu opettajan työn yhteiskunnalliset ja sosiaaliset sidokset. (Willman 2000, 111.)

Pelkkä äänen luovuttaminen opettajille, tapahtuipa se sitten tutkimuksellisessa tai hallinnollisessa kontekstissa, ei siis välttämättä ole emansipatorinen äänentuottajaa vapauttava toimi. Tarinan kertominen ei tee opettajista vielä aktiivisia, autenttisia tai tiedostavia toimijoita. (Goodson 1997.) Asia voi olla myös täysin päinvastoin. Oman elämäntarinan tuottaminen voi heijastella ja vahvistaa alustus-suhteita. Opettaja voi tietämättään tuottaa sellaista elämäntarinaa, joka esimerkiksi myötäilee kouluhallinnon tavoitteita. Siten hän voi korostaa yhteistyökykyisyyttä, uskoa tiimityöhön ja arviointiin sekä laadunvarmennuksen siunauksellisuuteen, vaikka käytännön työssä ei uskoisikaan näihin seikkoihin – tai ainakaan niiden toteutumiseen. Tarinan kertominen voi suorastaan vahvistaa opettajien riippuvuutta, kun kollegat havaitsevat toisen julistavan instituutiokonnollisuutta ja luulevat, että heidänkin tulee tehdä samoin. Toisaalta joissain yhteyksissä ymmärrettävästä kehityksenvastaisuudesta voi kehkeytyä myös teflonmainen pinta, joka tarjoaa joka tilanteessa ilmenevää retorista muutosvastaisuutta.

Omaelämäkertojen laatijoilla – tässä tapauksissa siis opettajilla – ja elämäkertatutkijoilla on omat haasteensa. Jälkimmäisen haaste on siinä, kuinka hyvin elämäntarinoiden ja äänen suhde heijastuu historialliseen ja sosiaaliseen kontekstiin (Goodson 1997, 114). Elämäkertatutkimuksen perusta on rakennettu varsin pitkälle aikaisempien tutkimussuuntausten ja aineistotyyppien kyseenalaistamiselle ja haastamiselle. Vaarana on, että muodostuu uusi opinkappale. Narratiivisen elämäkertatutkimuksen varsinaisen haasteen muodostaakin se, kuinka hyvin kyetään havainnollistamaan tietoa tuottavia rakenteita ja verkostoja. Edelleen tutkimusgenressä havaittavissa oleva toimintatutkimuksellisuus edellyttää myös, että (marginaali)ryhmien olisi tultava tietoisiksi tuosta rakentuneisuudesta ja heidän kanssaan olisi yhteistyössä tuotettava itsensäesittämisen käyttökelpoisia muotoja. (Nespor & Barber 1995, 51.)

Goodson (1992a, 15–16) on hyvin skeptinen sen suhteen, että opettajien elämän tutkimisesta tulisi koskaan kovin merkittävää kasvatustieteellisen tutkimuksen sarkaa. Esteenä on yksistään jo se, että historiallisesti rakentuneelle marginaaliryhmälle luovutetaan tutkimuksellista valtaa ja jonka äänioikeuksia

laajennetaan. Silti hän uskoo, että tällainen tutkimus kykenee kertomaan jotain opettajan työstä ja elämästä. Goodson peräänkuuluttaakin kerätyn tiedon käyttöä ja hyväksyy elämäkertatutkimukselle esitetyt syytökset liiallisesta subjektiivoinnista ja rakenteellisten tekijöiden unohtamisesta. Vaikka elämäkertatutkimuksessa onkin omat haasteensa, vielä pahempana hän pitää sitä, että tämä opettajien muodostama merkittävä ryhmä jätettäisiin kokonaan vaille ääntä.

III TUTKIMUSAINEISTON KUVAILU JA KÄSITTELY

Kirjoituskilpailun satoa

Tutkimusaineisto koostuu opettajien kirjoituksista, joita kertyi pohjoismaalais-balttilaisessa opettajamuistojen keräysprojektissa. Keruu toteutettiin Itämeren alueen maista Ruotsissa, Virossa, Latviassa ja Suomessa vuoden 1998 alussa. Suomessa projektin toteuttivat Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö (OKKA), Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ) ja Toimihenkilöarkisto. Ruotsinkielisten esitysten keruusta vastasivat Finlands Svenska Lärarförbund ja Folkkultursarkivet. Hankkeen tavoitteena oli vertailla naapurimaičen opettajakirjoituksia. Edelleen projektissa pyrittiin keräämään autenttista tietoa siitä, kuinka yhteiskunnalliset muutokset ovat vaikuttaneet kouluun, opettajien työhön ja ammattirooliin. Näiden lisäksi toivottiin kirjoittajien taustatietoja sekä uranvalintaan ja opetusuran eri vaiheisiin liittyviä kommentteja. (Berghäll, Båsk, Hara, Itälä, Lahdes, Nissilä & Åminne 2000, esipuhe.)

Suurin osa suomenkielisistä opettajista lienee saanut virikkeen kirjoitukseen osallistumisesta Opettaja-lehdestä, jossa keräyskutsu esitettiin otsikolla Opettaja – kerro elämästäsi ja työstäsi! Kirjoittajille tarjottiin myös jäsenneltyä muistilistaa, jota saattoi käyttää kirjoittamisen apuna. Varsin moni opettaja ilmeisen tunnollisena toimijana näyttääkin turvautuneen tarjottuun temaattiseen jäsennykseen (ks. liite 1). Muuten kilpailutoimikunta näyttää asettaneen varsin väljät raamit kirjoitusten pituudelle ja sisällöllisille painotuksille. Kertomusten tyyliä

oleellisemmaksi mainittiin kirjoitusten sisältö, jossa toivottiin pureuduttavan perusteellisesti elämän ja työn kuvailuun. Mainittakoon vielä, että kyseessä oli rahapalkintoja³¹ ja epäilemättä myös julkisuutta tarjoava kirjoituskilpailu.

Keruukilpailun ohjeistusta voidaan pitää varsin yksityiskohtaisena. Tämä käy ilmi verrattaessa kilpailuesitettä esimerkiksi muihin 1990-luvulla järjestettyihin temaattisiin omaelämäkeruisiin (kuten Satasärmäinen nainen 1990–1991 ja mies-elämäkerrat 1992–1993). Kovin yksityiskohtainen kilpailukehote muistattaa teemahaastattelua tai jopa kyselylomaketta, joissa informantin oletetaan vastaavaan juuri tiettyihin kysymyksiin tai liikkuvan tutkijan laatimien etukäteisten teemaryhmittymien ympärillä. Temaattinen kurinalaisuus saattaa auttaa myöhempiä tutkijoita, mutta toisaalta se kaventaa tilaa omaehtoisilta elämänjäsenyksiltä. (A. Vilkkö henkilökohtainen tiedonanto 29.1.2007.)

Suomenkielistä aineistoa säilytetään Toimihenkilöarkistossa (83 kirjoitusta³²) ja ruotsinkielistä Svenska litteratursällskapetin arkistossa (13 kirjoitusta). Tutkimuksen kohteena ovat keruun tuotoksena syntyneet suomenkieliset elämänjäsennykset, joita on yhteensä laskentavasta riippuen noin 1500 sivua.³³ Muistojaan ovat kirjanneet kansakoulunopettajat, peruskoulun luokan- ja aineenopettajat, lukion opettajat, mutta mukana on myös muutama ammattikoulun ja ammattikorkeakoulun sekä yliopiston opettaja. Suurimman kirjoittajajoukon muodostavat peruskoulun opettajat, joista erityisen aktiivisia ovat olleet alakoulun (entisen kansakoulun ja ala-asteen) luokanopettajat. Ensimmäinen kirjoitus saapui 4.2.1998 ja viimeinen 1.9.1998, eli kaikki työt ovat saapuneet runsaan puolen vuoden sisällä.

Selkeästi merkittävin osa kilpailuun lähetetystä materiaalista on luonteeltaan omaelämäkerrallista. Opettajat ovat itse kertoneet omasta elämästään retrospektiivisesti ja heidän kirjoituksistaan välittyikin lapsuudesta aina kirjoitushetken todellisuuteen vallinnut elämän kokonaisvaltaisuus. Tarkasteltaessa tutkimuksen ensisijaista aineistoa, siis opettajien omaelämäkerrallista kirjoitusta, yleisin rakenne on kronologinen. Kirjoittajat ovat aloittaneet elämänjäsennyksensä usein omasta syntymästään, joissain tapauksissa vanhemmistään tai jopa

³¹ I palkinto 3000 mk, II palkinto 2000 mk ja III palkinto 1000 mk. Voittajat valitsi raati, jossa toimi projektista vastanneiden tahojen edustajia.

³² Juoksevan numeroinnin mukaan kirjoituksia on yhteensä 84, mutta n:o 37 ja n:o 55 viittaavat täysin samaan kirjoitukseen.

³³ Joukossa on muun muassa kopioita työtodistuksia ja asiakirjoista, lehäleikkeitä sekä erilaisia otteita päiväkirjoista.

esi-isistään. Tämän jälkeen elämäntarina etenee elämänvaiheiden mukaisesti otsikoilla lapsuus, koulu-aika ja opiskelu ja ura opettajana sekä mahdollisesti eläke-aikaa kuvaavaa osuus. Toisenlaisiakin järjestyksiä on havaittavissa. Esimerkiksi Kalevi on kuvannut lapsuuttaan vasta elämäkertansa loppupuolella kuvatauan sitä ennen työuraansa.

Kuvatussa omaelämäkerrallisessa perusrakenteessa kirjallinen ilmentymä siis seuraa ihmisen elämänvaiheita. Jotkut kirjoittajista viipyvät pitkään lapsuudessa tai kouluajoissa toisien kuitatessa lapsuuden lyhykäisesti lähinnä asuinpaikkojen maininnalla. Joukossa on myös sellaisia omaelämäkertoja, joissa on keskitytty selkeästi opettajan toimen tai jonkin tietyn työpaikan tai -tehtävän hyvinkin tarkkaan kuvailuun muiden elämänvaiheiden kustannuksella. Esimerkiksi Saulin kirjoituksessa peruskoulu-uudistus on merkittävässä osassa. Ursula ja Sari puolestaan kuvaavat lähinnä koulua ja opettajuutta yleisellä tasolla. Itse asiassa varsin monella kirjoittajalla on erotettavissa selkeä jakso, jossa kuvataan opettajuutta tai koulua omasta elämäkerrasta etäännytettyinä. Näissä kohdin tehdään arviointia opettajan työn muuttumisesta tai koulun asemasta nyky-yhteiskunnassa omaelämäkerrallisen aineiston toimiessa lähinnä kirjoittajan uskottavuuden takeena tai eräänlaisena välttämättömänä taustana tai johdatuksena. Se seikka, että opettajat ovat puhuneet opettajuudesta yleisellä tasolla tai keskittyneet omaan työuraansa opettajana tai johonkin tiettyyn työvaiheeseen on toki luonnollista. Ovathan kirjoittajat osallistuneet kilpailuun nimenomaan opettajina. Varsin monessa elämäntarinassa tehdään lopuksi saldoa kirjoitushetkellä eli vuonna 1998 vallinneesta elämäntilanteesta suhteessa menneeseen tai tulevaan.

Varsinaisten omaelämäkertojen lisäksi moni kirjoittaja on liittänyt lähetykseensä runojen, valokuvien, lehtileikkeiden, mielipidekirjoitusten, oppilaiden töiden, oikeuden päätösten, työtodistusten ja päiväkirjoitteiden kaltaista oheismateriaalia. Tämä aineisto on jaettavissa sen mukaan, onko kyseessä henkilön itsensä laatima artefakti (päiväkirja tai runo) vai hänestä tehty arviointi (työtodistus) tai kuvaus (oppilaiden tuotokset). Tällainen materiaali on ominaista elämänhistorialliselle tutkimukselle, jossa hyödynnetään kaikkea elämästä kertovaa aineistoa. (Goodson 1995, 97; Goodson & Sikes 2001, 16–18.) Myös oheismateriaali on tulkittavissa itsensä esittelyksi varsinaisen omaelämäkerrallisen aineksen ohella. Siten esimerkiksi työtodistukset kuvaavat kirjoittajan ammatillista kehittymistä. Oikeudenpäätökset puolestaan kielivät henkilön ilmeisestä halusta varmistaa lukijalleen, että hänen tarinansa on tosi. Oppilaiden piirroksilla taas haluttaneen osoittaa omaa asemaa oppilaiden joukossa.

Osa omaelämäkertojen oheismateriaalista on erikseen omana kokonaisuutenaan, kun taas toisilla kirjoittajilla aines on osana elämäkerrallista aineistoa. Jotkut opettajista ovat lähettäneet myös omakustanteista kirjallisuutta, vaikka yleensä kirjallinen kyvykkyys on tuotu esiin varsinaisen omaelämäkerran muodossa. Lehtileikkeistä on havaittavissa yleensä opettajan toiminta omalla paikakunnallaan. Valokuvat raottavat omalta osaltaan henkilön elämää ja tutkimuksen kohteena olevaa opettajuutta. Tämä oheismateriaali on huomioitu aineiston analyysissä tapauskohtaisesti. Sen merkitys omaelämäkerroille on kuitenkin alisteinen ja mahdollista lisäinformaatiota antava.

Päiväkirjoilla tai päiväkirjaotteilla on tutkimuksessa erityismerkitys suhteessa muuhun materiaaliin. Niillä on yleensä haluttu tuoda esiin havaintoja ja tunteja menneisyydestä sekä varmistusta muistikuviiin. Vaikka päiväkirjojen arvo lähtökohtaisesti jääkin varsinaisen omaelämäkerrallisen aineiston varjoon, korostuu niiden merkitys varsinkin niissä tapauksissa, joissa kirjoittajat ovat arvioineet omaelämäkerrallisessa mitassa päiväkirjojen antia. Esimerkiksi Päivi limittää sujuvasti päiväkirjamerkintöjään omaelämäkerralliseen ainekseen, kun taas Leilalla päiväkirjamerkinät ja kirjeenvaihto ovat omana selvästi erottavana osuutena. Varsinainen omaelämäkerrallinen materiaali on jälkimmäisellä lähetyksen alussa ja lopussa. Vastaavanlaisia ovat myös Tainan ja Maaritin lähetykset.

Uolevi on puolestaan saatesanojen mukaan osallistunut kilpailuun lähettämällä mapin pohjilta löytämänsä 6-osaisen muisteluksen. Tämä esitys koostuu itse asiassa yksittäisistä anekdooteista, joiden omaelämäkerrallisuus on sangen ohutta. Sinällään nuo kertomukset valottavat omalta osaltaan opettajan arkea maalaiskansakoulussa. Uolevin lisäksi Ailan, Matin ja Liljan elämäntarinetukset tuovat esiin omaelämäkerran ja elämäntarinan välistä vävahdeeroa: siinä missä Uolevi luonnehtii toimintaansa opettajana erillisten elämäntarinoiden avulla, kuvaavat muut mainitut kirjoittajat yhtä erityistä elämäntarinettoa, nimittäin toimintaansa ensimmäisessä opettajantoinnessaan. Matti oli valmistunut seminaarista saavuttuaan kuvaamaansa työpaikkaan, kun taas kaksi naiskirjoittajaa olivat toimissaan epäpäteviä. Kokemus opettajan työstä johti näillä kahdella kirjoittajalla sittemmin opettajankoulutukseen hakeutumiseen. Joka tapauksessa näissä kirjoituksissa on kyse pikemminkin elämäntarinettoista kuin varsinaisista omaelämäkerroista, koska ne keskittyvät tiettyyn elämäntarinettoon. Ne eivät siis täytä sitä ajallista tai sisällöllistä kokonaisvaltaisuuden ja

kattavuuden vaatimusta, joka usein liitetään omaelämäkerrallisuuteen (ks. Vilko 1988, 22³⁴).

Moni omaelämäkertansa laatinut opettaja kuvailee kirjoitusharrastustaan, ja onhan kirjallinen kyvykkyys yksi keskeinen edellytys kirjalliselle omaelämäkerralle. Mikko on esimerkki kirjoittajasta, jonka kirjallista tuotantoa on myös julkaistu kustantajan toimesta. Maria ja Aaro ovat puolestaan kirjoittaneet elämänjäsenystään myös runomittaan. Epäselväksi jää, ovatko runot kenties keruuta varten tehtyjä vai aikaisemmin laadittuja. Edelleen voidaan tarkastella, toimivatko runot omaelämäkerran täydennyksenä vai onko elämäkerta peräti rakennettu niiden varaan. Kirjoittajista Esko ja Merja ovat olleet ilmeisesti aktiivisia lehtikirjoittelijoita. Esko on liittänyt mukaan muutaman opettajuutta koskettavan yleisönosastokirjoituksen, kun taas jälkimmäinen on kuvannut opettajan tointa omien sanojensa mukaan paikallislehden vakiopalstalla.

Jokunen kirjoittajista on osallistunut aikaisemmin vastaaviin kilpailuihin tai sitten laatinut omia pöytälaatikkomuistelujaan, jotka ovat päätyneet sellaisenaan tai muokattuna myös tähän keruuseen. Nämä seikat selviävät luonnollisesti vain sellaisissa tapauksissa, joissa kirjoittajat ovat itse maininneet aineiston mahdollisesta aikaisemmasta käytöstä tai tarkoituksesta. Tellervo on lähettänyt yhdeksän erilaista nippua, joissa kirjoittajan omaelämäkerrallinen aines osittain toistuu. Mielenkiintoinen on yksi osakokonaisuus, jossa kirjoittaja on (mahdollisesti juuri tätä keruuta varten) lisännyt myöhempiä kommentteja. Aikaisemmalla kierroksella muun muassa nimettöminä pysyneet kollegat ovat saaneet sittemmin nimet. Tellervo on lähettänyt myös runsaasti muuta omaelämäkerrallista sanomaa tukevaa materiaalia: työtodistuksia, työhakemuksia, opiskelutodistuksia, lehtileikkeitä, kokouksien pöytäkirjoja ja oikeuden päätöksiä. Myös Lea on lähettänyt itsestään ja opettajuudestaan kertovaa oheismateriaalia. Ensimmäisestä saapuneesta omaelämäkerrallisesta lähetyksestä vastannut Pauli on niin ikään tuottanut mielenkiintoisen ja pituudeltaan yhden merkittävimmistä aineistokokonaisuuksista. Kyse on kirjoittajasta, joka avoimesti tunnustaa ATK-välineistön hankkimisen johtaneen kirjoitusinnostukseen. Mielenkiintoisen ja poikkeuksellisen työstä tekee se, että varsinaista opettajuutta käsitellään lähetyksessä hyvin marginaalisesti. Pikemminkin kyseessä on veneenrakentamisopas tai elämänpituinen kalareissu.

³⁴ Vilko (1988, 22) viittaa Allportin jaotteluun, jonka mukaan on erotettavissa niin sanotut ajallisen kokonaisuuden kattavat täysimittaiset omaelämäkerrat (*comprehensive autobiography*) elämän joiunkin vaiheisiin tai puoliin rajautuneista omaelämäkertoista (*topical autobiography*)

Tutkimuksellinen mielenkiinto kohdistuu selkeästi omaelämäkerralliseen ainekseen, jota onkin aineistossa selkeästi eniten. Joukosta erottautuu neljä sellaista kirjoitusta, jotka eivät täytä omaelämäkerrallisuuden ehtoa eivätkä siten ole mukana aineiston varsinaisessa esittelyssä.³⁵ Nämä esitykset ovat elämäkertoja, joissa lähettäjät kertovat omista opettajana toimineista sukulaisistaan. Varsinaiseen omaelämäkerralliseen analyysiin osallistui siten 79 omaelämäkertaa.

Kirjoitusten valikointi

Aineiston tutustumisvaiheessa nousi esiin kysymys siitä, mitkä kirjoituskilpailun tuloksena syntyneet elämänesitykset tulisi hyväksyä varsinaiseksi tutkimusaineistoksi ja pitäisikö mukaan ottaa mahdollisia muita kirjoituksia tai aineistokokonaisuuksia. Samoin jo ensimmäisellä lukukierroksella oli havaittavissa, että töiden laajuus ja kirjallinen taso vaihtelivat merkittävästi. Toinen laadullinen ero liittyi kirjoitusten yleiseen tyyliin ja henkeen. Osa opettajista oli kirjoittanut hyvin henkilökohtaisesti, kun taas toisessa vastakkaisessa ääripäässä oli havaittavissa sangen luettelomaisia ja toteavaan sävyyn laadittuja elämänjäsennyksiä. Ekspliisiittisten ja myöhempiä tarkastelua kestävien laadullisten valintakriteerien löytäminen vaikutti työläältä. Kun on kyse ihmisen elämästä, näyttäytyy poisulkevien kriteerien löytäminen lähes mahdottomalta tehtävältä olipa kyse itse elämästä tai siitä tehdystä ilmauksesta. Lopulta ainoaksi kriteeriksi jäi se, että työn täytyi olla omaelämäkerrallinen. Neljä keruuseen osallistunutta kirjoitusta ei siis täyttänyt tätä vaatimusta.

Opettajien koulutus ja usein myös sen myötä määrittävä sijoittuminen eri kouluasteille tarjosi myös yhden valintakriteerin. Tutkimuksen alkuvaiheessa tarkoitus olikin tutkia vain kansakoulunopettajien ja peruskoulun luokanopettajien elämäntarinoita, sillä muodostavathan tämän ryhmän kirjoitukset lukumäärältään suurimman ja kenties kaikkein tiiveimmän ytimen. Aineiston tutustumisen yhteydessä oli havaittavissa kuitenkin se seikka, että kirjoittajat viittasivat sangen usein myös toisten kouluasteiden opettajiin. Näin tapahtui esimerkiksi palkkakysymyksissä ja peruskoulu-uudistuksen yhteydessä. Kirjoittajissa

³⁵ Tutkija on toki tutustunut kaikkeen siihen materiaaliin, joka on syntynyt opettajille suunnatun kirjoituskilpailun tuloksena ja jota säilytetään Toimihenkilöarkistossa. Tähän lukeutuu siis myös ei-omaelämäkerralliseen aines, jota ei ole kuitenkaan analysoitu yhtä tarkasti kuin omaelämäkerramateriaalia eikä sitä ole otettu mukaan aineiston varsinaiseen esittelyyn kuin erityistapauksissa.

oli myös sellaisia opettajia, jotka olivat toimineet sekä aineen- että luokanopettajina muista ammatillisista ja yliopistollisista opetustehtävistä puhumattakaan. Toisaalta monissa kouluissa parhaillaan toteutuva idea yhtenäisestä peruskoulusta nostaa esille juuri eri koulutuslinjojen ja eri kouluasteiden ylittävää vuoropuhelua, mikä on havaittavissa myös aineiston kirjoituksissa.

Analyysissä haluttiin pitää auki mahdollisuus tarkastella samoja koulua koskettavia ilmiöitä (kuten esimerkiksi peruskoulu-uudistusta) eri näkökulmista, mikä merkitsi kaikkien eri asteiden opettajien elämäntarinoiden hyväksymistä. Toisaalta eri kouluasteilla työskentelevien opettajien omaelämäkertojen avulla olisi mahdollista tarkastella, vaikuttavatko koulutus ja työ eri kouluasteilla elämänjäsennyksiin. Olisiko siis havaittavissa esimerkiksi joitain peruskoulun luokanopettajille tyypillisiä elämänjäsennyksiä? Tai kokevatko lukion opettajat työnsä ja koulun tehtävän jotenkin erityisellä tavalla? Oli aihetta olettaa, että myös ammatillisten aineiden opettajilla olisi joitain erityiskysymyksiä mielessään. Näihin kaikkiin kysymyksiin voidaan tämänkin aineiston perusteella vastata varovaisen myönteisesti. Eri kouluasteilla on luonnollisesti omat opetuskulttuurinsa, joissa kohdataan hyvin erilaisia kysymyksiä ja haasteita. Siten on aivan selvää, että alakoulussa eletään varsin erilaisessa pedagogisessa todellisuudessa kuin esimerkiksi lukiossa. (A. Hargreaves 1994, 165.)

Mahdollisten erojen ohella vähintään yhtä merkittäväksi alkoi vähitellen nousta ajatus siitä, olisiko erilaisen koulutuksen saaneiden ja eri asteilla työskentelevien opettajien tavassa puhua opettajana olemisesta havaittavissa kenties sitenkin enemmän yhteisiä piirteitä kuin erottavia tekijöitä. Olisiko kenties löydettävissä jotain sellaista, jota voisi kutsua vaikkapa opettajuuden ytimeksi. Tämä ajatus nousi esiin lapsuus- ja nuoruuskuvauksen yhteydessä, jossa oli havaittavissa kotitaustan yhtäläisyyttä yli koulurajojen (Kauppila & Tuomainen 1996, 160). Silti ratkaisevaksi tekijäksi nousivat opettajiston varsin yhtäläiset havainnot 1990-luvun koulutodellisuudesta ja opettajan asemasta. Viimeistään tämän havainnon seurauksena mukaan hyväksyttiin lähtökohtaisesti kaikkien opettajien omaelämäkerralliset jäsennykset.

Tutkimuksen alkuvaiheessa tutkija oli ensisijaisesti kiinnostunut opettajien yhteiskunnallisesta olemisesta ja erityisesti siitä, miten opettajat itseään asemoivat. Nämä seikat vaikuttivat osaltaan myös omaelämäkertojen valikointikysymyseen. Jo aineiston ensimmäisen luvun yhteydessä oli selkeästi havaittavissa, kuinka vain osassa elämäntarinoita tuotiin selväsanaisesti esille opettajuuden yhteiskunnallista näkökulmaa. Tämä siitä huolimatta, että keruun järjestäneet tahot ha-

lusivat nimenomaan painottaa opettajuuden yhteiskunnallista ulottuvuutta (ks. liite 1). Toisaalta on huomattava, että juuri tämä tematiikka tuntuu piiloutuvan usein ilmiänsä syvemmälle. Yhteiskunnallisista seikoista ei kenties kirjoiteta alleviivaten. Sen sijaan kirjoittamistapa, sananvalinnat ja valitut kerronnan kohteet ovat sinällään yhteiskunnallisesti määrittäytyneitä (Bruner 1987). Yhteiskunnallisen ja ei-yhteiskunnallisen välinen raja on lopulta varsin epäselvä ja siten myös aineiston valikoinnin kannalta vaikeasti määriteltävissä oleva taitekohta. Yleisellä tasolla kysymys oli siitä, hyväksyttäisiinkö mukaan kaikki tavat esittää ja rakentaa opettajuutta, vai vain ne joissa paneuduttiin tutkijan lähtökohtaisesti määrittelemiin teemoihin.

Omaelämäkerrallisuuden tulkinnat ajankohtaistuivat vaiheessa, jossa pohdittiin tulisiko tutkimusaineistoksi hyväksyä vain sellaiset esitykset, joissa käydään läpi kirjoittajan elämä vaihe vaiheelta lapsuudesta aina nykyhetkeen. Kuten edellä on todettu, oli joukossa myös sellaisia kirjoituksia, joissa kuvattiin opettajuutta ensimmäisen opettajavuoden tai jonkun muun merkittävän elämänvaiheen muodossa. Myös nämä esitykset hyväksyttiin, sillä rakennettiinhan niissäkin osaltaan opettajuutta. Toisaalta keskittyminen ensimmäiseen tai ensimmäisiin opettajavuosiin kertoo sinällään kirjoittajien opettajuudesta.

Edelleen yhtenä valintakriteerinä, joka olisi sulkeistanut tarkastelun ulkopuolelle osan elämänjäsenyksistä, nousi esiin valikointi sukupuolen perusteella. Naisääni esiintyy yleensä opettajatutkimuksessa suhteellisen vahvana, sillä onhan suuri osa opettajista naisia. Toisaalta omaelämäkertoja on käytetty varsin runsaasti naistutkimuksessa ja feministiset teemat ovat olleet hyvin edustettuna myös narratiivitutkimuksessa. (ks. esim. Gudmundsdóttir 2001, 228 tai Syrjälä 2001, 206.) Houkutus keskittyä pelkästään miesopettajien omaelämäkertoihin oli ilmeinen. Toisaalta kirjoituksia olisi voitu ottaa tarkasteltavaksi iän tai virkavuosien jakamana (nuoret *vs.* vanhat opettajat). Edelleen opettajat olivat toimineet hyvin erilaisissa ja -kokoisissa kouluissa (kyläkoulu *vs.* suuri kaupunkikoulu), ja tarjoutuipa valintakriteerejä myös maantieteellisten perusteiden muodossa (Pohjois-Suomen opettajat *vs.* etelän opettajat).

Kenties kaikkein houkuttelevimmaksi ja selkeimmäksi jakoperusteeksi nousi töiden pituus. Roos (1987, 41–42) määrittelee elämäkerran minimipituudeksi 15–20 sivua, sillä muuten tiedot jäävät hänen mukaansa puutteelliseksi. Tässä tutkimuksessa aineistoksi hyväksyttiin kaikki kirjoituskilpailuun osallistuneet työt. Mukaan pääsi siis kirjoituksia, jotka eivät täyttäneet Roosin mittaa³⁶. Ensinnä-

³⁶ Roos näyttäisi olevan yksi niistä harvoista, joka on edes yrittänyt määritellä omaelämäkerran vähimmäispituutta.

kin mainittu sivumäärä on kovin yksinkertaistava. Osa tutkimusaineiston muuttaman sivun omaelämäkertoista on sangen ilmaisuvoimaisia, kun taas joissakin kymmenien sivujen töissä on paljon (omaelämäkerta)tutkimuksen kannalta epäolennaisia. Rajan vetäminen olisi muodostunut äärimmäisen hankalaksi pelkkien sivumäärien perusteella. Toisaalta näyttää siltä, että nyky aika suosii tiivistä ja merkityslataantunutta tekstiä. Kenties omaelämäkerta on muuntumassa aikaisempaa tiiviimmäksi ja mahdollisesti myös useammin päivittyväksi. Edelleen voidaan pohtia ja ennustaa, muuttuuko itse asiassa koko elämäkerrallinen esitystapa. Elämäkertatutkimuksen on jatkossa kenties hyväksyttävä esimerkiksi visuaalisessa muodossa olevia elämänjäsennyksiä, jotka esimerkiksi digitaalinen ja lähes kaikkien hankittavissa oleva nykYTEknologia mahdollistaa.

Aineiston pilkkomiselle ja lopullisen analyysin kohteen määrittämiselle, jossa jotkut kirjoitukset on tulkittavissa tutkimuksen kannalta relevantteihin ja toiset taas epärelevantteihin, on löydettävissä siis useita ulottuvuuksia. Osa liittyy kirjoitusten sisältöön, pituuteen tai kirjoittamisen tapaan, osa taas tutkijan omiin intresseihin unohtamatta yleisiä koko elämäkertatutkimusta kuvaavia ulottuvuuksia. Viimeistään aineiston toisen luvun yhteydessä alkoi tutkijalle kuitenkin valjeta, että poissulkevat perusteet olisivat vaikeasti perusteltavissa. Niidenkin sulkeistamisen kohdalla, jotka olisivat olleet suhteellisen helposti toteutettavissa (kuten pelkkien luokanopettajien kirjoitusten analysointi), vaikuttivat muut perustelut laajaan hyväksyntään. Ensimmäisten lukukertojen aikaan ajoittunut perehtyminen elämäkertatutkimukseen alkoi herättää tutkijassa vähitellen ajatusta siitä, että kirjoituskilpailun tuloksena syntynyt aineisto olisi itsessään arvokas ja sitä tulisi kohdella kokonaisuutena. Olivathan kirjoituskilpailuun osallistuneet opettajat laatineet elämäntarinansa yhden ja saman tehtävänannon seurauksena. Elämänesitykset tulisi siis asettaa vasten alkuperäistä kirjoituskehotusta ja -foorumia. Ennen kaikkea hyväksymällä kaikki opettajien kirjoitukset tutkija vältyisi määrittelemästä, mikä yksittäinen tarina on tutkimuksellisesti kiinnostava tai analyyysin arvoinen.³⁷ Sitä paitsi täyttivähän lähes kaikki kirjoitukset keskeisen tutkimuksellisen kriteerin eli kirjoittajat olivat opettajia ja olivat kertoneet omasta elämästään opettajana. Tärkeää on huomata myös se, että aineiston laajuus teki mahdolliseksi analysoida kaikkia elämänjäsennyksiä. Suppeampi aineisto olisi saatta-

³⁷ Esimerkkinä valikoinnista Heikkinen ja Syrjälä (2002, 9) ”...on tähän mennessä tutkittu kaksi suurta aineistoa, joista on valikoitu ne opettajien elämäkerrat, joissa kuvataan opettajan työn ja ajattelun kannalta keskeisiä alueita...” Sitaatti kuvaa hyvin selektiivisyyttä. Tutkijat määrittelevät sen, mikä on opettajan työn ja ajattelun kannalta keskeistä.

nut edellyttää muiden aineistojen tarkastelua, kun taas paljon laajempi materiaali-varanto olisi johtanut luultavasti aineiston rajaamiseen.

Edelleen voidaan pohtia, olisiko muiden aineistojen käyttö tutkimuksen yhteydessä tuonut jotain merkittävää tuloksiin ja tulkintoihin vaikuttavaa. Suomessa on toki kerätty aikaisemmin omaelämäkerrallista materiaalia, jonka täydentämiseen opettajat ovat kirjoittajina varsin ahkerasti osallistuneet.³⁸ Toisaalta opettajien elämästä kertovaa materiaalia löytyy esimerkiksi koulujen matrikkeleista puhumattakaan painetuista omaelämäkerroista tai elämäkerroista. Opettajamuistojen kirjoituskilpailun seurauksena syntyi kuitenkin niin laaja materiaali-varanto, että se oli määriteltävissä riittäväksi aineistoksi käsillä olevan tutkimuksen näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimuksen edetessä alkoi vähitellen näyttää siltä, että aineisto on itse asiassa pikemmin liian runsas kuin riittä-mätön. Toisaalta mikäli tutkija olisi hyväksynyt muita aineistoja, olisi tehtävänan-non ja kirjoitusten välisen kytkennän tarkastelu muuttunut moniselitteisemmäksi. Tutkija päätti hyväksyä siis jo tutkimuksen varhaisvaiheessa idean aineistoläh-töisyydestä. Mukaan analyysiin otettaisiin kaikki kilpailuun osallistuneet suo-menkieliset opettajaomaelämäkerrat. Nöyrtyminen aineiston edessä oli helppo-tava päätös, jonka seurauksena kuitenkin voidaan pitää suhteellisen laajaa ai-neisto-osuutta.

Omaelämäkerran laatijat ja heidän aikansa

Kirjoittajien henkilöllisyys on kysymys, johon elämäkertatutkimuksessa on syy-tä ottaa kantaa. Tutkimuksessa on lähdetty liikkeelle siitä, että kaikki kirjoittajat ovat toimineet pääasiallisesti opettajina ja että he ovat kirjoittaneet rehellisesti juuri itsestään sekä antaneet totuudenmukaisia henkilötietoja. Tyypillisesti kir-joittajat ilmaisivatkin heti kirjoituksen alussa kirjoitusohjeiden mukaisesti syn-tympaikkansa ja -aikansa sekä vanhempiensa ammatit. Tietoja ei ole kuiten-kaan tarkistettu. On siis täysin mahdollista, että kirjoittajat ovat antaneet myös vääriä tietoja itsestään. Vaikka tekstimassassa olisikin vääriä henkilötietoja, lie-nee suhteellisen epätodennäköistä, että kaikki henkilöydet olisivat täysin tekais-tuja. Tutkimuksen kannalta paljon suurempi ongelma olisi se, että varsinainen omaelämäkerrallinen anti olisi jotenkin valheellista. Tämän todentamisessa voi-

³⁸ Opettajat ovat osallistuneet muun muassa erilaisiin temaattisiin keruihin kuten edellä mainit-tuihin nais- ja miesomaelämäkertakeruisiin.

daan taas tukeutua aikaisempaan opettajatutkimukseen. Edelleen on korostettava sitä, että tutkimuksen kohteena ovat ensisijaisesti tekstuaaliset esitykset, eivät niiden kirjoittamisesta vastanneet fyysiset opettajat.

Smith ja Watson (2001, 58–64) jakavat autobiograafisen minän neljään. Ensinnäkin on todellinen eli historiallinen minä (*the real/historical "I"*), joka viittaa nimiölehden kirjoittajaan. Historiallinen minä on se henkilö, joka on sijoittunut ajallisesti ja paikallisesti ja josta puhutaan tai kirjoitetaan. Hän on omaelämäkerran ennakkoehto, sillä muutenhan syntynyt omaelämäkerta olisi puhtaasti fiktiivinen. Tämän historiallisen minän esittelee puolestaan kertova minä (*the narrating "I"*), joka pystyy esittämään todellista ja historiallista minää vain osaksi, ei siis koskaan sellaisenaan. Kolmanneksi on erotettavissa kerrottu minä (*the narrated "I"*). Kyse on juuri siitä ilmentymästä, jonka kertova minä päätyy tai kykenee esittelemään. Neljänneksi voidaan erottaa ideologinen minä (*the ideological "I"*). Se kuvastaa niitä kulttuurisia jäsenyyksiä, joita kertovalla minällä on hallussaan esitellessään itseään.

Tutkimusaineiston omaelämäkerroissa korostuu kertovan ja kerrotun minän välinen vaihdanta, johon vaikuttavat ideologisen minän mahdollisuudet ja kyvyt sekä varsinaisen historiallisen minän kokemat elämänvaiheet. Kertova minä on vastannut esityksen syntymisestä. Kerrottu minä on puolestaan varsinainen tuotettu subjekti eli pääosan esittäjä. Kummatkin voivat monistua, sillä ihminen voi tuottaa itsensä usein tavoin. Kerrottu minä voi lopulta rakentua hyvin monisävyiseksi, joskus myös ristiriitaisia elementtejä heijastavaksi esitykseksi. Todellinen minä on tutkimuksen kontekstissa ehdottomasti alisteinen kerrotulle minälle, joka on analyysin ja koko tutkimuksen ehdoton pääyksikkö. Tuossa rakentumisessa tarkastellaan myös kertovaa minää ja sen käytössä olevaa ideologista repertuaaria.

Aineiston tulkinnassa on otettava huomioon moniulotteiset ajalliset kytkennät. Ensinnäkin osa kirjoittajista oli kirjoitusvaiheessa ollut jo suhteellisen kauan eläkkeelle. Aineiston nuorimmat kirjoittajat taas olivat toimineet vasta muutamana vuoden opettajina, joten heidän kokemuksensa ja muistonsa olivat vielä lähimenneisyydessä. Tämän perusteella ei kuitenkaan voida arvioida muistikuvien laadukkuutta tai tutkimuksellista arvoa. Siinä missä monet opettajat kertoivat 1990-luvun koulutodellisuudesta, ulottuivat erään opettajan viittaukset aina keisari Nikolai II:een asti ja toisen Kustaa Vaasan aikaisiin pakkosiirtoihin. Pääosin aineistossa on pysytely kuitenkin sotienjälkeisessä ajassa, mikä jo sinällään muodostaa tutkimuksellisesti haastavan kuvion.

Toisin kuin jo työelämästä poistuneilla, nuoremmilla omaelämäkertaansa kirjoittaneille opettajilla ei vielä ole välttämällä ollut mahdollisuutta tai edes ha-

lua muodostaa selkeää käsitystä varhaisemmista elämäntapahtumistaan. Kun aineiston nuoret kirjoittajat ovat kirjoitusajankohtana eläneet ensimmäisiä opettajavuosiaan, ovat iäkkäämmät jo eläkkeelle olevat kirjoittajat eläneet novisiainkansa vuosikymmeniä sitten. Jälkimmäisen ryhmän onkin ehkä ollut helpompi nähdä tiettyjä kehityskaaria ja löytää selityksiä tapahtuneelle. Elämän myöhemmät tapahtumat ovat antaneet lisäksi omat sävyinsä vanhempien kirjoittajien tuotoksille. Tulokset olisivat saattaneet olla hyvinkin toisenlaisia esimerkiksi kaksikymmentä vuotta sitten. Muisteltu aika ja muistelun ajankohta ajallisine etäisyyksineen luovat sangen moniulotteisen todellisuuden, jolla on kiistämättömät vaikutuksensa itse tuotoksiin. Iäkkäämmät opettajat ovat kirjoitushetkellä olleet siinä elämänvaiheessa, jossa on alettu keräillä elämänlankaa kokoon. Heille oman elämän kertomus on kenties jo hahmottunut. He ovat sen laatineet ja luultavasti myös hyväksyneet. (Freeman 1993, 22; Kauppila & Tuomainen 1996, 195-196.)

Kirjoittajien iän ohella ratkaiseva on kirjoitusajankohta. Kuten edellä on käynyt ilmi, osa lähetetystä materiaalista on tehty keruuta edeltävinä vuosina. Selvimmin näin on päiväkirjamerkintöjen kohdalla. Tästä huolimatta voitaneen sanoa, että viitattuun kirjoituksiin sitten sotienjälkeiseen lapsuuteen tai peruskoululaitoksen pystyttämiseen, oli tulkinta tehty pääasiallisesti lähestyvän 2000-luvun ilmapiirissä. Kaikki kirjoitukset saapuivat vuoden 1998 aikana. Niinpä opettajilla oli erittäin hyvässä muistissa 1990-luvun alkuun sijoittunut lama, ja osa kirjoittajista koki vielä elävänsä tuota aikaa. Esimerkiksi Helvi kirjoitti omaelämäkertansa lomautettuna, mikä olikin kirjoittajan mukaan ennakkoehto kirjoituksen valmistumiselle. Edelleen tuoreessa muistissa olivat joillakin kirjoittajilla puolison ja sitä kautta koko perheen kokemaa työttömyyttä. Laman jälkeistä kirjoitustodellisuutta kuvaa myös se, että koulua koskevat säästötoimet olivat monen omaelämäkerran kuvauksen kohteena. Sen vaikutus opettajuuteen koettiin siis hyvin keskeiseksi.

Pintatasolla tarkasteltuna opettajat kuvaavat opettajuutensa eri vuosikymmeniä toisinaan myös vuosilukuja mainiten. Tämän menneisyyden ohella vaikuttaa luonnollisesti kirjoitushetken todellisuus eli nykyisyys. Se muodostaa tulkintakohdan menneelle, mutta opettajat ovat luonnollisesti pohjineet samalla myös tulevaisuutta. Siten kirjoitushetkellä nämä kolme ajallista vyöhykettä ovat vaikuttaneet samanaikaisesti. Kuvio on siis huomattavasti moniselitteisempi kuin pelkästään kirjoitushetkellä tapahtuva menneisyyden hallinta. (Kalela 2000, 102.)

Kirjoittamisen motiivit

Opettajamuistojen keräysprojektissa korostui vuorovaikutuksen vähäisyys. Tehtävän julistus tapahtui maanlaajuisesti, eivätkä kilpailun järjestäjät ottaneet henkilökohtaisesti yhteyttä opettajiin esimerkiksi haastattelukseen heitä.³⁹ Siten kirjoittajien ilmaisua näyttää ohjanneen lähinnä tehtävänanto. Mahdollisuus pysytellä nimettömänä oli tehty selväksi heti alusta lähtien. Osa kirjoittajista arvostikin tätä vaihtoehtoa ja ilmaisi, että kirjoitusta saa käyttää vain tutkimuksellisiin tarkoituksiin ja että henkilöllisyyden suojelemisesta olisi pidettävä erityistä huolta. Vaikeistakaan asioista ei ole vaiettu koskivatpa ne sitten omaa perhettä, työyhteisön ihmisuhteita tai työn saantiin tai jatkuvuuteen liittyviä kysymyksiä. Mainittakoon myös se, että tutkija itse tuli ikään kuin valmiiksi katettuun pöytään eikä hänellä ollut mitään tekemistä kirjoituskilpailun varsinaisen julistamisen tai keräämisen kanssa.

Kysymys tekstien autenttisuudesta on tärkeä, ja sen varassa lepää pitkälti myös tämän tutkimuksen uskottavuus. Vaikka elämänjäsennykset perustuvat henkilökohtaisuudelle ja autenttisuudelle, ovat kirjoittajat joka tapauksessa ammentaneet yhteisestä kulttuurisesta varannosta. Toisaalta heillä on ollut mielessään oletettu lukija, joka epäilemättä on vaikuttanut myös lopputulokseen. Bahinilainen idea dialogin ja monologin samankaltaisuudesta korostuu: puhuesaan itselleen ihminen kuvittelee mielessään puhetoiverin, jolle puhe osoitetaan. Sama mekanismi toimii myös kirjoitettaessa. Kohli (1981, 66) tarkastelee kirjoitettujen elämäkertojen vuorovaikutuksellisuutta tuottamisen ja tulkitsemisen konteksteissa. Ensinnäkin on kirjoittajan ja oletetun lukijan välinen vuorovaikutus. Toisen vuorovaikutuskehän muodostaa lukijan ja tekstin välinen suhde, jossa syntyy edelleen uusia merkityksiä. Kirjoitus ja lukuprosessi muodostavat siis vuorovaikutuksellisia kehiä, vaikka kirjoittaja ja lukija eivät koskaan tapaisikaan toisiaan. Kirjoittajalla on mielessään aina joku oletettu lukija ja lukija taas luo mielessään kuvan kirjoittajasta tekstin välityksellä. Tässä suhteessa näkyy myös edellä kuvattu omaelämäkerrallinen sopimus (Lejeune 1989).

Omaelämäkerran laatijan tarve miellyttää, opettaa, varoittaa tai jollain muulla tavoin vaikuttaa vastaanottajaan voi esiintyä niin haastattelutilanteessa kuin elämäntarinaa kirjoittaessakin. Kirjoittajan itsestään antama kuva sisältää samaa itsen esittelyä kuin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa ilmenevä. Vihjeet ovat vain vähäisempiä. Siksi onkin oltava erityisen tarkkaavainen. Oletettu lukija on joka

³⁹ Tosin joissakin elämäntarinoiden saatteissa on mainittu yhteydenotoista kilpailun järjestäjiin, jotka ovat kannustaneet joitakin epäroivia opettajia kirjoittamaan.

tapauksessa kaukana ja näkymättömissä, eikä hän ole yksilöitävissä. Vastaanottajan voi kuvitella vain sillä todennäköisyydellä, jolla ihmiset vastaanottajansa kuvittelevat esimerkiksi laatiessaan valituskirjettä tai vero-oikaisua. Olennaista ei liene se, kuinka oikeaan kirjoittaja mahdollisesti osuu oletettua lukijaa hahmotellessaan. Tärkeä on tiedostaa, että kirjoittaja yleensä olettaa jonkun lukijan.

Smith ja Watson (2001) ovat laatineet jaottelun, jonka avulla voidaan edelleen syventää käsitystä omaelämäkertoihin välillisesti vaikuttaneista ryhmistä. Ensinnäkin kirjoittamiseen on houkutelut opettajien tarinoita keräävä palkintoraati (*co-axer*). Se on samalla myös muodostanut etukäteen tiedossa olleen yleisön (*addressee, narratee*). Sama taho on toiminut siis hankkeen konkretisoijana ja ensisijaisena kohderyhmänä, jolle kirjoitus on osoitettu. Toisaalta ohjeissa selvästi todettiin, että aineistoa voidaan käyttää tutkimuksellisiin tarkoituksiin. Siten myös muut mahdolliset yleisöt (*implied readers*) ovat saattaneet vaikuttaa tuotoksiin. Tutkija on itse osa tätä joukkoa. Toisaalta tutkimus on osa sitä viestiketjua, joka on lähtenyt liikkeelle palkintoraadin asettamasta tehtävänannosta. Edelleen esimerkiksi iäkäämmät opettajat ovat saattaneet kuvitella mielessään jotain noviisiopettajaa tai alalle hakeutuvaa, jolle ovat halunneet kertoa tarinansa. Myös perheenjäsen on voinut olla tällainen mahdollinen kohde puhumattakaan mahdollisesta suuremmasta yleisöstä, jolle on haluttu osoittaa opettajan työhön liittyviä seikkoja.

Aineiston tulkinnan kannalta on olennaista pitää mielessä se seikka, että aineisto on syntynyt kolme palkintosijaa tarjonneen kirjoituskilpailun tuloksena. Olisivatko tuotokset olleet toisenlaisia, jos kyseessä olisi ollut puhdas keruu vailla rahallisia ja ainakin vähäistä julkisuutta tarjoavia houkuttimia jää luonnollisesti arvailujen varaan. Sen sijaan on oletettavaa, että kirjoittajilla on ollut jokin ainakin alustava halu kirjoittaa itsestään jo aikaisemmin, mitä kilpailu on vain täydentänyt (Roos 1987, 31; Vilkkö 1988, 45). Sen sijaan kilpailun julistaminen opettajien omassa ammattilehdessä on epäilemättä vaikuttanut kirjoitusten sisältöön ja tapaan kirjoittaa. Voisi kuvitella, että opettajat ovat halunneet esitellä itseään erityisen myönteisessä ammatillisessa valossa. Toisaalta opettajille tarjoutui tilaisuus lähettää viestejä esimerkiksi siitä, kuinka vaikeaa tai arvokasta opettajan työ heidän mielestään on.

Kirjoituskilpailuun osallistuminen on määriteltävissä poikkeusteoksi. Suurin osa ihmisistä ei edelleenkään kirjoittane varsinaista omaelämäkertansa puhumattakaan siitä, että sellainen lähetettäisiin jollekin keruusta vastaavalle taholle. Siten vaikka tavoitteena olisikin jokapäiväisen elämän eli arjen tavoittaminen ihmisten elämää koskettavien kertomusten muodossa, tapahtuu siitä kerto-

minen poikkeavassa kontekstissa, mikä koskee erityisesti kirjallisia omaelämäkertoja. (Kohli 1981, 66.) On täysi syy olettaa, että opettajamuistojen keräysprojektiin osallistuneet ovat kirjallisesti keskimääräistä kyvykkämpiä. Moni kirjoittaja ilmaisikin harrastavansa kirjoittamista, ja lukeminen oli ollut mieluisa harrastus monelle jo lapsuudesta asti. Toisaalta opettajat muodostavat ryhmän, jolla jo koulutuksen puolesta on kirjallista ja myös ilmaisullista kyvykkyyttä. Roosin (1987, 32) mukaan kirjallisesti kyvykkäiden valikoituminen ryhmänsä edusmiehiksi ei ole riittävä syy kyseenalaistaa heidän edustavuuttaan. Toisien sanoen heillä voi olla täysi valtuutus toimia oman ryhmänsä äänitorvena, ja tässä asemassa tutkija on myös kohdellut omaelämäkertoista vastanneita opettajia. Kirjallisen elementin ohella aineistossa näkyy selvästi myös kirjoittajien herkkyyks ja halu ilmaista kokemaansa. Aiheen kirjoittamiselle ovat tarjonneet kokemukset, joista osa on liittynyt yleisiin aikakautta koskeviin tapahtumiin tai oman avioeron tai läheisen kuoleman kaltaisiin henkilöhistoriallisiin seikkoihin. Kirjoituskilpailu on vain suonut näyttämön ja sosiaalisesti hyväksytyyn mahdollisuuden itseilmaisulle ja jälkipolville avautumiselle (Roos 1987, 30–31).

Yksi mahdollisen valikoitumisen elementti liittyyneen elämän koettuun värikkyyteen. Elämäkerrallisuus kukoistaa yleensä juuri niissä elämäkohdissa, joissa kulttuurit törmäävät tai ihminen joutuu pohtimaan omaa olemassaoloaan tai sen jatkuvuutta. Niinpä holokaustikertomuksia tuotetaan ja luetaan yhä edelleen, ja toinen maailmansota näyttätty toistuvasti historiakulttuurisissa jäsenyksissä. Tämänkin tutkimuksen aineistossa korostuvat esimerkiksi sodan maassamme aiheuttamat väestön pakkosiirrot. Poikkeukselliset tapahtumat ovat joltaneet myös haluun kertoa tapahtumista kokijan näkökulmasta. Tavallisen ja turvallisen elämän elänyt ihminen saattaa kenties kokea oman elämänsä merkitykselliseksi, mutta ei välttämättä muille kertomisen arvoiseksi. Kirjamarkkinat ja media ohjaavat omalta osaltaan elämänjäsenyyksiä siten, että juuri erityiset ja poikkeavat tarinat nostetaan esille. Välillä halutaan erityisesti korostaa, että tarina on tosi. Totuus pohjainen ja kuitenkin samalla kertaa poikkeuksellinen tarina kun näyttäisi olevan suoranainen myyntivaltti. (Smith & Watson 2001, 109.)

Oman elämän kirjallistaminen näyttää joka tapauksessa yleistyneen. Osaltaan kyse on epäilemättä kirjallisen ja ilmauksellisen kyvykkyyden kasvusta muun muassa koulutuksen seurauksena. Toisaalta tänä päivänä sanotaan ihmisten elävän yksilövimmaisessa kulttuurissa, josta oman elämän kirjallistaminen voisi olla yksi esimerkki. Itsensä esittelyt ja erilaiset leikittelyt todellisilla tai kuvitteellisilla identiteeteillä saattavat houkutella nykyihmistä kertomaan itsestään. Toi-

saalta kun ajassa tapahtuu jotain kiinnostavaa, ottaa sähköinen ajankohtaismedia ja lehdistö yleensä ensitulkinnat haltuunsa. Seuraavaksi kuva alkaa vähitellen monipuolistua, ja vähitellen alkaa virrata myös tapaukseen jollain tavalla osallistuneiden omaehtoisia kertomuksia siitä, kuinka he kokivat tapahtuman tai mitä heidän mielestään todella tapahtui. Yksi tällainen arvioiva ja näkökulmakeskeinen esityksen muoto on juuri omaelämäkerta tai elämäntarina.

Aineiston analyysi ja esittäminen

Osa tutkimuksen metodisista kysymyksistä, kuten aineiston keruu, oli jo valmiiksi ratkaistu ennen tutkimuksen aloittamista. Aineiston soveltuvuuden tarkastelun jälkeen tuli ajankohtaistui kysymys aineiston analysoinnista. Ensimmäisenä kysymyksenä nousi pintaan, millä tavoin voisi varsin laajaa tekstivaraantoa hallita ja käsitellä. Tähän avuksi tuli Atlas.ti-tietokoneohjelma, joka on tarkoitettu laadullisten tutkimusaineistojen hallintaan ja tulkintaan. Sen avulla tutkija voi luokitella ja tyyppitellä aineistoaan parhaaksi katsomallaan tavalla. Sen jälkeen kun omaelämäkerrallinen aineisto oli muutettu digitaaliseen muotoon, alkoi tekstimassan luokittelu. Työn edetessä syntyi vähitellen uusia luokkia, vanhoja luokituksia yhdisteltiin ja joistakin luovuttiin niiden epätasällisuuden vuoksi. Jossain vaiheessa alkoi näyttää siltä, että syntyneitä luokituksia voisi jollain tavoin ryhmitellä. Lopulliseksi määräksi vahvistui 12 erilaista koodiperhettä (*code family* eli esimerkiksi uraan liittyvät kommentit tai perhe, harrastukset, asuminen), jotka on jaettu pääasiassa sisällön perusteella. Jokainen koodiperhe jakaantuu puolestaan alakodeihin (*codes* kuten uraan liittyen ajautuminen alalle, aineenopettajaksi tai kouluhallinnossa), jotka edustavat varsinaisia aineistoon liitettyjä merkintöjä. (ks. liite 2.)

Tutkija kävi Atlas.ti-ohjelman avulla läpi jokaisen omaelämäkerran ja luokiteli kaikki ajatukselliset tai merkitykselliset kokonaisuudet johonkin luokkaan kuuluvaksi. Siten jokainen virke ja sana kuuluivat lopulta jonkin koodin piiriin. Jokin yksittäinen kommentti saattoi myös viitata kahteen tai useampaan koodiin. Seuraavassa esimerkki Eijalta, jonka sitaatissa esiintyvät samanaikaisesti koodit yhteistyö kollegojen kanssa ja oppilaiden vanhemmat.

Yhteydet vanhempiin ja muihin huoltajiin ovat tulleet säämöllisemmiksi, meille on tullut tiimivastuu pelkän opettajavastuun sijasta. Kollegoja on tullut määrällisesti lisää, kun opintosuunnat ovat lisääntyneet. (Eija 1953 AIA, s. 27.)

Atlas.ti-ohjelma on ensisijaisesti tutkimuksellinen apuväline. Se ei ole siis ohjelma, joka tekee tutkijan puolesta analyysyjä. Ohjelman tutkimuksellinen arvo määrittyi sen tavassa ohjata varsin tarkkaan lukemiseen. Toisaalta se tarjosi myös mahdollisuuden palata aineistoon ja löytää sieltä kulloisenkin intressin kannalta keskeisiä havaintoja suhteellisen vaivattomasti.

Elämäkerrallisen tutkimuksen yhteydessä tuodaan toistuvasti esille, että ei ole olemassa mitään sellaista yksityiskohtaista vaihe vaiheelta noudatettavaa ohjeistusta, jota elämäkertatutkijan tulisi noudattaa kerätessään tai analysoidessaan aineistoaan (ks. esim. Bertaux & Kohli 1984; Denzin 1989, 7; Huotelin 1996, 16; Roos 1987, 44). Elämäkerrallisuuteen kuuluva kokonaisvaltaisuus ja tapauskohtaisuus ikään kuin hylkivät mekanistista ja yleispätevää lähestymistapaa. Aineisto ja tutkijan omat intressit määrittelevätkin pitkälti tilanteeseen parhaiten soveltuvan lähestymistavan. Aineistolähtöisyys saattaa toisinaan harhauttaa elämäkertatutkijaakin luulemaan, että hän voisi lähestyä elämäntarinoita jotenkin neutraalisti. Tutkijalla on kuitenkin ollut aineistoa koskevia etukäteisiä oletuksia jo siinä vaiheessa, kun aineisto on katsottu tutkimukseen soveltuvaksi tai kun tutkija on ryhtynyt elämäkertatutkijaksi. Tutkija lähestyykin tutkimusaineistoaan ja tutkimaansa ilmiötä aina jostain suunnasta tietyn ennakkokäsityksin varustautuneena (Mäkelä 1990, 56; Saarenheimo 1997, 26–28).

Ilmiö merkityksellistyy samalla hetkellä kun se havaitaan, ja syntyneet merkitykset vaikuttavat koko tutkimuksellisen kaaren ajan. Idea tutkijan omista ennakkokäsityksistä ja niiden vaikutuksesta tutkimukseen on teoreettisesti helposti hyväksyttävissä, mutta yksittäisten ja nimettävissä olevien ennakkokäsitysten havaitseminen onkin jo ongelmallisempaa. Tutkijan tulee kuitenkin olla tietoinen ilmiöstä, ja lisäksi hänellä tulee olla herkkyyttä huomata juuri hänen aineistostaan esiin nousevia kysymyksiä. Tutkimuksen edetessä muodostunut ja vakiintunut luokittelurunko on yksi käytännön esimerkki tulkinnallisesta välineestä, joka on syntynyt aineiston perusteella, mutta johon on vaikuttanut tutkijan tapa nähdä ja tulkita merkityksiä sekä niiden välisiä suhteita.

Roos (1987, 39–41) täsmentää elämäkertatutkimuksen analysoinnin neljään vaihtoehtoon. Ensinnäkin on yksittäisten elämäkertojen analyysi. Siinä yksi kertomus toimii tulkintojen pohjana ja sen perusteella saatetaan tehdä varsin laajoja yleistyksiä. Vaihtoehtoisesti yksittäinen elämäkerta voidaan esitellä juuri sen poikkeuksellisuuden vuoksi. Toiseksi on erotettavissa elämäkertojen esitystapaan ja muotoon liittyvät analyysit. Esimerkiksi kirjallisuustiede, kielitiede tai sosiaalitieteet lähestyvät yleensä elämäkertoja omasta tieteellisestä ja teoreetti-

sesta viitekehystä. Kolmanneksi Roos mainitsee elämäkertojen kvantitatiivisen analyysin, mikä lienee suhteellisen vähän käytetty metodi. Neljäs Roosin lähestymistapa on tälle tutkimukselle ominainen: useiden elämäkertojen kvalitatiivinen analyysi. Se lienee elämäkertatutkimuksessa vallitsevin analysointitapa. Olennaista Roosin mainitsemassa viimeisessä käsittelytavassa on löytää laadullisen analyysin perusteella aineiston keskeiset piirteet, mikä edellyttää usein hyvin hajanaisen aineiston monikerroksista selkeyttämistä.

Elämäkertatutkijoille tarjoutuu yleensä kaksi analyttistä metodologiaa: teemoittelu ja tyypittely (Roos 1988, 201–204). Yleensä tutkija on kiinnostunut joistakin sisällöllisistä seikoista, jotka hän poimii aineistosta tai jotka hän itse teemoittaa (Moilanen & Rähä 2001, 53–54). Tutkimuksen omaelämäkerroissa nousevat esimerkiksi toistuvasti esille opettajien omaan uravalintaan tai opettajan asemaan liittyvät pohdinnat sekä suhde oppilaiden vanhempiin tai kollegoihin. Teemat esiintyvät yleensä tietyissä kohdissa, kuten lapsuus elämäntarinan alussa, ja niissä on havaittavissa muun muassa sukupuoleen ja ikään liittyviä esittelytapoja. Teemoittelu sopii erityisen hyvin sellaisiin tutkimuksiin, joissa on jätettävä teoreettinen rakenne tai joissa on hyvin selkeästi määritellyt ongelmat tai painotuspisteet (Eskola & Suoranta 2003, 178–180). Yhtenä edellytyksenä voidaan pitää sitä, että aineisto on yhtenäistä. Elämäkertatutkimuksen kohteena on usein kuitenkin ihmiselämän värikäs kirjo, joten temaattinen kudelma saattaa muodostua hyvin hankalasti hallittavaksi ja esitettäväksi. (Roos 1987, 42–43.)

Teemoittelu tarjoutuu yleensä ensimmäisenä aineiston koodauksen muotona. Vaarana piilee se, että analysoinnissa jäädäänkin tälle tasolle ja lopputulokseksi on pelkkä sitaattikokoelma. Elävöittävät ja sinällään ilmaisukykyiset sitaattit olisivatkin aina linkitettävä johonkin teoreettiseen viitekehukseen tai katsantokantaan. Toisaalta sitaattien toimissa eräänlaisena raakamateriaalina on tutkijalla mahdollisuus osoittaa teoretisoinnin perusta ja rakentuminen. Hyväksi neuvoksi käyköön se, että sitaatteja ei saisi olla enemmän kuin tutkijan tekstiä. Haastattelujen tai elämäkertojen kaltainen aineisto ei voi sinällään olla tutkimuksen tulos. Houkuttelevaksi muodostuu myös näennäiskvantitatiivinen ”useimmat vastaajat” tai ”lähes kaikki vastaajat” -tyyppinen aineiston esittely. (Eskola & Suoranta 2003, 174–180.)

Toinen peruslähestymistapa eli tyypittely on myös elämäkertatutkimukselle ominainen. Sen perusominaisuuteen kuuluu, että analyysin yhteydessä muodostuvat tyypit ikään kuin kantavat mukanaan erilaisia ominaisuuksia, piirteitä tai käyttäytymistapoja, joita on havaittavissa esimerkiksi eri ammateissa tai su-

kupuolissa (Eskola & Suoranta 2003, 181; Roos 1987, 43–47; Roos 1988, 201–202). Esimerkiksi opettaja on määriteltävissä yhdeksi ihmistyyppiksi, josta edelleen voidaan tehdä tarkennus vaikka naisluokanopettajaan. Yksittäisellä naispuolisella peruskoulun luokanopettajalla ei välttämättä ole kaikkia ryhmälle yleisesti ominaisiksi määriteltyjä ominaisuuksia. Yksikin ominaisuus saattaa kuitenkin joissain tapauksessa riittää antamaan leiman tyyppillinen. Tyyppin ominaisuudet ja niiden väliset suhteet muodostavat yleensä tutkimuksellisen peruslähtökohdan, mutta yhtä mielenkiintoista voi olla sen tarkastelu, miten tyyppiä luonnehdittava mahdollinen henkilö rakentaa itseään tai pitää yllä noita ominaisuuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Edelleen voidaan tarkastella, onko tyyppin edustajalla mahdollisesti sellaisia ominaisuuksia, joista hän haluaisi päästä eroon.

Tyytit liittyvät keskeisesti arkipäiväiseen käsitteeseen yleisvaikutelma, joka on vaikeasti perusteltavissa. Kysehän on jostain tieteelle epäominaisesta, josta tulisi pikemminkin päästä eroon kuin hyväksyä. Kokonaisvaltaisuus, jota elämäntarinat usein edustavat, kuitenkin korostuu myös elämäkertatutkimuksessa. Tyyppittelyn eduksi voidaan laskea juuri se, että sen avulla monista yksityiskohdista koostuva aineisto voidaan tiivistää hallittavaksi. Vaikka ideaalityyppejä ei olisikaan sellaisenaan havaittavissa ympäristössä, on niiden avulla kuitenkin mahdollista tehdä havaintoja ja kertoa jotain olennaista inhimillisestä toiminnasta. Toisaalta ongelmaksi saattaa muodostua liiallinen yksinkertaistaminen. Tutkija ikään kuin yrittää määritellä tyyppilliseksi eli tyyppille kuuluvaksi jotain sellaista, joka onkin itse asiassa poikkeavaa. Poikkeavat tapaukset, jotka eivät ole siis tyyppiteltävissä, saattavat hallittuina antaa myös uusia ulottuvuuksia tutkimukselle. Niitä voidaan tulkita myös merkinä jonkin uuden ilmiön tai tyyppin synnystä. Tutkijan on syytä muistaa, että tutkimuksen yhteydessä syntyneet tyytit ovat vasta eräänlainen välivaihe, jonka avulla on mahdollista helpottaa aineiston käsittelyä ja esittelyä. (Alasuutari 1999, 43.)

Eräässä tutkimuksen vaiheessa tutkijaa houkutteli luoda tyypppejä usean eri elämäntarinan perusteella. Kyse olisi siis ollut eräänlaisesta keinotekoisesta elämäntarinallisesta koosteesta, joka olisi kantanut tyyppilleen ominaisia ja tutkijan keskeisiksi määrittelemiä piirteitä. Tutkimuksessa päädyttiin kuitenkin esittelemään neljä yksittäistä ja todellista omaelämäkertaa osittain lajityypillisinä. Tästä valinnasta lankeaa se etu, että lukijan on kenties helpompi uskoa johonkin ainakin näennäisesti todelliseen ja olemassa olevaan henkilöön kuin johonkin edellä mainitun kaltaiseen koosteeseen. (Roos 1987, 43; Roos 1988, 202–203.) Polkinghorne (1995) arvostelee kollaasivaihtoehtoa toteamalla, että vaikka kate-

goriat syntyvätkin yleensä kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston perusteella eli induktiivisesti, ei toiminta poikkea oleellisesti kvantitatiivisen tutkimuksen etukäteisistä olettamuksista. Kyse on loppujen lopuksi Jerome Brunerin (1986) nimeämstä paradigmaattisesta tietämisestä. Olennaiseksi muodostuu se, että kategorisointeja ylipäätään tehdään. Polkinghorne tarjoaakin kolmanneksi vaihtoehdoksi narratiivista analyysia, jossa tutkimuksellinen painopiste on uuden ja aineiston alkuperäisten kertomusten perusteella laaditun kertomuksen tuottamisessa.

Tyyppien ja teemojen välillä on kiinteä suhde, eivätkä ne olekaan toisiaan poissulkevia. Tarkennettaessa näiden kahden tekijän suhdetta on havaittavissa, että itse asiassa tyypit tarvitsevat teemoja: onhan osoitettava mistä tyypit ovat koostuneet, mikä yleensä tarkoittaa tiettyjen tyyppiominaisten teemojen esittelyä (Roos 1987, 42). Tyyppien lupaus, mutta myös ongelmallisuus liittyy siihen, että ne eivät ole palautettavissa yksittäisiin teemoihin sellaisenaan. Ne ovat siis enemmän kuin teemojensa summa. Se, että tässä tutkimuksessa on päädytty ensisijaisesti temaattiseen esittämistapaan, on monien valintojen ja pohdintojen tulosta. Alkuvaiheessa näytti siltä, että aineisto soveltuisi tyyppikohtaiseen esittelyyn. Jo ensimmäisellä lukukierroksella syntyivät sellaiset työnimellä kulkevat luokat kuin kutsumusopettajat, ajautujat ja uudistujat. Joukossa oli siis useita sellaisia omaelämäkertoja, joissa puhuttiin jo varhaisesta alalle hakeutumisesta, mutta myös siitä, kuinka opettajaksi ryhtyminen oli tapahtunut ikään kuin sattumalta tai ei ainakaan kovin tietoisesti. Uudistujia kuvasi taas ammatillisella tai yksityisellä alueella tapahtunut eheytyminen. Näitä opettajuuden ulottuvuuksia esitellään vielä myöhemmin.

Sen vastapainoksi, että aineistosta hahmottui kohtuullisen vaivattomasti luokiteltavia omaelämäkertoja, löytyi runsaasti myös vastakkaisia tapauksia. Koska tutkija halusi edelleen pitää kaikki omaelämäkerrat analyysinsä puitteissa, alkoi tyyppittely näyttäytyä lähes mahdottomalta tehtävältä. Vaihtoehtoisesti kategorioista olisi tullut kovin keinotekoisia. Toisaalta tyyppittelyä vastaan soti idea siitä, että tutkimuksen kohteena ovat nimenomaan opettajien omaelämäkerrat eli tekstuaaliset esitykset elämästä, eivät siis itse opettajat tai heidän elämänsä (Freeman 1993, 7–8). Kirjallisten elämänjäsenysten avulla tehty opettajien nimeäminen ja luokittelu olisi ollut vastoin tuota periaatetta. Tämä kysymys olisi voinut tuki välttää sillä, että kirjoittajien sijaan olisi luokiteltu kirjoituksia esimerkiksi sellaisiin kategorioihin kuten kutsumustarina, ajautumistarina tai uudistumistarina. Ongelmaksi olisi jäänyt edelleen kuitenkin, että merkittävä osa elämänjäsenyksistä oli vaikeasti kategorisoitavissa puhumattakaan siitä, että

joukossa oli myös sellaisia omaelämäkertoja, jotka olisivat saattaneet kuulua useampaan kategoriaan.

Tutkimuksen edetessä alkoi vähitellen varmistua, että tutkimusaineiston esittely olisi ensisijaisesti teemaperustainen. Sen avulla saataisiin seuloa ja esitetyä tutkimuksen kannalta merkittävät aihetihentymät ilman, että tutkimusmateriaalia täytyisi pakottaa johonkin epätyytyttävään ja liiaksi rajoittavaan kehiköön. Tutkimusaineiston esittelyn alkuosuuden jako lapsuuteen ja koulu- sekä opiskeluaikaan noudattelee monen kirjoittajan omaa esitystapaa. Monissa kirjoituksissa onkin havaittavissa esimerkiksi se, kuinka oma koulu-aika on ollut merkityksellinen tulevalle ammatinvalinnalle. Opettajuuden juuret ovat monen kirjoittajan omien sanojen mukaan havaittavissa jo hyvin varhaisessa nuoruudessa, jos ei peräti lapsuudessa. Viimeistään opintojen loppuvaiheessa on opettajan ura alkanut siintää jo tulevaisuudessa.

Varsinainen opettajuuden tarkastelu on jaettu kahteen päälukuun, jotka kuvastavat opettajan toiminnan sosiaalisia ulottuvuuksia ja opettajan suhdetta työhönsä. Nämä seikat kirjoitettiin lähes jokaista keruuseen osallistunutta opettajaa. Nämä kaksi aluetta viittaavat lähinnä kirjoittajien ammatilliselle alueelle. Osassa tarinoita henkilökohtainen (ei-ammattillinen elämä) liittyy hyvin läheisesti opettajuuteen, joissakin taas näitä kahta kohdellaan tarinallisesti kahtena eri elementtinä. Merkittävä osa kuitenkin vaikenee lähes kokonaan henkilökohtaisesta ja ei-ammattillisesta, mikä oli ensisijainen syy keskittyä työhön liittyviin aihepiireihin. Ulkopuolelle jäi luonnollisesti koko joukko muita aiheita, joista opettajat kirjoittivat. Joku kuvasi harrastuksiaan, toinen taas kotiseururakkauteen. Moni opettaja kertoi lapsistaan ja lastenlapsistaan, minkä vastapainoksi opettajat olivat myös eronneet ja löytäneet uusia elämäkumppaneita. Jotkut muistelivat niitä paikkakuntia, joissa oli toimittu opettajina ja miten asuttiin. Näistä teemoista olisi kuitenkin ollut vaikea löytää mitään yhteistä, joten valittu temaattinen runko edustaa varsin keskeisesti niitä aihepiirejä, joista opettajat ovat kertoneet.

Teemalähtöinen analyysi- ja esittämistapa osoittautui tutkimuksen edetessä käyttökelpoiseksi, mutta kuitenkin samalla puutteelliseksi. Siinä missä tutkija mielestään löysi ainakin oman tutkimuksellisen intressinsä mukaisia aihepiirejä, oli nähtävissä, että ne jäivät eräällä tavalla leijumaan ilmaan vailla varsinaista omaelämäkerrallista kehiköä. Teemaosuudessa ilmenevät sitaattit ovat otteita omaelämäkerrasta, ja ne merkityksellistyvät vääjäämättömästi uudessa kontekstissaan alkuperäisestä poikkeavalla tavalla. Elämäkerrallisuus prosessina ja suun-

taa omaavana jää tällöin väkisinkin uupumaan. Sen vuoksi mukaan on otettu neljä yksittäistä omaelämäkertaa, joiden avulla on pyritty tuomaan esiin juuri elämäkerrallista jatkuvuutta. Se ilmenee esimerkiksi eri elämänvaiheiden välisen suhteiden tarkastelussa. Se, mistä yksilö on tulossa ja mihin hän on menossa, saattaa olla aivan keskeistä tarinallisen kokonaisuuden kannalta.

Erlaiset typologisoinnit, olivatpa ne sitten teema- tai tyyppiperustaisia, ovat aina jossain määrin kompromisseja. Toisinaan tutkijalla voi olla mielessään etukäteen jokin tietty luokittelurunko, jonka avulla hän pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan aineistoaan. Sellaiseen ei tässä tutkimuksessa turvauduttu. Tulkintakehikko voi toimia aineistosta rakentuvan esiyymmärryksen välineenä sekä myöhemmän analyysin pohjana, mutta aivan yhtä hyvin myös aineiston mielekäs esitystä rajaavana. Toisaalta tutkijaa saattaa houkutella yksittäisten havaintojen sijoittaminen rakenteeseen hyvinkin mielikuvituksellisten yhteyksien kautta. (Tigerstedt 1990, 109.) Joka tapauksessa aineiston luenta- ja tulkintaprosessi on loputon prosessi, jonka yhtenä väliaikaisena saavutuksena voitaneen pitää erilaisia luokittelurunkoja. Lopullista saturaatiopistettä on lähes mahdoton löytää. Omaelämäkerrat ovat yleensä kovin monimuotoisia, ja jokainen yksittäinen lukukerta saattaa tuottaa täysin uusia tasoja. (Vilkkö 1995, 166–168.) Tutkijan on kuitenkin pysähdyttävä johonkin kohtaan ja kerrottava löydöksistään.

IV OPETTAJIEN OMAEELÄMÄKERRALLINEN ANTI

Seuraavaksi paneudutaan varsinaiseen tutkimusaineistoon eli opettajien omaelämäkertoihin. Opettajien kirjoitusta on pyritty lainaamaan mahdollisimman alkuperäisellä tavalla, vaikka tämä on merkinnyt kirjoitusvirheiden ja muiden kieliopillisten tai ilmaisullisten kömmähdysten sallimista. Mukana on siten arki-kielisiä ilmauksia ja jonkin verran myös murrepohjaista kirjoittelua. Toisaalta henkilöiden, paikkakuntien ja koulujen nimiä on poistettu henkilön tunnistamisen estämiseksi. Sitaattien eli kirjoittajilta tehtyjen suorien lainojen yhteydessä on havaittavissa seuraavankaltaisia sulkeiden sisään asetettuja merkintöjä.

(Maria 1930 LO, s. 4)

Kaikki kirjoittajat ovat saaneet peitenimen, ja tässä tapauksessa on kyse Maria-nimestä pseudonyymistä. Nimen perässä oleva vuosiluku kertoo puolestaan hänen syntymävuotensa. Marian tavoin jotkut kirjoittajat eivät olleet ilmaisseet syntymävuottaan tai ikäänsä, mikä on päätelty kirjoituksen sisällön tai oheismateriaalin perusteella. Tämä on tehty viiden vuoden tarkkuudella. Esimerkiksi Maria oli aloittanut koulunkäynnin ennen sodan syttymistä, ja toisaalta hän kirjoitti omaelämäkertansa eläkkeellä, mistä voidaan päätellä hänen syntyneen noin vuonna 1930. Merkintä LO viittaa siihen, että kirjoittaja on jäänyt eläkkeelle luokanopettajan toimesta ja merkintä s. 4 siihen omaelämäkerran alkuperäiseen sivuun, josta sitaatti on poimittu.⁴⁰

⁴⁰ Roolinimen vastaavuus Toimihenkilöarkistossa sijaitseviin ja saapumisjärjestyksessä juoksevalle numerolla merkittyihin alkuperäisiin kirjoituksiin on luettavissa liitteessä (ks. liite 3)

Opettajanimikkeet päätettiin yhdistää siten, että luokanopettajalla (LO) tarkoitetaan yliopistollisen tutkinnon suorittanutta luokanopettajana toimivaa kasvatustieteen maisteria, mutta myös kansakoulunopettajan tai peruskoulun opettajan tutkinnon suorittanutta henkilöä. Kaikkia näitä nimikkeitä yhdistää se, että kyseisillä opettajilla on pääosin ollut hallussaan oma luokka. Aineistossa on runsaasti opettajia, jotka ovat toimineet uransa varrella niin kansakoulussa kuin peruskoulussa. Näiden kahden erotteleminen yhden ihmisen kohdalla olisi ollut käytännössä mahdotonta, toisin sanoen sen selvittäminen onko kirjoittaja jossain tietyssä kohtaa elämäkertansa kansakoulun- vai peruskoulun luokanopettaja.

Aineenopettajilla (AI), joita on perinteisesti ollut siis oppikoulussa ja sittemmin peruskoulun yläasteella ja lukiossa, viitataan nimen mukaisesti eri aineiden opettajiin, jotka ovat luokanopettajista poiketen opettaneet tiettyä tai tiettyjä aineita tai aineyhdistelmiä. Näiden kahden ryhmän ulkopuolella on vielä erityisopettajia (EO), ammatillisten aineiden ja ammattikorkeakoulun (AIA) sekä yliopiston opettajia (YO). Lisäksi omaksi ryhmäkseen erottuvat vielä muut opettajat (AIM), joihin kuuluvat kansalaisopiston kaltaisten laitosten opettajat. J edellisten merkintöjen perässä tarkoittaa sitä, että henkilö on toiminut laitoksensa johtotehtävissä.

LO = luokanopettaja

LOJ = luokanopettaja, joka toimii koulun johtajana

EO = erityisopettaja, erityisluokanopettaja

AI = aineenopettaja (yläaste, yläkoulu, lukio)

AIJ = aineenopettaja, joka toimii koulun johtajana

AIA = aineenopettaja ammatillinen koulu tai ammattikorkeakoulu, opistotaso

AIM = muu aineenopettaja kuten kansalaisopisto

AIMJ = muu aineenopettaja kuten kansalaisopisto, ja joka toimii johtajana

YO = yliopiston opettaja

Luokittelu ei ole täysin yksiselitteinen. Kaikki kirjoittajat eivät olleet ilmaisseet kouluastettaan, mikä on iän tavoin jouduttu päättämään varsinaisesta tekstistä tai muista mahdollisen oheismateriaalin tarjoamista vihjeistä. Toisaalta jotkut opettajat ovat toimineet useammalla kouluasteella, jolloin on valittu kirjoitusketken mukainen työasema.

Lapsena ja oppilaana

Lapsuuden mansikkapaikat

Lapsuuteni vietin turvallisessa maalaiskodin ilmapiirissä. Perheessämme oli kaikkiaan 9 lasta, joista kaksi oli kuollut ennen minun syntymää. Kaksi vanhinta sisarusta olivat jo poissa kotoa. Olin perheen nuorin. Näin ollen vietin lapsuuteni kahden veljen ja kahden sisaren parissa, jotka olivat minua paljon vanhempia. Elinolosuhteet olivat vaatimattomat, mutta vakaat. Ahkera työntekeä oli pääasia. Jo lapsesta lähtien totuin työskentelemään sisarusteni kanssa kaikissa maatalouden tehtävissä vanhempieni opastamana. Perhe-elämä oli läheistä. Sunnuntaisin kävimme kirkossa. Arkiset työt oli ankarasti kielletty sunnuntaina. Vain välträmättömät kotiaskareet kuten eläinten hoito sallittiin. (Heljä 1913 LO, s. 1.)

Osa kirjoittajista aloittaa elämäntarinansa ajasta ennen itseään kertoen esimerkiksi vanhemmistaan tai esi-isistään. Sakarin viittauskohde on selkeästi aineiston vanhin hänen kertoessaan sukunsa vaiheista osana Kustaa Vaasan pakko-siirtoja. Helenan isä taas oli nähnyt keisari Nikolai II:n oltuaan tämän henkiva rutiokaartissa erään komennuksen yhteydessä. Simon isä oli antanut rukkasen asennon päättää kumman morsion luo mennä. Tyylytellyssä omaelämäkerran alkupuolelle sijoituvassa kertomuksessa käsineen peukalo osoitti lopulta kirjoittajan tulevan äidin luokse. Vastaavalla tavalla Aaro liittää omien vanhempiansa aikaisemmat vaiheet osaksi oman elämänsä lähtölaskentaa.

Vanhempani ehtivät olla avioliitossa 13 vuotta, ennen kuin haikara löysi [paikan nimi poistettu] varrelta pienen, punaisen mökin. Jos olisin syntynyt vanhempieni avioliiton alussa, olisin nyt sotaveteraani, sotainvalidi tai sankarivainaja. Haikaran viipymisellä saattoi olla tarkoituksensa. (Aaro 1934 AI, s. 1.)

Jo heti omaelämäkertansa ensimmäisellä sivulla Aaro tuo esiin sattuman merkityksen ihmisen elämässä. Jos hän olisi syntynyt toisena aikana, olisi omaelämäkerta saattanut muokkaantua toisenlaiseksi. Se olisi voinut päättyä potentiaalisena, mutta kirjoittamattomana sankarikuolemaan. Edelliset esitykset perustuvat ilmeisesti kirjoittajien perheissä ja suvuissa kiertäviin anekdootteihin. Yleisempää kuitenkin on se, että elämäntarina aloitetaan omasta lapsuudesta. Osa turvautuu ensimmäisiin omiin muistikuvuihinsa, toiset taas ilmeisesti vanhemmita perittyihin syntymäkuvauksiin Irenen tavoin.

Tällaisena niukekavaloisena kaamosaamuna joen kumpareella, [talon nimi poistettu] talossa syntyi eräs tyttölapsi. Oli sunnuntai, tammikuun neljäs päivä 1942. Minä se olin, evakkolapsi, sunnuntailapsi. Ja ehkä piankin enkelilapsi. Vanha isäntä valjasti hevosen ja riensi tierat lentäen hakemaan Salmin-opettajaa. Pappi oli jossakin kairojen takana ja lapselle oli saatava hätäkaste. Noina aikoina opettajaan turvaututtiin monenlaisessa hädässä, evakko itsekin, rajan takaa Salmista. (Irene 1942 LOJ, s. 1.)

Pohjois-Suomessa syntyneen Irenen syntymähetken kuvaus ei luonnollisestikaan voi perustua omakohtaiseen muistikuvaan. Se lienee sekoitus vanhempien kertomaa (*vanha isäntä valjasti hevosen*) ja päätelmää ajankohdasta (*niukekavaloinen kaamosaamu*). Kyse on ilmiöstä, jossa yksilö muistaa tapahtuman kuultuaan siitä myöhemmin esimerkiksi vanhemmiltaan tai sisaruksiltaan (Freeman 1993, 53; Lowenthal 1985, 196-197). Irene viittaa myöhemminkin kirjoituksessaan hämääriin muistikuviin, joista hän maalaa ilmaisuvoimaisia ja tyylieltyjä kielikuvia (*kuplissa kirkas välkähdys jostakin tapahtumasta, jolle kuitenkin ei tarkempaa taustaa habmotu*, s. 1). Irenen opettajakuvaus osoittaa sen, kuinka varsinkin syrjäseuduilla opettajaan saatiin turvautua kirkollisissa toimissa papin ollessa seurakunnan toisella laidalla.

Merkittävä osa aineiston opettajista on syntynyt maanviljelijäperheeseen. Tämä seikka on nähtävissä erityisen selkeänä aineiston lapsuutta kuvaavissa elämänjäsennyksissä, mutta myös myöhemmissä aikuiselämää kuvaavissa kohdissa. Ammatinimikkeellä maanviljelijä voidaan viitata hyvin erikokoisten tilojen omistajiin. Varsin moni kirjoittajista nimeää isänsä pienviljelijäksi, tai seikka tulee muuten ilmi kerronnasta. Nämä pientilalliset hankkivat usein perheelleen elantoa varsinaisen maanviljelyn ohella kalastamalla ja tekemällä metsätöitä sekä satunnaisia sekatoita. Pienviljelijätalouksissa äidit olivat yleensä emäntiä, joiden päivät täyttyivät karjanhoidon ohella ison lapsikatraan hoitamisesta.

Vanhempani ovat [nimet poistettu] maanviljelijäpariskunta tai oikeastaan pienviljelijöitä. Koska peltopinta-ala on ollut vain 9 ha, mikä on melko vähän ottaen huomioon sen, että minun jälkeeni lapsia syntyi seitsemän. Yhteensä lapsuusperheessäni oli siis kahdeksan lasta, joista kuusi on kaikkiaan tyttöjä ja poikia kaksi... Vanhempieni lapsuuskodit ovat n. kahden kilometrin etäisyydellä toisistaan, seurusteluaihe tapahtui siis polkupyörällä eikä autolla kuten enimmäkseen tapahtuu nykyisin täällä Suomessa. (Ulpu 1943 LO, s. 1.)

Ulpu vietti lapsuutensa Kanta-Hämeessä. Keski-Suomessa lapsuutensa viettäneen ja edellisiä kirjoittajia nuoremman Annan lapsuuskuvaus muistuttaa edel-

lisiä kuvauksia. Hän tuo lisäksi ripauksen sellaista lisäväriä, joka on niin ikään monille aineiston omaelämäkerroilla tyypillinen: elämä kuvataan köyhäksi, mutta rauhalliseksi ja onnelliseksi.

Elämä [nimi poistettu] mökkeperällä oli köyhää, rauhallista ja kaiketi aika onnellistakin. Perheen esikoinen [nimi poistettu] heliyti ennen pitkää huolehtivaiseksi isoksi veljeksi, eikä vienyt minua Korttesuon ojaan niin kuin aluksi oli uhanut. Kateus pikkusiskolle ostetuista vauvanvaunuista kaiheri kyllä pitkään, olihan [nimi poistettu] joutunut nukkumaan omat päiväunensa maitokärryihin nostetussa pabvilaatikossa. Isäni vanhemmat asuivat samassa taloudessa ja minä nuorimpana lastenlapsena olin [nimi poistettu] mummon silmäterä. Mummon esiliinan alle oli mukava työntää pää piiloon vanhempien tukistuksilta, jos oli tullut tehtyä tuhmuuksia. Tilaa ei ollut paljon, mutta silti pystyttiin elämään kohtalaisen sopuisasti. Koko kuusihenkinen kolmen sukupolven perhe mahtui pieneen punamultaiseen taloon, jossa oli tupa ja kaksi kammaria. Isä elätti perhettä metsätöillä ja pienen maatilkun viljelemisellä, äidillä oli navetassa pari lehmää. Navetan kyljessä oli kaksipaikkainen ulkokuussi, jonka avonaisesta ovesta sopi ihailla kesäaikaan upeaa järvinäköalaa. (Anna 1964 EO, s. 1.)

Ulpu ja Anna kuvaavat lapsuudenajan perheitään ja olosuhteitaan aineistolle tyypilliseen tapaan. Vastaavanlaisia lapsuuskuvauksia on aineistossa runsaasti. Niissä korostuu tilojen pieni koko ja sisarusten suuri määrä sekä toisinaan myös eläminen yhteistaloudessa sukulaisten kera. Kirjoittajien perheissä saattoi samassa taloudessa asua isän tai äidin naimattomia sisaruksia tai muita lähisukulaisia muistutuksena perinteisistä kolmen sukupolven suurperheistä. Lapsuuskuvauksista välittyy vielä sotien jälkeen varsin yleisesti vallinnut talonpoikainen elämäntapa. Suomen tilanne poikkesikin muiden länsimaiden tilanteesta varsin merkittävästi. Vielä 1950-luvun alkaessa lähes puolet Suomen ammatissa toimivasta väestöstä työskenteli maa- ja metsätalouselinkeinon piirissä ja merkittävä osa väestöstä asui maaseudulla. Ammattirakenne muistuttikin pienenminkin Itä-Euroopan maita kuin muita Pohjoismaita. (Alestalo 1985, 105; Karisto, Takala & Haapola 1999, 60.)

Talonpoikainen ja pienviljelijävaltainen elämänmuoto on piirtynyt vahvana ja elinvoimaisena kirjoittajien paperille ensinnäkin siksi, että se on ollut varsin monen kirjoittajan lapsuustodellisuutta. Toisaalta toisenlaisen kotitaustan omaavat opettajat ovat jättäneet usein lapsuutensa kuvaamisen sangen vähälle, mikä osaltaan korostaa aineiston maalaista sävyä. Kenties selitystä tämän yhden elämänpiirin tarinalliseen ylikorostumiseen on haettavissa myös siitä, että maati-

lalla vietetty lapsuus näyttäytyy kovin erilaiselta verrattuna nykyajan lapsuuteen. Kirjoittajat ovat ilmeisesti kokeneet tarpeelliseksi kuvailla varhaisvuosiaan. He ovat halunneet kertoa ja sitä kautta taltioida yhtä merkittävää elämäntapaa, jonka muuttumisesta ja vähittäisestä hiipumisesta kirjoittajat ovat itse elävä todiste.

Opettajien omaelämäkerroissa on siis luettavissa toistuvia todistuksia maalaisen kasvuympäristön yleisyydestä, mutta myös pitkäikäisyydestä maassamme. Annan kertomus kuvaa omalla tavallaan sitä, kuinka maalainen elämänmeno jatkui Suomessa varsin pitkään. Hänen lapsuutensahan ajoittui 1960- ja 1970-luvuille. Elämä pienviljelijäperheessä oli vielä vuosikymmeniä sotien jälkeen siis sängen vaatimatonta ja kehitystä edustaneet vessapaperi ja mustavalkoinn televisio mainitaan erityisinä materiaalista hyvää kuvastavina muistoina. Pienviljelijävaltainen maatalous muodostikin oman taloudellisen instituutiossa, jota teko-hengitettiin valtion toimesta varsin pitkään. Tämä elämänmuoto alkoi kuitenkin vähitellen väistyä, ja viimeistään 1970-luvulla maamme pienviljelijäväestö oli vähentynyt huomattavasti ikääntymisen, kuolemien tai kaupunkiinmuuton seurauksena. Viimeistään metsätöiden koneellistuminen merkitsi työtilaisuuksien vähenemistä ja tämän elämäntavan vähittäistä hiipumista. (Alasuutari 1996, 52–61; Karisto, Takalo & Haapola 1999, 60–62.)

Maatalous-Suomeen näyttäisi elämäntarinoiden perusteella kuuluneen myös toisinaan suoranainen puute elintarvikkeista ja käyttötavaroista. Osassa kirjoituksia tämä näyttäytyy suoranaisena niukkuuden ylistyksenä ja kurjuuden maksimointina. Ulpu kuvaa seuraavassa puutetta jalostavaksi tekijäksi, joka asetti asiat oikeisiin mittasuhteisiin.

Aiti piti tärkeänä saada meille maittavaa ruokaa, jota kuluihin paljon eikä sitä siihen aikaan nirsoiltu kuten nykyään usein näkee tehtävän (Ulpu 1943 LO, s. 1).

Enimmäkseen kirjoittajat tyytyvät kuvaamaan lapsuutensa ajan Suomea ja elämäntapaa, jossa ei vertailla mennyttä nykyiseen. Pikemminkin kuvaukset sinällään pakottavat lukijaa hahmottamaan tuolloista maailmaa suhteessa tähän hetkeen. Erot ovatkin usein niin ilmeisiä, ettei niitä erikseen tarvitse alleviivata. Elämä oli usean kirjoittajan perheessä puutteellista nykymittakaavan mukaan.

Pienen tytön maailma oli pihan kokoinen, ja takana aukeavan metsän. Pienen tytön kesä tuoksui pläkkeipeltämukin ja mansikan sekoitukselle. Pienen tytön talvi oli pisteleviä villasukkia ja lumilinnoja ja saunapolku pimeässä halki hankien. Muistoissa nurkassa jäätyvä vesi ämpäri tai häisevä laskeämpäri, johon talvella käytiin pissallakin, ei ole varjoa vaan elämää. Muunlaisesta ei edes tietänyt. (Maarit 1944 AI, s. 2–3.)

Lapsuuskuvauksen asiat ja ilmiöt näyttäisivät muuttuvan erityisiksi vain silloin, kun niitä verrataan nykyaikaan. Niinpä kirjoittajat muistelevat ja arvioivat köyhyyttä, puutetta sekä työntekoa vääjäämättömästi vääristävän nykymittapuun mukaan. Vaikka osalla kirjoittajista oli lapsuudessaan vertailukohta esimerkiksi naapurissa, näyttäisi monen elämänpiiri olleen niin pieni, että todellista vertailukohtaa ei ympäristöstä aikanaan edes löytynyt. Tai sitten verrokki edusti jotain saavuttamatonta. Vertailukohdaksi jääkin monesti vain kirjoittajien omat myöhemmät yhteiskunnalliset ja sosiaaliset havainnot sekä muun muassa oman ammatin myötä vahvistunut yhteiskunnallinen positio.

Köyhyys ja materiaallinen niukkuus tuodaan esille lapsuuskuvauksen yhteydessä yleensä vallitsevana asiantilana, jossa ei juurikaan tehdä arviointia esimerkiksi yhteiskunnallisesta eriarvoisuudesta. Puute kuvautuu pikemminkin luonnolliseksi ja myönteiseksi. Yksi köyhyyden positiivisista ilmentymistä näyttäisi olleen kekseliäisyyden ja luovuuden toteutuminen. Koska esimerkiksi sotienjälkeisenä aikana raaka-aineista oli pulaa ja lelujen ostaminen oli käytännössä monen kodissa sula mahdottomuus, jäi ainoaksi vaihtoehdoksi kotitekoisten lelujen valmistaminen.

Suorituspaikat ja urheiluvälineet tehtiin yleensä itse. Potkupallokin oli värkätty isän saappaan varresta, kun nahkaa oli huonosti saatavana. Pesäpallomailat veistettiin koivuhaloista. Myös yleisurheiluvälineet olivat pääosin omatekoisia. Munkarikin tekaistiin kuulasta, johon varreksi asennettiin polkupyörän kettinki ja kädensijaksi lapion kahva. Joskus varsi irtosi kuulasta ja toisinaan koko vekotin lensi pubelinlankoihin. (Reino 1939 LO, s. 1.)

Puutteelliset olot näyttävät värityvän opettajien omaelämäkertoissa sangen idyllisesti. Vaikka niukkuus oli jokapäiväistä, opittiin sen kanssa elämään. Kuten Maarit edellä totesi, *muunlaisesta ei edes tiennyt*. Ainoaksi todelliseksi vaihtoehdoksi jäi siis köyhyyteen sopeutuminen. Kirjoittajien muistot ajoittuvat pääasiallisesti juuri sotia edeltävään tai sotienjälkeiseen aikaan ulottuen siis aina 1970-luvulle asti, jolloin tällaisille maalaisille niukkuuskertomuksille alkoi olla entistä vähemmän elinpohjaa.

Niukkuuteen liittyi omalta osaltaan arkinen aherrus, jota maaseudulla lapsuutensa viettäneet opettajat kuvaavat runsaasti. Ursulan mukaan *lapsilta vaadittiin koulunkäynnin ohella osallistumista kodin töihin jo pienestä pitäen*. Naisopettaja jatkaa todeten, että *ihmistä arvostettiin sen mukaan, millainen hän oli työntekijänä*. (Ursula 1944 AI, s. 1.) Kainuussa lapsuutensa viettänyt Simo (1954 AI, s. 5)

allekirjoittaa osaltaan *pakottavan velvollisuuden mennä isän kanssa metsätöihin*. Niin ikään Mauri joutui Ursulan ja Simon tavoin osallistumaan kotonaan maatilan töihin. Kirjoittajan vanhempien maatilan pito kuvautuu rationaalispohjaisena elinkeinon harjoittamisena, jossa jälkeläisten syntymää säädeltiin osin tuotannonlisten tarpeiden mukaisesti. Iso lapsikatra kulutti paljon, mutta oli myös korvaamaton apu pelloilla ja metsissä.

Vanhempani olivat ajatelleet lasten tulevaisuuden järkevästi. Kotona tarvittiin työvoimaa, joten vanhimma päästä lapset jätettiin kotitalalle töihin, kun nuorempia pyrittiin kouluttamaan. Kotona töitä tekivät [sisarusten nimet poistettu] sekä me nuoremmat kykyjemme mukaan. Maatila oli hyvä kasvuympäristö. Se työllisti kaikenikäiset. (Mauri 1943 LOJ, s. 1.)

Varsinkin maaseudulla lapsuutensa viettäneet miespuoliset opettajat kuvaavat maatilaa mielekkäänä ja suorastana kiehtovana toimintaympäristönä, joka vastasi lapsen luonnollisia tarpeita. Näin kuvailee maalla vietetyn lapsuuden merkitystä Kalevi.

En voi kuvitella poikalapselle parempaa kasvuympäristöä kuin kulleka isän mukana työssä. Osasin tuskin kävellä, kun ajelin isän kanssa hevoskärryissä. Kuormaa tehdessään isä nosti minut pientareelle väljyjen päälle. Hämmästyin muistan, että tärkeimmät kapistukseni olivat kissamuki ja vasara, joista muki osoittautui heikomaksi. Myöhemmin puukko ym. puutyökalut ovat sopineet parhaiten käteeni. (Kalevi 1945 AI, s. 8.)

Maatalossa kasvaneet kumppaakin sukupuolta edustavat omaelämäkerran laatijat kuvaavat, kuinka osallistuminen tilan töihin oli jokapäiväistä. Silti varsinkin sesonkiaikoina lasten työpanoksella oli aivan erityistä kysyntää. Työtä arvostavassa kulttuurissa kyse oli myös siitä, että lapset lunastivat paikkansa yhteisössä osallistumalla kykyjensä ja ikänsä suomien edellytysten mukaisesti työskentelyyn. Vanhempien näkökulmasta katsottuna lasten uurastamisella lienee ollut työntekoon kasvattamisen ohella myös käytännöllinen ulottuvuus. Jälkeläisiä yksinkertaisesti tarvittiin töihin aikana, jolloin koneet eivät vielä kuuluneet pienviljelijän varustukseen. (Korkiakangas 1996, 76–78; Roos 1988, 175.)

Vaikka lapsuuskuvauksissa korostuvat erilaiset velvollisuudet ja pakot, määrittyvät ne ensisijaisesti luonnollisina elämänmenoon kuuluneina elementteinä. Lasten työhön osallistumisen ei koettu syntyvän niinkään vanhempien vaatimuksesta, kuin toimeentulon välttämättömyydestä. Sivutuotteena mainitaan

maatalon elinpiiriin viehättävyys, kiinnostavuus ja luonnollisuus. Kirjoituksista huokuva materiaallinen niukkuuskaan ei näyttäydy lapsuutta tai myöhempää elämää vaikeuttaneena tekijänä. Pikemmin näiden seikkojen vastapainoksi näyttäsivät kehittyneen kekseliäisyys, omatoimisuus, mutta myös kiitollisuus ja vähään tyytyminen niin lapsuuden leikeissä kuin elämässä yleensä. Nämä avut ovat epäilemättä olleet hyödyksi myös myöhemmässä opettajan toimessa.

Säröjä idyllissä

Edellä piirretty kuva sotienjälkeisestä maatalous-Suomesta näyttää lähes yksiaänisenä kollektiivisena kokemuksena, jossa korostuu poikkeuksellisen myönteinen sävy puutteellisuudesta huolimatta. Luonnollisesti edellä kuvattu ei selitä kaikkien omaelämäkertansa kirjoittaneiden lapsuutta.

Elämäni suuri käännekohta oli väistämättä äitini ja isäni avioero juuri kun olin ekaluokkalainen. Olen vasta aikuisena ymmärtänyt kuinka paljon se on vaikuttanut kaikkeen elämäni myöhemmin. Äitini lähti meidän lasten kanssa kohti pohjoista. Asuimme kahdella paikkakunnalla ennen kuin äitini valitsi lopullisesti asuinpaikkaksemme Pohjanmaalta oman syntymäpitäjänsä. Onneksi olin kiltti ja sopeutuvainen lapsi, sillä muutot tuihaan tahtiin eivät välttämättä olleet hyväksi. Sain kyllä heti kavereita ja koulutyöhöniinkin pääsin mukavasti mukaan. (Siiri 1960 LO, s. 1.)

Sittemmin yleistyneet avioerotkin esiintyvät aineistossa, ja siten vuonna 1960 syntyneen ja pääkaupunkiseudulla ensi vuotensa viettäneen Siirin lapsuudessa koettu vanhempien ero enteilee monen nykylapsen tuntoja. Sodan loppuvaiheessa syntynyt ja Helsingissä lapsuutensa viettänyt Tuire puolestaan erittelee seuraavassa lapsuudessaan kokemaansa rakkauttomuutta sangen analyttisellä tasolla.

Muistan vielä joskus liiki kymmenvuotiaana ajatelleeni, että veljeri, perheen esikoinen, "tehtiin" tarkoitukseksella, mutta äitiini oli jäänyt joitakin siemeniä, joista minä sitten synnyin toivomatta kolme vuotta myöhemmin! Se oli oma selitykseni sille, että tunsin itseni ei-toivotuksi lapseksi. En tiedä, mikä lie ollut todellinen syy tähän tuntemukseen. Tuskin kotini oli sen huonompi tai parempi kuin työläiskodit keskimäärin tuohon aikaan. Isä teki pitkiä päiviä omassa yrityksessään ja äiti oli kotona. Perheen yhteiset hetket olivat melko harrinaisia, pelko isän alkoholin käytöstä varjosti niitäkin eikä silloin aina voinut ennakoida millä tuulella isä milloinkin oli. Hellyyttä ja rakkautta en muista osoitetun muulle kuin perheemme koiralle, joka elikin 13-vuotiaaksi ja kuoli minun lakkeispäiväni aamuna. (Tuire 1944 EO, s. 3.)

Tuire kertoo myös kokemastaan ruumiillisesta kurituksesta: *Isäni käivastuessa saatoin saada tuppiremmistä tai minut panttiin nurkkaan... Äidin kosketuksista muistan viitsan antamiset* (Tuire 1944 EO, s. 3). Koskettava on myös kirjoittajan kommentti siitä, kuinka hän ymmärtää nyt aikuisena lapsuudenaikaisen toiveensa sairastua. *Olisihan se merkinnyt ylimääräistä annosta "rakkautta ja substraalia"* (Tuire 1944 EO, s. 3). Osin kuittaminen ja rakkaudettomuus ovat saattaneet johtua puutteellisista oloista, mutta fyysinen kuittaminen ei liene ollut kovin epätavallista suomalaisissa perheissä vielä 1950-luvulla. Siitä kuinka yleistä kuittaminen on ollut, ei luonnollisesti voida tehdä päätelmiä tutkimuksen aineiston perusteella.

Kaksi edellä mainittua kirjoittajaa, Siiri ja Tuire, ovat viettäneet lapsuutensa pääkaupunkiseudulla. Tästä ei ole kuitenkaan syytä päätellä, että kaupunkioloisissa olisi kenties ollut enemmän aineksia kielteiseksi koettuun lapsuuteen. Myös edellä esitelty maataloon syntynyt miesopettaja kuvaa kotona vallinnutta varsin ankaraa kuria.

Isäni oli tosi kova työmies. Hän teki eikä meinannut. Samaa hän vaati meiltä lapsiltakin. Isäni ei paljon puhunut. Ei ainakaan keskustellut. "Koivumäen herra" tuli tutuksi. Paljaalle pyllylle annettuna, pakaralihakset punaisiksi kuvioituina, muisti parani huomattavasti. Kyllä sen jotenkin ymmärsi, jos rangaistus tuli aiheesta, mutta omasta mielestä väärät rangaistukset tekivät mielen liiankin nöyräksi. Minulle muodostui pelonsekainen kunnioitus isääni kohtaan, josta en koskaan päässyt eroon. (Simo 1954 AI, s. 4.)

Suhde kuritukseen jakaa kirjoittajia. Tuirelle se merkitsi rakkaudettomuutta ja vanhempien kyvyttömyyttä. Hän ei juuri muistele kotinsa positiivisia puolia. Simo puolestaan hyväksyi kurituksen, mikäli se tuli aiheesta. Seijan näkemys vanhempiensa käyttämistä kasvatustapojen puolesta edustaa ääriä, mutta ei ole tässä aineistossa täysin poikkeuksellinen.

Vanhempani rakastivat minua niin paljon, että rankaisivat mikäli tein väärin ja muutenkin yrittivät kasvattaa minusta kunnan ihmistä. Molemmilta vanhemmilta olen saanut piiskaa tai remmiä oltuani tuhma, mutta silti en ole heitä siksi koskaan vihannut, päin vastoin kiitän ja siunaan. Joka kuritta kasvaa, se kunniamatta kuolee. (Seija 1955 AI, s. 1.)

Seijan kommentti tuo esille osuvasti, kuinka suhde kuritukseen ja rangaistusten fyysisyyteen on muuttunut hyvin merkittävästi kirjoittajien elinkaaren aikana. Vaikka kirjoittaja ei suoranaisesti mainitsekaan esimerkiksi piiskaamisen käyt-

tökelpoisuutta tämän päivän kasvatuksellisenä keinona, vihjaa edellä oleva kommentti kuitenkin siihen suuntaan. Samaan viittaa kirjoittajan omaelämäkerrallinen kirjoituskokonaisuus. Kirjoittajasta itsestään on tullut juuri se henkilö (omien sanojensa mukaan kunnan ihminen), joka hän on nimenomaan kurituksen ansiosta, mistä hän puolestaan kiittää omia vanhempiaan.

Edellä hahmoteltu lapsuus ajoittuu siis pääasiallisesti sotienjälkeisille vuosikymmenille, joiden kuvaamisessa ei ole tarkennettu kunkin vuosikymmenen erityispiirteisiin tai yhteiskunnallisiin tapahtumiin. Osin valinta perustuu kirjoittajien omaan tapaan kuvata lapsuutta eräällä tavalla ajattomana ilmiönä, jonka yleiseksi ja lähes kaikkialla vallitsevaksi taustaksi muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta muodostuu talonpoikainen Suomi. Erityisenä aikakautena erotuu kuitenkin sota-aika, joka muodostaa joitakin kirjoittajia yhdistävän avaintapahtuman. Kaikkein vanhimmat aineiston kirjoittajat ovat eläneet sota-ajan nuorina tai aikuisina. Miesten sotakokemuksia ei aineistossa ole⁴¹, mutta kirjoittajien joukossa on muutama Lotta Svärd -järjestön toimintaan, joko varsinaisena lottana tai lottatyttönä, osallistunut naisopettaja. Näitä enemmän on aineistossa kuitenkin kirjoittajia, jotka ovat kokeneet sodan lapsuudessaan. Maria vietti lapsuusvuotensa pohjoisessa aivan itärajan tuntumassa, mikä merkitsi sodan sytyttyä evakkomatkaa.

Sota rikkoi minun lapsuuteni. Tutut pihapolut vaihtuivat eväkkötieksi. Koulu päivämme keskeytyi, kun eväkkökäsky tuli. Juoksimme henkemme edestä kotiin. Lap-pu kaulaan lapsille. Siinä olivat henkilötiedot. (Maria 1930 LO, s. 2.)

Kirjoittajan perhe menetti ensin asutuksensa ja myöhemmin toisen evakkomatkan jälkeen myös kotipaikkansa. Alkoi uuden tilan perustaminen keskellä korpea. Materiaalinen niukkuus ja suoranainen puute tuodaan jälleen esiin, mutta nämä seikat mainitaan sotienjälkeiseen Suomeen luonnollisesti kuuluviksi. Toinen evakkoaikaa runsaasti kuvannut kirjoittaja on Annika.

Kolmivuotiaana talvisodan sytyessä, marraskuun lopussa 1939 jouduin perheeni kanssa ensimmäiselle eväkkötaipaleelle. Tilannetta helpotti se, ettei isäni tarvinnut korkean ikänsä (40 v.) vuoksi lähteä rintamalle. Meidät kuljetettiin kuorma-autoilla [paikan nimi poistettu] ja sijoitettiin erään lapsettoman pariskunnan kotiin. Siellä olosta minulla on vain hämääriä muistikuvia. Päällimmäisenä mielessäni

⁴¹ Kirjoittajissa ei ole annettujen henkilötietojen perusteella kuin yksi miesopettaja, joka olisi voinut ikänsä puolesta osallistua sotaan.

on isäntäväen ystävällisyys meitä evakokolapsia kohtaan. Lähtiessämme evakosta talon emäntä lahjoitti minulle muistoksi suuren nukken, joka osasi sulkea silmänsä, nauraa ja itkeä. Pettymykseni oli sanoinkuvaamaton, kun se laatikko, jossa nukke oli, olikin pudonnut matkalla kuorma-auton lavalta. Koskaan en enää saanut sellaista nukkea. Vieläkin muistan minkä näköinen se oli. (Annika 1936 LO, s. 2.)

Marian tavoin myös Annika oli niin sanottu Lapin evakko. Jälkimmäisen kirjoittajan muistikuvat evakkotaipaleelta ovat hämääriä. Mieleen on jäänyt lähinnä joi-takin yleisiä tuntemuksia ja erityisesti kadotettu nukke. Sen arvo pula-aikana oli ilmeisen korkea, ja siksi menettämiseen liittyi erityisen suurta menettämisen tuskaa. Seuraavassa Sakari, niin ikään pohjoisen evakko, kertoo erityisestä ta-pahtumasta, jossa hän joutui eroon äidistään. Sattumus on piirtynyt Sakarin mieleen edellistä leikkikalun menettämistä vielä merkittävämpänä tapahtuma-na, sillä se on kirjoittajien omien sanojen mukaan vaikuttanut hänen myöhem-päänkin elämäänsä.

Evakko-reissun seurauksena sain keuhkotubin ja syksyllä 1940 minut siirrettiin hoitoon [nimi poistettu] keuhkotuberkuloosiparantolaan, josta pääsin pois kevät-talvella 1941. Meno sinne oli pienelle pojalle kova pala. Äitini saatteli minut Kemi-järven asemalle, jossa minua lähti viemään kunnan terveydenhoitaja. Äitini ja saat-taja menivät kanssani yhdessä junanvaunuun ja siellä äitini kehoitti minua istu-maan, kun hän käy vielä asemalla. Kun hän oli poistunut junasta, nytkähti se liikkeelle. Kyllä minulle tuli kova hätä ja huusin muistini mukaan täyttää kurkkua, tuntui että maailma kaatuu. Tuo tunne on ollut mukanani koko ikäni. Luottamus äitini meni siinä samalla. On se kuitenkin palannut, kun asian laita on selviömyt. (Sakari 1936 LO, s. 2.)

Kaikki sotaan ja evakko aikaan liittyvät muistot eivät kuitenkaan ole yksipuoli-sen kielteisiä. Näin muistelee Maria.

Lapsen näkökulmasta elämään oli tullut jännitystä. Uusia paikkoja, uusia ihm-iä. Maailma oli kasvanut suuremmaksi. Vanhemmat kokivat toisin. Heidät oli repäisty omilta olomailtaan vieraisiin nurkkiin, toisten armoille. Monet nöyryytyk-set heidän oli kestettävä. Sen olen tiedostanut myöhemmin. (Maria 1930 LO, s. 1.)

Kirjoittaja tuo esiin oman lapsen näkökulmansa tietoisena siitä, että omien van-hempien kokemukset olivat toisenlaiset. Sittemmin kirjoittaja kuvaa sitä, kuinka hän evakkona kadehti ikäisistään nuoria, jotka saivat käydä koulua. Jännitys näkö-kulma vaihtuu ahdistukseen. *Evakkonuorella ei ollut varaa opintielle. Itkin monet sa-*

laiset itkut oman huonon osani vuoksi. Yritin itseopiskelua, mutta se ei onnistunut. (Maria 1930 LO, s. 6.) Edellä on esitelty pohjoisen Suomen evakkoja. Irma vietti puolestaan ensimmäiset elinvuotensa sittemmin menetetyssä Karjalassa. Sodan loppupuolella hänestä tuli sotalapsi. Seuraavassa kirjoittaja kuvaa pienen lapsen kykyä aistia aikuisten ilmeitä ja eleitä.

Minä, 3-vuotias, yritin lohduttautua samoin kuin äitini: Ruotsiin ei kuulu tykkien jyske, siellä on turvassa. Kuitenkin kauhu kuvastui aikuisten kasvoilta, ja lapsi osaa lukea ilmeitä tarkkaan. Odotusta ja odotusta, välillä nukahdin, muistan välähdyksiä. Matka Ruotsiin, ensin junalla Vaasaan ja sieltä laivalla Uumajaan. Juna kulki raskaasti, huokaili ja puuskuutti, vibeli. Yksi poika putosi junasta vai yrittiäkö hän karata kotiin. Häätäjarru kirskuu; koti ja vanhemmat takana sodan helvetissä ja outo edessä. Hätä ja kauhu, jonka kasvot aikuiset yrittivät peittää, laskivat huntuunsa. Pää ajeltiin paljaaksi – pois täit ja muut syöpäläiset – omat vaatteet poltettiin ja undet tilalle, osoitelaput kaulaan ja kohti tuntematonta. Se oli monelle kova paikka. Sisareni kertoi esiintyneensä musta baskeri päässä lähes vuoden. Laivamatka Vaasasta Uumajaan oli myrskyinen, olimme kutakuinkin kaikki merisairaita. (Irma 1940 AIJ, s. 2.)

Sodan päätyttyä Irman karjalaisperhe asutettiin Länsi-Suomeen. Kirjoittaja kuvaa kahden toisilleen etäisen Suomen heimon, karjalaisten ja pohjalaisten, kulttuurien erilaisuutta ja vääjäämätöntä kohtaamista, minkä seurauksena kirjoitti koki perhettään kohdellun huonosti. Jotkut paikallisista halusivat kaikin tavoin varjeltua *”epämääräiseltä vieraalta vaikutukselta”* (Irma 1940 AIJ, s. 4). Toiset pohjalaiset taas halusivat toivottaa sodanjaloista selviytyneen perheen joukkoonsa.

Niin ikään Annika muistaa tulleen kaltoin kohdelluksi evakkona. Sijoitustalon isäntä oli luvannut evakkolapsille ne perunat, jotka jäisivät maahan koneoston jälkeen. Toisin kuitenkin kävi: *ohne isäntä perui lupauksensa ja antoi vain ämpärillisen niitä* (Annika 1936 LO, s. 4). Sodan ja sitä varsin monella kirjoittajalla seuranneen evakkoajan luoma poikkeustila näyttyy kirjoituksissa isän poissaolona, kodista lähtemisien ja uusien asuinpaikkojen muodossa. Sota merkitsi myös tutun yhteisöllisyyden katkeamista ja tottumista evakon epävarmaan asemaan. Varsinainen sota kauheuksineen näyttäisi tulleen kirjoittajien elämään ja perheisiin lähinnä isien ja sukulaismiesten kautta.

Musta, jäsenymätön abdistus tuli sodan myötä: isä joutui rintamalle; kuunneltiin radiosta sota-apautumia, joita en ymmärtänyt, kirjeet rintamalta aiheuttivat itkuja, myrkyä, joka siirtyi lapseen – perusturvallisuus mureni. (Pirjo 1938 AI, s. 1.)

Sotien ja sitä seuranneiden evakkomatkojen kielteisimmät kokemukset liittyivät erokokemuksiin vanhemmista ja tutusta lähiyhteisöistä. Varsinaisia sotaan liittyviä kauheuksia kirjoittajat eivät muistele. Syitä tähän voi olla lukuisia. Ensinnäkin on mahdollista, että kirjoittajat eivät ole nähneet esimerkiksi pommituksia. Toisaalta moni kirjoittaja on ollut sota-aikana vielä varsin nuori, minkä vuoksi he eivät ole voineet tehdä kovin jäsenneltyjä havaintoja sodasta. Edelleen syynä voi olla halu olla muistelematta ikäviä asioita, mihin liittyy tietoinen tai tiedostamaton halu vaieta sodan julmuuksista. Osa kirjoittajista on saattanut myös ajatella, että sodanaikaiset tapahtumat eivät liity suoranaisesti opettajaelämäkerran aihepiiriin.

Sota-aika vaikuttaa sen kokeneisiin luonnollisesti kielteisesti, vaikka osalle se merkitsi myös jännittäviksi luonnehdittuja uusia paikkoja, tapahtumia ja ihmisiä. Yksityiskohtaisimmista ja vaikutusvoimaisimmista sota-ajan kuvauksista vastaavat ne, jotka ovat kokeneet evakkomatkan lapsuudessaan. Tutkimuksen aineistossa heillä on läheisin kontaktipinta sotaan, mikä on saattanut merkitä lapsuudenkodin menettämisen ohella isän joutumista rintamalle. Kokemusten erityisyys piirtyy esiin, ja elämäkerrallisessa mitassa evakkoon joutuminen on tuottanut keskimääräistä suuremman halun kertoa tai muistella menneitä (Haavio-Mannila, Peltonen & Raitis 1993, 20; Roos 1987, 36).

Osa opettajista arvioi elämänsä alkuvuosien kokonaismerkitystä lapsuuskuvausten yhteydessä, toiset taas vasta jossain vaiheessa omaelämäkertaansa kuten sen lopussa. Yhteistä näillä tulkinnoilla näyttäisi olevan kuitenkin se, että lapsuudessa koettu puute ja kova työnteko hahmottuvat myöhemmän elämän kannalta keskeisenä voimavarana ja suorastaan eräänlaisena elämänasenteena, mikä on näkynyt kirjoittajien mukaan myös opettajan toimessa. Tämä on myös yksi syy siihen, miksi edellä on paneuduttu omaelämäkertaansa kirjoittaneiden opettajien lapsuusmuistoihin. Seuraava kirjoittaja kiteyttää lapsuuskodin merkityksen myöhemmälle elämälle sellaisella tavalla, joka luovuttaa sanat monen kollegan kokemukselle.

Asuimme maalla, isäni oli pienviljelijä, joka raivasi tilamme itse. Tuhansia ovat ne kivet, joiden kolina kuului karhin ja auran alta ja jotka yritettiin aina heittää ojaan, mutta niitä riitti ja riitti. Äiti oli kotiäitini. Lapsia oli neljä, kolme tyttöä ja yksi poika, minä olin pesueen kuopus... Lapsuuteni oli eheä ja turvallinen, kodin lämpöä ja vanhempien rakkautta saimme joka päivä. Olot olivat vaatimattomat, mutta perusasiat olivat kunnossa. Näitä asioita osaan arvostaa varsinkin nyt, kun

olen toiminut opettajana yli 20 vuotta, suurimman osan siitä erityisopetuksessa. Siellä erikoisesti tuntuu ja näkyykin perusturvallisuuden, lämmön ja rakkauden puute. (Raisa 1947 EO, s. 1.)

Raisan tulkinnassa keskeinen näyttäisi olevan kohta, jossa hän toteaa kotiolojen olleen vaatimattomia, mutta että perusasiat olivat kunnossa. Lapsuutensa kirjoittaja kuvaa eheäksi, turvalliseksi ja rakkautta täynnä olevaksi. Kirjoittajan omien oppilaiden tilanne on toisenlainen. Jotkut kirjoittajista vertaavatkin omaa lapsuuttaan nykylasten ja -nuorten vastaavaan. Edellä kirjoittajat eivät ole tulkinneet sitä, mistä ero nykyisten lasten havaittuun turvattomuuteen ja pahoinvointiin johtuu tai sitten esille tuodaan vain pintapuolinen tulkinta kasvatuksen muuttumisesta.⁴² Näkemys, jonka mukaan puutteesta on seurannut onnellisuutta ja perusturvallisuutta ja materiaalisesta runsaudesta taas turvattomuutta ja rakkauttomuutta, tarjoutuu ilmeisen houkuttelevana, mutta myös liiallisen yksinkertaistavana. Kenties selitystä on etsittävä jo edellä kuvatusta maatilän merkityksellisyydestä. Siellä nämä tulevat opettajat kokivat olevansa keskeinen ja tarpeellinen osa sosiaalista ja toiminnallista kokonaisuutta. Toisaalta vanhemmat olivat alati läsnä ja kasvatus oli ikään kuin työnteon sivutuote. Yhtenä piirteenä tuodaan esille myös se, että vanhemmat tekivät hyvin selväksi, mikä oli sallittua mikä taas ei. Ehkä on myös niin, että opettajiksi on päätyntä sellaisia ihmisiä, joiden lapsuus on ollut onnellista ja suhteellisen ongelmatonta aikaa. Tosin toisenlaisiakin esityksiä oli edellä havaittavissa.

Koulutielle

Koulu kutsuu

Tästä se alkoi ikuinen koulun käyminen, milloin opettajana milloin oppilaana. Oikeastaan vois sanoa luokallejääneeksi. (Paevo 1941 AI, s. 5)

Oman koulun alkaminen mainitaan usein erityisenä seikkana. Hetkeen kiteytyykin monen kirjoittajan vuosikymmeniä jatkuneen koulu-uran alkaminen oppilaana. Innokkaimmat olivat leikkineet koulua sisarustensa ja ystäviensä kanssa jo ennen varsinaista oman koulutien alkua. Toiset taas saivat seurata aitiopailta koulunkäyntiä asuttuaan koulussa tai sen läheisyydessä ennen varsinaista

⁴² Tähän nuorison pahoinvointiin ja turvattomuuteen palataan vielä myöhemmin, jolloin myös noita tulkintoja esitetään.

kouluikä. Helenan lapsuuskoti sijaitsi helsinkiläisen koulun alakerrassa. Tämä eläkkeellä omaelämäkertaansa kirjoittanut luokanopettaja muistelee erityisellä kaiholla koulurakennusta.

Näin siis koulun ilmapiiri ympäröi minua jo syntymästä asti. Kotimme oli koulutalon alakerrassa, ikkunat katutasossa. Oli helppo liivata ikkunasta kadulle! Oli eteinen, keittiö ja avara kamari. Koulutalo oli puulämmitteinen ja niinpä meilläkin oli keittiössä puuhella ja kamarissa kaunis valkoinen kakluuni. Lämpöä riitti. Lämpöä ja rakkautta näiti myös lapsille. Tämä koulumainen ilmapiiri vaikutti niin, että jo ihan pienestä asti olin kirja kainalossa hokenut: kouluun! kouluun! Koulun opettajistokin osoitti suurta mielenkiintoa ja niinpä ollen lopulta kaikkien vaiheitten jälkeen olen saanut nimen “[koulun nimi poistettu] koulun kasvatti” tai “[koulun nimi poistettu] koulun tyttö”. (Helena 1917 LO, s. 1.)

Vastaavat muistikuvat suorastaan houkuttelevat tekemään johtopäätöksiä aikaisesta antautumisesta opettajan uralle. Koulu lienee kuitenkin kautta aikain kiinnostanut alle kouluikäisiä lapsia, siis myös sellaisia, jotka eivät sittemmin ole ryhtyneet opettajiksi (Roos 1988, 175–176). Joka tapauksessa monissa tulevien opettajien kuvauksissa koulu rakennuksena tai toiminnallisena ympäristönä nousee sellaiseen erityisasemaan, josta on helppo vetää yhteyksiä myöhemmälle opetuslalle hakeutumiselle. Aikuisiällä laadittu omaelämäkerta ja sen kirjoittaminen opettajana ikään kuin täydentävät muistikuvat. Seuraava luokanopettajana ja sittemmin myös koulunjohtajana toiminut kirjoittaja pyysi orastavassa teini-iässä äitiään auttamaan opettajaksi ryhtymisessä.

Noin kaksitoistavuotiaana muistan pyytäneeni äitiäni tilaamaan minulle lehdessä näkemäni kirjeo piston seminaariin valmistavan kurssin. En pysty palauttamaan mieleeni, mistä moinen älyväläys syntyi, mutta se oli ensimmäinen, vaikkakin niiltä sijoilta varsin utopistinen ajatus ryhtyä opettajaksi. Sain tilaukseen varmaan jonkinlaista palautetta, koska muistan äitiini laatineen peruutuskirjeen, jossa ilmoitimme odottavamme vielä muutaman vuoden sillä olinhan vasta kansakoulun kuudennella luokalla. (Jaakko 1940 LOJ, s. 1.)

Ollessaan seuraavana vuonna kansakoulun 7. luokalla Jaakko sai lisäuskoa ammatinvalinnalleen. Hänen kouluunsa tuoli nuori, reipas ja urheilullinen miesopettaja, josta muodostui kirjoittajalle idoli.

Hänellä näytti olevan kaikkea ja hän osasi vaikke mitä. Vaimona hänellä oli pitäjän suuren talon kaunis tytär. Perheessä oli kaksi pientä lasta. Opettajani ajoi reippaasti appensa autoa. Hänellä oli nuoren upseerin ääni. Hän oli pitäjän parhai-

*ta urheilijoita. Hän piti meille pojille iltaisin urheilukerhoa ja kuljetti meitä paini-
kilpailuissa monissa pitäjissä. Lisäksi hän piti mielestäni minua jotenkin erityisase-
massa muihin oppilaisiin ja kerhonoruoiin nähden. Näin minusta ainakin tuntui.
No, sehän sopi minunlaiselleni erinomaisesti. Hän laati minulle jopa hakupaperit
seminaariin ja varmaankein omalla kustannuksellaan. Sillä kertaa ei hanke kuiten-
kaan onnistunut. (Jaakko 1940 LOJ, s. 1.)*

Ei liene syytä epäillä, etteikö kirjoittaja olisi ollut nuorena opettajansa suosikki. Tunne tällaisesta erityisasemasta kuvastuu muistakin kirjoituksista. Tällaisten muistojen todenperäisyyttä on luonnollisesti vaikea todistaa. Tärkeintä lienee ollut se tunne, mikä näille tuleville opetusalan ammattilaisille on välittynyt oman opettajan käytöksestä ja saadusta erityishuomiosta. Tällä seikalla on saattanut olla hyvinkin ratkaiseva merkitys myöhemmälle ammatinvalinnalle. Vaikka ai-neistossa on miesopettajia, jotka ovat halunneet opettajiksi jo sangen nuorena, korostuu tämä seikka etenkin omaelämäkertansa laatineilla naisopettajilla. Koulurakennuksen ja koulun kiehtovan ilmapiirin lisäksi juuri alakoulun opet-taja esitellään usein esimerkillisenä tai muuten vain merkittävänä hahmona.

*Olin kansakoulun ensimmäisellä luokalla, kun tein päätöksen: minusta tulee isona
opettaja! Syyinä päätökseeni oli ensimmäinen opettajani, jota rakastin koko sydä-
mestäni. (Maria 1930 LO, s. 1.)*

Helenan tavoin Maria kirjoitti omaelämäkertansa eläkepäivillään. Hän nimeää kirjoituksensa otsikossa itsensä kutsumusopettajaksi ja aloittaa koko omaelä-mäkertansa tuolla rakkautentunnustuksella ensimmäiselle opettajalleen. Var-hainen alalle antautuminen tavataan yleensä liittää juuri kutsumusopettajiin, mutta kutsumus voi herätä myös varsinaisen työn yhteydessä aikuisiällä. Kaikki kutsu-musopettajat eivät siis välttämättä ole lapsuutensa tai nuoruutensa toiveamma-tissa (Räisänen 1996, 130–132). Joka tapauksessa näyttää siltä, että omaelämä-kerrallisessa kontekstissa tämä lapsuudesta asti virinnyt kutsumus on erityisen mairitteleva. Elämäkerrallisuus saattaa suoranaisesti houkutella puhumaan va-rhaisesta ammatillisesta tietoisuudesta. Kun elämää katsellaan taaksepäin ja muis-tellaan lapsuutta ja ensimmäisiä kouluvuosia pitkän uran tehneenä opettajana, saattaa kutsumus ja siihen vastaaminen ylikorostua. Kenties muut ammattivaih-toehdot ikään kuin pyyhkiytyvät pois, sillä ne saattaisivat horjuttaa yksiselitteis-tä ja ehdotonta opettajuutta ja siten myös ammatinvalinnan mielekkyyttä. Teh-dyt elämänvalinnat ja -päätökset, kuten antautuminen opettajan uralle, on mie-lekstä ja psykologisesti houkuttelevaa nähdä eräänlaisena haasteena, johon on

kyetty vastaamaan. Kyse lienee ainakin osaksi ilmiöstä, jossa myöhemmät elämänvaiheet merkityksellistävät aikaisempia elämänvaiheita (Freeman 1993, 22).

Annika kuvasi edellä evakkoaikaa, ja seuraavassa hän kuvaa ensimmäisten koulupäivien keskeytymistä.

Minun kohdallani ensimmäinen syksy ”koulutielläni” jäi suureksi pettymykseksi kahteen viikkoon. Oikea nilkkani tulehtui ja nousi korkea kuume. Opettajani, jota suuresti ihailin ja kunnioitin, tuli sairausvuoteeni vierelle ”pelastavana enkelinä”. Hänellä oli mukanaan lääkärinkirja ja tutkittuaan jalkaani, hän teki oikean diagnoosin, verenmyrkytys. Se selvisi, kun kyläämme tuli ruotsalainen lääkäri pitämään vastaanottoa. Häneltä sain oikea lääkkeen ja selvisin. – Opettajani, tuo viiden lapsen äiti, oli valmis uhraamaan aikaansa pienen koululaisen vuoksi. Se vierailu jäi pysyvästi mieleeni ja lisäsi kiintymystäni häneen. Tosin hän oli ollut meillä jo kahvilla useita kertoja jo aikaisemminkin. Isäni oli näes [koulun nimi poistettu] koulun johtokunnan puh.johtaja, joten heillä oli paljon koulun liittyvistä asioista juteltavaa. Puhelimia ei ollut koko kylässä. Näitä isäni ja opettajani keskusteluita kuunnelllessani tuli koulumaailmaa kohdallani jotenkin tutuksi ja kiehtovaksi. Tämä kaikki varmasti vaikutti myöhemmin ammatinvalintaani. (Annika 1936 LO, s. 3–4.)

Annika kuvaa selväsanaisesti oman opettajansa merkitystä ammatinvalinnalleen. Evakon kokeneelle lapselle koulunkäynti lienee edustanut pysyvyyttä muuten alati muuttuneissa elämäntilanteissa. Oma opettaja nousee kirjoittajan tekstissä pelastavaksi enkeliksi, vaikka elintärkeän lääkkeen toimittikin lääkäri. Juuri opettajan esimerkillisyys ja se seikka, että hän oli valmis uhraamaan aikaansa pienen koululaisen vuoksi, tekee opettajasta ikimuistaisen henkilön. Toisaalta oma opettaja kuvautuu monissa kirjoituksissa muusta maalaisesta yhteisöstä poikkeavaksi toimijaksi. Tätä seikkaa korostivat opettajan pukeutuminen ja käytös, jotka tuntuivat ilmentävän jotain arjen ylittävää. Kuten edellä todettiin vei Irman evakotie hänet Karjalasta Ruotsin kautta Etelä-Pohjanmaalle, jossa kirjoittaja tutustui herännäisyyteen. Irman oma opettaja kuvautuu muuta lähiyhteisöä maalisempiana. Ikimuistoinen henkilö näyttää vaikuttavan vielä kirjoitushetkellä.

Körttiläisessä spiritualiteetissa, joka oli näinä vuosina ympäröinyt minua, oli jyhkeä pohjento. Tässä oli toinen sävy ja vire, kevyt kulturelli henkevyys: eleganssi. Mannerheimin kuvissa olin kai aikaisemmin saanut etäisen kosketuksen eleganssiin. Nyt eleganssi tuli lähemmäksi opettajan persoonassa ja tuossa laulussa. Tunsin suurta iloa ja inspiraatiota. Vahinko vain että tuo ilon ja eleganssin tunne hautautui sittemmin kehooni pitkeksi ajoiksi yksinäisyyden, jännityksen ja stressin vankilaan. -

Haluan omistaa tuon laulun "Ilon ääni ihanainen" tuolle nuorelle opettajalleni. (Irma 1940 AIJ, s. 10.)

Irene puolestaan muistelee erityistä tilannetta, jossa opettaja vieraili hänen lapsuudenkodissaan. Kirjoittajan kuvauksessa juuri koulu vei hänet unenomaisesta tilasta kohti itsetiedostusta, ja heräämisen kokemus paikallistuu juuri tuohon kyläilyyn. Muistikuvassa korostuu kirjoittajan yhdelle tilanteella antama tulkinna: näkemys koulun suoranaisesta ylimalisuudesta ja valaisevuudesta lienee syntynyt myöhempien koulukokemusten siivittämänä. Irene on taipuvainen mystifioimaan ja käyttämään voimakkaita kuvaavia sävyjä.⁴³

Sinissä pitkässä mekossaan, mustat hiukset kiharrettuina [opettajan nimi pois-tettu] seisoi edessämme kuin kuningatar (Irene 1942 LOJ, s. 3).

Kirjoittaja on myös tietoinen poikkeuksellisesta opettajavietistään, jonka hän tuo esiin jo lapsuuskuvauksen yhteydessä. Koulukin näyttäytyy arvoitukselliseksi paikkana, mikä lienee ollut esivaihe myöhemmälle opettajuudelle. Se alkoi puolestaan hahmottua vähitellen alakoulumatkoilla ja päättyi lopulta *käsittämättömäksi kutsumustietoisuudeksi* (Irene 1942 LOJ, s. 5).

Noilla alakoulumatkoillani minulle selvisi elämäntehtäväni. Sen selkeys sekä järkytti että ihastutti. Minusta tulee opettaja, kirjailija ja äiti! Ne kaikki elivät minussa! Oli vain ponnisteltava, jaksettava kulkea päämäärää kohti, sillä Aleksis Kiven sanoin uskoin: Lujja tahto vie miehen läpi vaikea harmaan kiven! Silti tunsin hätää siitä, miten voimani tulisivat riittämään kutsumukseeni vastatakseni. Rukoilin hiljaisella polullani. (Irene 1942 LOJ, s. 5.)

Lapsuudenmuistojen yhteydessä ilmenevä omien opettajien erityisyys näyttäytyy vielä vuosikymmeniä myöhemmin erittäin voimakkaina muistikuvina, joilla halutaan alleviivata omaa henkilökohtaista ammatinvalintaa. Toisaalta kuvauksella halutaan kenties osoittaa opettajan aseman muuttuminen. Aikaisemmillä opettajilla on myös merkitystä kirjoittajien omalle ammatilliselle identiteetille (Knowles 1992, 130–131). Elämäkerrallisen harhan mahdollisuus on kuitenkin tässä kohdin ilmeinen. Opettajuuden havainnoiminen itsessään arkipäiväistä työtä tekevänä toimijana on vaikeasti verrattavissa siihen lapsuuden myyttiseen opettajaan, joka on aikanaan nähty ja koettu lapsen silmin. Lortie (2002, 61–63)

⁴³ Tästä on todistuksena muun muassa seuraava kuvaus. *Lumitykkyiset praut muuttuivat satsulenoiksi. Maanankämmekän vaalet juurikoura oli mystinen kokemus. (Irene 1942 LO, s. 4.)* Irene on kirjoittanut julkaistuja runoteoksia.

esittää, että jo kouluaikana tulevaisuuden potentiaaliset opettajat pyrkivät omaksumaan oman opettajansa roolin. He toimivat kouluaikanaan eräänlaisessa kuvitteellisessa opettajuuden oppisopimustilassa (*apprenticeship-of-observation*). Tulevat opettajat eivät kuitenkaan tee huomiota omasta opettajastaan pedagogisessa viitekehyksessä, vaan korostuneen emotionaalisessa ja intuitiivisessa kontekstissa. Tässä piilee myös yksi syy siihen, miksi opettajan työ pysyy tunteenomaisena. Toisaalta se selittää, miksi muutos koulukäytännöissä on niin vaikeaa tilanteessa, jossa seuraavat sukupolvet oppivat työnsä saloja lähinnä edellisiä sukupolvia jäljittelemällä. Toisin kuin perinteisissä professioissa (joissa pyritään pitämään etäisyys asiakkaaseen) kuvaa opettajan ja oppilaan suhdetta päinvastoin tietoinen pyrkimys vuorovaikutukseen, jossa myös emootioilla on keskeinen sija (Labaree 2000, 229). Tämä näyttäisi vaikuttavan alalle hakeutumiseen. Toisaalta se selittää myös sitä, miksi opettajan työ pysyy suhteellisen muuttumattomana.

Aineistossa on löydettävissä myös kuvauksia toisenlaisista, ei niin ihailtavista opettajista, joilla on kuitenkin saattanut olla keskeinen merkitys tulevien opettajien ammatinvalinnalle (Knowles 1992, 131).

Ollessani 4. luokalla yläkoulussa tapautui usein, että hauska miesopettajamme joutui jättämään yläluokat (3–6) lauantai-iltapäiväisin ehtiäkseen lähikauppalaan vievään linja-autoon. "Liisa valvoo teitä loppupäivän" ilmoituksen jälkeen minä kiipesin korokkeelle ja olin ylpeä ja onnellinen! Saman opettajan aikana kyselimme eräänä maanantaiaamuna onnettomina: "Missä opettaja viipyy?" Minä reippaana ja rohkeana lähdin etsimään kadonnutta keittolan takana olevasta opettajan asunnosta. Sieltähän väsynyt löytyikin omasta vuoteestaan. Voimajuomasta oli vielä jäljellä puolipullollista sängyn vierellä "Liisa, toimihan opettajana aamupäivä!" Taas virkaurani eteni pikku hiljaa, edelleen kiinnostavana. (Liisa 1935 AI, s. 2–3.)

Kuvauksen hauska miesopettaja tuli kenties tietämättään ohjanneeksi oppilastaan myöhemmälle opettajanuralle. Toimiminen epäpätevänä lapsiopettajana olisi voinut luonnollisesti johtaa toisenlaisiin johtopäätöksiin. Joka tapauksessa opettajan toimi epäeettisesti ja epäprofessionaalisesti. Toisinaan oman opettajan kyseenalainen toiminta, oli kyse sitten yksittäisestä tapauksesta tai toistuvasta toimintatavasta, saattoi johtaa siihen, että omaelämäkerran laatija halusi tulevana opettajana toimii juuri eri tavoin kuin oma opettaja oli tehnyt. Tuire kuvasi edellä lapsuuskotinsa rakkauttomuutta.

Kun koulun aloitettuani opin lukemaan, silloin minulle aukenivat kirjaston ovet ja siitä lähtien voin sanoa eläneeni kirjoille, kirjoista ja niiden kauttaakin. Luulisin,

että sieltä ovat peräisin myös ensimmäiset sympatiani väärinymmärrettyjä ja -kohdeltajia orpolapsia, äiti puolten piinaamia lapsia ja opettajien kiusaamia oppilaita kohtaan. Tai kääntäen: minusta ainakin tuli kerran hyvä ja hellä äiti sekä lempeä ja viisas opettaja (tai orpokodin johtaja!). Niin yksinkertaista luulin silloin lapsena hyvien pyrkimysten toteuttamisen olevan. (Tuire 1944 EO, s. 3.)

Marketta puolestaan muistaa erään nöyryyttävän tapauksen, jonka järjesti englannin opettaja. Kirjoittaja päätikin välttää tekemästä *noita samoja virheitä kuin enkun ope teki minulle* (Marketta 1962 AI, s. 2). Marketan lapsuus- ja nuoruuskuvaus keskittyy opettajaleikkien kuvauksen ympärille. Varhain herännyt halu toimia opettajana saa suorastaan itseironisia sävyjä. Äitinsä sanoja lainaten elämäntarinoitsija huomaa itsekin sen, kuinka opettajaleikki oli muuttunut jo lähes pakkomielleiseksi. Kirjoituksen edetessä Marketan opettajuus vain varmentuu, sillä yläkouluvaiheessa hän toimi luokkakavereidensa yksityisopettajana. Hän sai työstään korvausta, mutta olisi ollut valmis opettamaan myös ilmaiseksi, koska piti niin kovasti *opena olemisesta*. Raisan isä osti puolestaan tyttärelleen mustan liitutaulun ja kaksi pulpattia eli koulunkäynnin välttämättömät fyysiset peruselementit.

Niille ei oikein ollut tilaa pirtissä eikä kamarissa. Nünpä sijoitin ne kanalaan, jossa opetin kanoja, jos muut eivät ehtineet. Oppikirjoina minulla oli naapurin täältä saatuja kovakantisia filosofian kirjoja. Enhän minä niiden sisällöstä ymmärtänyt mitään, mutta minulla oli kirjat, oikein kovakantiset, opettajallahan kuului mielestäni olla muutakin kuin oppikirjat. (Raisa 1947 EO, s. 2.)

Kuten edellä on käynyt ilmi, myös niillä jotka halusivat elämäntarinansa mukaan jo lapsena opettajiksi, on negatiivisia koulukokemuksia alaluokilta. Heini tunnustaa kirjoituksensa loppupuolella otsikon *Ympyrä sulkeutuu* alla rakastavansa koulua. Koulun arvostaminen alkoi jo lapsuudessa, vaikka koulu merkitsi kirjoittajalle myös huonoja arvosanoja, laiskanläksyjä, hyväksyvää *subtautumista poikien aibenttamaan häiriköintiin* sekä ilmeisen työkyvyttömän alakoulun opettajan aikana menettyä kiinnostusta kouluun. Vastaavia muistoja on kautta koko aineiston. Myös Aaro kuvaa runsaasti omaa koulunkäyntiään. Vaikka kirjoittaja kuvaa opettajansa *korkeammaksi olenoksi*, on sävy toinen kuin edellisissä kommentteissa.

Koulu oli pelottava paikka. Ensimmäistä opettajaani, [nimi poistettu], pelkäsin enemmän kuin kunnioitin. Yleensäkin opettaja oli minulle melkein kuin Jumalasta seuraava, jonkinlainen korkeampi olento. Ehkä pelkoni johtui siitä, että perheeni tuttavapiirissä ei ollut ketään vähänkään korkeampaa koulusivistystä saanutta henkilöä. (Aaro 1934 AI, s. 5.)

Sitaatin viimeinen lause selittää paljon opettajan aseman erityisluonteesta. Kuten edellä on jo käynyt ilmi, vietti moni aineiston opettajista lapsuutensa varsin niukoissa oloissa. Vanhemmat olivat yleensä kouluttamattomia talonpoikia tai työläisiä, joiden oma koulutaival oli rajoittunut vain välttämättömpään.⁴⁴ Aaron opettajakuva väritytty edellisistä kuvauksista tutulla ylimaallisuudella, mutta tässä tapauksessa siitä seuraakin jotain pelottavaa. Myöhemmin hän tosin oppi, että *opettajakin söi ja joulujublassa se hymyili* (Aaro 1934 AI, s. 5). Sota-aikaisesta koulunkäynnistä kirjoittaja muistelee muun muassa sitä, kuinka laskentotunnilla laskettiin voimakilohintaa ja sokerien määriä, vaikka elintarvikkeista oli puutetta. Aikuisiällä tajuttu lukihäiriöisyys yhdistettynä huonoon käsialaan ei luvannut kirjoittajan koulutiestä menestyksestä. Aaron koulu-ura oppilaana oppikouluun mukaan lukien on täynnä negatiivisia kokemuksia, mikä on poikkeuksellista tässä aineistossa. Yleisempiä ovat sen sijaan yksittäiset ikäväksi luonnehditut opettajat tai jotkin erityistilanteet, joissa kirjoittaja koki tulleen väärinkohdeksi.

[nimi poistettu] *kuin häntä kutsuimme, oli persoona kaikin puolin. Ilmeisesti häneltä on minullekin jäänyt mieltymys essuun työtäkän sijasta. En osaa muista kavereista sanoa, mutta uskoisin hänen olleen reilun opettajan maineessa poikien keskuudessa. Tunnilla nukahtanut saattoi saada pesäpallosta päänuppiinsa kolausten ja sai kikkuttaa pallon takaisin harmonin päälle odottamaan uutta uinahaajaa. Harmoni näytteli aina tärkeää osaa päivän päättymisessä. Jokainen työpäivä päätettiin samaan virteen 555 Oi Herra luoksein jää kun ilta saa... Vielä nytkin kun kuulen tuon tutun virren, näen sieluni silmin luokkahuoneemme, sen neljä korkeaa ikkunaa, laskevan tahvisen auringon kultaaman ison seinäkellon, jonka viisarit kohta osoittaisivat kahta.* (Paavo 1941 AI, s. 5.)

Kirjoittajien kuvatessa alakouluaikaansa ja opettajiaan korostuvat ääripäät. Toisaalla opettajat näyttäytyvät ihailtavina, esikuvallisina ja suurenmoisina hahmoina. Näissä kuvauksissa koulu ikään kuin hahmottuu saman idyllisen linssin läpi, millä myös lapsuutta kuvataan. Toisaalta kirjoittajat taas muistelevat äkkipikaisia, pelottavia ja oppilaista piittaamattomia auktoriteettikylläisiä opettajiaan. Jotkut tulevista opettajista taas turhautuivat alakoulussa, koska he olisivat halunneet edetä muita nopeammassa vauhdissa, mikä sitten toteutuikin oppikoulussa. Varsin moni kirjoittajista kuitenkin muistaa koulun varsin viihtyisänä ja merkityksellisenä paikkana Kaijan tavoin. *Koulu oli kivaa! Kuinkas muuten, tulevalle opettajalle.* (Kaija 1965 LOJ, s. 1.)

⁴⁴ Jotkut kirjoittajien isistä toimivat lähikoulun johtokunnassa.

Koulutie haarautuu

Oppikouluun pyrkiminen ei 50-luvun vaihteessa ollut vielä suinkaan yleistä muuta kuin virkamiesperheissä; siinä piirissä niin lahjakkaat kuin vähemmän lahjakkaat saatiin oppikouluun. Silloin moni työläis- tai maanviljelijäperheen lahjakas lapsi jäi ilman oppikoulusivistystä. Työläis- ja maanviljelijäperheen vanhemmilla ei ollut paitsi varaa ei välttämättä myöskään tietoa menestyksen teistä. Moni työläis- ja maanviljelijäperheen lapsi oli varmaan katkera siitä, että hän, opinhaluinen ja ilmeisen lahjakas, oli oppikoulun ulkopuolella ja virkamiesperheen opinhalutonta työnnettiin eteenpäin oppikouluun ja yliopistoon. (Irma 1940 AIJ, s. 10.)

Edellä koulukuvauksen yhteydessä on edetty varsin selkeästi maalta tulleiden, erityisesti jo nuoruudestaan asti opettajaksi halunneiden naisopettajien muistojen siivittämänä. Kokonaiskuvaan ovat omaa lisäväriään antaneet yksittäiset elämäkerralliset poikkeamat. Seuraavassa alkaa tarinaan ilmestyä myös systemaattista ja rakenteellista elämäkerrallista eriytymistä, minkä juuret kuitenkin lepäävät edelleen vahvasti talonpoikaisessa taustassa. Tarkentaen jakautuminen liittyy ennen kaikkea siihen rinnakkaiskoulujärjestelmään, joka tuli tutuksi aineiston kirjoittajien enemmistölle ensin oppilaana ja sitten myös opettajana. Vain muutama aineiston kirjoittajista voidaankin kuvata peruskoulun kasvattina. Siten koulukuvauksissa korostuu kansakoulu ja sen jälkeiset koulumuodot, joihin seuraavassa paneudutaan alakoulun jatkeena. Nämä vaiheet on päätetty eriyttää myös siksi, että moni kirjoittajista on tehnyt tämän jaon omassa elämäkerrassaan.

Tutkimuksellisesti oppikouluvaihe näyttäisi olevan kansakouluvaihetta kiinnostavampi, sillä tuossa vaiheessa jouduttiin jo tekemään kauaskantoisia koulutuksellisia ja ammatinvalintaan liittyviä ratkaisuja. Lisäksi merkittävä osa tulevista opettajista aloitti oppikoulunsa tilanteessa, jossa oppikoulu jo natisi liitoksissaan. Oppikoulun oppilaiden määrä kasvoi suorastaan räjähdysmäisesti sotien jälkeisellä kaudella. Yhtenä väliaikaisena ratkaisuna perustettiin heti sotien jälkeen kunnallisia keski-kouluja kattamaan kasvanutta koulutuksellista kysyntää. (Kanerva 1966, 104–105; Nurmi 1984, 115–117; Rinne & Jauhiainen 1988, 185–186.)

Ensimmäinen portti ylemmille kouluaskelmille oli osoitettu halukkuus oppikouluun pyrkimiseen, mikä varsin usein tapahtui kansakoulun neljännellä luokalla. Kirjoittajien omilla opettajilla lienee ollut huomattava merkitys mielipiteenmuodostajina, kun vielä oppilasvaiheessa eläneet kirjoittajat perheineen

harkitsivat eri kouluvaihtoehtojen välillä. Toisaalta vanhempien vaatimaton koulutustausta on ollut omiaan lisäämään opettajien arvion merkitystä. Heini sai äitinsä innostumaan oppikoulusta, mutta opettajalta tulikin tily arvio kirjoittajan mahdollisuuksista pärjätä oppikoulussa.

”Heinillä ei ole minkäänlaisia mahdollisuuksia menestyä oppikoulussa.” Tiesin, että minulla olisi sisua ja onnistuisin, jos voisin yrittää. Opettaja joutui sairaseläkkeelle ja saimme nuoren innostavan opettajan syksyllä 1950. (Heini 1939 AI, s. 6–7.)

Kirjoittaja päätti toimia opettajansa mielipiteen vastaisesti. Heini sai onnekseen uuden opettajan, joka valoi kirjoittajaan uutta uskoa. Hän osallistuikin opettajansa järjestämille oppikoulun pääsykokeiden valmennustunneille. Heini alkoi vähitellen kiinnostua taas oppiaineista, joihin hän oli menettänyt kiinnostuksen ilmeisen välinpitämättömän opettajansa vuoksi. Opettajan mielipiteen lisäksi saattoi päätöksiin vaikuttaa vanhempien sisarusten tai ystävien koulumietteet, kuten oli Helvin laita.

Sitten lapsuuteni suuri valinta tuli eteen. Opettaja kehoitti oppikouluun. En halunnut, sillä silloinen paras ystäväni oli menossa edellä kansalaiskouluun, joten minä myös. Isoveli, joka aikanaan oli välttänyt opparin pyrkimisen kalastusreissullaan, pakotti minut kokeisiin. Olin ainoa ”opparilainen” sisaruskatraastamme. Pääsykokeet olivat jännityksestäni johtuen raskasta työpäivää pahemmat. Olin varma, etten pääse. Kahdeksan kilometrin päässä oleva [paikkakunnan nimi poistettu] oli vieras ja pelottava, sillä maailmani ulottui kotinurkkeihin. Kaikesta huolimatta läpäisin kokeet, vieläpä melko hyvin tuloksin. (Helvi 1954 EO, s. 1–2.)

Oppikouluun lähteminen aiheutti kuvattua ystäväpiirin uudelleenjakoa. Joissakin perheissä haluttiin, että edes yksi lapsista pääsee oppikouluun. Toisissa taas haluttiin huolehtia kaikkien jälkeläisten koulunkäynnin jatkuvuudesta. Oppikoululaitoksen tiheys oli vielä syrjäseuduilla varsin vähäinen niinä vuosina, kun 1940- ja 1950-luvulla syntyneet kirjoittajat aloittelivat oppikouluaan. Helvi kuvasi edellä, kuinka hän joutui pääsykokeiden yhteydessä vieraaseen ja pelottavaan normaalin kotipiirin ylittävään maailmaan. Osa kirjoittajista joutui muuttamaan oppikoulun ajaksi kortteeriin hyvinkin nuorina, kuten kävi Tellervolle.

Asuin viikot koulukortteerissa [paikkakunnan nimi poistettu] erään kersantin [nimi poistettu] suuressa perheessä. Vanhempani maksoivat yöspitoni ja minua kohdeltiin siellä perheenjäsenenä, mutta aina alkuvuikosta itkin iltaisin peiton alla kotikävästä. Lauantai-iltana pääsin täpötäydessä linja-autossa kotiin. Koko per-

he oli minua yleensä vastassa ja vanhempani olivat myös hyvin kiinnostuneita kertomuksistani kouluviikon vaiheilta. Tahdoin tietysti myös kertoa, mitä uutta olin oppinut kielistä. Sunnuntai-iltana oli palattava takaisin [paikan nimi poistettu]. Linja-autossa minulla oli aina pahoimointia ja tungos oli hirvittävä siihen aikaan. Pimeällä aina pelkäsin, miten pääsen oikealle pysäkillle. Keväällä 1956 oli yleislakko. Silloin täytyi olla kotoa poissa kolme viikkoa, koska autot eivät kulkeet eikä teitä aurattu. Toukokuun viimeisenä päivänä tunsin itseni onnelliseksi. Sain luokan parhaan todistuksen ja kolmen kuukauden kesätöma kotona maalla. (Tellervo 1944 AI, s. 3.)

Tellervon tavoin nuorimmillaan kymmenen ikävuoden tietämissä olleet pienet oppikoululaiset kaipasivat omaa perhettään ja kokivat sijoitusperheessään yksinäisyyttä. Asumisratkaisu lienee vain lisännyt koululaisten ja heidän perheidensä halua uskoa koulusatsauksen merkittävyyteen.

Oppikouluun pääsyn jälkeen alkoi joillekin aineiston kirjoittajista selvitä oppikoulun nokkimisjärjestys. Aineiston kirjoittajien maalainen tausta näyttää törmänneen oppikoulun vähintäänkin taajamalähtöiseen, usein myös kaupunkimaiseen ilmapiiriin. Osalle kirjoittajista annettiin selkeä viesti siitä, että he painivat nyt liian raskaassa koulutuksellisessa sarjassa. Eskon mukaan sivukylältä oppikouluun saapuminen oli riittävä syy kiusaamiseen.

Olin kulmakuntani ensimmäisiä, joka lähdin kansakoulun rehtäreltä oppikouluun, ja ensimmäinen, josta tuli ylioppilas. Olin koulukiusattu, olinban kirkonkylän ulkopuolelta, enimmäkseen iltavuorolainen ja äärimmäisen arka. Mutta koulumatkani, noin kymmenen kilometriä yhteen suuntaan, kuljin urhoillisesti läpi vuodet polkupyörällä. Jopa silloin kun koulu perjantaina päättyi iltamyöhällä ja alkoi taas lauantaiaamuna varhain, ehdin juuri ja juuri käydä kotona kääntymässä. (Esko 1935 AI, s. 1.)

Marianne kuvaa sitä, kuinka hän lähti lähikaupunkiin oppikouluun. Kirjoittaja jatkoi kotona asumistaan, mutta matkusti päivittäin kouluun ja takaisin Eskon tavoin. Varsinkin kirjoittajan äiti oli päättänyt, että työt pannaan oppikouluun. Maaseudulla ei ollut tarjolla työtä naisille, eikä pienviljelytilalla ollut tulevaisuutta. Tämä kieltenopettajaksi kouluttautunut opettaja kuvaa suuressa luokassa toteutunutta yhteiskunnallista jakoa, jota rinnakkaiskoulusysteemi opettajineen piti yllä vielä 1960-luvulla.

Sisä kaupunkiin kouluun. Koulussa odotti 45 oppilaan luokallinen tuntemattomia tyttöjä, kaupunkilaisia useimmat, kuten pian ilmeni. Opettajat olivat 50-luvun lo-

*pussa ja 60-luvun alussa pienessä kaupunkikoulussa sitä mieltä, että suutari pysy-
köön lestissänsä, eli maalaiset pysykööt säädysään ja poissa koulun penkeiltä. Eri-
arvoisuus ilmeni puhuttelussa: mielioppilaita, kaupungin 'silmän-tekevien' lapsia,
insinööriä, hammaslääkäriä jne. lapsia kutsuttiin etunimellä, vähemmän silmän-
tekevien jälkikasvu etu- ja sukunimellä ja useimpia maalaisia pelkällä sukuni-
mellä. Olihan tietenkin joukossa poikkeuksia, opettajia, jotka puhuttelivat tunnilla
kaikkia eroituksesta sekä etu- että sukunimellä. Kiusaaminen ei ole vain nykyajan
kouluongelma. Kiusatuksi tulivat maalaiset ja ne, joilla ei ollut varaa muotivaattei-
siin. Opettajat eivät olleet kiusaamisesta tietenkään tietoisia tai heistä se oli aivan
luonnollista. Heille ei voinut mennä huoliakaan valittamaan. He olivat kuin eri kastia,
etäisiä, hienosti pukeutuneita ja suuresti kunnioitettuja. (Marianne 1945 AI, s. 2.)*

Mariannen lukiovaiheen alkuun sijoittuu seuraava tapahtuma, joka enteilee kes-
kikoulusta tutun asetelman jatkumista: *'Sinäkö tulet ranskan ryhmään?' kysyi ihme-
tellen hieno [opettajan nimi poistettu]. Kai se oli hänestä outo valinta maalaistyöltä.*
(Marianne 1945 AI, s. 3.) Lukiossa kuvattu maalaisuuden ja kaupunkilaisuuden
välinen ristiriita vähitellen kuitenkin laimeni, ja kirjoittaja löysi oman paikkansa
ja alkoi myös viihtyä koulussa. Marianne ei arvioi syitä siihen, miksi syrjintä
vähitellen loppui. Ilmeisesti siihen vaikutti hänen koulumenestyksensä. Toisaa l-
ta lukiovaihe edusti kuvattuna aikana jo niin korkeaa koulutuksellista tasoa, että
myös opettajat kohtelivat oppilaitaan aivan uudella tavalla. Esimerkiksi Marian-
nen ruotsin opettaja alkoi teititellä ja neiditellä oppilaitaan näiden siirryttyä lu-
kioasteelle.

Oppikouluvaihe asetti kirjoittajat valintaa edellyttävään tienhaaraan. Tässä
yhteydessä kirjoituksissa on havaittavissa sellaista kulttuuris-sosiaalista rajan-
käyntiä, joka ei palaudu pelkästään yksittäisiin ja henkilökohtaisiin kokemuk-
siin, vaikka se tällä tasolla näyttäytyikin. Monilla kirjoittajilla yhteiskunnallinen
ulottuvuus tunkee läpi omaelämäkerrallisen kerronnan esittäytyen luokkayh-
teiskunnan ja sen koulutusodotusten muodossa. Osa kirjoittajista on tietoisesti
tai tiedostamattaan kyseenalaistanut näitä odotuksia omilla valinnoillaan. Edel-
lä esitetty yhteiskunnallinen eriarvoisuus, joka näkyi oppikoulussa ja jota rin-
nakkaiskoulusysteemi omalta osaltaan pönkitti, oli vielä kirjoittajien lapsuudes-
sa hyvin selkeästi esillä. Peruskoulun mukana tullut idea tasa-arvoisuudesta oli
vielä kaukana edessäpäin. Osa tuosta eriarvoisuudesta ilmeni oppikoululaisten
ja kansalaiskoululaisten välillä, mutta jakoa tapahtui myös kummankin ryhmän
sisällä. Kullakin paikkakunnalla lienee ollut myös omia nimiään eri koulumuo-
doille ja niiden oppilaille. Tainan esimerkki on Pirkanmaalta.

Tuon ajan koulu jakoi nuori,son poppareiksi ja raggareiksi. Raggarit kävivät kansalaiskoulua, popparit oppikoulua. Juo pa oli aika syvä. [paikan nimi poistettu] oli toinenkin juo pa, [tehtaan nimi poistettu] paperitehtaan ylemmän luokan johtohenkilöiden lapset vietiin Svenska Samskolaniin Tampereelle. (Taina 1951 LO, s. 4.)

Sitaatti tuo esiin sen kuilun, joka vallitsi myös eri oppikoulujen välillä. Tämä asiointila luonnollisesti korostui sellaisissa kaupungeissa, joissa oli useampia oppikouluja. Oppilaitokset oli yleensä luokiteltu enemmän tai vähemmän selväsanaisesti ilmaistuun arvojärjestykseen. Seija ei tyydy vain kuvaamaan edellä mainittua juopaa, vaan tekee selväksi oman paikkansa hierarkiassa sekä mielipiteensä tulevasta peruskoulusta, josta hän oli näkevinään etiäisiä jo rinnakkaiskoulusysteemin aikana.

Oppikouluun oli silloin pääsykokeet, olimme valikoitunutta ainesta, eikä meidän tarvinnut edetä noiden hitaiden ehoilla. Noihin hitaisiin törmäsin päivittäin samassa täyteen ahdetussa linja-autossa. He matkustivat kunnan kustannuksella ja me maksoimme itse omat matkamme. Mistään matkustusnautinnosta ei kuitenkaan voinut puhua, eikä mistään sivistyneestä seurasta: päälle syljettiin, vaatteita revittiin, tönnöttiin, mekastettiin ja meitä sivistyneempiä pilkattiin. Jo silloin ymmärsin mitä peruskoulu-uudistus tuo tullessaan. (Seija 1955 AI, s. 4.)

Seija tuo hyvin selvästi esiin, kuinka hän oli mielestään ansainnut paikkansa sivistyksellisellä yläasteikolla. Maanviljelijän tytär kuvaa, kuinka oppikouluun meno ei ollut aikoinani taloudellisesta asemasta kiinni, ainoastaan ähystä tai asenteista⁴⁵ (Seija 1955 AI, s. 3). Kommentti on poikkeuksellinen. Muista omaelämäkertoista on luettavissa päinvastoin kommentointia siitä, kuinka oppikouluun hakeutuminen ja sen suorittaminen ei ollut kiinni pelkästään onnistuneista pääsykokeista ja sisäänkäynnin jälkeisestä koululahjakkuudesta tai ahkeruudesta. Ne muodostivat vasta eräänlaisen perusedellytyksen, jonka lisäksi oli oltava taloudellista potentiaalia. Tämä puolestaan edellytti usein merkittäviä taloudellisia uhrauksia kirjoittajan vanhemmilta. Näin kuvaa esimerkiksi Marianne kasvattajaansa. *Äiti kannusti ja ubrautui, unohti itsensä ja teki työtä, että tyttäret saivat käydä koulua. Tyttäret nimesivätkin äitinsä muusaksi, joka kantoi herkkejä myöhään illalla kokeeseen lukevalle lapselleen. Ymmärtäminen ja aito kiinnostus tuntui todella hyvältä ja silloin tahtoi yrittää parhaansa. Äidin vuoksi. (Marianne 1945 AI, s. 2.)*

⁴⁵ Kirjoittaja kuvaa sitä, kuinka hänen kuntansa tuli vastaan koulukysymyksissä. *Vapaaoppilaaksi pääsi melko helpolla, minäkin, suuren talon tytär, olen muutaman vuoden puolivapaa (Seija 1955 AI, s. 3).*

Viimeistään oppikouluun pyrkimisvaiheessa ajankohtaistuivat kirjoittajien omien vanhempien näkemykset jälkipolven koulutuksellisista tarpeista. Näitä koulumietteiä ovat kirjoittajat myöhemmin tulkinneet. Toisaalta kotona maatilalla tarvittiin työvoimaa, mutta oli selvää että monilapsisten perheiden kaikille jälkeläisille ei varsinkaan pienestä maatilasta voinut elanto riittää. Siksi kirjoittajien vanhemmat halusivat myös kouluttaa lapsiaan. Sukupuolellakin oli merkitystä tilanjatkamisen kannalta. Seuraavassa Ursula, satakuntalaisen maatilan tytär, kuvaa omaa asemaansa primogeenisessä perimysjärjestyksessä.

Jo varhain minulle selvitettiin, että kotitalossani ei olisi minulle mitään tulevaisuutta, kun olin tyttö. Veljeni perisi tilan, koska talo oli sukutila, ja sen kuului mennä isältä pojalle. Asia ei minua yhtään huolestuttanut, sillä minulla oli toisenlaiset unelmat. Halusin yliopistoon. En tiedä, milloin ajatus tuli päähäni, mutta joka tapauksessa paljon ennen kuin täytin 10 vuotta. Osaltaan siihen varmasti vaikutti lempitätini historian- ja äidinkielen opettajan ammatti. Toinen syy oli kai se, että molemmat vanhempani kertoivat, miten mielellään he olisivat lähteneet opintielle, mutta siihen ei ollut mahdollisuuksia. Paha ongelma unelmani kannalta oli se, että isän mielestä tyttöjä ei kannattanut kouluttaa, koska he kuitenkin menisivät naimisiin. Korkeintaan heidät voisi panna karjakkokouluun, etteivät jäisi veljelleen taloon riesaksi, jos sattuisivat jäämään vanhoiksi piiioiksi. (Ursula 1944 AI, s. 1.)

Ursulan sukupuoli oli keskeinen kriteeri vanhempien, tässä tapauksessa etenkin isän, tyttärelleen asettamille uratoiveille. Yleisemmin elämäntarinoissa esiintyy kuitenkin tilan koko poissulkevana kriteerinä tilanjatkamistoiveille. Siten myös miespuolisille pientilojen jälkeläisille alkoi olla entistä vähemmän tarjolla työmahdollisuuksia, ja elämänjäsenyksissä onkin havaittavissa pienviljelyvaltaisen elämänmuodon vähittäinen hiipuminen. Kun tilanpidon kannattamattomuus alkoi vähitellen paljastua, johti se varsinkin pienviljelijöiden jälkeläisten koulutusvisioinnissa voimakkaaseen kouluttautumiskatoon. Perhetasolla tehtyjen päätöksiä uuden ammatinvalintaan liittyvän suunnan ottamisesta, missä koulutus oli usein avainasemassa. Kirjoittajien vanhempien koulutusjoitukset ja -visiot näyttävät osuneen monen kohdalla oikeaan. Kalevin (1945 AI, s. 8) isä ennusti tulevaa rakennemuutosta: *Isällä oli jo varhain selvä käsitys siitä, ettei maatalous takaa tulevaisuutta koko lapsijoukolle.* Taloudellisten realiteettien lisäksi koulutuksen arvoa nosti se, että se oli ollut joidenkin kirjoittajien vanhempien haave, kuten Ursula edellä totesi. Toteutumattomat toiveet halettiin toteuttaa sitten jälkipolvien kohdalla.

Olen joskus ihmetellyt, mistä vanhempieni koulutusmyönteisyys johtui. Aika oli taloudellisesti tiukkaa: oli lukukausimaksut, koulukirjojen ostot, matkakustannukset Kaikei oli itse maksettava. Pohjautuuko tämä isän omaan aikaisopiskeluun? Hän suoritti ennen isännäksi ryhtymistään keskikoulua kirjeopistossa, mikä kuitenkin jäi kesken. Alempi oikeustutkinto oli hänen haaveenaan. Eihän äitikään ollut vailla koulutusta. Ei maalla tavallisista kodeista lapsia koulutettu vielä 50-luvullakaan. Yhden ison talon pojan kerrotaan pari vuotta ennen minua oppikouluun menneen. Hän oli muutaman päivän katsonut sitä touhua ja sanoi sitten lähetevänsä pelitöihin. Hän on yhä sen ison talon isäntä. (Salla 1935 AIA, s. 3–4.)

Sallan kuvaama ison maatilan jälkeläisen tapaus korostaa koulutuksen ja talonpoikaisten arvojen törmäämistä. Maatöissä ei koulutuksella ollut juuri kysyntää. Suurehkojen tilojen miespuolisilla jälkeläisillä saattoikin olla toivoa pärjätä ilman merkittäviä koulutuksellisia satsauksia.

Kirjoituksissa on havaittavissa, kuinka vähitellen varsinkin pienviljelijät muuttivat koulutus- ja sivistyskäsityksiään. Viljelijäväestön suhtautumista koulutukseen voisi kuvata ristiriitaiseksi.⁴⁶ Eräänlaisena perusviljelijän yleisasenteena vielä pitkään 1900-luvulla oli kuitenkin se, että koulutus oli vain rasite maanviljelyssä ja että koulutukseen käytetty kallisarvoinen aika olisi ollut paras sijoittaa pelto-työhön. Koulut olivat lähinnä herroja varten. Niinpä esimerkiksi 1920- ja 1930-luvuilla köyhät syrjäseutujen kunnat toteuttivat kansakoulun supistettua mallia, mikä osaltaan säästi koulutusmenoja ja mahdollisti jälkikasvun osallistuminen maatilan sesonkitöihin. Lisäksi rinnakkaiskoulu tuki snellmanilaista kahden sivistyksen ideaa, jossa ruumiillisen työn tekijät tarpeineen erotettiin lukeneiston vastaavista. (Ahonen 2003, 105, 122; Männistö 1994, 105–109, 181.)

Työläisten jälkeläisillä oli yksi vaihtoehto vähemmän kuin pienviljelijän jälkeläisillä: tilan jatkaminen. Työläisväestön sosio-ekonomisen asema muistutti kuitenkin paljolti pienviljelijän vastaavaa. Tuulankin perheen työläisvanhempien tausta löytyy maaseudulta.

Vanhempani, jotka olivat muuttaneet maalta kaupunkiin 1950-luvulla, arvostivat suuresti koulusivistystä. Heidän oma koulutiensä oli päättynyt heti pakollisen oppimäärän suorittamisen jälkeen, sillä heidän lapsuudessaan ei ollut kovin tavallista, että maaseudulta lähdettiin opiskelemaan. Isästäni tuli loppujen lopuksi levyseppä. Äitini työskenteli avioliiton alkuaikoina puuvillatehtaalla ja leipätehtaalla sellaisissa työtehtävissä, jotka eivät vaatineet ammattikoulutusta. (Tuula 1961 AI, s. 1.)

⁴⁶ Viljelijäväestöstä on vaikea puhua yhtenäisenä ryhmänä. Jälkeläisten koulutuskysymyksissä lienevät vaikuttaneet tilan koon lisäksi monet muut yksittäiset seikat.

Tuula luovuttaa oppikoulukysymyksessä ensimmäisenä äänen työväestölle. Myös muissa kuin maanviljelijäperheissä haluttiin huolehtia jälkikasvun mahdollisuudesta käydä koulua, minkä seuraavassa varmentaa Maarit.

Olin hyvä koulussa. Kun opettaja kysyi, ketkä menevät oppikouluun, nostin käteni. Luultavasti hän kummasteli asiaa. Sosiaaliluokastani, työläisperheestä, ei oppikouluun yleensä menty. Menivät isojen talojen lapset, meni paras ystäväni, metsänhoitajan tytär. Eivät menneet lähinaapurieni, pienviljelijäperheiden pojat ja tytöt. Mutta minä halusin. Minähän olin heitä kaikkea parempi. Olin luokan paras... Rakkaat työväenluokan isovanhempani, teitä minun on käyttäminen siitä, että pääsin kouluun. Se tie olisi jo aukaistu äidilleni, jos hän olisi tahtonut. Kun hän ei halunnut, oli minun vuoroni astua sisään korkeampaan koulutukseen, tiedon maailmoihin. (Maarit 1944 AI, s. 6–7.)

Maarit viittaa isovanhempiinsa, jotka käytännössä kasvattivat hänet. Kommentissaan hän kuvaa oman sukunsa koulutusmahdollisuuksia sukupolvien ketjussa. Maaritin äidille olisi koulutus ollut kirjoittajan mukaan mahdollinen, mutta äidillä oli ollut toisenlaiset suunnitelmat. Tämän lisäksi kirjoittaja luettelee niitä isän ammatin mukaan nimettyjä perheitä, joissa oppikouluun meneminen oli joko luonnollinen tai päinvastoin poikkeuksellinen teko. Syvä kiitollisuus huokuu työväenluokkaisia isovanhempia kohtaan. Heidän avullaan kouluttautuminen oli mahdollista. Kirjoittaja on tietoinen oman ratkaisunsa erityisyydestä.

Työläisperheissä lasten oppikoulu merkitsi usein lisätulojen hankintaa aivan kuten pienviljelijäperheissä. Margit muistelee hänen kotonaan olleen *raballisesti piinaavan tiukkaa* (Margit 1954 LOJ, s. 4). Isä panosti kuitenkin tyttärensä koulunkäyntiin tarjoamalla taloudellista ja henkistä apua omien kykyjensä mukaan. Niinpä isä vietti kesälomansa kauppalaivoissa, jotta perheen talous olisi kestänyt tyttären koulunkäynnin.

Edellä on ollut puhetta lähinnä tilanjatkamisen kannattamattomuudesta, minkä kirjoittajien vanhemmat olivat vähitellen huomanneet. Toisaalta koulutus ja koulunpenkin kuluttaminen minimimäärää enemmän alkoi muodostaa entistä houkuttelevamman vaihtoehdon. Kouluttautuminen merkitsi kirjoittajille lupausta paremmasta elintasosta, kuten on havaittavissa seuraavasta Simon kommentista. Hän on myös elävä esimerkki siitä, kuinka pitkään Suomen syrjäseuduilla, tässä tapauksessa Kainuussa, käytiin supistettua kansakoulua. Seuraavassa Simo kuvaa, kuinka ruumiillinen työ kannusti häntä opiskelemaan.

Kesät olivat täynnä maatilalan töitä. Jos niitä ei riittänyt oli suorastaan pakottava velvollisuus mennä isän kanssa metsätöihin. Isäni toimi sivutoimisena metsurina. Aikaisemmin myös puutavaran kuljetus traktorilla oli hänen työtään. Olin monesti täysin uupunut ruumiillisesta työstä. Se kannusti opiskelemaan. Ajattelin, että ihmisen pitää saada helpommalla elantonsa, kuin mitä vanhempani saivat. Maatilalla kaikki tulot piti vielä sijoittaa tilaan, että saisi parannettua työoloja ja ostettua uusia työkoneita helpottamaan työtä. (Simo 1954 AI, s. 5.)

Eijan isä työskenteli puolestaan autonkuljettajana ja sittemmin sulatonhoitajana. Äiti jäi myöhemmin leskeksi 44-vuotiaana ja teki sen jälkeen erilaisia töitä muun muassa tehdastyöläisenä ja siivoojana. Eija halusi jotain muuta. *Tuo vanhempien raatamisen katseleminen on varmasti saanut aikaan sen, että halusin itse pois* (Eija 1953 AIA, s. 2). Eijan ja Simon kaltaisille nuorille koulutautuminen ja sitä seurannut opettajan ammatti näyttäytyi fyysisen raadannan rinnalla suhteellisen helppona henkisenä työnä (Kauppila & Tuomainen 1996, 194).

Varsinkin 1940-luvulla ja sen jälkeen syntyneet kirjoittajat edustavat vanhemmistaan poiketen sitä sukupolvea, jolla oli jo kohtalainen mahdollisuus koulutautua ja hakeutua muihin kuin ruumiillisiin töihin. Vaikka tämä edellytti merkittäviä taloudellisia uhrauksia, oli tärkeintä kuitenkin tietoisuus mahdollisuudesta. Kirjoittajien omien vanhempien voidaankin katsoa edustavan sitä sukupolvea, jonka naisilla on havaittu erityistä ”teräsnaisdiskurssia”. Tähän keskusteluperinteeseen kuuluvat kertomukset menneisyyden puutteen voittamisesta ja nykypäivän elämän vaivattomuudesta, mutta myös iloitsemiset omien lasten menestymisestä. (Saarenheimo 1997, 144.)

Edellä ovat esittäytyneet ne tulevat opettajat, joiden perheissä kaikesta puutteesta huolimatta päätettiin sijoittaa kouluun. Kirjoittajissa on myös sellaisten perheiden jälkeläisiä, joiden vanhemmilla ei yksinkertaisesti ollut varaa kouluttaa lapsiaan. Siten osalla kirjoittajista keskikoulukin jäi vain haaveeksi.

Kun silloin istuin kolarattaillla [paikkakunnan nimi poistettu] kirkonkylän balkei vievällä tiellä ja näin kesäkuun alussa 1949 [paikkakunnan nimi poistettu] yhteiskoulun pääsykokeisiin osallistuvia koululaisia, teki mieleni karata rattailta ja hakeutua pääsykokeisiin. Miten olisi käynyt, olisinko päässyt edes kokeisiin noin vain? Kova halu opintielle minulla oli jo silloin sydämessäni. Mainitsin halustani sedälleni ja hän kielsi. Äiti oli aikaisemmin kotona sanonut, ettei meillä ole varaa kouluttaa lapsia oppikoulussa. Olin kyllä onneton köyhyyden tuomasta puutteesta tässä asiassa. Näin minulta oli eväty keskikouluopinnot. (Sakari 1936 LOJ, s. 4.)

Sakari hakeutui pakollisen koulun jälkeen jatkokurssille, josta siirtyi vähäksi aikaa työelämään ja tämän jälkeen vielä kansanopistoon ennen hakeutumistaan seminaariin ja lopulta opettajan ammattiin. Hänen koulutiensä ei ole täysin poikkeuksellinen. Omaelämäkertansa kirjoittaneissa opettajissa on muitakin, jotka eivät käyneet keskikoulua. Vielä 1960-luvulla oli mahdollista päästä varsinkin kansanopettajan tai ammatillisten aineiden opettajan toimeen ilman ylioppilastutkintoa tai keskikoulua. Seuraava ammatillisten aineiden opettaja kävi keskikoulun, mutta pelkäsi lukion mahdollisia kustannuksia.

Suoritin keskikoulun, mutta luokanvalvojan kehoituksista huolimatta en jatkanut. Valtion omistamassa koulussa ei tarvinnut maksaa lukukausimaksua äidin palkkatodistuksen perusteella, mutta tulevat kirjaostokset pelottivat rasittaa perheemme taloutta ja lähipiirissämme ei ollut ketään, johon olisi voinut turvautua auttaakseen selviämään eri lukioaineissa, mikäli tuntiopetus ei olisi kohdaltani ollut riittävää. En luottanut itseäni. (Sulo 1938 AIA, s. 2.)

Sulo tuo omaelämäkerrassaan esiin edellä mainitun koulutuksellisen kahtiajaon. Tämä suurella teollisuuspaikkakunnalla nuoruutensa viettänyt opettaja oli opinut jo varhain, että hän ei kuulunut siihen ryhmään, jolle kouluttautuminen oli itsestään selvä: *alitajuntaani oli iskostunut sellainen mielikuva, että ne oppilaat, joilla di molemmat vanhemmat ja koti sijaitsi kerrostalossa, jossa di hissi, sisäovessa ja amme, pärjäsivät älyltään paremmin kouluaineissa.* (Sulo 1938 AIA, s. 1.) Opettajat kuitenkin tukivat kirjoittajan kouluttautumisyhkimyksiä.

Joillekin kirjoittajista koulunkäynnin mahdollisti niin sanottu vapaaoppilaspaikka, jota oppikoulussa oli mahdollista hakea. Maaritin isoisän hätäaputoista saadut normaalia palkkaa alemmat ansiot eivät riittäneet koulunkäyntikulujen kattamiseen, joten vapautusta maksuista oli haettava. Myönteisellä päätöksellä oli kuitenkin hintansa.

Anoin ja sain vapaaoppilaspaikan. Uskon, että lukukausimaksukin olisi puserrettu jostakin, mutta hätäaputoiden tulot olivat sitä luokkaa, että oli itsestään selvää saada vapautus. Näin jälkikäteen ajatellen vapauttaminen olisi voinut olla melkoisen nöyryytys. Rehtori nimittäin ilmoitti vapaaoppilaiden nimet keskusradiosta. Koko koulu siis sai kuulla, ketkähän olivat köyhiä. (Maarit 1944 AI, s. 7.)

Maaritin isoisän todellinen ammatti sekatyömies ei kelvannut koulun papereihin. *Niinpä ammatiksi tuli kirvesmies miehelle, joka ei ollut erityisen taitava käsiistään* (Maarit 1944 AI, s. 8). Toinen hinta, jonka vapaaoppilaspaikasta saattoi joutua

julkisen nöyryyttämisen lisäksi maksaa, oli välttämättömyys menestyä koulutuksessa huojennuksen menettämisen uhalla.

Sisarten lukumäärällä oli vaikutus lukukausimaksuihin, vuosittaista yksilömaksua sai pienemmäksi sisaralennuksen muodossa. Minulle ja sisarilleni tällä ei ollut merkitystä, sillä vähävaraisten vanhempien lapsina saimme automaattisesti vapaaoppilaspaiikat. Tämä lisäsi opiskelupaineita, koska luokalle jäänyt oppilas ei vapaaoppilasoikeutta voinut säilyttää. (Onni 1947 AI, s. 3.)

Edellä on tarkasteltu oppikouluun pyrkimistä ja siihen liittyviä taloudellis-sosiaalisia sekä kulttuurisia kysymyksiä. Opettajat kuvaavat kuitenkin jonkin verran myös oppikoulun aikaista koulunkäyntiä ja opettajiaan. Erään merkittävän taustan kuvaukselle muodostavat luokkien koot, jotka olivat tämän päivän mitta-kaavan mukaan huomattavia.

Oppikoululuokat olivat kohtalaisen kokoisia. Meitä oli ensimmäisellä luokalla 44, viidennellä 47 ja yo-kirjoitusten aikaan 19. (Kalevi 1945 AI, s. 9.)

Kalevin muistamat luvut viittaavat siihen, kun suuret ikäluokat alkoivat toden teolla kuluttaa koulun penkkejä. Toisaalta ylioppilaskirjoituksiin mennessä luokkakoko oli kutistunut merkittävästi. Tämä kertoo puolestaan siitä, kuinka moni lopetti keskikoulun jälkeen. Luokat saattoivat koostua hyvin eri-ikäisistä oppilaista. Osa oli jäänyt luokalleen monta kertaa, jotkut taas pyrkivät oppikouluun myöhemmässä kansakouluvaiheessa. Suurten ikäluokkien marmuttimaisia luokkakokoja ja oppikoululaitoksen laajentumista on luonnollisesti tarkasteltava sitä taustaa vasten, että kyse oli valikoiduista oppilaista. Oppilasaines valikoitui koko ajan lisää mitä pidemmälle koulussa edettiin. Suuret luokkakoot puolestaan johtivat epäilemättä opettajajohtoisuuteen, josta seuraavassa kertoo Taina.

Koulussa istuttiin jonoissa ja viitattiin, kun opettaja kysyi. Opettaja seisoi kateede-rilla. Hyvin harvoin keskusteltiin asioista. Kieliä opiskeltiin kääntämällä tekstejä, 70-luvun alussa tulivat kieliin kuullun ymmärtämisen kokeet ylioppilaskirjoitukseen. Se antoi potkua kielillä keskusteluun ja puhumiseen. Kielioppi oli tärkeää, mutta meitähän koulutettiin yliopistoa varten ja kirjalliseen kielenkäyttöön. Äidinkielenä luettiin pahimmissa murroksiässä vuorolukuna ja läksynä Kalevalaa ja Väinökeki Stoolin tarinoita. Tunsin vielä pitkään vastenmielisyyttä näitä klassi-koja kohtaan. (Taina 1951 LO, s. 4.)

Muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta kirjoittajat muistavat omien oppikoulun aikaisten opettajiensa opetus- ja työmenetelmät hyvin perinteisinä ja opet-

tajan asemaa korostavina. Tellervo muistelee oppikoulun opettajiensa pysytelleen *koko pitkän koulujajan etäisinä ja turhan ankarina. Heidän periaatteensa tuntui olevan, että lukemalla oppii.* (Tellervo 1944 AI, s. 4.) Hän ymmärtää tämän johtuneen suurista oppilasmääristä. Toisaalta Tellervon omat opettajat alkoivat olla jo ikääntyneitä ja väsyneitä.

Oppikoulun opiskelutahti kuvataan usein kiireiseksi, ja siinä mentiin pikemminkin systeemin kuin oppilaiden ehdoilla. Niinpä myös omaelämäkertansa kirjoittaneissa opettajissa on niitä, jotka eivät tahtoneet pysyä mukana. Aaro muistelee, että *lähes joka vuosi minulla oli vähintään yhdet ehdot ja pari kertaa jäin luokalle.* Aaro ottikin tavoitteekseen selvittää keskikoulun, koska hän alkoi olla mielestään *liian vanha yrittämään pidemmälle* (Aaro 1934 AI, s. 6–7). Neloiset todistuksessa eivät olleet siis näille tuleville opettajille mikään este astua myöhemmin koulumaailmaan opettajan ominaisuudessa.

Aivan kuten alakoulun opettajissa myös oppikoulun opettajissa oli sellaisia, jotka ovat jääneet omaelämäkerran laatijoiden mieleen. Eero muistelee historianopettajaansa. *Hänellä oli myönteinen vaikutus kinnostukseeni historiaa ja yhteiskuntaoppia kohtaan. Tämä oli yksi syy miksi valitsin historian yliopistossa pääaineekseni.* (Eero 1955 AI, s. 2.) Tuija muistelee puolestaan opettajiaan tavalla, jota oli havaittavissa alakoulun opettajien yhteydessä.

Koin jo varhaisessa vaiheessa sen, kuinka joidenkin opettajieni karismalla oli lähes hypnotisoiva vaikutus. Saksan opettajani vanavedessä voi jo tuolloin aistia eurotuulen, ja kun ranskan opettajan korot kopisivat koulun käytävillä, Pariisi tuli pikkeukaupunkiin. Latinan opettajani silmissä asui tyyneys ja elämäniisäns. Eri nomaisten opetuksensa ohella tämä pitkä, tumma, puolalaista sukujuurta oleva nainen auttoi meitä habmottamaan elämää ja ymmärtämään ihmisenä oloa. (Tuija 1946 AIM, s. 2.)

Tuijan opettajat edustivat habituksellaan oppilaiden elinpiirin ulkopuolista eleganssia. Tyylikkyyttä ja eurooppalaisuutta huokuneet opettajat tekivät vaikutuksen niin pukeutumisellaan kuin osaamisellaan. Kirjoittajat muistavat myös muita seikkoja, joiden takia oppikoulun opettajista pidettiin: oikeudenmukaisuus (Marianne 1945 AI, s. 2), uudet ja poikkeavat työtavat (Eero 1955 AI, s. 4) sekä opettajien suoma mahdollisuus toteuttaa itseään (Kirsti 1955 LO, s. 4). Tuija kirjoitti edellä siitä, kuinka opettaja *auttoi meitä habmottamaan elämää ja ymmärtämään ihmisenä oloa.* Tämä näkemys on luonnollisesti ristiriidassa sen kanssa, kuinka etäiseksi Tellervo omia opettajien edellä kuvasi. Muutama kirjoittaja

muistelee sellaista ala- tai yläkoulun opettajaa, johon heillä tuntui olevan aivan erityinen yhteys. Tällä seikalla on ollut ilmeisesti merkitystä ammatinvalinnan, mutta myös teini-ikäisen nuoren identiteetin rakentumisen kannalta.

Ainekirjoitus oli minulle henki ja elämä, ja oli onni ja siunaus, että opettajinani olivat [kahden opettajan nimet poistettu], jotka ymmärsivät minun tuskallisen aran ja häpeilevän tytön kieltä ja rohkaisivat sitä. Ainekirjoitus oli ainoa tapa, jolla saatoin ilmaista ajatuksiani ja tunteitani. Opettajieni reaktiot tekivät siitä vuorovaikutuksen. (Irma 1940 AIJ, s. 13.)

Irma oli sairastelun vuoksi vähitellen erakoitunut, mutta hän sai mielestään merkittävää ymmärrystä juuri opettajiltaan. Erakoitumiseen lienee osaltaan vaikuttanut myös se, että hän oli tuntenut itsensä ulkopuoliseksi oppikoulussa. Osin kyse lienee murrosikäisen identiteettihakuisuudesta, mutta myös vaatimattomasta kotitauasta. *Ilman parin opettajan minulle luomaa erityistä siipien suojaa en olisi kestänyt. Ymmärsin hyvin Saision Elämänmenon Marjaa. (Irma 1940 AIJ, s. 15.)* Vaikka kodit tukivatkin yleisesti jälkeläistensä koulunkäyntiä, ei vanhempien oma vaatimaton koulutusta usein suonut mahdollisuutta vastata jälkikasvun teini-ikäisen myötä ajankohtaisiksi tulleisiin kysymyksiin. Lisäksi kirjoittajien ja heidän vanhempiensa koulutuksellinen erilaisuus vain syveni edellisten edessä koulutiellä. Tuleville opettajille kouluaikeisten opettajien suoma yksilöllinen huomio, tai ainakin sellaiseksi koettu, on ollut epäilemättä aivan erityisen merkityksellistä. Se lienee ollut äärimmäisen tärkeää niille kirjoittajille, jotka tulivat vaatimattomista kotioloista. Näiden yksittäisten opettajien myötävaikutuksella he ikään kuin kokivat olevansa tervetulleita muuten vieraaseen elämänpiiriin.

Pohjakallio (2005) on tutkinut 1960-luvulla opiskelleiden kuvataide- ja kuvaamataidonopettajien kertomuksia, joissa nämä muistelevat muun muassa alalle antautumistaan. Tutkija tarkastelee sitä, minkälaisia muistiku.via näillä taideaineiden opettajilla on omista kuvaamataidonopettajistaan ja minkälainen merkitys heillä on ollut alalle hakeutumiselle. Yhtenä tuodaan esille opettajatyyppi, joka on innostanut tulevaa opettajaa alalle. Toisaalta tutkija löysi havaintoja opettajista, jotka toimivat idolina ja naisen mallina. Edelleen tutkija havaitsi opettajatyypin, josta teki erityisen ihailtavan se, että tämä poikkesi muista opettajakunnan jäsenistä olemalla erilainen. (Pohjakallio 2005, 141–142; 166–168; 185.) Kaikki nämä tyypit on löydettävissä myös tämän aineiston opettajakuvauksissa.

Oppikoulun suorittaminen huipentui osalla kirjoittajista ylioppilaaksi kirjoittamiseen. Heini kuvaa seuraavassa sitä ylpeyttä, jolla hän otti vastaan koulu-

piirinsä ensimmäisen ylioppilaaksi lakitetun roolin. Kyse ei ollut pelkästään kirjoittajan tai hänen perheensä ylpeydenaiheesta, vaan riemuun näyttää osallistuneen myös kyläyhteisö. Valkolakille antaa lisäarvoa vielä se seikka, että kirjoittaja oli sisunsa ja itseluottamuksensa avulla opettajansa mielipiteestä huolimatta päättänyt pyrkiä oppikouluun.

Ikämuistoinen lahjoistani oli se, jonka vanha yläkoulunopettaja minulle toi: kultainen kaulavitja, jossa riippui kultakehyksinen kuukvartsi. Se oli kyläläisten yhteinen lahja koulupiirin ensimmäiselle ylioppilaalle. (Heini 1939 AI, s. 10.)

Edellisistä kommenteista päätelleen pienviljelijä- ja työläistaustaisille kirjoittajille oppikoulu ei ollut missään määrin itsestään selvä paikka. Halukkuus tai aikaisempi koulumenestys eivät vielä välttämättä taanneet opiskelupaikkaa. Toisaalta osa tulevista opettajista ei kyennyt viemään opiskeluaan hahmoteltuun ylioppilaaksi pääsyyn asti. Opiskelu oli kuvauksien perusteella kovaa työntekoa, mikä merkitsi myös luokalle jäämisiä, ehtoja ja yksityisopetuksen hankkimista. Edellä oppikoulukokemukset päättyivät pitkälti sellaisten opettajien kynästä, jotka kyseenalaistivat omilla valinnoillaan koulutuksellisia odotuksia ja konventioita. Samalla he tulivat kertoneeksi, omasta näkökulmastaan luonnollisesti, myös siitä, keiden lapsilla oli tapana mennä oppikouluun. Aineistossa on luonnollisesti myös kuvauksia, joista välittyy oppikouluun menemisen ja suorittamisen itsensäselvyys ja ongelmatomuus. Tämä kirjoitus tuntuu jäävän kuitenkin määrältään ja ilmaisuvoimaltaan edellisten huomioiden varjoon. Kokemus koulumuodon selviöstä on saattanut estää joitain kirjoittajista kuvaamasta tätä elämänvaihetta.⁴⁷ Joka tapauksessa oppikoulukysymyksessä näkyy erityisen selkeänä kirjoittajien kotitausta. Se on havaittavissa myös opiskeluvaiheessa, johon seuraavassa vähitellen siirrytään.

⁴⁷ Kyse on itse asiassa erittäin merkittävästä omaelämäkerrallisesta seikasta. Voidaankin pohtia, onko mielekkästä tai järkevää kirjoittaa kovin paljon sellaisesta, joka on itsestään selvää ja jotenkin ennakoitua mukaista.

Opiskeluvaihe ja hakeutuminen alalle

Odotuksia, unelmia ja realiteetteja

Helsinkiin opiskelemaan lähteminen tuntui maalaistytöstä aivan mahdollottomalta. Olin tosin käynyt pääkaupungissa kerran naapurin tytön luona, joka aloitti piukomalla. Olin arka syvimmältäni. Tuntui, että suurkaupungin houkutukset nelalaisivat. Rahaongelmia en osannut edes miettiä vielä silloin. Otinkin yhteyttä piiriin kansakouluntarkastajaan, ja niin havaitsin tuttujen kesäisten peltotöiden ja sokerijuurikasmaapuuhien jälkeen siirtyväni kotipitäjäni toiselle laidalle opettajaksi. Silloin oli opettajista aikamoisesti pulaa, enkä minä ollut ainoa "koulumaailmaan palannut" luokaltani. Ei tuohon aikaan ollut opojärjestelmää, ja tieto ammateista oli hyvin vähäinen. (Salla 1935 AIA, s. 6.)

Lapsuuden ja koulukuvauksen yhteydessä esitettiin sellaisia elämäntarinallisia jäsennyksiä, joissa oli havaittavissa hyvin varhainen halu toimia opettajana. Näille kirjoittajille ammatinvalinta näyttäytyy elämäkerrallisessa mittakaavassa lähes ennaltamäärätynä seikkana. Muut aineiston kirjoittajista ovat saattaneet vähitellen varmistua opettajan ammatin merkityksellisyydestä kouluaikana, tai sitten he ovat hyväksyneet opettajaksi valmistumisen vasta varsinaisen opiskeluajan jälkeen. Margit ei voinut kuvitellakaan vielä lukiossa ryhtyvänsä opettajaksi.

Lukiossa rehtorini sanoi, että [nimi poistettu] on opettajan prototyyppi. Voi, kuinka minua pisti vihaksi, en minä opettajaksi tabtonut. (Margit 1954 LOJ, s. 4.)

Raili on otsikoinut omaelämäkertansa Margitin hengessä: *Opettajaksi – ei ikinä! mutta kuinkas kävikään?* Ammatinvalintaan liittyvää ohjausta näyttävät tarjonneen kirjoittajien opettajat, vanhemmat, sukulaiset ja ystäväpiiri, ”kylänmiehistä” puhumattakaan. Neuvoja tuntuu sadalleen joka puolelta. Toisaalta akateemiset sukulaiset, jos sellaisia vain oli olemassa, olivat monelle kirjoittajista keskeisiä hahmoja ja esikuvia uranvalintaa pohdittaessa. Tuula kuvaa seuraavassa hieman ironisesti työläiskodin suomaa ammatinvalintaan liittyvää vapautta.

Keväällä 1980 en oikein osannut päättää, mihin ammattiin olisin tähännyhtä ylipäälaskirjoitusten jälkeen. Sen tiesin, että en halua opiskella ruoaria enkä taloustietettä. Isä olisi toivonut minusta lääkäriä, mutta itse en ollut kiinnostunut siitä alasta. Onneksi lähisukulaisissa ei ollut yhtään akateemisesti koulutettua henkilöä, joten minun

ei tarvinnut seurata kehenkään velvoittavaa esimerkkiä. Vanhempani antoivat minun täysin itsenäisesti päättää tulevasta ammatistani. (Tuula 1961 AI, s. 2–3.)

Tuija on yksi niistä kirjoittajista, joka leikki lapsena koulua. Ylioppilaskirjoitukset menivät erinomaisesti, mistä seurasi *haastattelu paikalliseen lehteen, kyselyä jatko suunnitelmista, tulevaisuuden unelmista* (Tuija 1946 AIM, s. 2). Tuijan seuraava kommentti kuvaa osaltaan 1960-luvulla vallinneita käsityksiä toimittajan ja opettajan työstä. Toisaalta se kielii nuoren vastavalmistuneen ylioppilaan halusta kuunnella lähipiirin ammatillisia vihjeitä.

Ja oliban minulla haave: halusin journalistiksi. Mutta kun kerroin tästä lähipiirillemi, sain kuulla, ettei sille alalle nyt ainakaan ole menemistä, "kun siellä on jos jonkinlaista renttua ja työajakin on niin epäsäännölliset". Siinä meni se haave. Kilttinä ja kuuliaisena aloin itsekin ajatella, että enhän minä nyt tieteen tahtoon rentuksi ryhdy ja etteihän se työkään varmasti niin herkkua ole. Siitä pidin sentään kiinni, että tuleva työni liittyy jotenkin kielisiin, olivatpa ne sitten omia tai vieraita. (Tuija 1946 AIM, s. 2–3.)

Toisinaan kirjoituksissa on havaittavissa opettajien etsivän itsestään piirteitä, jotka on tulkittu eräänlaisiksi etiäisiksi tulevasta opettajuudesta. Päivi tiesi jo oppilasaikana, kuinka asioiden tuli olla. *Taitaa sittenkin olla niin, että tie opettajan ammattiin oli jo varhain viitoitettu* (Päivi 1953 AI, s. 16). Erja on kirjoittanut omaelämäkertansa nimimerkillä *Elämäntapaopettaja* ja etsii edellisen kirjoittajan tavoin lapsuudestaan sellaisia vihjeitä, jotka kertoisivat halusta antautua opettajan työhön. Sellainen löytyy isän liikenneopettajan työstä: *Lieneekö sieltä tullut jo kipinä opettajan työhön?* (Erja 1965 AIA, s. 1). Tämä opettajuuden etsiminen itsestään, liittyi se sitten vanhempien ammattiin tai temperamenttiin, on aineistoa kuvaava. Omaelämäkerta ikään kuin houkuttelee etsimään varhaisia opettajuuden merkkejä, jotka olisivat viitoittaneet tietä tulevaan opettajan työhön. Toisaalta opettajan ammatti oli luonnollisesti kaikille kirjoittajille koulusta tuttu. Varsinkaan maaseudulla ei ollut mahdollista tarkkailla kovinkaan monen muun ammatin edustajia.

Löysin koulun kirjaston ja luin paljon. Uneksin olevani "pieni runotyttö" ja kirjoitin. Hienointa, mitä silloin tiesin, oli olla kirjailija. Mutta joskus kysyttäessä vastasin tulevani isona opettajaksi. Rehellisyyden nimissä on tumustettava, että en muista ammateista juuri mitään tietänytkään. Kirjojen naiset olivat kotiäitöitä. Helena-sarjassa sentään valmistuttiin sairaanhoitajiksi. Jotkut aikuiset olivat "kampanmyyjä", joku oli tarkkailukarjako tai piika. Naapureista kukaan ei käynyt työssä kodin ulkopuolella. (Maarit 1944 AI, s. 5–6.)

Viimeistään kouluaikana muodostunut käsitys opettajan työn luonteesta lienee ollut valintakriteeri muiden joukossa. Kirjoittajien koulukuvauksista huokuvaa opettajan työn arvokkuutta ja merkitystä, toisinaan jopa pyhyyttä henkivää tehtäväkään, ei sovi väheksyä. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna opettajuus oli merkitsevä monelle talonpojan tai työläisen jälkeläiselle selkeää nousua sosiaalisella asteikolla, mikä on havaittavissa esimerkiksi seuraavassa Jaakon alanvalintaa koskettelevassa pohdinnassa.

Miksi sitten halusin tulla opettajaksi? Olen jo kertonut esikuvani vaikutuksesta, mutta se ei ollut suinkaan ainoa syy. Eräs motiivi oli varmaan haluni kohottaa statustani. Olin lukenut paljon erilaisia tuhkimotarinoita ja olin mielestäni kuin luotu erään sellaisen päähenkilöksi. Lisäksi muistan mielessäni käväisseen tuo klassisen syyn: kesä-, heinä- ja elokuu. (Jaakko 1940 LOJ, s. 2.)

Jaakon esikuva esittäytyi jo edellä opettajamieheksi, jolla näytti olevan kaikkea ja hän osasi vaikeaa mitä (Jaakko 1940 LOJ, s. 1). Vaikka varsinkin oppikoulun opettajat nauttivat maatalousvaltaisessa Suomessa varsin korkeata arvostusta, oli olemassa vielä huomattavasti korkeampia yhteiskunnallisia vakansseja. Kuten edellä on käynyt ilmi koulutuksen ja työn perusteella tehty sosioekonominen aseointi oli vielä sotienjälkeisessä Suomessa selkeästi havaittavissa ja yleensä myös eksplisiittisesti ilmaistu. Niinpä tulevat opettajat joutuivat kuulemaan varsin omituisia näkemyksiä opettajan ammatista ja sen soveltuvuudesta itselleen.

Tyttöhyseon yhdeksännellä luokalla meille järjestettiin monipäiväiset ammatinvalintestit ennen ylioppilaskirjoituksia. Käydessäni kuulemassa tuloksia helsinkiläinen psykologi kehoitti minua hakeutumaan lääketieteelliseen tiedekuntaan, jotta valmistaisin vaikkapa lastenlääkäriksi. Hän sanoi suoraan, että testitulosten perusteella opettajan ura ei tuntunut minulle sopivalta: ”Suoritatte sitten tutkinnon viidessä tiedekunnassa ja jäätte silti työttömäksi! Saatuja lahjoja ei sovi haaskata!” (Tellervo 1944 AI, s. 5–6.)

Tellervo kuvaa itseään poikkeuksellisen menestyvänä oppilaana, joka valmisti luokkatovereitaan ehtolaiskuulusteluihin opettajien toimiessa palvelujen välittäjinä. Ammatinvalintapsykologin näkemys asettaa opettajan uraan liittyvät toiveet edellisistä poikkeavaan näkökulmaan. Mikäli oppilas oli poikkeuksellisen etevä, oli opettajaksi ryhtyminen lahjakkuuden tuhlaamista. Maarit oli päättänyt hakea opettajakorkeakouluun, mutta rehtori oli puolestaan sitä mieltä että kirjoittaja oli liian älykäs alakoulunopettajaksi (Maarit 1944 AI, s. 9). Irma puoles-

taan sairasteli ylioppilasvuonna toistuvasti sairautta, jota nykyisin kutsutaan anorexia nervosaksi ja jota kunnanlääkäri ei tunnistanut. Toinen saman ammatikunnan edustaja taas totesi seuraavasti: Hyksin *lääkäri sanoi kauniisti minua ber-kääksi tyköksi ja kehotti valitsemaan helpon ammatin, esim. opettajan ammatin!* (Irma 1940 AIJ, s. 17).

Lääkärin kaltaiset toimihenkilöt (mutta myös rehtorit) tuntuvat arvioineen opettajan asemaa ja työtä varsin kulmikkaalla tavalla. Jälleenrakennusta harjoittava Suomi kaipasi varsinkin korkeasti koulutettuja toimihenkilöitä, joita tuli etsiä huolellisesti. Ammatinvalinta ei ollut samalla tavoin yksilön asia kuten nykyään, vaan ammatinvalinnassa tuli kiinnittää huomiota myös maan ja kansakunnan parhaaseen. Varsinkaan ylioppilaita ei ollut tuhlattavaksi asti. Ammatinvalintaan liittyviä päätöksiä tehtiin kuitenkin suhteellisen vähäisen tiedon perusteella aikana, jolloin ei vielä ollut nykyisen kaltaista systemaattista oppilaanohjausta.

Suurten ikäluokkien ja oppikoulun laajentumisen myötä koulunpenkkejä kullutti yhä suurempi ikäluokka ja yhä pidempään. Niinpä sotienjälkeisessä Suomessa koettiin kroonista opettajapulaa. Tämä mahdollisti monelle kirjoittajalle tilaisuuden kokeilla kykyjään epäpätevänä opettajana. Varsinkin oppikoulun opettajille tuntui olevan kysyntää suurten ikäluokkien saavutettua yläkouluiän. Tämän opettajaryhmän kohdalla kyse oli nimenomaan pitkäkestoisesta ongelmasta, minä seurauksena ala vähitellen naisistui ja tuntiopettajien määrä kasvoi. Kansakoulunopettajapula puolestaan helpottui niin, että 1960-luvulla heitä oli jo työttömänä. (Jumppanen 1993, 191–192; Rinne & Jauhiainen 1988, 185–186.)

Kirjoittajissa on sellaisia henkilöitä, jotka tekivät koulunsa jälkeen kansakoulunopettajan sijaisuuksia. Tilaisuuksia oli tarjolla monestakin syystä. Ensinnäkin heti sotien jälkeen näyttäytyi kaatuneiden miesopettajien jättämä aukko, jota tosin kyettiin paikkaamaan siirtolaisväestön joukossa olleilla opettajilla. Maaseudulla tilanne oli kuitenkin vaikea, sillä viidennes opettajista oli epäpäteviä. Toisaalta edessä oli kysymys suurten ikäluokkien astumisesta kouluun 1950-luvulla sekä yhä täydellisemmin toteutuva oppivelvollisuus. Tämän seurauksena alkoi opettajiston poikkeuskouluttaminen ja kelpoisuussääntöjen uudelleentul-kinta. Laki kansakoulunopettajien poikkeuksellisesta valmistumisesta annettiin jo vuonna 1948, mikä merkitsi ylioppilaille mahdollisuutta valmistua kolmessa lukukaudessa Jyväskylän kasvatustieteellisestä korkeakoulusta, jostakin kolmesta väliaikaisesta korkeakoulusta tai seminaarien hospitanttiluokilta. (Nurmi 1979, 65; Rinne 1988, 434; Rinne & Jauhiainen 1988, 223.) Näihin kahteen vaihtoeht-

toon näyttää varsin moni kirjoittaja tarttuneen. Lyyli tykästyi opettajan työhön niin paljon, että hakeutui sittemmin opettajankoulutukseen.

Viiisikymmentäluvun loppupuolella kirjoitin ylioppilaaksi syksyn kirjoituksissa. Kautis kesä kului lukien, mutta ihmeen tavoin minulle kerrottiin, että voisinko hoitaa alakansakoulun 1–2 yhdistettyä luokkaa. Uutinen tuli niin varhain kesällä, etten ehtinyt tehdä minkäänlaisia jatko-opiskelusuunnitelmia. Opettajaura oli realistinen tavoite, joten työ ehdotus tuli sopivaan aikaan. Elettiin kansakoulussa aikaa, jolloin maaseudulla oli epäpäteviä opettajia. Vaikka työtarjous tuli koulunjohtajan ehdotuksesta, olisi epäpätevä opettajan työt itsekkin etsittävä, koska opiskelurahat oli hankittava itse. (Lyyli 1935 LO, s. 1.)

Työssä säästetyt rahat riittivät Lyyllillä kahteen ensimmäiseen opiskeluvuoteen. Raija valmistui omien sanojensa mukaan *tyyppiesimerkkinä* sotien jälkeiseen opettajapulaan toimittuaan ensin epäpätevä opettajana oppikoulun luokanvalvojan varoituksista huolimatta: *“Mitä ikinä teettekin, alkää menkö epäpäteviksi kansakoulunopettajiksi!”* (Raija 1932 LO, s. 1). Kirjoittajan mukaan yli puolet hänen luokkatovereistaan jätti huomiotta luokanvalvojan varoituksen.

Ennen alalle ryhtymistä toimiminen epäpätevä opettajana merkitsi elannon hankkimisen ohella eräänlaista uranvarmistusta. Useille tuleville opettajille se oli myös talouden sanelema välttämättömyys kesken olevien tai myöhempien opintojen rahoittamiseksi. Epäpätevä opettajana toimiminen mahdollisti myös itsenäistymisen, mikä lienee ollut luonteeltaan sekä taloudellista että henkistä.

Oppilaiden johdossa oli paljon samanlaisia epäpäteviä yo-opettajia, jotka olivat hankkimassa ensimmäisen opiskeluvuoden rahoja kuten minäkin. Opettajan paikkoja oli runsaasti tarjolla vielä 50-luvulla ja innokkaita, “osaavia” ylioppilaita kinnostivat vuoden kokeilut ja tietysti ansiotulot. Minäkään en koskaan aikaisemmin ollut saanut käteeni noin 600 mk:n käteistä rahasummaa, jonka hain pankista elo- ja syyskuun palkan tultua haltuuni. Kelpasi lähteä ostoksille entiseen oppikoulukanppalaan ja ostaa itselle hienouksia nahkahansikkaista sateenvarjoon takista ja puuvuista puhumattakaan! Muut palkat menivätkin sitten tarkasti säästöön. (Lilja 1935 AI, s. 7–8.)

Luokanopettajan opintoihin pääsyn edellytyksenä ei ollut ylioppilastutkintoa, joten lukion sijaan monia houkutteli opettajan ammattiin johtavan tutkinnon suorittaminen suurin piirtein lukion edellyttämässä ajassa. Kerttu pärjäsikin koulussa hyvin mutta valitsi ylioppilastutkinnon sijaan opettajaseminaarin.

Sisarukseni, kävivät kaikki ylioppilaksi, mutta minä lopetin viidenneltä, sillä laskeskelin, että kun menen seminaariin, olen kohta jo valmis opettaja, kun oma luokkani kirjoittaa ylioppilaaksi. Meitä oli viisi sisarusta, yksi poika ja neljä tyttöä, jotka kuljimme yhteiskoulua niin kuin naapureittemmekin lapset. Me pääsimme yleensä suoraan luokalta, vaikka siihen aikaa monet jäivät luokalle ja saivat ehtoja. Äidin oli vaikea myöntää tuttavaruville, että hänen lapsensa pääsivät taas luokalta, kun toiset äidit murehtivat lastensa huonompaa menestystä. (Kerttu 1942, LO, s. 4.)

Myöskään Ulpu ei häpeile peitellä hyvää koulumenestystään, joka huipentuu Kertusta poiketen erinomaiseen ylioppilastodistukseen ja sitä seuranneisiin opettajaopintoihin.

Kirjoitin ylioppilaaksi keväällä 1963 saaden yleisarvosanan laudatur, yhteensä 15 puoltääntä. Kun sitten parhaan tyttökaverini kanssa mietimme, minne pyrkisimme, hän kiinnostui lakineaisen urasta ja hän aloitti varanotaarin opinnot. Minä pelästyin lakikirjojen paksuutta ja mietin, missä Helsingissä pääsisi mahdollisimman lyhyellä opiskelujalla. Lyhin olisi ollut farmasia-ala siihen aikaan ja toiseksi lyhin opettajakorkeakoulu. En kuitenkaan päässyt ensi yrittämällä opiskelemaan. Luultavasti jännitin kovasti, olinhan ensimmäisiä kertoja maan pääkaupungissa. (Ulpu 1943 LO, s. 2.)

Ulpu on aikaisemmin kuvannut kirjoituksessaan lukemisen olleen hänelle rakas harrastus. Siten kirjojen kokoon liittyvät kommentit vaikuttavat hieman ristiriitaisilta. Ehkä kyse oli pikemminkin opitusta asenteesta ylipistotasoista opetusta kohtaan. Toisaalta taloudelliset seikat lienevät vaikuttaneet osaltaan päätökseen. Luokanopettajan koulutukseen ja työhön liittyi aivan erityistä imua. Pääsihän kansanopettajan oppiin ja sittemmin myös työhön kiinni joka tapauksessa yliopisto-opintoja lyhyemmällä opiskelujalla. Yliopisto-opintojen suorittaminen olisi saattanut merkitä sellaisia rahallisia uhrauksia, jotka olisivat muodostuneet opiskelijalle ja hänen perheelleen kohtuuttomiksi aikana, jolloin valtion organisoima ja takaama opintotukisysteemi oli tuntematon, vasta suunnitteluasteella tai josta ei ollut riittävästi tietoa saatavilla. Toisaalta seminaariverkosto oli maantieteellisesti sangen kattava, mikä merkitsi opiskelumahdollisuutta suhteellisen lähellä kotia. Varsinkin 1950-luvulla syntyneet kirjoittajat aloittivat opintonsa aikana, jolloin maakunnalliset yliopistot kykenivät tarjoamaan suhteellisen lähellä olevia kouluttautumismahdollisuuksia. Helvi kuvaa seuraavassa niitä tunteja, jotka liittyivät opiskelun aloittamiseen. Jo pelkkä pääsykokeisiin valmistautuminen ja sinne pääseminen näyttää askarruttaneen kirjoittajaa.

Vaikeinta on varmaan, kun ei ole selvästi erityislahjakkuus missään, vaan on tasaisen kohtalainen kaikessa. Toisaalta taustani tuntien oli ensiarvoisen tärkeää saada ammatti ja elättää itsensä. Mihin vielä ehtisi pyrkimään? OKL ja Jyväskylä. Tuntuu mahdolltomalta. Minäkö? Opettajaksi? Miten pääsen pääsykokeisiin? Siis ensin paperit ja sitten odotus. Missä yövyin? Erään kyläläisen sukulaisten asunnossa Vaasankadulla. Missä se on? Missä on yliopisto? Mitähän siellä tehdään? Kokeilen, en kuitenkaan pääse. Kaksi piinaavaa päivää ja helpotus, kun pääsin kotiin. Kerroin kaikille, että yritin, mutta en varmaan pääse. Ja sitten tuli kuitenkin se ruskea kirje. Minut oli hyväksytty! (Helvi 1954 EO, s. 2.)

Helvi tuo selkeästi esiin oman työläistäustansa. Tärkeää oli saada toimeentulon varmistava ammatti. Osalla opettajista oli hyvin selvä tavoite, mihin he halusivat päästä opiskelemaan. Osalla se oli opettajankoulutus seminaarissa tai yliopisto, jossa oli mahdollisuus lähteä lukemaan haluamaansa ainetta. Eräät kirjoittajat eivät olleet niinkään varmoja siitä, mihin haluaisivat mennä kuin mistä halusivat lähteä pois.

Suvun ensimmäisinä ylioppilaina oleminen ei ollut helppoa. En minä kykene yliopistolukuihin, sehän on selvä, siihen tarvitaan terävämmät aivot, ajattelin. Iskelmälaulajaksi olisin halunnut, mutta kun en ole musiikallinen. Laivalle olisin halunnut töihin. "Vain kuolleen ruumiini ylits'e", sanoi isä siihen. Mutta yhden asian tiesin: haluan kotoa pois. Pois hankalan sairaan äitini luota, pois pikkuveljen ja pikkusiskon luota, pois autoritaarisen isäni luota. Jumaliste pois! (Margit 1954 LO J, s. 4.)

Taina puolestaan kuvaa sitä, kuinka hänelle tuli ontto olo ylioppilastutkinnon jälkeen. Hän oli jo kouluaikana haaveillut pääsevänsä pois *tupoukylästä*. Tainan tavoite oli Margitin tavoin *lähteä lujaa lätkimään pienestä kylästä*. Niinpä hän vanhoi itselleen, ettei koskaan palaa takaisin. (Taina 1951 LO, s. 4.) Taina pääsi opiskelemaan kieliä Åbo Akademiin välivuoden jälkeen. Myöhemmin hän vaihtoi opettajainvalmistuslaitokseen, koska ajatteli tulevansa hyvin toimeen lasten kanssa.

Aineenopettajien alalle hakeutuminen poikkeaa jonkin verran aineiston perusteella luokanopettajien vastaavasta, mikä on osin luonnollista. Luokanopettajathan ovat perinteisesti tienneet jo opiskelujensa alussa opintojen tähtäävän nimenomaan opettajan pätevyyteen, kun taas ainetta opiskelevien ammattivalinta saattaa ajankohtaistua vasta opintojen yhteydessä tai vielä myöhemmin. Siksi tähän aiheeseen palataan vielä tulevassa luvussa, jossa tarkastellaan aineenopettajien yliopistollisia opintoja.

Tähän mennessä opettajia on tarkasteltu yhtenäisenä ryhmänä, vaikka jo oppikoulu jakoi tulevat opettajat kahtia. Valinta on osaltaan alleviivannut muun muassa sitä, kuinka talonpoikainen tai työväenluokkainen tausta monilla aineiston kirjoittajista oli riippumatta siitä, mille kouluasteelle he myöhemmin sijoituivat. Toisaalta vielä tähän mennessä on puhuttu pitkälti yleisestä opettajaksi hakeutumisesta, vaikka osa tähtäsikin yliopistoon toisten yrittäessä erityisesti opettajaseminaariin. Seuraavaksi opettajat jaetaan kahteen pääkategoriaan eli luokan- ja aineenopettajiin. Perusteluna tälle on opettajankoulutuksen erilaisuus. Merkittävä osa kirjoittajista hakeutui koulun jälkeisiin opintoihin aikana, jolloin luokanopettajia eli kansakoulunopettajia valmistettiin seminaarilaitoksessa, kun taas aineenopettajat koulutettiin nykyisen tavan mukaisesti yliopistoissa. Vielä vuosisata sitten näiden kahden ryhmän välillä vallitsi merkittävä juopa, joka kertoi muun muassa alalle rekrytoituneiden erilaisista taustoista ja eri asteilla toimivien opettajien statuseroista. Tämä koulutuksellinen ja kulttuurinen kuilu on kuitenkin osin kuroutunut umpeen 1900-luvun kuluessa muun muassa peruskoulun tulon ja luokanopettajan koulutuksen yliopistollistumisen myötä. Tässä aineistossa näiden kahden koulutusreitien tiedot ovat vielä niin ilmeiset, että niitä on syytä käsitellä erikseen⁴⁸. (Rinne 1989, Rinne & Jauhiainen 1988.)

Elämäni parasta aikaa seminaarissa

Haikain juhla oli varmasti vuosittain toistuva ruusukonventti, joka edelsi seuraavan aamun päättäjäisiä. Kesäkuun 10.:n päivän tienoilla Heinolan luonto on kukkeimmillaan. Tuomet tuoksuvat. Oskar Merikannon Kesäyön valssi kuoron ja orkesterin yhteisesityksenä soi silloin seminaarin juhlasalissa. - Konventin jälkeen valmistuvat opettajakokelaat kulkivat vaaleassa yössä opettajien ja henkilökunnan ikkunoiden ja parvekkeiden alla laulutervehdyksillä. Sepänniemessä Jyränkö-virran toisella puolella lauloi satakieli... Ei siis ihme, että mm. Jaakko Ryhänen kerran loihe lausumaan: "Seminaariaika oli elämäni parasta aikaa..." Kuulijat kyllä osasivat karsia lausunnosta liian. (Lahja 1925 YO, s. 27–28.)

⁴⁸ Muiden opettajaryhmien, kuten ammatillisten aineiden tai ammattikorkeakoulujen, opiskeluaikainen kuvaus on niin vähäinen, että se ei riitä yhtenäisen kuvan muodostamiseen. Siksi näistä ryhmistä ei ole päätetty tehdä omaa alalukua. Osa varsinkin ammattikorkeakoulujen opettajista on lisäksi opiskellut yliopistossa.

Lapsesta asti opettajaksi pääsystä haaveilleille merkitsi opiskelupaikan saaminen unelmien täyttymystä. Opintoihin näytetään suhtautuneen myös äärimmäisellä vakavuudella. Varsinainen opiskeluaika tuodaan esille lapsuudessa opittujen asenteiden mukaisesti.

Äitini kaukonäköisyyden ja kansanopiston opettajien opastuksella aukeni tie seminaariin, kansakoulupohjaiseen. Se oli iso asia elämässäni. Olin edelleen köyhä, arka ja melko lapsellinen. Minä olin kuitenkin saanut kotoani erinomaiset elämän eväät: ahkeruuden, ehdottoman rebellisyyden, vaatimattomuuden, nöyryyden ja luottamuksen Jumalan johdatukseen. Lisäksi olin hyvämuistinen ja minun oli melko helppo oppia asioita. Ja mikä parasta: olin suunnattoman innoitunut. (Maria 1930 LO, s. 6.)

Marian kuvaus kotoa saaduista elämän eväistä ja niiden käyttökelpoisuudesta seminaariympäristössä tulee tähdentäneeksi sitä, kuinka opinahjon henkinen ilmapiiri hyödynsi ja vahvisti maalaisia rehellisyyden ja nöyryyden kaltaisia kristillisiä arvoja. Vaatimattomuus puolestaan tuli ikään kuin monen seminaarilaisen kotitaustan sivutuotteena, ja tulevat opettajanalat olivat oppineet tekemään kotonaan töitä, kuten olemme saaneet edellä havaita. Opiskelu seminaareissa kuvataankin usein ahkeroinniksi, jossa ei ollut mahdollista elää sitä kuuluisaa opiskelijaelämää.

Päivät olivat aberrusta aamun 8:sta päivälliseen asti. Illat olivat lauluharjoituksia tai kerhoja. Minäkin kuuluiin kolmeen vapaaehtoiseen kuoroon: valio-, nuori-so- ja tyttökuoroon. Lisäksi olin näytelmäkerhossa, sanomalehti-kerhossa ja joissakin muissa. Opiskelimme kaikkia kansakoulun aineita, jopa maataloutta ja kotitaloutta. Meillä oli erittäin tasokas käsityönopeus, josta pitkään opettajanurien aikana oli erittäin paljon hyötyä. Myös henkilökohtaiset soittoharjoittelutunnit, pianolla tai harmonilla olivat iltaisin. (Rauni 1935 LO, s. 3.)

Myös Ulpu kuvaa oman opiskeluaikansa toimeliaisuutta: *Olin ahkera opiskelija Ratakadulla*⁴⁹. *En juurikaan osallistunut opiskelijaelämään.* (Ulpu 1943 LO, s. 3.) Seminaariopiskelijoiden elämäntarinoissa opiskeluaika näyttää ytyy luonnollisena jatkeena sille puuhakkaalle elämäntavalle, johon oli kotona totuttu. Raunin tavoin seminaariopiskelijat tuntuivat suorastaan janonneen erilaisia kerhoja ja ohjattua vapaa-ajan toimintaa, jotka myös liittyivät elimellisesti tulevaan opettajantyöhön. Musiikki ja urheilu, mutta myös kristillinen toiminta ja raittiusaate

⁴⁹ Ulpu viittaa Helsingin väliaikaiseen korkeakouluun, josta myöhemmin tuli yliopistollinen opettajakoulutuslaitos.

säilyttivätkin asemansa koko seminaarilaitoksen ajan (Rinne 1989, 178–186). Opiskeluajasta haluttiin saada kaikki mahdollinen irti. Sakarin (1936 LO, s. 6) mukaan *oppilaista näki oikein päällepäin, että heillä oli kova oppimisen halu ja sitä tuki opettajien halu opettaa meistä kansansivistäjiä*. Toisaalta useille seminaariopiskelijoille välttämättömien apurahojen saaminen edellytti kuuliaisuutta ja hyvää opintomenestystä, mikä ilmiö tuli esille jo edellä oppikouluopintojen ja vapaaoppilaspaiikkojen yhteydessä. Laiskottelu olisi saattanut merkitä pahimmillaan opiskelumahdollisuuden menettämistä.

Nuo kuusi seminaari vuotta vaativat sitkeyttä ja kovaa työtä. Herkeää omistumisen iloa, mutta myös kirvelevää tappioiden tunnustamista. Kesäansioilla ja lainoilla rahoitin opintoni. Onneksi sain stipendejä ja apurahoja, mutta niitä tavoitellakseen oli ahkeroitava entistä enemmän! (Irene 1942 LOJ, s. 7.)

Osin kuvattu ahkerointi johti suoranaiseen kilpailuun. Seminaarissa saivat uuden mahdollisuuden näyttää kyvykkyytään esimerkiksi ne opiskelijat, joilla opin tie oli aikaisemmin jäänyt lyhyeksi.

Maalaispojalle, kuten minä, oli koulu elämys, olinhan koko ikäni halunnut opin tielle ja nyt olin sinne päässyt. Oli kunnia-asiana osata läksyt, menestyä kokeissa ja olla muutenkin opettajien tabolta hyväksyty. Luokassamme syntyi näkymätön taistelu paremmuudestaan keski koulun käyneiden ja kansakoulusta päässeiden välille. Aluksi he olivat voitolla, olinhan koulun käynti heille kertausta, mutta mitä pitemmälle päästiin, sitä enemmän eturivien ponnisteli pelkät kansakoulun käyneet. Voi sanoa, että kyllä pääsykokeissa oli osattu helmet valikoida joukosta. (Sakari 1936 LO, s. 6–7.)

Kuten Sakarin kommentista on havaittavissa, opiskeli seminaareissa erilaisia oppilasryhmiä. Keskeisenä perusteena oli opiskelijoiden pohjakoulutus. Sakari itse edusti kansakoulun käyneitä. Muista ryhmistä mainittakoon keskikoulun käyneet ja ylioppilaat. Opettajankoulutuslaitoksissa opiskelleita opiskelijaryhmiä lienee kohdeltu eri tavoin. Ylioppilaspohjaisia ei ilmeisesti konrolloitu yhtä tarkasti kuin muita ryhmiä, sillä heillä oli jo kertynyttä sivistyksellistä pääomaa. (Kempinen 2006, 35.) Paavon seminaarimuistot eivät ole puolestaan kovin mieluisia. Hän kuvaakin itseään erilaiseksi opiskelijaksi, jonka poikkeavuus ainakin pukeutumisen suhteen huomattiin jo sisäänpääsykokeiden yhteydessä. Paavo allekirjoittaa seminaarissa vallinneen kilpailun, mutta hänelle se näyttäytyi eri tavoin kuin Sakarille.

Lapsuuteni oli aika mukava, töitä joutui tekemään kohtuullisesti ja vastuutakin annettiin sopivasti. Olin aikaisemmin hyvin seurallinen ja minulla oli paljon kave-

reita. Opiskeluaikana elämä alkoi valjeta, tai sanoisinko sen pimeät puolet tulivat tutuiksi, eniten kiusasi porukassa esiintyvä kiipijä-benki, joka armotta polki omaa etuaan tavoitellessaan toisten hartaille. (Paavo1941 AI, s. 1.)

Edellä seminaari on kuvautunut lähinnä kasvottomaksi instituutioksi, jossa ahkerotiin, kilvoiteltiin ja ylläpidettiin perinteisiä kristillisiä hyveitä. Näiden jatkuvuudesta huolehti kuitenkin arvostettu seminaarilehtoreiden joukko. Heistä kirjoitetaan usein tavalla, joka muistuttaa edellä esiteltyä kansakoulun tai oppikoulun opettajakuvauksia.

Lehtoreiden joukosta palautuu mieleeni [nimi poistettu]. Hänen opettajapersoonallisuutensa ansaitsi suorastaan sädekehän. Tuo kirkkoisää muistuttava pappi ja filosofian maisteri nautti lähes koko oppilasjoukon suurta kunnioitusta. Hän ei ollut siinä merkityksessä kirkkoisää muistuttava koulumies, että olisi korostanut jotain teologista suuntausta, vaan avarasydämyksensä vuoksi. Isällisellä hymyllään hän palautti erehtyneen oppilaansa oikealle tielle. [nimi poistettu] oli kolmatta kertaa naimisissa, kun oli jäänyt kahdesti leskeksi. Elämänmyönteisyys heijastui hänen olemuksestaan. Kutsuipa hän valikoimatta oppilasryhmiä kotiinsa ja siten loi hyvän henkisen siteen nuoriin miehiin. Hymyllen hän vei jonkun pojan katselmaan ikkunalaudalla hehkuvia kukkia. Jos hänen vaimonsa ei ollut aivan lähellä, [nimi poistettu] osoitti kukkia ja sanoi myhällen:

– Pojat, muistakaa sitten kodissanne, että vaimonne ilahtuu kukista. (Mauno 1928 LO, s. 4–5.)

Rauni (1935 LO, s. 2) puolestaan muistaa tyttöjen käsityönopettajan pitkäksi ja tyylikkääksi naiseksi, joka *opetti teorian ja käytännön... lisäksi tyyliä ja käyttäytymistä*. Lehtorit ovat jääneet seminaarin käyneiden opettajien mieleen oman aineensa tinkimättöminä ja arvokkuutta huokuvina puolestapuhujina. He olivat suuria persoonallisuuksia ja Maunon kuvauksen mukaisesti myös isällisiä tai äidillisiä hahmoja. Toisaalta Mauno kuvaa myös musiikinlehtoria, joka ei epäröinyt auktoriteetin näyttämistä. *Heti ensiluokkalaiset kohdatessaan hän teki selväksi, ettei hänen edessään mies saa haporoida eikä syyllästyä musiikki-nimisen oppiaineen väärinkäyttöön* (Mauno 1928 LO, s. 6). Seminaarinopettajia ihailtiin ja kunnioitettiin, mutta toisinaan myös selvästi pelättiin. Seminaarien lehtorit olivat eläviä esimerkkejä ja roolimalleja tuleville opettajille.

Lahjan seminaarikuvauksia on kaksijakoinen. Tutustuttuaan laitokseen ensin opiskelijana päätyy hän myöhemmin opettajaseminaarin opettajaksi. Lahjan tarina poikkeaa myös muista seminaarilaisten kuvauksista siinä, että kirjoittaja

aloitti seminaariopintonsa hieman vastahankaisesti. Lahja oli viettänyt nuoruutensa seminaarin läheisyydessä. Hänen isänsä tunsii oppilaitoksen johtoa, joka isän ohella osallistui Lahjan taivutteluun lähtäen opiskelemaan läheiseen seminaariin. Siksi teologian opinnoista haaveillut kirjoittaja kysyykin elämäntarinassaan: *Entä omat tärkeät opiskelusuunnitelmani ja unelmani?* (Lahja 1925 YO, s. 2). Ensimmäisenä syynä isän toiveelle oli pitää tytär lähellä tilanteessa, jossa perheen äiti oli sairastunut. Käytyään seminaarin Lahja jatkaa myöhemmin opintojaan yliopistossa, mutta ei unohda myöskään seminaarin antia. *Ilman seminaariopiskelun antia arvomaailmani selkeyttäjänä olisi jäänyt paljoo vaille* (Lahja 1925 YO, s. 2).

Lahjan myöhempi ammatillinen ura poikkeaa keskivertoseminaarilaista, mutta hän jakaa tämän ryhmän kanssa näkemyksiä muun muassa opettajistosta. *Seminaarin opettajissa oli tuolloin monta persoonallisuutta ja oman aikansa korkean didaktisen tason edustajaa* (Lahja 1925 YO, s. 2). Vaikka kirjoittaja viittaakin seminaariopettajiinsa opiskelijan ominaisuudessa, tulee hän myöhemmin seminaariopettajana allekirjoittaneeksi aikaisemmat huomionsa näkökulman vaihtumisesta huolimatta. Kirjoittajasta itsestään tuli opiskelijoiden luotettu henkilö, jolle saattoi kertoa omista ongelmistaan.

Oli niin paljon helpompaa tupakkaa tankoamatta polttaen kertoa itsestään ja kriiseistään iltapäivämäärässä kuin jossakin seminaarilla. Yhtä poikaa seurasi toinen, kolmas jne. Väitöto oli taattu. (Lahja 1925 YO, s. 22.)

Kirjoittaja mainitsee toisenkin opettajan, jolle oli helppo avautua. Nämä kaksi henkilöä olivat elämäntutkimusaineiden edustajia, joita lienee ollut helpompi lähestyä elämää koskettelevissa kysymyksissä kuin esimerkiksi luonnontieteellisten aineiden opettajia. Seminaariopiskelijat eli tässä tapauksessa *punapaitaiset mopedi pojat* (Laina 1925 YO, s. 22) mutta myös naisopiskelijat olivat vielä sen verran nuoria ja itsenäistymisensä alussa, että he kaipasivat kuuntelijaa ja ymmärtäjää. Kansakoulupohjaiselta linjalta valmistunut Maria (1930 LO, s. 6) kiteyttääkin osuvasti monen nuoren seminaarilaisen tunteja toteamalla, että *oli koti-ikävä, oli rahavaikeuksia, oli aikuiseksi kasvamisen kipua*.

Vaikka lehtorit henkivätkin elämäntarinoissa arvokkuutta ja tiettyä etäisyyttä, lienee ainakin osalla heistä ollut siis myös kykyä ja halua lähestyä yksittäisiä opiskelijoita. Opettajan ja opiskelijan asetelmallisesta eriarvoisuudesta huolimatta on aihetta olettaa, että kuvattu läheinen suhde opettajien ja opettajien välillä oli varsin yleistä. Lahja viittaakin tunnettuun henkilöön, joka oli eräänlainen opettajakoulutuksen ruumillistuma.

Martti H. Haavio aikanaan totesi, miten seminaareissa on ollut aina mahdollisuus läheiseen kontaktiin oppilaiden ja opettajien välillä (Lahja 1925 YO, s. 23).

Martti H. Haavio on keskeinen henkilö puhuttaessa maamme opettajaseminaarilaitoksesta. Käytettiinhan opettajankoulutuksessa yleisesti vielä 1960-luvulle saakka Martti H. Haavion teosta *Opettajapersoonallisuus*⁵⁰. Se kiteytti nimensä mukaisesti käsityksen opettajasta nimenomaan persoonana, joka varsinkin seminaarivaiheessa oli altistettavissa jatkuvalle tarkastelulle, arvioinneille ja mahdollisille muutostoinnille. Opettajalla tuli olla oikea suhde työhön, mikä varmistettiin jo opiskeluaikana ja johon kristillisyyttä kuului merkittävänä elementtinä. (Kari & Heikkinen 2001, 42–43.)

Sen lisäksi, että opiskelijat värväytyivät seminaareihin sotienjälkeisessä Suomessa vielä paljolti maanviljelijäväestön tai muiden alempien sosiaaliluokkien keskuudesta, heitä myös kohdeltiin siten kuin he tulisivat aikanaan kohtelevaan omia oppilaitaan. Kansanopettajien koulutus sisälsi itse asiassa vielä sotienjälkeisinä lähivuosikymmeninä sängen paljon niitä elementtejä, jotka sille oli luonnehdittu seminaarilaitoksen pystyttämisen yhteydessä 1800-luvun puolessavälissä. Yhtenä kantavana ideana oli kouluttaa talonpoikien jälkeläisistä kansankynttilöitä, jotka palaisivat opin saatuaan takaisin omiensa pariin näitä kuitenkin oppineimpina. Huomattava on myös se, että kansanopettajiston koulutus myötäili hyvin tarkkaan alusta pitäen kansakoululaitosta. Nämä kaksi laitosta myös lopetettiin lähes samanaikaisesti. Kansanopettajalle luonnehdittiin keskeistä roolia myös kunnallishallinnossa ja ylipäätään tiettyä yhteiskunnallista vakautta luovaa olemusta kristillisyyden ohelle. Ideatasolla kyse oli mallikansalaisesta, jollaisen valmistamiseen seminaarilaitos oli viritetty. (Ahonen 2003, 45–47; Kempainen 2006; Rinne 1986.)

Matti muistelee seminaarin rehtorin puhetta. Siinä viitattiin herbartilaiseen näkemykseen, kuinka *opetuksen lähimpänä tehtävänä on harrastuksen herättäminen arvokkaiksi katsottaviin asioihin* (Matti 1935 LO, s. 1). Matin mukaan seminaarin perustehtävä tuli selväksi vasta taloon saapuneille seminaarilaisille eli *ensiluokkaisille ensi luokkalaisille* (Matti 1935 LO, s. 1) tähdättyssä tervetuliaispuheessa.

Tavoitteena luultavasti oli kristillisen kulttuurin muokkaama nuori ihminen, joka opettajana toimiessaan nojaisi niihin arvoihin, joita hän seminaarissa opiskellessaan oli omaksunut. (Matti 1935 LO, s. 2.)

⁵⁰ Teoksen ensimmäinen painos valmistui 1948.

Valintakokeista lähtien opettajakandidaateille tehtiin hyvin selväksi mahdollisen ja mahdottoman välinen raja, oli kyse sitten pukeutumisesta tai varsinaisen kouluajan jälkeisestä vapaa-ajasta. Jaakko kuvaa opiskeluaan pikkukaupunkimiljöössä ja tulee samalla allekirjoittaneeksi jo edellä esitettyjä näkemyksiä työn määrästä ja lehtoreiden asemasta.

Kaikei oppilaat olivat nuoria miehiä. Tehtiin selväksi, mikä on soveliasta seminaarin "jussille" ja mikä ei. Opiskelu oli koulumaista. Tunnit alkoivat ja päättyivät täsmällisesti. Tehtäviä annettiin ja niistä selvittiin. Jokainen oli itse oma projektinsa. Lehtorit olivat persoonia ja ainakin Myllymäen⁵¹ puitteissa yleensä alansa auktoriteetteja. Vain oppilas voi olla paitsi oikeassa niin myös väärässä. Palaute tuli aina heti. Oppilas tuli ja lähti Myllymäeltä aina joko jalan tai pyörällä. Iloiset iltakierrokset kaupungilla tehtiin aina lehtoreilta salaa. Joskus joku poikkeuksellisesti "paloi" ja teki itsensä syyppääksi rikkomukseen, joka johti varoitukseen, määrällikaiseen tai lopulliseen erottamiseen. Miebethän olivat vapaaehtoisesti hakenut neet opettajakoulutukseen ja täten sitoutuneet noudattamaan selviä lakipykäliä. (Jaakko 1940 LOJ, s. 2.)

Jaakko oli aloittanut seminaarinsa vuonna 1959. Hän kuvaa oppiahjonsa ilma-
piiriä, joka oli kyllästetty kielloilla ja säännöillä. Nuorille miehille tällaiset säännöt olivat myös sitä varten, että niitä rikottiin. Seminaarin nuorten miesten iltakierrokset tuovat mieleen lähinnä kotoaan salaa karkaavat teini-ikäiset pojat. Annika puolestaan aloitti seminaarin keskikoulusta päästyään 1954 ja lopetti opintonsa neljä vuotta myöhemmin 21-vuotiaana. Hänkin kuvaa seminaaria, Jaakosta poiketen naisseminaaria, jossa niin ikään vallitsi varsin tiukka sääntöjen ja kieltojen viidakko. Annikankin opiskelupaikassa esiintyi sääntöjen rikkomista.

Tornion seminaari oli naisseminaari ja moraaliltaan hyvässä maineessa. Niinpä me elimme monien sääntöjen ja kieltojen viidakossa. Ei seurustelua, tanssia jne. Jos joku sattui poikkeamaan polulta, oli rangaistus kova. Esim. eräs tyttö sai käytöksen alennuksen päästötodistukseensa ja julkisen huomautuksen johtajalta koulun yhteisessä aamuhartaudessa oltuaan tanssimassa samana iltana, jolloin oli ollut päivän poissa koulusta sairauden takia. Johtajalla oli omat "tietolähteensä" kaupungilla. - Kukaan ei kuitenkaan julkisesti kapinoinut. Olimme käitollisiä, että saimme opiskella. (Annika 1936 LO, s. 7.)

Seminaareissa saattoi selkeästi ilmaistun käyttäytymiskoodin kyseenalaistamisesta seurata siis eriasteisia rangaistuksia. Opiskelijat eivät voineet olla tietämät-

⁵¹ Myllymäki viittaa Raumalla sijaitsevaan paikkaan, jossa opettajia edelleen koulutetaan.

tä näistä kielloista ja niitä seuraavista sanktioista. Jaakko ja Annika kumpikin päätyvät omalla tavallaan hyväksymään oppilaitoksen käyttäytymistä koskevat oletukset, siis myös annetut rangaistukset. Jaakon mukaan kyse oli loppujen lopuksi vapaaehtoisuudesta, kun taas Annikan mukaan opiskeleupaikasta tuli olla kiitollinen.

Annikan ja Jaakon antamien selityksien lisäksi on epäilemättä olemassa koko joukko muita syitä, miksi auktoriteettisuhteet hyväksyttiin sellaisenaan. Moni kirjoittaja oli vielä sängen nuori eli käytännössä vielä koululainen seminaariaikana, joten kotona ja aikaisemmin koulussa opittu auktoriteettikunnioitus jatkui edelleen opiskeluaikana. Toisissa kommenteissa korostuvat kokemukset etuoikeutetusta asemasta, jota ei haluttu vaarantaa. Niinpä tulevat opettajat luovuttivat kernaasti persoonallisuutensa muokattavaksi. Lapsuudestaan asti opettajaksi halunneille seminaari oli yksi merkittävä vaihe unelman toteutumisessa. Pikemminkin se antoi lisäuskoa, kuin olisi ainakaan tutkimusaineiston elämäkerrallisella tasolla tuonut kriittisyyttä uranvalinnan mielekkyyden pohdintaan.

Kirjoittajissa on myös sellaisia seminaarin käyneitä, joiden mukaan seminaarin tiukka kuri selkeine käyttäytymiskoodineen oli vanhanaikainen ja aikansa elänyt. Kerttu tulee seminaarinäkemyksellään vahvistaneeksi edelliset kuvaukset, mutta ei tyydykään hyväksymään sääntöjä ja tiukkaa kuria. Käyttämälle muotoa me Kerttu viestii omasta osallistumisestaan tähän kyseenalaistamiseen, joskin kaikkein räikeimmistä tapauksista vastasivat kuitenkin muut opiskelijat.

Olimme ensimmäinen keskikoulupohjainen luokka, joka otettiin Kemijärven seminaariin v. 1959. Meitä oli 24. Kaksi valituista erotettiin joululta. He lunttasivat, pelasivat korttia luokan perällä, menestyksestä emme tienneet. Heidän tilalleen otettiin ylioppilaat. Oppilaskunta perui joulujuhlansa erottamisien takia. Luokkamme taisi tuulettaa seminaarin vanhoja käytäntöjä aika tavalla. Aikaisemmin oli rouvashenkilö joutunut vauvanodotuksen takia pois seminaarista heti, kun asia tuli tietoon, niin kauaksi aikaa, kun vauva oli syntynyt. Se käytäntö muuttui. Muutakin vapauden tuulia mukanaamme kulki. Seminaarilla oli inernaatti, jonka alakerrassa oli ruokala siellä asuville ja opettajille. Käytäntönä oii ollut, että opettajat ja vanhemmat oppilaat saivat aina ohittaa ruoka-jonossa nuoremmat. Meidän luokka ei siihen suostunut, vaan piti paikkansa, jonka oli jonossa varannut, eikä päästänyt ketään edelle. Sen jälkeen oltiin ruokajonossa tasavertaisia. (Kerttu 1942 LO, s. 5.)

Kerttu näyttää tuntevan suoranaista ylpeyttä siitä, että hän oman luokkansa kanssa kyseenalaisti vanhoja pölyttyneitä ja aikansaeläneitä traditioita. Toisaalta aika saattoi olla muutenkin kypsä uudistuksille ja ilmapiirin kevenemiselle, vaikka

kirjoittaja kuvaakin omaa viiteryhmäänsä juuri vapauden tuulten esitaistelijoina. Tuire aloitti seminaariopintonsa 1960-luvun puolessavälissä, ja arvioi seuraavassa seminaariopintoja kahden vuoden opettajakokemuksen turvin.

Itse opiskelu oli minulle ajoittain hyvinkin piinallista. Erinomainen onnistumiseni joissakin aineissa ei riittänyt korvaamaan niitä abdistuksia, joita mm. pakolliset musiikin ja laulun opinnot niihin liittyvine opetusjaksoineen minussa herättivät. Muistan hyvin tuskaiset, unettomat yöt ja balumi lopettaa koko koulutus kesken, mutta jostakin sain kuitenkin voimia jatkaa loppuun asti. Toisaalta osasin mielestäni aika osuvasti kritiikoida omaa opetustamme juuri siksi, että minulla oli jo kahden vuoden kokemus opettajuudesta syrjäseudulla, missä opetusvälineet ja ulkoiset puitteet olivat äärimmäisen niukat. Uskalsin kyseenalaistaa jopa ääneen, olivatko arvon lehtorimme itse koskaan edes käyneet maasendun syrjäkoululla ja tiesivätkö, millaisiin olosuhteisiin meitä kouluttivat. Ei meistä kukaikista voisi tulla kaupunkien tai kärjystetysti harjoittelukoulujen opettajia, koulujen, joita pidimme – ja niin tapahtunee vielä nykyäänkin jossain määrin? – aivan oikeutetusti melkoisina ”teatterikouluina”, sillä niin kaukana todellinen koulumaailma tuntui niistä olevan. (Tuire 1944 EO, s. 9.)

Tuire kuvaa sitä, kuinka hän uskalsi kyseenalaistaa, ei pelkästään mielessään, vaan myös ääneen lehtoreiden näkemyksiä. Seminaarin käyneiden kirjoituksista on luettavissa se, kuinka vähitellen 1950- ja 1960-lukujen kuluessa alettiin epäillä seminaarilaitoksen ja sen käytänteiden oikeutusta. Trendi näyttää jatkuneen ja ilmeisesti myös vahvistuneen, mikä on luettavissa esimerkiksi Tainan 1970-luvulle sijoittuvista muistoista.

Ja seuraavana vuonna, 1973, pääsin Rauman opettajainkoulutuslaitokseen, joka aluksi oli vielä seminaari, mutta muuttui Turun yliopiston filiaaliksi 1974. Sisällä opinahjossa kaubistuin, kun opiskelu olikin kovin koulumaista nimenhuutoineen joka luennolla. Valmistuin kolmessa vuodessa enemmittä ponnisteluitta. Varsinkin ensimmäinen vuosi meni juhlimiseen ja vilkkaaseen seuraelämään opiskelukaverien kera. (Taina 1951 LO, s. 5.)

Taina oli vaihtanut yliopistolliset opintonsa luokanopettajaopintoihin, jotka vaikuttivat edellisen opiskeluvaiheen valossa kovin koulumaisilta. Lisäksi Taina kuvaa häpeilemättä juhlimista ja vilkasta seuraelämää. Edellä aikaisempina vuosikymmeninä seminaarissa opiskelleet olivat tietoisia tällaisesta toiminnasta. Se kuitenkin tapahtui yleensä salassa, ja siitä vastasivat kommenttien mukaan lähinnä seminaariin sopeutumattomat henkilöt, jotka myöhemmin erotettiinkin oppilaitoksesta.

Seminaarin käyneet opettajat ovat edellä kuvanneet omaa suhdettaan seminaarien varsin tiukkaan ja kontrolloivaan ilmapiiriin, jonka osa hyväksyi, osa ymmärsi ja jotkut taas kiistivät. Huomattava on, että maamme seminaarien internaattiluonne ja jako mies- ja naisseminaareihin sekä sijoittuminen pieniin kaupunkeihin ei ollut suinkaan sattumaa. Kemijärven, Raahen tai Tornion kaltaiset pienet kunnat tai maaseutukaupungit tarjosivat turvallisen opiskeluympäristön, jossa suurten kaupunkien paheet eivät olleet houkuttelemassa opettajakokelaita. Pienkaupunkiympäristö helpotti myös opiskelijoiden valvontaa. Sukupuoliseminaarit puolestaan estivät nuorison liian aikaiseksi katsotut suhteet vastakkaiseen sukupuoleen, mikä olisi saattanut merkitä opintojen viivästymistä. Kristillisuus, jota värittivät vaatimattomuus ja nöyryys yhdistettynä ahkeruuteen ja ehdottomaan rehellisyyteen viittaavat myös luostarilaitoksen ilmapiiriin Jotain samaa seminaarissakin epäilemättä oli. (Rinne 1986, 48; Rinne 1989, 96–97.)

Maassamme on edelleenkin opettajankoulutuslaitoksia, jotka toimivat filiaaliperiaatteella eli toimivat yliopistollisten laitosten etäpisteinä. Näissä toimipisteissä on kenties edelleenkin havaittavissa enemmän kuvattua seminaari-ikäistä pikkukaupunkihenkeä kuin varsinaisissa yliopistokaupungeissa. Toisaalta on muistettava, että seminaarilaitoksen ohelle oli sotien jälkeen perustettu väliaikaisia korkeakouluja Turkuun, Helsinkiin ja Ouluun. Ne söivät seminaarilaitoksen pikkukaupunki-idea ja toisaalta loivat siltaa tulevalle koulutuksen yliopistollistumiselle. Niissä pyrittiin myös tietoisesti tekemään eroa rinnakkaiseen seminaarilaitokseen korostamalla opintojen akateemisuutta ja pitämällä opiskelijoihin kohdistuva kontrollointi kohtuullisena tai lähes mitättömänä. (Kemppinen 2006, 31; Rinne 1986, 92–93; Rinne & Jauhainen 1988, 228.)

Kautta linjan seminaarikuvauksissa on luettavissa hyvin voimakkaita ja tunteenomaaisia näkemyksiä, jotka edellä ovat kanavoituneet pitkälti kysymykseen laitoksen käyttäytymiskulttuurista ja sen hyväksymisestä. Harva jättääkin seminaariajan kerronnan pelkän kuvauksen asteelle. Opiskeluvaihetta yleensä myös arvioidaan suhteessa tuolloiseen aikaan, mutta myös nykyiseen tilanteeseen. Siinä missä jotkut seminaarin kävijät saattoivat kokea oppilaitoksen hengen ja kulttuurisen ilmaston liian rajoittaviksi, ovat kommentit seminaarin merkityksestä myöhemmälle opettajuudelle yleensä varsin yksiselitteisiä ja myönteisiä.

60-luvun opettajakoulutuksessa painottuivat enjen tehtävissä tarvittavat taidot. Opettajan tuli olla monipuolinen, kehityskykyinen, luomisvoimainen ja tehtävänsä paineuttunut. Tuntisuunnitelmat olivat tarkoin laadittuja ja niitä tehdessä kului paljon

aikaa. Soittotaito ja kädentaidot arvostettiin korkealle - niitä on todella tarvinnut niin arjen kuin jublankin huomioiden. (Irene 1942 LOJ, s. 7.)

Myös Riitan (1940 LOJ, s. 2) mielestä *seminaari antoi tosi hyvät eväät tulevaan ammattiin*. Hän viittaa niin tiedollisiin seikkoihin, kuin opettamisen konkreettisiin taitoihin. Vanhamuotoisen opettajankoulutuksen saaneet tunnistavat epäilemättä saamansa koulutuksen historiallisuuden ja erilaisuuden verrattuna esimerkiksi tämän päivän luokanopettajien yliopistolliseen koulutukseen. Havainnot ovat saattaneet toimia myös eräänlaisena motivaationa kertoa siitä, miten kansanopettajia ennen koulutettiin ja mikä arvo koulutuksella työelämässä on ollut. Seminaarin käyneiden kuvauksen tietty yhteneväisyys johtuu puolestaan mitä ilmeisemmin seminaarikoulutuksen sosiaalistavasta vaikutuksesta. Jotkut seminaarin käyneet eivät malta olla ottamatta kantaa myös nykyiseen yliopistolliseen opettajankoulutukseen ja olla vertaamatta sitä omaan vastaavaan.

Seminaarikoulutus on todella hyvä pohja luokanopettajalle omaan työhönsä. Neljän vuoden aikana persoona kasvoi ja oppi tietojenbankkimisen taidon. Me erikoistuumme kaikkiin aineisiin ja saimme erittäin hyvän pohjan tulevaa, jatkuvaa opiskelua varten. Kun 1980-luvulla ja 1990-luvun alussa työpäikällemme tuli nuoria opettajia, oli heillä monesti sormi suussa. Erikoistumisaineen taitoja oli, mutta monia aineita oli aivan alkutekijöissä. Ei ollut taitoa ja joku huokailikin: Mistä minä sen opettajapersoonallisuuden nyt vetäisen?” (Rauni 1935 LO, s. 4.)

Myös Kertun mielestä nykyinen korkeakoulututkinto on liian tiedekeskeinen. Nämä kaksi luokanopettajaa siis kyseenalaistavat tiedelähtöistä luokanopettajan akateemistamisprojektia, jossa opettajasta on tehty kasvatusalan ammattilainen (Simola 1995, 206, 255; ks. myös Ojakangas 1997, 150–156). Jotain ongelmallista on Kertun mukaan siinä, että esimerkiksi musiikkiin erikoistunut ei välttämättä osaa säestää koulun tilaisuuksissa. Hän epäileekin, *että vanha seminaarikoulutus antoi laajemman pohjan koulun eri oppiaineisiin kuin nykyinen. Melkein tekisi mieli sanoa, että vanhan koulutuksen saaneet ovat erikoistuneet lähes kaikkiin oppiaineisiin.* (Kerttu 1940 LO, s. 31.) Kerttu haluaa muistuttaa kuitenkin, että koulutus on *parhaimmillaankin vasta opettajaksi opiskelun alkua* (Kerttu 1940 LO, s. 32). Kertun ja Raunin kommentteista on luettavissa, kuinka seminaari antoi erittäin monipuolisen koulutuksen. Sen avulla kirjoittajat ovat selvinneet nimenomaan opettajan arjesta. Nykykoulutus arvioidaan monesti liian teoreettiseksi, mikä näkyy nuorempien kollegoiden työorientaatiossa. Opettajan on edelleen osattava soittaa, pitää kuvaamataidon tunteja ja huolehdittava monista käytännön

asioista. Rauni (1935 LO, s. 3) kysyykin, *miten saisimme takaisin jotain siitä, minkä olemme kadottamassa*. Kirjoittaja viittaa seminaarikasvatusten eläkkeelle siirtymiseen ikääntymisen seurauksena.

Juhlat näyttävät jääneen myös erityisenä seikkana seminaarilaisten mieliin. Niinpä seminaarissa harjoitettiin tulevan työn kannalta keskeisiä esiintymis- ja musisointitaitoja. Irene puhui edellä seminaarissa opittujen taitojen olleen käytökelppoisia niin arjessa kuin juhlassa.

Korkeatasoinen juhlakulttuuri, joka mielestäni kuuluu elimellisesti pedagogikkaan, lienee ollut sekä pitkälle opettajapersoonallisuuksien varassa. Filosofian tohtori [nimi poistettu], tunnetun musiikkimiehen, seminaarin johtajana aikanaan alullepanemana se ei katkennut edes sotavuosiin. Sodasta palanneet oppilaat pitivät perinteistä huolta. Juhla saattaa koskettaa siihen osallistuvan persoonallisuutta syvemmin kuin muut opetuksen muodot. Seminaarin juhlalaulu- ja orkesteriesityksiin, Kalevala-kuoroineen, puheineen ja näytelmineen sekä aamuhartaudet satapäisen miesjoukon veisuine ovat varmaan olleet monelle henkisen voiman lähteinä myöhemminkin. (Lahja 1925 YO, s. 3.)

Juhlakulttuuri näyttää jääneen Lahjan tavoin monen muun seminaarin käyneen mieleen. Näyttävien ja pedagogiselta pohjalta ponnistaneiden juhlien järjestämisestä vastasivat erilaiset toverikunnat, joita perustettiin seminaariopettajien myötävaikutuksella tai jopa aloitteesta. Toveriryhmittymillä oli usein myös huoltajat tai valvojat. Ryhmittymien ideana oli alkujaan seminaarin isänmaallisen ja siveellisen hengen ylläpitäminen yhteisöllisyyden vahvistamisen lisäksi. Vaikka toverikuntien opiskelijajohtoisuus kasvoi ajan kuluessa, ei tämä systeemi täysin onnistunut tai välttämättä edes halunnut karistaa harteiltaan kontrolloivaa otetta. Joka tapauksessa juhla miellettiin varsinkin koskenniemeläisessä didaktiikassa yhdeksi koulun työtavaksi, jolla pyrittiin huolehtimaan yhteisöllisestä kasvatamisesta. Tätä tehtävää juhlal edistivät niin seminaarissa kuin myöhemmin varsinaisessa koulutyössä. (Lahdes 1966, 164; Rinne 1989, 178–180.)

Seminaarin koulumaisuus, jota pönkittävät pitkälle iltaan venyneet yhteiset opinnot, mutta myös kerhotoiminta, toverikunnat, juhlat toiminta sekä kontrolloitu läsnäolo johtivat epäilemättä osaltaan varsin voimakkaaseen yhteisöllisyyteen. Se näkyy edelleen seminaarin käyneiden elämässä. Lahja toteaaakin, että *seminaarin toverielämä niin juhlassa kuin arjessa oli minulle ehkä kaikkein suurin anti* (Lahja 1925 YO, s. 3). Seminaarissa koettu yhteishenki on säilynyt monilla vuosikursseilla. Niinpä kirjoittajat todistavatkin kirjoituksellaan siitä, kuinka myö-

hemmät vuosikurssien tapaamiset jatkavat omalta osaltaan seminaariaikana syntynyttä yhteishenkeä.⁵²

Vuokonlopun aikana jokaisesta ehti kuitenkin löytyä se omalaatuista velikulta. Kyllä nämä tapaamiset tuntuivat oikein elämän keitailta. Niin varmaan tuntui monesta muustakin, koska melkein itsestään syntyi päätös tavata Raumalla jo elokuussa 1999. Joku keksi sille oikein aiheenkin: silloin tulee täyteen neljä vuosikymmentä, kun eräs nuorukaisryhmä aloitti pedagogiset opinnot. Kyllä hauska oli taas mukavaa. Lisää tällaista veljeyttä! (Jaakko 1940 LOJ, s. 7.)

Palatkaamme hetkeksi vielä menneeseen. Monen luokanopettajan seminaarivaihe päättyi päästötodistukseen saamiseen. Tuossa hetkessä mittautui vuosien ahkerointi, ja siksi sitä myös muistellaan erityisellä lämmöllä. Hetkeen liittyi myös surua ja kaihoa, jota lisäsi tietoisuus ystävyysuhteiden mahdollisesta katkeamisesta. Opettajankelpoisuutta todistava paperi kuvasi kuitenkin myös taistelun voittamista. Todistus kädessä monen katse lienee ollut kuitenkin jo vahvasti tulevasa. Mauno muistelee viimeisiä hetkiään seminaarikokelaana. Äiti oli kirjoittajan kunniavieras, jonka harras toive oli toteutumassa: *nähdä nuorempi poikansa valmiina opettajana* (Mauno 1928 LO, s. 15). Rehtori puhui tuleville kansankynttilöille.

Kuuntelin jakaantuneena viisaan miehen puhetta. Tunsin keskeneräisyyteni, mutta toisaalta tuntuu kuin suuri mahdollisuuksien portti avautuisi luvattuum maahan. Pian saisin käteeni sellaisen paperiarokin, että voisin sen lähettää tuntemattomien ihmisten tutkittavaksi. Se varmaan johtaisi minut jonnekin eteläiseen Suomeen, vaikkeä äitini toivoisi minun hakeutuvan läbelle kotisentua. Siinäpä ristiriitä. (Mauno 1928 LO, s. 16.)

On oletettava, että edellä oleva seminaarikuvaus ei kykene tavoittamaan kaikkia niitä yksityiskohtia, joita tähän lopulta varsin monimuotoiseen ja satavuotisen historian omaavaan varsin pitkäkestoiseen koulutusjärjestelmään kuului. Esimerkiksi seminaarien välillä on ollut epäilemättä paljon eroavuuksia, ja eri seminaarit lienevät loppujen lopuksi kohdelleet opiskelijoitaan hyvin eri tavoin. Edelleen on huomioitava, että samankin seminaarin sisällä saattoi olla hyvin erilaisia kansanopettajaksi valmistuvia ryhmiä. Toisilla oli taustalla vain pakollinen kansakoulu, osalla keskikoulu ja vihdoin joukossa oli myös niitä, joilla oli ylioppilastutkinto. Lisäksi kuvaus kohdistuu varsin pitkälle aikavälille, lähinnä 1940–1970-luvuille. Tuosta aikavälistä ei voi tehdä muuta kuin kovin yleistasoisia huo-

⁵² Jukka Rantalán teoksessa *Kansaa kasvattamassa* (2005) kuvataan esimerkiksi yhtä seminaari-vuosikurssia, suurta sisarusparvea, joka piti yhteyttä kiertokirjeitse vielä vuosikymmeniä valmistumisensa jälkeen keskustellen hyvinkin intüimeistä asioista.

mioita. Edellä on tuotu esiin trendiä, jonka mukaan nuoremmat sukupolvet olisivat halunneet aikaisempia seminaarisukupolvia enemmän ravistella seminaarin traditioita ja sovinnaisuuksia. Havainto lienee oikeansuuntainen, vaikka se kaipaikin tarkennusta esimerkiksi toisenlaisen aineiston avulla. Joka tapauksessa on tiedossa, että koulutus oli mahdollistumassa yhä suuremmille massoille. Myös ammattivaihtoehtoja alettiin pohtia aivan uudella tavalla, johon kuului osaltaan myös vertailu ja kritisointi.

Yliopiston kulttuurisen selkänöjan vinous

Matka Turun satamasta Ylioppilastalolle oli kilometrien mittainen. Kävelin aamutunteina hiljaista katua pitkin. Kyselin kadunlakaisijalta, montako kilometriä vielä: ”Voi monta, monta. Kannattaa nousta ratikkaan, sillä pääsee ihan perille”. Olin toki katua kulkiessani nähnyt jo elämäni ensimmäisen ratikan ja todennut, että niissä oli kaksi ovea. Koska en tiennyt, kumpi ovi olisi minua varten, en kadunlakaisijankaan kehoituksesta ratikkaan astunut. Maalaistolloksi en halunnut leimautua. Osasin kuitenkin Alma materiin. Juhlavat korkokengät olivat hiertäneet jalkani verille. Mutta lukiessani yliopiston rakennuksessa seinästä sanat ”vapaan kansan lahja vapaalle isänmaalle” tunsin melkein isoisäni siinä kiviseinässä puhuvan: poikani tytär, se kannatti sittenkin. (Maija-Liisa 1940 AI, s. 1.)

Luokanopettajista poiketen aineenopettajat ovat perinteisesti valmistuneet yliopistolaitoksesta, jonka opiskelukulttuuri on poikennut merkittävästi opettajaseminaarien vastaavasta.⁵³ Yhtenä selityksenä voidaan pitää sitä, että siinä missä seminaareissa koulutettiin vain kasvatus- ja opetusalan ammattilaisia erityisesti koulun alemmille asteille, vastasivat korkeakoulut koko virkamieskunnan ja sivistyksellisen eliitin kouluttamisesta. Seminaarikoulutuksen myötäillessä tarkasti kansakoulun tarpeita oli oppikoulun opettajien ja heidän koulutuksensa välinen yhteys puolestaan moniselitteisempi. Jälkimmäisen opettajaryhmän historiallinen tarkoite on ollut yhteiskunnan ylempien luokkien ja virkamieskunnan kouluttaminen. Vähitellen 1900-luvun kuluessa, ja erityisesti peruskouluuudistuksen jälkeen, aineenopettajille alkoi kerääntyä entistä enemmän myös yleissivistäviä tehtäviä. (Rinne & Jauhiainen 1988, 165.)

⁵³ Aineenopettajissa on myös esimerkiksi teknisen työn tai kotitalousaineiden kaltaisia opettajia, jotka ovat valmistuneet yliopistolaitoksesta vasta viime vuosikymmeninä. Sitä ennen nämä ryhmät valmistuivat opettajiksi hyvin erilaisista oppilaitoksista.

Yliopistollisten opintojen alkaminen merkitsi monelle tulevalle opettajalle varsin suurta elämän muutosta. Opintopaikan saaminen tarkoitti yleensä muuttamista pois kotoa täysin uuteen ja vieraaseen ympäristöön. Toiseksi aikuistumiseen liittyvät kysymykset tulivat ajankohtaisiksi varsinkin lukiosta suoraan korkeakouluun lähteneillä. Anna kuvasi edellä lapsuuskotiaan ja elämää mökki-perällä köyhäksi, rauhalliseksi ja varsin onnelliseksi. Yliopisto edusti jotain aivan muuta.

Yhdeksäntoistavuotiaana tytönbeitukkana aloin sitten opiskella erityisopettajaksi [kaupungin nimi poistettu]. Tunnollisena tyttönä suoritin opintoja tasaiseen tahtiin, mutta sydän oli ihan toisaalla. Pienen ikäni syrjäkylällä eläneenä huumaannuin kaupungin hulinasta, itsenäistyin, aikuistuin ja koin ensimmäisen rajun ihmishuhdekeiisimi. Neljä ja puoli vuotta kului opiskeluputkessa ja putkenreunapippaloissa ja sitten kokosin hapuilut pakettiin: jätin graduni tarkistettavaksi ja menin naimisiin samalla viikolla. Kuukauden päästä sain positiivisen tuloksen sekä graduni tarkistajalta että raskaustestistä. (Anna 1964 EO, s. 3.)

Aivan kuten seminaarilaisten kohdalla, yliopisto-opiskelun aikaista juhlintaa muistelevat lähinnä aineiston nuoremmat kirjoittajat. 1960-luvulla syntynyt ja sittemmin erityisopettajaksi valmistunut Anna kuvasi opiskeluputken aikaisia *putkenreunapippaloita*. Aikaisempina vuosikymmeninä eli 1940- ja 1950-luvulla syntyneiden kuvauksista käy ilmi tietoisuus siitä, että opiskelijaelämä on kyllä perinteisesti kuulunut opiskeluvaiheeseen. Tuohon kysymykseen otetaan usein kantaa edellä tutuksi muodostuneella tavalla, jossa kirjoittajat lähinnä kuvaavat muiden harrastaneen vilkasta opiskelijaelämää. *Ensimmänenkään opiskeluvuosi ei kulunut "elämän opiskeluun"* (Simo 1954 AI, s. 8). Yliopisto-opiskelijoiden vapaa-ajan viettoa eivät kuitenkaan *kahlinneet* oppiajhan asettamat kiellot tai säännöt, kuten oli seminaariopiskelijoiden laita. Pikemminkin taloudelliset seikat tai kotoa periytyneet moraaliset koodit tuntuvat säädelleen osallistumista opiskelijaelämään.

Työtä en onneksi ole oppinut pelkäämään. Koulu- ja opiskeluaikana siivosin, tarjoilin ja tiskasin. Opetustunteja minulla oli jo kolmantena opiskeluvuotena ja toisella kädellä boitelin esikoistani. Minut kasvatettiin tuntemaan huonoa omaatuntoa romaaneiden lukemisesta ja arvostamaan kunnon työntekoa. Laiskottelu on pitänyt sitten opetella itse. (Päivi 1953 AI, s. 3.)

Voidaan pohtia, että jos kerran kirjallisuusharrastus tuotti huonoa omaatuntoa Päiville, niin mitä sitten olisi merkinnyt niin sanotun opiskelijaelämän viettämi-

nen. Päivi mainitsee tehneensä töitä osa-aikaisesti opintojensa aikana. Jotkut kirjoittajista keskeyttivät välillä opinnot kokonaan voidakseen hankkia rahaa elämiseen. Vuosiluokkien mukaisesta etenemisestä vapaat akateemiset opinnot tekivät mahdollisiksi tällaiset henkilökohtaiset ratkaisut.

Vuokraan ja perusmenoihin sain vähän apua kotoani. Osuuspankista isä bankki minulle vaatimattoman opintolainan. Siinä oli korkea korko, muistaakseni 18 prosenttia. Ihmettelen sitä vieläkin, mutta maalla ei opiskelua tuettu. Mieheni maksoi lainan pois heti avioiduttuamme. Perusrabotus opiskeluun oli vuosi työtä, vuosi opiskelua ja sama uudestaan, kunnes viimeiset opinnot suoritin työn ohella. (Salla 1935 AIA, s. 8.)

Moni haki Sallan tavoin myös pankista lainaa, mikä ennen opintotukijärjestelmän perustamista ei ollut välttämättä kovin houkutteleva teko muun muassa mainitun koron korkeuden vuoksi. Toisaalta takaajien löytäminen saattoi olla hankalaa tai nöyryyttävää, mistä seuraavassa kertoo Maarit.

Nyt astuivat mukaan sosiaaliset ristiriidat, luokkaerot, naapurikateus. Valtion takaamia opintolainoja ei vielä ollut. Opintojen rahoituksessa piti turvautua pankin apuun. Ongelmaksi nousivat takaajat. Pappa kääntyi sen talon isännän puoleen, jossa hän vuosikaudet oli uskollisesti palvellut renkinä, jossa mamma oli nostanut perunat, jossa minäkin olin harventanut lantut. Isäntä oli ensin biukan lupailutkin, mutta sitten perunut lupauksensa sanoen, ettei "köyhän tarvitse käydä kouluja, menköön töihin". Pappa pahoitti mielensä. Onneksi toisessa talossa ei tarvinnut kokea vastaavaa nöyryytystä. Nuori isäntä luotti, kirjoitti nimensä pappani nimen viereen. Opintojeni alkuunlähtö oli turvattu. (Maarit 1944 AI, s. 10.)

Kuten edellä on havaittu, kasvattivat Maaritin hänen työväenluokkaiset isovanhempansa, joilla ei ollut mahdollisuutta rahoittaa lapsenlapsensa yliopistokoulutusta ilman taloudellista apua. Lainan saaminen puolestaan edellytti nöyryytystä ja armeliaisuuteen turvautumista. Maaritin kuvaus osuu 1960-luvulle, jolloin koulutuksen ei katsottu kuuluvan vielä kaikkien oikeudeksi. Tuija kuvaa, kuinka sanalla laina oli kielteinen sävy. Varsinkin maaseudulla lainaan ja lainaamiseen saattoi liittyä mielikuvia tuhlaavaisuudesta tai yli varojen elämisestä.

Koska vanhempani eivät pystyneet avustamaan minua taloudellisesti: otin pankista opintolainaa, kuten tuohon aikaan usein tehtiin. Laina oli mahdollisimman pieni, sillä velka-sanalla oli todella negatiivinen kaiku. Niinpä elää kituutin säästäen etenkin ruokamenoissa, koska asunnonvuokrissa ei juuri pystynyt säästämään. Sai

olla tyytyväinen, jos yllipäänsä onnistui saamaan katon päänsä päälle – suoralta kädeltä muistan asuneeni kuudessa eri asunnossa runsaan neljän vuoden aikana. Kertaakaan en asunut yksin, vaan jaoin asunnon jonkun muun opiskelijatyön kanssa. Ihmissuhdetaitojen kehittymisen kannalta tällä asumismuodolla lieenee oma merkityksensä, mutta muistan kyllä kaivanneeni yksinäisyyden ylläilyä joskus kovinkin kipeästi. (Tuija 1946 AIM, s. 3.)

Ennen opintotukijärjestelmän perustamista opiskelijat saivat elantonsa siis työstä, ottivat lainaa tai turvautuivat vanhempiensa tai sukulaistensa apuun. Monenkaan elämäkerran laatijan kotitauusta ja vanhempien sosioekonominen asema ei kuitenkaan merkinnyt kovin merkittäviä rahallisia avustuksia. Varsinkin opintojensa alussa tulevien opettajien oli ratkaistava jokapäiväisen leivän hankintaan ja asumiseen liittyviä kysymyksiä, mikä merkitsikin monelle kirjoittajalle varsin niukkaa elämää. Toisaalta moni oli tottunut tähän jo lapsuusperheessään. Opettajien kokemukset kuvaavat juuri sitä tarvetta ratkaista opintososiaaliset kysymykset yhteiskunnallisella tasolla. Korkeakoululaitoksen laajentumisen yhteydessä varsinkin 1960-luvulla yliopistoon virtasi runsaasti sellaisia opinhaluisia nuoria, joilla ei ollut mahdollisuutta tukeutua vanhempiensa taloudelliseen tukeen. Vihdoin 1969 luotiin kipeästi kaivattu opintotukijärjestelmä, josta aineiston nuorimmat opiskelijat pääsivätkin nauttimaan. (Blomster 2000.)

Helvi syntyi vajaat kymmenen vuotta myöhemmin kuin Tuija, josta poikeksen hänellä oli mahdollisuus edulliseen opiskelija-asuntoon ja valtion takaamaan lainaan.

Ilman valtion takaamaa opintolainaa ja Kortepohjan⁵⁴ opiskelija-asuntoja en olisi koskaan pystynyt opiskelemaan akateemista ammattia. (Helvi 1954 EO, s. 2.)

Varsinaisen yliopistollisen opiskeluaajan kuvaus on aineenopettajilla suhteellisen niukkaa varsinkin, kun sitä verrataan edellä esitelyihin kansanopettajien seminaarikuvauksiin. Sittemmin aineenopettajina toimineilla kirjoittajilla korostuvat pääaineenvaihtamiset, sivuainevalinnat sekä suoritettut arvosanat. Toisinaan näitä esitellään jopa luettelonomaisesti. Aineenopettajille koulun jälkeiset opinnot merkitsivät myös muuta kuin opettajuutta, joka saattoi tulla kuvaan vasta opintojen loppupuolella. Siten on ymmärrettävää, että opettajanäkökulmasta kirjoitetussa elämäntarinassa opiskeluaika saattaa näyttäytyä opettajuuden kannalta

⁵⁴ Kortepohja on Jyväskylän yliopiston oppilaskunnan rakennuttamana ja ylläpitämä niin sanottu ylioppilaskylä, joka tarjoaa asumispalveluja yliopisto-opiskelijoille.

toisinaan epärelevantilta. Irma kirjoittaa osallisuudestaan opiskelijaliikkeeseen ja kuvaa sitä, kuinka merkittävästä henkilökohtaisella tasolla liikkuvasta asiasta oli kysymys. Irma tarkastelee radikaalisuuden ilmenemismuotoja tuon aikaisen yhteiskunnan ja sen lausumien soveliaisuuksien valossa.

Tuohon aikaan istuttiin iltaa kynttilän valossa ja siemailtiin hiukan punaviiniä. Alkoholien käyttö oli tuolloin opiskelijapiireissäkin hyvin kesyä. Radikaalia oli jo se, että akateemisesti koulutettu ilmoittautui sosiaalidemokraatiksi. Minäkin istuin eräänä iltana sosiaalidemokraatti [nimi poistettu] nimipäivillä ja lauloimme Lapualaisoopperan lauluja: ”Riistäjän ruoska nyt selkäämme soittaa! vastassa valkoinen armeija on... pakko on taistella, kuolla tai voittaa! ratkaisu eessä on tuntematon.” Minusta oli elähdyttävää katsella asioita toisesta näkökulmasta, kuin koulun oppikirjat olivat tarkastelleet, ja näkökulmasta jota en itsekään ollut tullut ajatelleeksi. ”Riistäjän ruoska” tuntui puhuttelevan minua henkilökohtaisestikin. Olin nuorena, aikalailla lapsena, ollut [paikkakunnan nimi poistettu] ...riikkaan talon perunapellolla jostakin syystä työssä, ja työntekijöille talo tarjosi vesivelliä! Vesivelli on ruusjaubovelliä. Tuosta vesivelistä sikiä yhteiskunnallista kaunaa. Talon väki oli vielä tunnettuja heränneitä. (Irma 1940 AIJ, s. 17.)

Irma löytää lapsuudestaan siemenen, joka sopivassa valossa ja olosuhteissa alkoi tuottaa yhteiskunnallista tietoisuutta. Hän oli kaivannut toista näkökulmaa, jota esimerkiksi koulu ei ollut tarjonnut. Irma oli käynyt koulua Lapualla, jossa oli rehtorina Lapualaisoopperaan henkilögalleriaan kuulunut Hilja Riipinen. Irma (1940 AIJ, s. 17) toteaaakin, että *Näytelmän Hurja Hilja – Hilja Riipinen – oli, onneksi, kuollut saman vuoden tammikuussa*. Joka tapauksessa tämän evakko- ja sotalapsen lapsuuteen ja nuoruuteen kuului toistuvia ulkopuolisuuden tunteita, joiden käsittelyyn löytyi opiskeluaikana sopiva näyttämö ja riittävästi välineitä.

Täysin toisenlaisen kuvan opiskelijaliikkeen aktiivisuudesta antaa Maarit, jonka vaatimattomista kotioloista olemme edellä lukeneet. Edellä kuvatun kaltainen yhteiskunnallinen viesti olisi voinut olla omiaan tälle myöhemmin äidinkielen opettajaksi valmistuneelle opiskelijalle. Olihan hän käynyt oppikoulua vapaaoppilaana ja saanut muutenkin kokea olevansa työväenluokkaisena väärässä paikassa niin koulussa kuin yliopistossa. Silti Maaritin seuraava kommentti vie pohjaa poliittisuuden syvemmiltä tarkastusperiltä.

Vaikeaa 60-luku oli opiskelijapolitiikan aikaa, en mennyt mukaan. Kun poikaystävä vaihtui, meitä nähtiin eri poliittisten opiskelijaryhmien tilaisuuksissa. Se oli uusia tilaisuuksia, mutta ehkä enemmän ilmaisia pullakahveja. (Maarit 1944 AI, s. 11.)

Maaritin huomautus on hyvin tyypillinen suurten ikäluokkien edustajan uudelleenarviointi nuoruuden liikehinnästä, mikä vanhempana saatetaan tulkita lähinnä mukanaoloksi, pinnallisten päämäärien tavoitteluksi tai opportunistiseksi. Ilpolla opiskeluaikainen toiminta liittyy vahvasti myös myöhempään poliittiseen toimintaan. *Opiskelemaan en kunnolla ehtinyt. Olin kirjoilla Jyväskylän yliopistossa ja opiskelin lähinnä vallankumouksen tekemistä.* (Ilpo 1952 AI, s. 5.) Ilpo onkin yksi niistä harvoista opettajista, joka kirjoittaa avoimesti omasta poliittisesta toiminnastaan ja ajatuksistaan.

Tarkasteltaessa varsinaisia opintoja on havaittavissa, kuinka jo oppikoulussa opittu ahkerointi tuotti tulosta myös yliopistoluvuissa. Tellervo kuvaa omaelämäkerrassaan laveasti oppikouluaikaansa. Opiskelu tyttölyseossa tuotti erinomaisia tuloksia, ja kirjoittaja toimi muun muassa ikäistensä ehtolaisoppilaiden yksityisopettajana. Tellervo muistaa koulun tasa-arvoisena, vaikka kirjoittajan vanhemmat eivät kuuluneetkaan *kaupungin hienostopiireihin* (Tellervo 1944 AI, s. 4). Tellervo pärjäsi erinomaisesti ja kirjoittikin kuusi laudaturia ja piti edelleen kirjoitusten jälkeen ainoana päämääränä valmistua jonain päivänä ruotsin ja saksan lehtoriksi filosofian maisterin tittelillä. Vaikka oppikoulu kuvautuikin merkityksellisenä vaiheena, vasta yliopistossa Tellervo tuntui saavan kaipaamaansa älyllistä haastetta. Myös sosiaalisesti yliopisto vastasi kirjoittajan tarpeita. Tellervon opiskelukaverit olivat miellyttäviä, ja yliopiston opettajatkin kannustavia ja kuuntelevia. Tuleva opettaja näyttäisi puhjenneen täyteen kukoistukseensa juuri yliopiston opiskeluvuosina, mille oppikoulun käynti oli muodostanut eräänlaisen esisoiiton.

Sain uusia sympaattisia tovereita heti ensimmäisestä päivästä alkaen. Meillä oli todella älykästä hauskaa yhdessä. Opettajat olivat sivistyneen ystävällisiä. Ihan erilaisia kuin entiset tyttölyseon opettajat. Nämä yliopistoihmiset tuntuivat hämmästyttävän miellyttäviltä ja huomaavaisilta. He alkoivat jutella kanssani ja kysellä mieltäpiteitäni ja suunnitelmiani luentojen jälkeen. Sain heiltä myös avoimesti kannustusta ja tunnustusta suorituksistani. Opinnot sujuivat erinomaisesti ja tunsin itseni onnelliseksi. Olin saavuttanut menestyksen maineen, jota halusin pitää yllä opiskelemalla entistäkin ahneemmin ja paremmin. En kärsinyt enää koti-ikävästäkään, koska olin jo tottunut olemaan poissa kotoa. Onnittelin itseäni mielessäni tästä ratkaisusta, että olin alkanut opiskella kielitenoettajaksi. Sain lukea työkseni mielenkiintoisia kirjoja vaikkapa vuotedella loikoillen. Välillä tapasin kivoja kavereitani ja kävimme yhdessä syömässä hämäläisosakunnan ruokalassa. Sitten taas palasin kiinnostavan kirjan ääreen. Tästä minua vielä kehuittiin ja opiskelu oli

kuin ruusuilla tanssimista. Jätän tässä yhteydessä mainitsematta nimeltä ne opettajat ja professorit, joita muistelen suurella kiitollisuudella tästä elämäni parhaasta ajanjaksoista. (Tellervo 1944 AI, s. 6–7.)

Opiskelumyönteisyys ja halu oppia jatkuvasti uutta kuvaavat Tellervon omaelämäkertaa. Kirjoittaja saikin opintojen jälkeisiä stipendejä ja aloitti lisensiaattitutkielman valmistelun. Tellervolle vihjattiin myös mahdollisuudesta saada assistenttuuri entisestä opinahjostaan. Kirjoittajan mielessä siinsi opiskeluaikana yliopistollinen ura, jonka hahmottumisessa auttoi opettajilta saatu myönteinen palaute. Myös Tyyne kuvaa yliopisto-opintojen aikaista toimeliaisuuttaan ja läheisiä välejä yliopiston henkilökuntaan.

Ehdin tehdä myös kaikenlaista ylimääräistä ja uutta, olihan minulla kannustavia yliopisto-opettajia. Kävin radio-ohjelmia tekemässä, kirjoittelin esseeseminaarissa ja tutkin Kansanrunoustieteen laitoksella uusia asioita. Valmistuin nopeasti ja hyvin, laajoin tiedoin, niin pä äidinkieli alkoi todella kiinnostaa minua. Olin filosofian maisteri, aloitin äidinkielen jatko-opinnot lisensiaattiseminaarissa ja toisaalta tutkijapiirissä, mutta perhe-elämä vei minut kauas, Helsingistä [paikan nimi pois-tettu]. (Tyyne 1946, AI s. 2.)

Salla teki puolestaan ilmeisen hyvän gradun, koska professorikin *sanoi sen kelpaavan vaikka lisensiaatintyöksi* (Salla 1935 AIA, s. 12). Salla kävi lisensiaattiseminaarissa, kunnes vähitellen jatko-opinnot jäivät. Tellervo, Tyyne ja Salla opiskelivat kaikki humanistisella linjalla, ja he vastaavat myös kaikkein myönteisimmistä yliopistokuvauksista. Tämä pärttyy sitä taustaa vasten, että he menestyivät opinnoissaan, saivat rohkaisevaa tukea professoreiltaan ja muilta yliopiston opettajilta. Kaikilla kolmella perustutkinnon jälkeiset jatko-opinnot kuitenkin jäivät muun elämän ottaessa niskalenkin akateemisista pyrinnoista.

Positiivisten opiskelukokemusten vastapainoksi on aineistosta löydettävissä hyvin toisenlaisia opiskeluaikaan liittyviä tuntemuksia. Mitään yhtenäistä kuvaa siitä, kuinka aineiston kirjoittajat ovat kokeneet yliopistolliset opintonsa, ei voi siis muodostaa. Tehtävää vaikeuttaa myös se, että sängen moni kirjoittaja on tyytynyt lähinnä kuvaamaan yliopistossa lukemiaan aineita tai opiskeluaktiiviteettejään vail-la arviointia niiden merkityksestä. Opettajien arvioidessa opintojaan kielteisestä näkökulmasta korostuvat ensinnäkin opiskelijaohjauksen puutteellisuus.

Ensimmäiset kaksi vuotta olivat todella ankeita. Opiskelutyyli muuttui täysin. Itse oli otettava kaikesta selkoa ja kirjoitettuna oma lukujärjestys. Oli etsittävä oikeat

luentosalit ja ruvettava tekemään muistiinpanonsa. Ensimmäinen vuosi kului lähes täysin hukkaan. Kiertelin enemmän ravintoloita kuin luentosaleja. Opiskelu tuntui melko turhautavalta. (Hannu 1946 AI, s. 8.)

Tulevat opettajat olivat koulussa tottuneet siihen, että valmis lukujärjestys kertoi missä piti olla ja mihin aikaan. Tuija muistelee, että *opintoneuvontaa ei ollut nimeksikään eikä sitä osannut edes kysellä* (Tuija 1946 AIM, s. 3). Satunnaisesta opinto-ohjauksesta näyttävät vastanneen lähinnä vanhemmat opiskelijat. Lisäksi opiskelijoiden oli mietittävä asumiseen ja elämiseen liittyviä kysymyksiä ja etenkin ensimmäinen vuosi kuvautuu etsikkoajaksi. Yliopisto hahmottuu näissä opiskeluaikojen alkuvuosia kuvaavissa kommentteissa usein monumentaalisenä ja kasvottomana laitoksena, jonka pelisääntöjen omaksuminen jäi hyvän onnen ja satunnaisten tuttavuuksien varaan. Vastaavien kokemusten yleisyyttä voi vain kuvitella. Leila oli opiskellut kieliä jo aikaisemmin ennen yliopistovaihetta. Hän kuvitteli saavansa tämän vuoksi myös jonkinlaista erityiskohtelua.

Seuraavana kesänä pyrin lukemaan englantia Helsingin yliopistoon ja vihdoin pääsin. Alku yliopistossa oli tyrmäävä. Olin kuvitellut, että osasin jotain, ja että saisin vähän vapautusta jostain aineista Kouvolan³⁵ perusteella ja edes että ihmiset kohtelisivat ystävällisesti, mutta siihen aikaan kai oli sellainen tyly vallalla, ettei opiskelijalla ole mitään arvoa, että niistä on heti alussa otettava luulot pois niin eivät kuvittele itsestään lukoja. Tosin en voi olla kuinka paljon nämä tunteukset olivat pelkästään minun omaa epävarmuuttiani ja maalaisopiskelijan kulttuurishokkia pääkaukungissa. (Leila 1957 AIA, s. 4.)

Leila kuvaa sängen runsaasti opiskeluaikaansa, josta on luettavissa alun vaikeuksien ohella myös opinnäytetyön laatimisen yhteydessä esiinnousseita ongelmia. Hän koki riittämättömyyttä ja näki painajaisunia, joissa tavoitteen saavuttamisen lähelle ote yhtäkkisesti petti. Leilan mukaan kyse oli pitkälti ohjauksen puutteesta: *jälkikäteen ajatellen se oli törkeää välinpitämättömyyttä* (Leila 1957 AIA, s. 8). Ensimmäisen vuoden ongelmia edellä kuvannut Hannu valmistui sittemmin kielten opettajaksi. Hän jatkaa yliopiston arvostelua tuomitsemalla opettajakunnan varsin yksiselitteisesti.

Päitsi oleellisesti erilainen opiskelutapa huonoon alkuun vaikutti myös mielestäni pedagogisesti heikkotasoinen ja kontaktikyvytön opettajakunta. Muita aineita opiskelevat pudottivat myös kiinnostustani huomauttelemalla siitä, kuinka turhaa ai-

³⁵ Kirjoittaja viittaa Kouvolan kieli-instituuttiin, josta hän valmistui kielenkääntäjäksi.

netta opiskelet, koska et varmaan tule milloinkaan saamaan töitä. Tällaiset asenteet olivat melko lailla masentavia. Ensimmäiset tentit menivät pieleen. Harkitsin jo opintojeni lopettamista. Tuli kuitenkin kesä ja lähdin Sundsvallän alumiinitehtaalle töihin. (Hannu 1946 AI, s. 8.)

Hannu olisi saattanut lopettaa yliopisto-opintonsa kokonaan, ellei olisi löytänyt sivuaineopintojen kautta toisenlaista opetuskulttuuria, jossa tenttien päätarkoitus ei ollut vain hylkääminen. Koska yliopisto-opinnot ovat perinteisesti koostuneet vähintään kahden tai useamman yliopistollisen aineen opiskelusta, ei kuva yleensä muodostu täysin negatiiviseksi. Sivuaineet saatettiin kokea mielekkäiksi, ja jokunen vaihtoi myös pääainettaan. Näin teki esimerkiksi erityisopettajana omaelämäkertaansa kirjoittanut Teija, jonka opiskelu-aika kiteyttää edellä kuvatun kahtiajaon kielteisiin ja positiivisiin kokemuksiin. Teija aloitti yliopistolukunsa kirjallisuuden opinnoilla. Suoritettuaan perustutkinnon kirjoittaja ryhtyi tekemään tieteellisiä jatko-opintoja tavoitteenaan valmistua kirjallisuudentutkijaksi. Opin-ton luonne alkoi kuitenkin muodostua Teijalle merkittäväksi ongelmaksi.

Kirjallisuudentutkimuksen ja yhteiskuntatieteen erkaantuminen ihmisestä, subjek-tista on yksi syy omien jatko-opintojeni keskeyttämiseen. En pysty käsittelemään tämän tieteenalan paradigmojen mukaisesti minulle tärkeitä, ihmisenä oloon keskei-sesti liittyviä kysymyksiä, joten työtä on mahdotonta kokea mielekkääksi. (Teija 1965 EO, s. 3.)

Teija ei niinkään kritisoinut opettajakuntaa kuin oman tieteenalansa kyvyttö-myyttä vastata henkilökohtaisiin, ihmisyyttä koskettaviin kysymyksiin. Teija etsi opinnoilta henkilökohtaista vastetta. Hän oli tottunut omissa kasvu- ja aikuis-perheissään erilaisuuteen. Se onkin Teijan omaelämäkerran avainsana. Kirjoit-taja hakeutui erityisopettajan opintoihin, jotka hän koki lopulta merkitykselli-seksi.

Edellä aineenopettajat ovat kuvanneet opiskelusuosiaalisia ja -kulttuurisia kysymyksiä sekä arvioineet omien opintojensa sisältöä ja yliopisto-opettajiaan. Oman vaiheensa muodostaa se kohta, jossa kirjoittajat havahtuivat omaan ope-tajuuteensa. Seminaarin ovista sisään astunut henkilö tiesi jo pyrkimisvaiheessa, että hän tulee saamaan pätevyiden opetus- ja kasvatusalalle. Laitokseen men-tiinkin ensisijaisesti hakemaan pätevyyttä toimia opettajana, vaikka kansanope-tajista on sitemmin tullut monen muunkin ammatin harjoittajia. Tämä seikka on pysynyt samana myös uusimuotoisessa yliopistollisessa luokanopettajan kou-lutuksessa. Sen sijaan moni yliopiston tai korkeakoulun aloittava opiskelija ei

edelleenkään välttämättä tiedä valmistuvansa myöhemmin opettajaksi, tai sitten päätöstä alalle ryhtymisestä siirretään myöhemmäksi.

Omaelämäkertansa kirjoittaneissa aineenopettajissa on myös niitä, jotka olivat halunneet lapsesta asti opettajaksi. Osa tiesi myös minkä alan opettajaksi. Tellervo halusi kieltenlehtoriksi, samoin Tuulikki. *Unelmani oli tulla kielenopettajaksi* (Tuulikki 1959 AIMJ, s. 1). Onni piti koulun ilmapiiristä ja opiskelusta. Ollessaan oppikoulun toisella luokalla hän ilmoitti *kotona juhlallisesti, että "minusta tulee isona opettaja. Matematiikan opettaja."* (Onni 1947 AI, s. 39). Tellervo, Tuulikki ja Onni varmistavat omaelämäkerroillaan lapsuutensa toteutuneen ennusteen.

Osa aineenopettajakirjoittajista kuvaa sitä, kuinka myönteiset koulukokemukset jalostuivat yleiseksi uskoksi koulutukseen ja sivistykseen. Tärkeää oli päästä nimenomaan yliopistoon. *Kun lukio aikanaan oli suoritettu, oli itsestään selvää, että haen jobonkin yliopistokaupunkiin* (Erja 1965 AIA, s. 2). Samoin koki Erjaa vanhempi Ursula, joka pohti edellä maatilán tyttären mahdollisuuksia tilanpidon jatkoon. *Halusin yliopistoon. En tiedä, milloin ajatus tuli päähäni, mutta joka tapauksessa paljon ennen kuin täyten 10 vuotta.* (Ursula 1944 AI, s. 1.) Edellä olevista sitaateista huokuu koulutusmyönteisyys. Mikäli tavoitteena oli yliopisto, saattoi se merkitä hyvinkin erilaisia vaihtoehtoisia opintoja ja ammatillisia orientaatioita.

Süüspä armeijan jälkeen 1956 Helsingin Yliopistoon äidinkieltä ja kirjallisuutta lukemaan. Tietoisesti en tähdännyt opettajaksi, mutta ehkä alitajuisesti, enhän muusta mitään edes tiennyt. Olin yhtä tietämätön maailmasta kuin muutamat Tampereen Klassillisen lyseon pojat vähän myöhemmin, päättivät junassa ryhtyä opiskelemaan kieliä ja astelivat reteinä yliopiston portaita ylös lukeakseen lattiasta sanan Valtioneuvosto – olivat vahingossa menneet Suurtorin vastakkaiselle puolelle. (Esko 1935 AI, s. 1–2.)

Esko kuvaa osaltaan sitä, kuinka vähäinen varsinkin akateemisten ammattien kirjo oli tarjolla maaseudun lapsille. Eskon tarinassa kuvattujen lyseon poikien tavoin hänen omat silmänsä avautuivat vasta myöhemmin maailman reaalisikoille, minkä ilmentymiksi voidaan tulkita kirjoittajan hakeutumisen auskultoimaan ja myöhemmän päättymisen opettajaksi.

Yleinen käsitys aineenopettajien päättymisestä opettajaksi on se, että yliopistoon mennään ensisijaisesti opiskelemaan jotain ainetta ja että vasta varsinaisten aineopintojen aikana päätetään hakeutua opettajaopintoihin. Esko kertoo tähdänneensä opettajaksi, vaikka ei asiaa vielä opiskelujen alussa ollutkaan tiedostanut. Simo kirjoittaa, kuinka hänelle ensimmäisinä opiskelijavuosina *opetta-*

jan ammatti ei ollut itsestään selvä tavoite (Simo 1954 AI, s. 2). Hän oli pyrkinyt myös oikeustieteelliseen tiedekuntaan ja lähettänyt hakupaperit luokanopettajankoulutukseen, minkä katsoo myös ensimmäiseksi merkiksi orastavasta opettajuudesta. Tämä luonnonystävä päätyi kuitenkin opiskelemaan ympäristöaineita, mutta ei vielä tässä vaiheessa siis harkinnut opettajan uraa. Elämän realiteetit ja sijaisuuksien myötä kasvanut kokemus opettajan työstä varmistivat kirjoittajan siitä, että auskultoimaan lähteminen olisi järkevää.

Opintojen loppuvaiheessa oli mietittävä, mitä rupean opintojen jälkeen tekemään. Opetusharjoittelu tuntui järkevältä ratkaisulta, kun olin tehnyt opettajan sijaisuuksia kevättalvella 1980. Työ tuntui mukavalta. Tutkijan työ olisi ollut yksi vaihtoehto. Se olisi tarkoittanut opintojen jatkamista. Kovaa kilpailua ja taistelua apurahoista sekä laitoksen väliaikaisista työtehtävistä. Olin avioitunut [vaimon nimi poistettu] kanssa edellisenä vuonna ja halusimme jo lapsenkin. Oikeastaan [vaimon nimi poistettu] raskaus lopullisesti varmisti, että hakeuduin auskultoimaan. (Simo 1954 AI, s. 9.)

Simon tavoin myös Tuula sai tarttumapintaa opettajuuteen tekemällä opettajansijaisuuksia, mikä antoi kummallekin kirjoittajalle sysäyksen hakeutua opetus- ja kasvatusalalle. Tuula oli edellä esiteltyjen Tellervon, Tyynen ja Sallan tavoin aloittanut jatko-opintonsa. Hän oli tullut kuitenkin vähitellen siihen tulokseen, että *ei halua viettää loppuelämäni tutkijan kammiossa päätöksiä tehden* (Tuula 1961 AI, s. 4). Tuula toimi assistenttina ja sai myös apurahaa tutkimuksellisiin hankkeisiin. Simokin pohti tutkijan työn epävarmuutta ja kovaa kilpailua.

Osalla ammatinvalintaan liittyvä pohdinta ajoittuu vasta yliopisto-opintojen loppuvaiheeseen. Tuossa vaiheessa opettajan ammatti piirtyy kirjoittajien muistoissa turvallisena ja jatkuvuutta edistävänä, varsinkin jos toisessa vaakakupissa oli tutkijan ammatti. Lortien (2002, 50) mukaan opettajan toimi tarjoutuu monille esimerkiksi yliopistollisesta urasta haaveilleille hyväksyttävänä kompromissina, mikä ei vielä varsinaisesti merkitse ura- tai statushaaveiden täydellistä tухoutumista. Kyse on joka tapauksessa hyvämaineisesta keskiluokkaisesta työstä. Tutkijanurasta haaveilleet kirjoittajat olivat havainneet opettajan työolosuhdeiden laadun ja jatkuvuuden sekä työtilaisuuksien tarjonnan itselleen sopivaksi. Myös perheen perustamisen kannalta opettajan virka vaikutti turvallisemmalla valinnalla kuin epävarmuutta runsaasti sisältävä yliopistoura.

Edellisten opettajien tavoin Eero oli harkinnut toimittajan tehtävien lisäksi niin ikään tutkijaksi ryhtymistä, mutta pro gradun tekeminen sai hänet toisiin

ajatuksiin. Opinnäytetyön tekemisen yhteydessä kävi kirjoittajan mukaan selväksi, että *tutkijanura olisi vaatinut toisenlaista luonnetta ja toisenlaisia valmiuksia kuin mitä minulla oli silloin* (Eero 1955 AI, s. 5). Opetusharjoittelujakso kentällä, jossa Eero *tunsi ensimmäisen kerran käytännössä todellisen, kokopäiväisen opettajan työn* (Eero 1955 AI, s. 6) vakuutti kirjoittajan siitä, että hän voisi viihtyä myös opettajan työssä.

Kenttäharjoitteluviikot olivat rankkoja, mutta tarpeellisia ja antoisia. Normaalkoulun opetusharjoittelu oli vain puolipäiväistä työtä opetuslaboratoriossa. Se vastasi vain osittain opettajan todellista työtä. Kenttäharjoittelun loppuessa tiesin tehneeni oikean ammatinvalinnan lähtiessäni opettajan uralle. (Eero 1955 AI, s. 5–6.)

Jos varsinaisia aineopintoja arvioidaankin hyvin vaihtelevasti henkilöittäin ja laitoksittain, niin opetusharjoittelun eli auskultoinnin kuvauksissa linja on selvästi yhtenäisempi. Yliopistollinen harjoittelukoululaitos ei juuri saa hyviä arvosanoja aineenopettajien kirjoituksissa. Teorian ja käytännön välisen suhteen ikaikainen ongelma näyttyy toistuvasti (Lapinoja 2006, 93–95). Eero johdatteli edellä aiheeseen kuvaamalla normaalikoulun opetusharjoittelua opetustyöstä erilliseksi. Hannu jatkaa jo edellä tutuksi tulleella kriittisellä linjallaan.

Auskultoinnin ohjaajat olivat etupäässä auktoritäärisiä, flegmaattisia ja kylmiä tyyppisiä... Opetusharjoittelusta puuttui täysin sellaiset elementit kuin yhteistyö ja ihmissuhteet. Ihimillisyydellä ei ollut sijaa opetustoiminnassa siihen aikaan. Jos minulla olisi valta, niin tällaisia tyyppisiä en mielelläni valitsisi niinkään tärkeisiin tehtäviin. Auskultoinnin hyvää puoli oli se, että pääsin seuraamaan muidenkin aineiden opetusta. Tunnelma kautta linjan oli melkein yhtä kalsea. Siinä toisenkin kerran mietti, olenko valinnut väärän uran vai ovatko jotkut muut tehneet niin. Ainoa valintaperuste opettajien ohjaajaksi taisi silloin olla, millainen akateeminen menestys oli ollut. Pedagogiset ja humaniset avut olivat toissijaisia. Siitäkin kuitenkin jotenkuten kunnialla selvitettiin. (Hannu 1946 AI, s. 11–12.)

Hannun negatiivinen yleissävy yliopistoa kohtaan on helposti nähtävissä. Hän kuitenkin tarkentaa ja selittää kirjoituksessaan varsin yksityiskohtaisesti, mitä tarkoittaa esimerkiksi ala-arvoisella ohjauksella tai ohjaajien välinpitämättömyydellä. Myös muuten yliopistossa viihtyneillä juuri auskultointi saattoi olla epämieluisa kokemus. Näin harjoitteluaan kuvaa Tellervo, joka edellä ylisti yliopiston ilmapiiiriä ja opettajia.

Auskultointi oli valitettavasti raskasta ja turhauttavaa. Kaikki opetettava asia piti siihen aikaan esittää oppilaille kuvien avulla. En voi mainita opettajia nimeltä,

mutta sanon yleisesti, että he olivat ilkeitä ja oikeuttelevia. He eivät olleet tasapuolisia. He halusivat näyttää osan auskultanteista. Tuohon aikaan olin usein onneton. Vapaa-aikanani hakeuduin yliopistolle ja suoritin englannin kursseja. Ilmapiiiri oli huono myös auskultanttien keskuudessa. Olimme pahansuopia ja kieroja toistamme kohtaan. (Tellervo 1944 AI, s. 9.)

Tuula muistelee, kuinka ohjaajia pyrittiin jäljittelemään ja tunteja valmisteltiin yöaikaan hyödyntäen. Jos jokin sitten meni pieleen, nousivat toiset samassa asemassa olevat harjoittelijat tärkeään rooliin toisin kuin Tellervon tapauksessa. *Tukea ja lohdutusta antoivat samassa tilanteessa olevat auskultantit, joista moni oli jo toiminut opettajana "oikeassa elämässä"* (Tuula 1961 AI, s. 5).

Kritiikin kärki tuntuu osuvan toistuvasti ohjaaviin opettajiin. Kirjoittajat eivät juurikaan täsmennä, onko kyse varsinaisista harjoittelukoulun lehtoreista (yliopettajista) vai yliopiston didaktiikan lehtoreista. Vanhimmat muistikuvat viittannevat harjoittelukoulun opettajiin. Joka tapauksessa kuvauksissa toistuvat näkemykset ohjaajien mielivallasta, mikä edellytti oman ajattelun unohtamista ja ohjaajien näkemysten kritiikitöntä hyväksymistä. *Tunnit täytyi valmistaa tietyn kaavan mukaan, kysymykset ja oppilaiden vastaukset piti tehdä valmiiksi etukäteen. Tunnin tuli kulkea juuri niin kuin oli sovittu, poikkeamia ei suvaittu.* (Ursula 1944 AI, s. 4.) Onni allekirjoittaa kollegoidensa näkemykset. Lisäksi hänellä oli aikaisempaa kokemusta opettajantyöstä, mikä takasikin hänelle tiettyä etäisyyttä kritiikin vastaanottamisessa. *Ihmisiä me kaikki tietysti olemme, ohjaavat opettajat vain tuolloin yli-ihmisiä* (Onni 1947 AI, s. 3).

Vielä vuosikymmeniä myöhemmin opettajat muistelevat auskultoinnin mielivaltaisuutta ja kokemiaan nöyryytyksiä, joita despoottisiksi ja ailahteleviksi kuvatut harjoittelun ohjaajat järjestivät. Mukana on myös vihjeitä suosikkijärjestelmästä, jossa menestyi vain toimimalla ohjaajan näkemysten mukaisesti. Lukijalle jää näkemys, että kyse oli ohjaajien persoonallisuuden vinoutumista, mutta myös pitkästä traditiosta, jossa toiset tiesivät ja toiset olivat vain kuuntelemassa ohjeita. Irma tarjoaa toisenlaisen selityksen.

Vuonna 1967–1968 auskultoin, koska oli pakko. Auskultoin ensin Tyttönormaalilyseossa ja sitten Poikanormaalilyseossa. Piti harjoitella opettamista eläitinkoulun opettajien ja oppilaiden katseen alla. On aivan selvää, että tuossa tilanteessa olivat vahvoilla ja löysivät ohjaajien kanssa yhteisen aaltopituuden ne, joilla itsellään oli kulttuuritaustan selkänöjää, vakuuttava käsitys itsestään, hioutunut käytös ja hyvä supliikki. Juuri tällaiset menestyvät myös elämässä. Omalta osaltani muistan vain yhden myönteisen kommentin, taisi tulla värikkään lehtori [nimi poistettu]

suusta: "Ensin luulin, että te olette kuiva, mutta sitten huomasin, että te ette suinkaan ole kuiva, vaan rivahteikas." (Irma 1940 AIJ, s. 19.)

Irma oli monien muiden edellä opiskelujaan muistelevien tavoin varsin vaatimattomista oloista. Hänelle oppikoulussa ja yliopistossa opiskelu merkitsivät astumista toiseen, vieraaseen maailmaan. Tämän tunteen jakaa moni kirjoittaja. Vaikka moni aineiston opettajista pärjäsikin mielestään sittemmin näissä koulu-muodoissa hyvin, saattoi taustalla häilyä tietoisuus oman kulttuurisen selkänöjan puuttumisesta tai heikkoudesta. Ne, joilla oli Irman kuvaamaa kulttuurista omavaraisuutta ja tilanteen edellyttämää supliikkia, ovat saattaneet kokea opetus-harjoittelun toisin. Tämä näkökulma ei kuitenkaan aineistossa esittäydy.

Opettajien ohella saattoivat oppilaat aiheuttaa auskultanteille päänvaivaa. Tuula muistelee 1990-luvulle ajoittuvaa harjoitteluaan kulttuurishokiksi, josta vastasivat edellisistä tapauksista poiketen koulun oppilaat. *Ensimmäinen ajatukseni oli: "Olenko tullut päiväkotiin?"* (Tuula 1961 AI, s. 5). Hän vertaa oppilaiden käyttäytymistä omiin koulumuistoihinsa ja ihmettelee kirjoituksessaan sitä, *kuinka koulun ilmapääri oli voinut muuttua niin paljon omista kouluajoistani, jolloin kaikki istuivat bievahattamatta (ja enimmäkseen hiirenhiljaa) pulpeteissaan ja puhuttelivat opettajaa oma-aloitteisesti vain äärimmäisessä häädässä.* (Tuula 1961 AI, s. 5.)

Yliopisto-opintojen kuvauksessa auskultointi näyttäytyy usein selkeästi omana vaiheenaan. Varsinaisen opiskeluajan kuvauksessa avainsana oli itsenäisyys. Opetusharjoittelussa itsenäisestä ajattelusta näyttäisi seuranneen lähinnä ongelmia, minkä seurauksena tottelevaisuus ja kuuliaisuus ylikorostuivat. Harjoittelu poikkesi myös sisällöltään muista opinnoista, ja harjoitteluista vastasivat perinteisesti sängen itsenäiset harjoittelukoulut. Helsingin normaalikoulu (normaalilyseo) perustettiin 1864. Koulun alkuperäisenä funktiona oli toimia tulevien opettajien harjoittelupaikan ohella myös eräänlaisena mallikouluna. Tämä idea saatetaan edelleen liittää normaalikouluun, ja se näkyy myös kirjoittajien kommentteissa. Kirjoittajien kuvaama auskultointi-instituutio syntyi harjoittelukoulujen vakiintumisen yhteydessä, ja se säilyikin yli vuosisadan hyvin samantyyppisenä aina tutkinnonuudistukseen asti. Tämä seikka korostaa harjoittelukokemusten yhtäläisyyttä riippumatta siitä, missä aineessa ja missä yliopistossa kukin harjoittelunsa suoritti. (Rinne & Jauhiainen 1988, 165–172.)

Tasapuolisuuden nimissä on todettava, että aineistossa on havaittavissa myös positiivisia harjoittelukokemuksia. Anja sai mielestään auskultoinnissa sellaisia eväitä, joista oli myös todellista hyötyä myöhemmässä opettajan työssä.

Yksi asia oli kuitenkin ratkennut: Opiskeltava oli. Muuten ei ollut asiaa opettajaksi. Tein graduni ja seuraavana vuonna auskultoin. Auskultoinnista sain sellaisia eväitä, joilla pärjätään opettajainhuoneessa. Huomasin, että kaikki on pienestä kiinni. Sellainen varmuus, että voin rohkeasti olla jotain mieltä ja että pärjään, oli iskostunut minuun. Totisesti vasta päteväenä opettajana voin olla työyhteisön täysivaltainen jäsen. Raaka tosiasia oli, että auskultoinnin jälkeen oli ilmoittauduttava kortistoon ja rwettava seuraamaan työpaikkailmoituksia. (Anja 1957 AI, s. 3–4.)

Näyttäisi siltä, että kokeneet harjoittelijat selvisivät harjoitteluvaiheesta kokeuttamattomia harjoittelijoita paremmin. Kenties ohjaajakin kohtelivat näitä kahta ryhmää eri tavoin.

Olin toiminut neljä vuotta opettajana terveeseen maalaisjärkeen turvautuen, tosin näistä vuosista mittaamattoman paljon oppien, mutta muodollinen pätevyys puuttui. Niinpä hakeuduin auskultoimaan ruotsia Turkuun. Vaikka vuosi oli työntäyteinen, se oli myös monin tavoin antoisa. Oli vapauttavaa todeta, että olin työvuosinani usein toiminut vaistonvaraisesti oikein - ohjaus antoi vahvistusta aikaisempiin olettamuksiin. Auskultoinnista saamani paras mahdollinen arvosana oli varmaankin vankan työkokemukseni ansiota. (Tuija 1946 AIM, s. 7.)

Kuten Tuijan kommentista on havaittavissa, annettiin harjoittelujen päätteeksi opetustaidon arvosana. Luokittelujärjestelmä näyttää omalta osaltaan pitäneen yllä ohjaavien opettajien mielivaltaa ja suosikkijärjestelmää. Kirjoittajat arvioivat kuitenkin opetustaidon arvosanan keskeiseksi työn saannille. Arvosanan numeerinen informaatio oli myös selvä: se kertoi, soveltuuko harjoittelija alalle.

Opetusharjoittelu oli henkisesti raskasta. Harjoitustuntien pito ja varsinkin kritiikki sen jälkeen oli minulle ahdistavaa. Koin olevani huonoin kaikista ja pelkäsin, että minut todetaan sopimattomaksi tähän työhön. Arvosanani olivat yllätyksekseni kuitenkin keskitasoa. (Katriina 1946 AI, s. 10.)

Margit esittää jaottelun, joka lienee liikkunut kaskuna opiskelijoiden kesken. Siitä selviää, mikä merkitys kullakin arvosanalla oli viisijakoisessa arviointisysteemissä.

Vuoksen opetustaidon saanut sai valita virkansa. Nelosella pääsi kaupunkiin tai sen lähistölle. Kolmonen vei noin 60 km päähän kaupungista ja kakkosella joutui Lappiin. Kolmosella pääsi kuitenkin Ruotsiin opettamaan siirtolaislapsia suomen kielellä. (Margit 1954 LOJ⁵⁶, s. 5.)

⁵⁶ Margit ei tarkenna opiskelupaikkaansa, mutta se lienee ollut joku väliaikaisista opettajakorkeakouluista. Opinnot muistuttivat jo jossain määrin yliopistollisia opintoja, ja siksi myös Margitin arvosanatarina on päätetty ottaa mukaan juuri tähän kohtaan.

Margit päätyikin oman arvosanansa siivittämänä opettamaan Ruotsiin. Opetustaidon arvosanan merkitys, mutta myös sen pysyvyys on herättänyt kirjoittajissa vastarintaa, jota Leila seuraavassa täsmentää.

Tuo opetustaidon arvosana on jotenkin absurdi asia. Jos ajattelee sitä opetustaitoa, mikä ihmisellä on opiskeluaikana ja vaikkapa kymmenen vuoden kuluttua siitä, niin eihän se voi olla sama. Kuitenkin tuo minun kolmoseni kummitelee papereissani loppuiän, oli minun opetustaitoni mikä hyvänsä. (Leila 1957 AIA, s. 7–8.)

Tosiasiallisesti omasta mielestään huonon opetustaidon arvosanan saaneilla opettajilla oli myös mahdollisuus myöhemmin korjata arvosanaansa, joten täysin työnsaantia predestinoivasta seikasta ei voinut olla kyse. Leila näkee myös arvosanassa hyviä puolia. *Mutta ymmärrän toisaalta opetustaidon arvosanan tarpeellisuudenkin. Jos sitä ei ole, osa harjoittelijoista ei ota harjoittelua tarpeeksi vakavasti. Käsittääkseni näin on käynyt joissain paikoissa, missä opetustaidon arvosanaa ei anneta. (Leila 1957 AIA, s. 8.)* Opiskeluaajan kuvauksen Leila lopettaa muistelemalla publiikkia, jossa tuntuu kiteytyvän kirjoittajan negatiiviset tunnot taakse jäävästä opinahjosta.

Itse publiikki, jossa sain paperini oli surkubupaisa tilaisuus. Oli marraskuu -88, harmaa sadepäivä, tilaisuus yliopistolla, jos mahdollista, vieläkin ankeampi kuin sää Senaatintorilla. [dekaanin nimi poistettu] jakoi paperit, puheessaan hän sanoi jotain siihen malliin, että työn saanti tulee olemaan vaikeaa ja tuskin näistä opinnoistakaan on mitään hyötyä, tai jotain sinnepäin. Heille kai tilaisuus oli ruttimia, meille kuitenkin ainutkertainen, vuosikausien työn tulos. Nyt olin siis valmis. Se oikeastaan muutti vähän asennettani ja ehkä itseluottamusta, Nyt olin pätevä opettaja, minulla oli paperi salkussani todistuksena siitä. (Leila 1957 AIA, s. 9.)

Dekaanin vähemmän kannustavista sanoista huolimatta paperi antoi Leilalle itseluottamusta. Samoin opinnytetyön valmistuminen hankaluuksien jälkeen oli valanut Leilaan uskoa pärjäämisestä. Tellervon kuvauksessa yhdistyy mielenkiintoisella tavalla kirjoittajan maalainen tausta ja valmistuminen akateemisestä opinahjosta.

Sain kuin sainkin filosofian kandidaatin tutkinnon valmiiksi 23.5.1969. Maistersormus tuli postissa juuri kun olimme kotitilalla istuttamassa perunaa. Koko perhe kerääntyi sormusta ihailemaan. Veljeni Kalle oli pujottanut sen jo multaiseen sormeensa sillä aikaa kun juoksin pesemään käteni voidakseni sovittaa sormustani. Helluntaina 1969 tarjosimme sukulaisille ja tuttaville kotipihan koivikossa kahvia valmistumiseni kunniaksi. (Tellervo 1944 AI, s. 8.)

Selityksiä yliopistoa koskeville lähes vastakkaisille kannanotoille voidaan löytää useita. Ensinnäkin yliopistot ja varsinkin niiden laitokset lienevät olleet hyvin erilaisia. Toisissa on opiskelija saatettu huomioida jo heti alusta pitäen, toisissa taas tehdä selväksi, että esimerkiksi opintososiaaliset kysymykset eivät kuulu laitosten intresseihin. Edelleen opiskelijoiden odotukset lienevät vaihdelleet suuresti. Itsenäinen työskentely on saattanut merkitä toisella arvostettua riippumattomuutta ja toiselle taas heitteille jättöä. Edellisiä selityksiä rakenteellisempänä tarjoutuu selitys, joka perustuu yliopistolaitoksen jatkuvuuden turvaamiseen. Kenties ohjaukselliset resurssit on haluttu taata juuri sellaisille opiskelijoille, jotka ovat olleet potentiaalisia laitosten tulevia työntekijöitä. Heitä on huomioitu myönteisesti, kun taas rivio opiskelijan tarpeista ei oltu välttämättä kiinnostuneita. Kyse on noidankehästä, joka voi osaltaan selittää arviointien kahtiajakautumista.

Ensimmäiset työvuodet

Ajoimme pienen idyllisen punakeltaisen maalaiskoulun pihaan. Rakennuksen takaa ilmestyi ikääntynyt herra, joka hieroi savunvaivaa silmiään ja esittäytyi opettajaksi, joka oli palvellut kyläläisiä viimeiset 38 vuotta! Nyt oli sitten tullut aika muuttaa kaupunkiin kerrostaloasunnon pieniin tiloihin, joten oli täytyntä jo viikon ajan polttaa koulun pihalla vuoden varrella kerääntynyttä "jos vaikka joskus tarvitsis" -omaisuutta. Ymmärsin, että moinen vuosimäärä opettajana on joltinakin elämäntyö. Siinä olivat jo sodan ja rauhankin vuodet vierineet omia jälkiään jättäen. Meikäläistä hieman huimasi. Edellytetäänkö, että minustakin tulee moinen patriarkka? Entäs sitten, jos ei tule? Astuimme sisään. Tässä oli siis tuleva työhuoneeni. Veteraani availi huokaillen paperin täyttämää pöytälaatikoita. Nyt vasta huomasin, kuinka väsynyt vanha taistelija oli. Kyytimieheni kuiskasikin minulle, 25-vuotiaalle novüsille, että siinäpä on tulevaisuudenkuvani. (Jaakko 1940 LOJ, s. 2.)

Ensimmäinen työpaikka esittäytyy monissa aineiston elämäkertoissa keskeisenä ja runsaasti kuvattuna elämänvaiheena. Tämä johtunee ensinnäkin siitä, että tästä työvaiheesta pyydettiin suuntaa-antavissa kirjoitusohjeissa erikseen opettajia kertomaan. Toisaalta olihan se aikaa, jolloin varsinkin jo lapsuudestaan asti alalle halunneiden toiveet vihdoinkin toteutuivat. Ben-Peretz (1995, 24–25) on tut-

kinut opettajamuistoja ja tehnyt myös kvantitatiivista analyysiä muistojen teemaattisista painotuksista. Hänen aineistossaan opettajien yksittäisistä muistoista noin puolet ajoittui juuri opettajuuden noviisivuosiin. Tutkija arvelee syyksi muun muassa sitä, että ensimmäisten työvuosien aikana varmistuu usein opettajien ammatillinen identiteetti. Siksi tuosta ajasta kerrotaan ja sitä muistellaan. Toisaalta on havaittavissa, että ihmisillä on taipumusta muistaa hyvin ensivaikutelmia ja elämän tärkeitä tapahtumia.

Margit muistelee ensimmäiseen työpaikkaan liittyviä ensivaikutelmia. Hän ei halunnut vielä lukiovaiheessakaan opettajaksi, mutta silti valmistuttuaan ja saatuaan ensimmäisen työpaikkansa Margit koki olevansa jonkin aivan erityisen alussa.

Koulun alkua edeltävänä iltana kuului alakerrasta harmonin soittoa. Kollegani, jo vanha tekijä ammatissamme, soitteli "Kun koulutyöni alkaa taas". Tunsin konkreettisesti olevani jonkun alussa. Lähempänä opettajan kutsumusta en ole tainnut koskaan ollakaan. Aamulla johtajaopettaja sanoi minulle: "Menes [nimi poistettu] päästämään pömpöset sisälle!" Tämän opettajatoverin kanssa opettelin ammattini alusta alkaen uudestaan. Minulla oli neljä ekaluokkalaista ja yksi tokaluokkalainen luokassani, kaikki vielä pököjä. (Saimme tiukan sähköpelinkin aikaan!) Opettaminen onkin ibanaa työtä! Minusta voi sittenkin tulla vielä pedagogi. Vietin samassa kunnassa, toisella pienellä ala-asteella, toisen vanhan kansan pedagogisedan kanssa vielä toisenkin kypsyttelyvuoden. (Margit 1954 LO], s. 6.)

Ensimmäisten opettajavuosien merkitystä korostaa edelleen se, että kolme kirjoittajaa (Aila, Matti ja Lilja) on rajannut elämänjäsenyyksensä ensimmäiseen työvuoteensa.⁵⁷ Aila ja Lilja kuvaavat toimimistaan epäpätevänä opettajana, mikä on toiminut kirjoittajille eräänlaisena ammatillisena varmistuksena: *Sain tästä vuodesta kokemusta ja tuntumaa. Tämä voisi olla tulevaisuuden ammattini!* (Aila 1925 LO, s. 4). Ensimmäinen työpaikka näyttää merkinneen monelle kirjoittajalle myös riippumattomuutta, täysivaltaisuutta ja oman henkilökohtaisen elämän varsinaista alkamista. Varsinkin seminaarin käyneille kirjoittajilla opinahjon koulumaisuus ja tiukka valvonta olivat saattaneet estää aikaisempaa itsenäistymistä.

Valmistuttuani sain op.paikan [koulun nimi poistettu] 3-opettajaiselta koululta. Koulussa oli yli 80 oppilasta. Opetin 3.-4. luokkia, oppilaita yli 30. Työtä oli siis paljon, mutta intoa riitti. Oikeastaan itsenäistymiseni alkoi näinä [paikka-

⁵⁷ Nämä kirjoitukset eivät ole omaelämäkertoja sanan vaativassa merkityksessä.

kunnan nimi poistettu] *vuosinani. Ensimmäistä kertaa elämässäni sain päättää tulemiseni ja menemiseni. Minulla oli ikkoma koti, jonka sain kalustaa mieleni mukaan.* (Annika 1936 LO, s. 7–8.)

Annika kuvaa, kuinka lapsuudenkoti jäi vihdoinkin taakse. Hänen ensimmäinen työpaikkansa oli suhteellisen pieni kyläkoulu, joita vielä 1950-luvun lopun Suomessa oli runsaasti ja joiden läsnäolo oli myös otettu seminaarikoulutuksessa huomioon. Kirjoittajien opiskeluaika tuleekin tässä kohtaa ajankohtaiseksi. Edellä opiskeluaikojen kuvauksen yhteydessä opettajat arvioivat opiskeluaan suhteessa myöhempään, tarinallisesti vasta vähitellen kehkeytyvään, työvaiheeseen. Osa kirjoittajista arvioi saamaansa koulutusta juuri ensimmäisen työpaikan kuvauksen yhteydessä.

Koulua oli kuutena päivänä viikossa ja 5–6 luokilla oli viikkotunteja 32. Oli helppo aloittaa työnteko, kun koulutus oli niin lähellä, että kaiken vielä muisti, osasi ja taisi. Lapset olivat valoisia ja auhasti opetusta vastaanottavia, opettaja nuori, fyysisesti ja henkisesti vahva työstään nauttiva. (Sakari 1936 LO, s. 8.)

Tuirekin muistaa, kuinka *oli hieno tunne olla ”oikea” opettaja ja saada toteuttaa tuoreita oppojaan* (Tuire 1944 EO, s. 10). Todellisen opettajuuden toteutumista varmisti osaltaan seminaarikoulutus. Se näyttyy monen luokanopettajan kirjoituksessa eräänlaisena täsmäkoulutuksena, jonka todellinen arvo mittautui varsinaisen työn alettua. Kyse oli enemmän kuin pelkästä opettajan työhön oikeuttavasta tutkintotodistuksesta. Saadulla koulutuksella näyttäisi olleen myös käytännöllistä merkitystä; ja olihan moni kirjoittaja harjoitellut mielessään opettajana toimimista jo lapsesta asti. Joskus tehtävät saattoivat kuitenkin tuntua ylimitoitetuilta, kuten esimerkiksi silloin, kun vastavalmistunut opettaja joutui työuransa alussa vastuullisiin johtajan tehtäviin.

Minulla oli suuri etu oikeus mennä naapurin edeltäjäni luo kyselymään häneltä neuvoja. Aika usein syksyn mittaan minulla oli sinne asiaa. Tuntui, että koulutus ei antanut valmiutta aloittaa koulunpitoa kaikenkattavasti, olinhan myös kaksiope-ttajaisen koulun johtaja, 21-vuotias. Kyllä Siperia opetti. (Kerttu 1942 LO, s. 9.)

Samoin Mauno kuvaa sitä, kuinka hänet valittiin 7-opettajaisen koulun johtoon heti valmistumisensa jälkeen. *Hakemukseni hyväksyttiin ja ihmeekseni huomasi, että johtokunta oli valinnut minut suoraan koulun johtajaopettajaksi. Kokemattoman koulumiehen.* (Mauno 1928 LO, s. 18.) Mauno joutui huolehtimaan koulun tarviketilauksista ja vuorolukusysteemin järjestämisestä. Saulikin kokee saaneensa semi-

naarissa *hyvän koulutuksen ja vahvan pohjan kasvatus- ja opetustyöhön* (Sauli 1935 LOJ, s. 2). Kirjoittajan noviisi aika ajoittuu juuri niille 1950-luvun vuosille, kun suuret ikäluokat saapuivat kouluun. Saulin työtodellisuuteen vaikutti myös se, että yhä suurempi osa ikäluokasta halusi päästä oppikouluun. Vuorolukusysteemi tuli hänellekin tutuksi.

1950-luvun loppu tuo mieleeni ensimmäisen työpaikkani Savon sydämessä. Lapsia oli paljon, sillä sodanjälkeiset neljäkymmentäluvun investoinnit olivat tuottaneet kaikkina vuosina Suomessa hyvää tulosta perhekohtaisesti peräkkäisinäkin vuosina. Kun koulu- ja luokkatiloja ei ollut riittävästi, ratkaisuna olivat aamu- ja iltavuorot koulussa kuutena päivänä viikossa. Tämän kummajaiseen tulee lisätä monien vanhempien vuorotyö, joten perheen yhteistä aikaa olivat pääasiassa sunnuntait. Sitä paitsi paineet päästä oppikouluun olivat kovat, joten ei siinä opettajakaan helpolla pääsnyt. Oppikouluun pyrkijöistä ja samalla koko luokallisesta tuli lausunto pisteytyksin antaa, samoin kevätdistuksen arvosanoistakin yhteemeto koululaitoksen julkiseen vuosikertomukseen, joten kyllä se Gaussin käyrä tuttu käsite oli, ja sitä myös leikkillisesti sanoittuna "Käyssin kaurana" viljeltiin. No kestävätkö lapset tuon koetuksen? Vertaan sulakkeeseen tai hehkulamppuun ja vastaan: Tuskin kaikki. (Sauli 1935 LOJ, s. 2–3.)

Myös Lahjan ensimmäisessä varsinaisessa pidempikestoisessa työpaikassa toteutettiin vuorolukua. Kirjoittaja oli käynyt tutustumassa etukäteen tulevaan luokkaansa ja havainnut tämän varsin levottomaksi. Lahja kuvaa varsin runsaasti ensimmäistä työpäiväänsä, jolloin hän astui luokkaan vastuullisessa opettajan roolissa. Mieleen tulivat heti seminaarin opit, mutta etenkin harjoittelusta saatu hyvä arvosana valoi Lahjaan uskoa. Nuori opettaja oli päättänyt, että luokan toimintatapojen on muututtava.

Minun on tehtävä kaikkeni kurin ja järjestyksen aikaansaamiseksi. Eikö valmistuslaitoksessakin meille tähdennetty: on päästävä "nisikan päälle" beti aluksi. Näin ainakin käsitin saamani koulutuksen. Pelko kaihertaa silti sisimmässäni, kun kuulen portailta meluavat äänet. Onhan minulla sentään kiitettävä opetustaidon arvosana, yritän rohkaista itseäni. (Lahja 1925 YO, s. 5.)

Lahja etsii myös syytä siihen, miksi luokka oli niin levoton. Sota oli jäänyt juuri taakse, ja lapset olivat *pommituksissa vauhkoutuneita tai hiljattain Ruotsista palaneita* (Lahja 1925 YO, s. 4). Lasten vanhemmat työskentelivät pääasiallisesti alueella sijainneessa tehtaassa, ja he näkivät lapsiaan hyvin satunnaisesti. Koulu alkoi vuorosysteemin mukaisesti vasta puoliltapäivin, ja niinpä kirjoittajan oppilaat

ajelehtivat kaduilla ja kujilla keskipäivään asti, jolloin koulu yleensä alkoi (Lahja 1925 YO, s. 5). Lahja muistelee myös sotienjälkeistä ravitsemustilannetta.

*Usein koulupäivän alkaessa katselin vaivihkaa oppilaitani: joukossa oli monta vi-
luista, köyhästi puettua lasta. Kalpeat kasvat kiellivät huonosta ravinnosta ja hei-
koista kotioloista. Monen silmät olivat harmaat väsymyksestä. - Jonain päivänä
työnteosta ei tahtonut tulla mitään. Pojat ovat levottomia, yksi heistä, kalpein ja
monessa mielessä joukon beikoin, pystyi vain seilaamaan luokkabuoneessa hoiper-
rellen paikasta toiseen.* (Lahja 1925 YO, s. 6.)

Lahjan ja Saulin muistot siitä, kuinka lasten tai aikuisten tai m:olempien vuoro-
työ vähensi perheen yhteistä aikaa, muistuttaa tämän päivän keskustelua, jossa
ollaan huolissaan perheiden vähäisistä yhteisistä hetkistä. Joistakin kirjoituksis-
ta on luettavissa, että nuoren opettajan kokemaa työn haasteellisuutta ei välttä-
mättä pyritty helpottamaan työyhteisöissä, pikemminkin päinvastoin. Näin kävi
myös Lahjalle. *Opettajakunta oli näet pannut uuden tulokkaan kontolle vaativimman
tehtävän: kolmannen luokan opettajan oli oppilaineen valmistettava näytelmä joulujublaan*
(Lahja 1925 YO, s. 8).

Myöhemmin Lahja muutti Pohjois-Suomesta pääkaupunkiin ja sai jälleen
omasta mielestään varsin haastavan luokan. Monella Lahjan ensimmäisen luokan
oppilaista oli merkittäviä henkilökohtaisia ongelmia. Seminaarin opit alkoivat vähi-
tellen näyttäytyä riittämättöminä tai jopa kyseenalaisina. Lahja ymmärsi saaneen-
sa oppilaita, jotka kokeneemmat kollegat olivat mieluusti siirtäneet tulokkaalle.

*Mutta en nähtävästi vielä toisenakaan työvuoteni ollut päässyt "niskan päälle",
ajattelin hieman sekavasti. Niskan päälle pääseminen ei tosin sellaisenaan tuntunut
enää niin vakuuttavalta ilmaisulta kuin ehkä olin sen seminaarissa käsittänyt.
Jotain outoa siinä todella oli. Olin hämmentynyt. Tajusin kyllä, että minulle, opetta-
ja X:lle, vaikka olin 1. luokan opettajana, oli osunut koostumukseltaan jotenkin
poikkeava luokka. Miksi kokeneet opettajat kenties valitsevat itselleen ns. helppoja
oppilaita?* (Lahja 1925 YO, s. 11.)

Tuire pääsi valmistumisensa jälkeen 1960-luvun lopulla suureen kaupunkikouluun,
jossa oli niin ikään käytössä vuorolukusysteemi. Hän sai opetettavakseen oppilas-
ryhmän, joka oli koottu rinnakkaisluokkien opettajien ”ylimääräisistä” oppilaista.

*Sangen pian huomasin, että aika moni kollega tuli "sattumalta" lähettäneeksi mi-
nulle luokkansa ongelmatapaukset ja että yli puolen luokkani oppilaitten kotiosoi-
tteet osuivat levottomalle kaupungin vuokratuloalueelle* (Tuire 1944 EO, s. 9).

Leila allekirjoittaa kollegojensa noviiisikokemukset vuosikymmeniä myöhemmin 1990-luvun lähestyessä. Kirjoittaja päätyi ensimmäiseen varsinaiseen työpaikkaansa lukuisten sijaisuuksien jälkeen ja kuvaa tuolloista kouluaan myönteiseen sävyyn. Työpaikassa opettajat olivat innostuneita työstään ja valmiita kehittämään itseään ammatillisesti. Silti tässäkin työpaikassa tuntiopettajan asema tehtiin selkeästi tiettäväksi.

Joskus muutenkin sai todella tuntea olevansa vain tuntiopettaja. Kun keväällä sovitin tunneista, niin lehtorit ottivat mieleisensä päältä pois, ja tuntiopeettajalle jäi mitä jäi. Se tuntuu joka vuosi jotenkin nöyryyttävältä. (Leila 1957 AIA, s. 10.)

Anna aloitti työnsä suuren yläasteen luokattomana erityisopettajana. Opettajanhuoneen keski-ikä lähenteli viittäkymmentä kirjoittajan ollessa itse 25-vuotias. Vanhemmat kollegat juoksuttivat noviisia, joka sai mielestään tehdä ensimmäisen vuoden töitä, että työtoverit tajusivat, etten ollutkaan mikään juoksutyttö vaan ihan pätevä opettaja siinä missä muutkin (Anna 1964 EO, s. 3).

Varsin moni kirjoittaja on sitä mieltä, että nuorempana heille annettiin ikään ja kokemukseen suhteutettuna aivan liian suuria pedagogisia haasteita. Ne olisi voitu hoitaa paremmin ja oppilasystävällisemmin toisin järjestelyin. Kokeneet kollegat näyttäytyvät näissä kertomuksissa usein omaa etuaan ajavina pelureina, jotka ottivat päältä parhaat palat (oppilaat, tunnit ja luokkatilat) itselleen. Edellä opettajat muistelivat ensimmäisten opettajavuosien ongelmaoppilaita tai -luokkia. Osalla työn haasteet kasvoivat jossain vaiheessa kohtuuttomiksi. Esimerkiksi Pulmu tuo avoimesti esiin, kuinka hän ei enää pärjännyt ilman rehtorin apua.

Kokeiluperuskoulussa koin kyllä tulleen itse kiusatuksi. Kun käänsin selkääni taululle kirjoittaessani, sateli liituja ja paperilennokkeja. Kerran kieltäydyin menemästä luokkaan; en kerta kaikkiaan sietänyt haistattua. [nimi poistettu] (rehtori) tuli silloin apuun, ensimmäisen ja viimeisen kerran. (Pulmu 1941 AIA, s. 4.)

Rehtorin avunantoon liittyvän lopullisuuden tunteen jakaa myös Taina esitelllessään vastaavaa kokemusta. Taina esiteltiin edellä opiskeluvaiheen yhteydessä esimerkkinä uudesta nousevasta opiskelijatyypistä, joka kyseenalaisti vanhaa käsitystä seminaariopiskelijasta muun muassa tunnustamalla avoimesti juhlineensa pelkän ahkeroinnin sijaan. Kirjoittaja kohtasi ensimmäisessä työpaikassaan 1970-luvulla eräänlaisen todellisuussokin siirryttyään *opiskelijaelämän sietämättömistä keveydestä raakaan arkeen ja työntekoon* (Taina 1951 LO, s. 6).

Ensimmäinen paikkani oli todella järkytys. Iso luokka, 32 oppilasta. Koulussa oli lisäksi opettajain kesken huono henki, pieni työyhteisö ja kaksi klikkiä, joilla suksit ristissä. Muut opettajat olivat kokeneita konkareita, minä pelkkä noviisi kasvatuksen kentällä. Olin arka, enkä uskaltanut tehdä omia juttuja, yritin sopeutua mahdollisimman pian ja huomaamattomasti työyhteisöni ja osaksi koulun kulttuuria. Minulla oli myös oman luokkani kanssa kurinpidollisia väkensä, sillä eihän niitä edes oltu opiskeltu opettajaksi valmistumisen aikana. Opiskeluaikana pohdiskeltiin kasvatustieteellistä historiaa ja teoriaa, joilla on todella vähän tekemistä käytännön kanssa. Lisäksi koulunjohtaja sanoi, että "meillä kaikki hoitavat kurinpidolliset asiat itse". (Taina 1951 LO, s. 5–6)

Saulin (1935 LOJ, s. 3) kysellessä apua itseään kokeneemmalta opettajalta sai hän apua *savolaisten yhdennentoista käskyn muodossa: Elä böttöile* (Sauli 1935 LOJ, s. 3). Reino yritti puolestaan kysellä koulunsa johtajalta jotain ohjetta koulun aloittamiseen ja sai vastaukseksi *"Kyllä työ tekijäänsä neuvoo"* (Reinc 1939 LO, s. 4).

Nuoret opettajat tuntuvat jääneen monesti ongelmiseen yksin noviisiaikana. Muutama kirjoittajista rikkoo kirjoituksessaan eräitä opettajuuteen liittyviä tabuja. Ensinnäkään opettajan ei ole soveliasta ilmaista epätietoisuuttaan tai kyvyttömyyttään. Toiseksi opettaja on vaarassa leimautua epäonnistuneeksi toimijaksi, jos hän ilmaisee luokassaan vallitsevan työrauhaongelmia. Kuvatunkaltaisissa työyhteisöissä, joissa jokaisen oletetaan hoitavan omat ongelmansa, asiat määrittävät helposti henkilökohtaisiksi. Tämä saattaa merkitä sitä, että ongelmat mielletään myös itse aiheutetuiksi. Nämä seikat kuvaavat osaltaan yksinpärjäämisen ja -tekemisen kulttuurin negatiivisia ilmentymiä (Broady 1987, 11; D.H. Hargreaves 1994, 425). Sinällään ei liene sattumaa, että työrauhaongelmista kertominen ajoittuu juuri ensimmäisille työvuosille (Sikes 1985, 31–32). Työrauhaongelmista on suhteellisen helppoa puhua juuri noviisiajan yhteydessä, jolloin vanhempien kollegoiden usein hyväntahtoiset neuvot eivät vielä välttämättä syö ammatillista itsetuntoa. Ongelmat voidaan myöhemmässä elämäkerrassa osoittaa voitetuksi ongelmaksi. Mikäli näin ei ole käynyt, on toiminta opettajana ainakin jossain määrin epävarmalla pohjalla.

Mukana on myös todistuksia niistä tilanteista, kun omat henkilökohtaiset ongelmat onkin havaittu yleisiksi. Kollegat ovat osoittavat ymmärrystä esimerkiksi vaikeiden oppilaiden kanssa painivalle opettajalle ja kertoneet mahdollisista vastaavista kokemuksista.

Kurinpitokykyäni joutui heti kovaan testiin. Samoin kuin lapset päiväkodissa, luki-on oppilaat testasivat uuden opettajan sietokykyä. Välillä ääntä piti korottaa, välillä

lä madaltaa. Joskus riitti kulmien kurtistaminen, toisinaan piti läbättää oppilas ulos luokasta. Omaan valvontaluokkaani ei kuitenkaan mikään tempu tuntunut tehoavan. Kvittelin tietysti niin kuin kaikki aloittelevat opettajat, että olen ainut koko lukiossa, joka ei saa tätä ryhmää kuriin. Pian kävi kuitenkin ilmi, että muillakin opettajilla oli ongelmia samojen oppilaiden kanssa. Mikä helpotus! (Tuula 1961 AI, s. 7.)

Tuula kuvaa, kuinka hänellä noviisiopettajana oli taipumusta etsiä syytä itseltään ongelmien ilmaantuessa. Aineistossa on myös kommentteja, joissa nuoret kollegat ovat tarjonneet kaivattua taustatukea. Heidän kanssaan on voinut vapautuneesti keskustella työuransa alkuvaiheen kiperistä kysymyksistä vailla pelkoa pedagogisesta kasvojen menettämisestä.

Elämä [paikkakunnan nimi poistettu] alkoi asettua uomiinsa. Me uudet opettajat pidimme yhtä, kokoonnuimme säännöllisesti toistemme luokse istumaan iltaa, juttelemaan työstämme ja alkuvuotena vietimme reipasta iltaelämääkin. (Taina 1951 LO, s. 7.)

Yksikin oppilas riittää luomaan järjestyshäiriöitä luokkaopetuksessa. On kuitenkin luultavaa, että suuremmissa luokka- ja kouluyksiköissä mahdollisuus saada useampi häiriikkö samaan luokkaan on suurempi. Etenkin aineenopettajien elämäntarinoissa on havaittavissa kuvauksia todella suurista työyksiköistä, joissa oppilaita oli satoja (joskus jopa tuhatkin) ja kollegoita useita kymmeniä. Omassa luokassa saattoi oppilaiden määrä lähennellä viittäkymmentä. Toiminen noviisina tällaisissa työyhteisössä lienee ollut luonteeltaan hyvin toisentyypistä kuin työuran aloittaminen esimerkiksi kaksiolettajaisella koululla tuoreena kansakoulun opettajana. Toisaalta varsinkin lukioluokkien oppilaiden ikä saattoi asettaa haasteita. *Oppilaat olivat vain joitakin vuosia (2–3) nuorempia kuin minä, mutta hyvin mukavia ja aktiivisia nuoria (Leena 1940 AI, s. 4).* Muutaman vuoden ikäero koettiin erittäin haasteelliseksi pedagogisessa ympäristössä, jossa niin opettajat kuin oppilaitkin olivat tottuneet ikään ja kokemukseen perustuvaan arvojärjestelmään.

[kaupungin nimi poistettu] lyseossa minulla oli opetettavana keskikoulun viides luokka ja kaksi ensimmäistä luokkaa. Oppilaita oli luokalla yli neljäkymmentä. Varsinkin viidesluokkalaiset olivat minulle vaikea pala. Ikäeromme oli melko pieni. Olin pieni, hento, vaalea ja lapsellisen näköinen. Yritin kai ottaa mallia joistakin vihaisista ja vaativista opettajista, mutta tulos oli varmaankin epäuskottava. Arvelen, että koulun rehtori joskus manasi, kun oli ottanut minut töihin. (Tuovi 1943 AI, s. 3.)

Tuovi yritti jäljitellä vanhempien kollegoiden auktoriteettia. Toinen vastakkainen ja suhteellisen yleinen strategia on korostaa kaveruutta ja samankaltaisuutta, joilla yritetään kompensoida iän ja kokemuksen puutetta (Sikes, Measor & Woods 1985, 37–38). Edellä vanhemmat kollegat ovat näyttäneet yksipuolisen negatiivisessa valossa. Joukossa on myös kuvauksia toisenlaisista työtovereussuhteista. Joillekin noviiseille kokeneemmat kollegat tarjosivat esimerkin ohella käytännöllisiä ohjeita, jotka tuntuivat yleensä kiteytyvän kuriin. Lahja muisteli edellä valmistuslaitoksessa tähdenntetyä sitä, että oli *päästävä ”niskan päälle” beti aluksi* (Lahja 1925 YO, s. 5). Pulmu muistelee kieltenopettajien antaneen *ensimmäiset varoituksensa minulle: on beti otettava käskyvalta itselle. Ellei niin tee, keurinpalautus ei onnistu.* (Pulmu 1941 AIA, s. 3.) Joillekin opettajille kokeneiden kollegojen neuvot ovat jääneet mieleen aivan erityisinä. Ne saattoivat toimia edelleen kirjoitushetkelläkin ammatillisina ohjenuorina, kuten Siirin tapauksessa.

Sain paljon arvokkaita vinkejä opetustyöhöni vanhemmalta naisopettajalta, joka mielellään opasti minua eri tilanteissa. Monet hänen neuvoistaan ovat vieläkin käytössäni tai ainakin mielessäni. Työskentelyäni tässä koulussa arvostettiin niin paljon, että kollegat suosittelivat minua johtokunnalle, jotta tämä valitsisi minut vakituiseen virkaan jatkamaan hyvin alkanutta työtäni. (Siiri 1960 LO, s. 2.)

Noviisivuosiaan viettäneiden opettajien ensimmäisiin työvuosiin ajoittuu usein myös perheen perustaminen avioitumisineen ja jälkeläisten hankkimisineen. Perheen ohella myös työ vaati paljon, ja työpäivät saattoivatkin venyä pitkiksi. Uudet sisällöt ja tehtävät vaativat tulokkailta paljon suunnittelua. Kenties koetua epävarmuutta luokkahuonetyöskentelyssä haluttiin lieventää juuri ylihuolellisella suunnittelulla, jota kommenttien mukaan opittiin etenkin auskultointiaikana. Anja koki työnsä niin raskaana, että energiaa ei jäänyt edes seuraavan päivän tuntien suunnitteluun. Hän allekirjoittaa omalta osaltaan myös edellä esitetyn näkemyksen yksinpärijäämisestä.

Nuo kaksi vuotta opettajana olivat elämäni raskaimmat opettajavuodet. Pienen lapsen äitinä uudessa tehtävässä, epäpätevänä, useiden entisten opettajieni joukossa. Muistan, kuinka työpäivän jälkeen en jaksanut muuta kuin mennä nukkumaan. Tuntien valmistelu oli sitä sun tätä. Kukaan työpaikalla ei opastanut mitään. Ainoa opastus, joka on jäänyt mieleeni, oli että kämmenestähän niitä tunteja pitää. Itse olen sitemmin kokenut ihan toisin. Koulun jämäkän järjestyksen ja opettajia tukevan johtamisen turvin varmaan selvisin jotenkin. (Anja 1957 AI, s. 3.)

Ensimmäinen pitkäkestoinen työpaikka on monella kirjoittajalla ollut myös väliaikainen toimi, jota on hoidettu epäpätevästä Anjan tavoin. Joillakin kirjoittajista ei ollut minkäänlaista työhön liittyvää koulutusta, toisilta taas puuttui opinnäyte-työ tai auskultointi, kuten Anjan tapauksessa. Varsinkin myöhemmin aineenopettajiksi valmistuneet opettajat tekivät ennen opintoja tai opintojen aikana paljon sijaisuuksia, joissa tunnuttiin toimivan vanhoja opettajia jäljittelemällä – tai vaihtoehtoisesti tekemällä juuri eri tavoin. Omaelämäkertansa kirjoittaneista luokanopettajista taas moni aloitti seminaariopinnot varsin nuorena ja siirtyi sittemmin ensimmäiseen työpaikkaansa valmistuneena opettajana toisinaan vain hieman yli 20-vuotiaana. On muistettava, että kirjoittajissa on myös niitä, jotka ennättivät ennen opettajan työtä toimia myös muissa tehtävissä ja ammateissa.

Ensimmäisten opettajavuosien kohdalla on havaittavissa lievä tendenssi, jonka mukaan luokanopettajien kommentoinnit näyttäisivät olevan aineenopettajia myönteisempiä. Tätä seikkaa tukee se, että etenkin vanhamuotoinen seminaari-muotoinen koulutus oli liitetty hyvin tiukasti tulevaan kansakoulunopettajan työhön. Niinpä moni muisteleeekin saamansa koulutusta ja sen merkitystä erityisen tärkeänä ja merkityksellisenä. Toisaalta seminaarin yhteisöllinen ilmapiiri ja voimakas sosiaalistuminen mitattiin juuri ensimmäisten työvuosien aikana. Aineenopettajien kommentit taas viittaavat enemmän yksittäisiin kokemuksiin.

Opettaja ja muut

Tähän mennessä omaelämäkertojen käsittely on perustunut elämänvaiherakenteeseen, joka on kattanut kirjoittajien elämänvaiheet lapsuudesta aina ensimmäisen työpaikkaan opettajana. Suurin osa aineiston omaelämäkertoista noudattaakin tätä elämänkulun varsin yleistä esitysjärjestystä. Lapsuuden jälkeen kuvauksissa on edetty kouluvaiheeseen, jossa tapahtui myös ensimmäinen varsinainen jakautuminen sen mukaan, jatkoiko tuleva opettaja kansakoulua vai lähtikö hän oppikouluun. Aineiston nuorempien kirjoittajien koulutie tulee jatkosuunnitelmia koskevaan haaraan ensimmäisen kerran vasta lukion jälkeen. Varsinaisen kouluvaiheen jälkeen on kuvattu opiskeluaikaa pääsääntöisesti seminaarissa tai yliopistossa, toimimista epäpätevästä opettajana tai muita työtehtäviä. Omana vaiheenaan erottuu lopulta toiminta ensimmäisessä työpaikassa opettajana. Tämä rakenne on tarjonnut myös mielekkään tavan esittää kirjoittajien ensimmäisten vuosikymmenien etenemistä.

Seuraavassa elämänvaiheajattelu hylätään ja siirrytään tarkastelutapaan, jossa opettajien elämänjäsenysten antia esitetään aineistosta löydettävänä temaattisina tiivistyminä. Nämä tiivistymät edustavat sellaisia aihepiirejä, joihin opettajat ovat kirjoituksissaan ottaneet yleisesti kantaa. Moni kirjoittaja onkin kirjoittanut omaelämäkertansa erilaisten aihepiiriin (kuten ammattirooli tai nykyiset työtehtävät) otsikoimana.⁵⁸ Osa teemoista liittyy saatuun koulutukseen ja siihen, millä kouluasteella opettaja on toiminut. Osa aihepiireistä näyttäisi olevan taas joillekin ikäryhmille tyypillinen. Edelleen aineistossa on löydettävissä yhteisiä suhtautumistapoja opettajan työhön ja sen tekemiseen.

Temaattisperustainen lähestymistapa on valittu keinoksi, jolla tutkimuksessa on yritetty käsitellä sangen runsasta ja heterogeenistä tutkimusaineistoa. Ongelmana tässä lähestymis- ja esittämistavassa on luonnollisesti se, että teemat muodostuvat pakostakin sangen itsenäisiksi saarekkeiksi vailla yhteyttä toisiin aihepiireihin. Kyse on kuitenkin ensisijaisesti aineiston runsaudesta johtuvasta sisällön valikointiin ja esitykseen liittyvästä ratkaisusta, joka jakautuu seuraavassa kahteen pääluokkaan. Ensimmäisessä tarkastellaan opettajan suhdetta muihin kouluun koskeviin toimijoihin ja jälkimmäisessä opettajan suhdetta itse työhön.

Opettajien varsinaiseen ammatilliseen toimintana liittyviä uravaiheita on tutkittu aikaisemmin sangen runsaasti (ks. esim. Huberman 1993; Sikes 1985; Sikes, Measor & Woods 1985). Tutkimuksissa on etsitty ja määritelty muun muassa sellaisia periodeja opettajan elämässä, jotka näyttäisivät olevan ammattiryhmän jäsenille yhteisiä ja jotka ajoittuvat yleensä tiettyyn ikä- tai uravaiheeseen. Tällaisia ovat esimerkiksi työelämään astuminen, vakautumisvaihe, uuden kokeilu tai eläkkeelle valmistautuminen. Uravaiheissa näyttäisi olevan omia pedagogisia, mutta myös yksityiselämään liittyviä kehityshaasteita. Tutkimuksissa on tarkasteltu opettajien suhtautumista eri uravaiheiden asettamiin haasteisiin ja kuinka opettajat ovat kyenneet selviytymään niistä. Elämänvaiheisiin ovat perinteisesti vaikuttaneet sisäisten, yksilön kehitykseen ja kypsymiseen liittyvien tekijöiden ohella myös ulkoiset seikat kuten kouluun koskevat muutokset tai yleiset laman kaltaiset aikakauden tapahtumat ja ilmiöt.

Elämä- tai uravaihenäkökulma liittyy myös tähän tutkimukseen, mutta tarkoitus ei ole ollut pyrkiä varsinaisten elämänvaihetutkimusten systemaattisuu-teen tai vuosimäärien, olipa kyse tutkittavien iästä tai virkavuosista, määrittämiseen. Ensinnäkin kirjoitukset ovat aivan liian heterogeenisiä tällaiseen tarkaste-

⁵⁸ Nämä otsikoinnit seuraavat varsin usein kirjoittajille laadittua muistilistaa (ks. liite 1).

luun. Toiseksi aineisto soveltuu vain osin uravaiheiden käsittelyyn. Tarkempi elämänvaihe-erittely olisi täytynyt ottaa huomioon jo tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa.

Rekenä jos kelkkanakin

Vielä nelisenkymmentä vuotta sitten syrjäisen kyläkoulun opettaja oli tavallisten kyläläisten silmissä melkoinen epeli, kaikentietävä ja -taitava pyhä rakkine, jonka puoleen voi kuka tahansa kääntyä asiassa kuin asiassa ja hän osasi auttaa aina. Tai oli ainakin osaavinaan.
(Uolevi 1920 LO, s. 4.)

Aineiston luokanopettajista vanhimmat edustavat sitä historiallisesti ja osin myös nostalgisesti lataantunutta kansanopettajuutta, joka on vääjäämättömästi väistymässä seminaarikoulutuksen saaneiden eläköitymisen ja kyläkouluinstituution vähittäisen murenemisen seurauksena. Kontrasti vallitsevaan koulumaailmaan ja koko nyky-yhteiskuntaan on toisinaan niin suuri, että siitä on ilmeisesti haluttu kertoa. Kenties tärkein syy tarkastella kansanopettajia oman otsikon alta löytyy kuitenkin näkökulman keskeisyydestä. Pienten maalaiskyläkoulujen luokanopettajien ryhmä ja heidän äänensä korostuu tutkimusaineiston omaelämäkerrallisessa kokonaisuudessa. Osin kyse näyttäisi olevan eräänlaisesta jo väistyvän elämänmuodon tarinallisesta tekohengittämisestä, vaikka joukossa on myös suhteellisen nuoria opettajia jatkamassa kertomusta. Ylipäättään idea kyläkoulusta ja sen opettajista omaa sellaista historiallista rakentuneisuutta, joka tuntuu kiteytyvän kiinnostavaksi elämäntarinaksi.

Seuraavassa käsitellään sellaista opettajuutta, joka on vähitellen väistynyt 1900-luvun kuluessa. Niinpä varsinkin vanhimmat kirjoittajat näyttävät kokeneen, että heidän työuransa alun opettajuus oli hyvin toisentyypinen kuin se oli kirjoitushetkellä. Lisäksi edellä esitellyt aihepiirit (lapsuus, kouluaika sekä seminaarimuotoinen opiskelu) liittyvät kansanopettajan tematiikkaan hyvin läheisesti muodostaen selkeän jatkumon. Yksilöä ja yksittäisiä omaelämäkertoja yleisemmällä tasolla kyse on myös ajallisesti, tässä tapauksessa historiallisesti määrittävästä teemasta, jota on tutkittu Suomessa varsin runsaasti. Myös kaunokirjallisuus ja elokuva ovat ottaneet aihepiiriä omakseen. Siten käytettävissä on runsaasti valmista teoreettista ja kulttuurista viitekehystä. Kyse on varsin koherentista kulttuurisesta koosteesta, joka on myös sangen helposti jäljitettävissä.

Yhteisöllisyys näyttää määrittävän kansanopettajan työtä hyvin keskeisesti. Varsin moni alempien vuosiluokkien opettajista työskenteli pienessä koulussa, jossa saattoi olla vain yksi kollega tai ei aina edes sitä. Koska työtoverit olivat yleensä kaukana, korostuvat kirjoituksissa kollegiaaliset tuokiot kullannarvoisina. Etenkin kyläkoulujen nuoret opettajat etsivät ammatillista yhteisöllisyyttä saman pitäjän toisissa kouluissa toimineiden kollegoiden kanssa.

[kunnan nimi poistettu] *oli paljon nuoria opettajia siihen aikaan. Tutustuinme heti ensimmäisessä opettajainkokouksessa. Niihin oli aina päästävä, vaikka matkaa kertyi koulultani 66 km yhteen suuntaan [kunnan nimi poistettu] kirkonkylään, jossa kokoukset yleensä pidettiin. - Meillä nuorilla opettajilla oli tapana usein kokoontua yhteen vuorotellen eri koululle. Tunturireissut kuuluivat myös asiaan. Nautimme vapaudesta, nuoruudesta ja ystävytydestä viattomalla tavalla, ilman alkoholia.* (Annika 1936 LO, s. 8.)

Annika kuvaa jo seminaarissa opittua suhtautumista päihteisiin. Tärkeää näyttäisi olevan sen korostaminen, kuinka alkoholia ei käytetty. Opettajien välinen vapaa-ajan yhteisöllisyys muistuu monen opettajan mieleen ikimuistoisena toimintana. Yhteistoiminnan muotoja olivat kyläilyn ohella erilaiset retket ja urheiluharrastukset, joista erityisesti lentopallolla näyttää olleen merkittävä rooli opettajien välisissä riennoissa. Puhtaan viihtymisarvon ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeen tyydyttämisen lisäksi kokoontumiset ovat luultavasti vähentäneet ammatillista epävarmuutta. Kokoontumisissa käsiteltiin myös ammattiyhdistysasioita, mikä sitoutti opettajat lähiseutua laajempaan ammatilliseen yhteisöön. Tällä lienee ollut suuri merkitys etenkin pienten paikkakuntien opettajille. (Jumppanen 1993, 117–118.) Riikan mukaan virallinen ammattiyhdistysasia ja vapaan-aikaan liittyvä viihtyminen limittyivät toisiinsa lähes huomaamatta.

[kunnan nimi poistettu] *oli kolme koulua yhteensä 8 opettajaa, joista johtajani oli samalla kansakoulu- vai koululautakunnan sihteeri. Tarvittiin muutama muukin virkamies täydennykseksi viikoittaiseen lento palloiltaan, johon vuoroin hoitimme kahvituksen ja kuljimme työtoverini autolla. Siellä lentopallon lomassa kahvilla hoitettiin ammattiyhdistysasiat virallisia kokouksia myöten, joten kovin syvästi en asiaan perehtynyt. Kun isäni veljen vaimo kysyi joskus lomallani silloin muotiin tulleesta ”osallistumisesta” enpä siihen paljon osannut sanoa.* (Riikka 1946 EO, s. 23–24.)

Varsinkin syrjäseudun opettaja saattoi siis tuntea itsensä varsin yksinäiseksi toimijaksi (Kempainen 2006, 28). Jo seminaareissa luokanopettajat olivat tottuneet voimakkaaseen yhteisöllisyyteen, kuten olemme saaneet edellä lukea. Yk-

sinäisyyden tunnetta lienee lisännyt se, että moni tuore opettaja oli muuttanut töiden perässä pois sukulaistensa ja ystäviensä luota kotiseudultaan. Vielä on muistutettava siitä, että monelle noviisille ensimmäisen työpaikan yhteyteen ajoitui myös itsenäistymisprosessi

Raija muistelee, kuinka hän koki epävarmuutta myös oman toimintansa oikeellisuudesta. Hän pelkäsi, ettei opetus *kenties ole yhteismitallinen muualla annettavan opetuksen kanssa* (Raija 1932 LO, s. 2). Kirjoittaja muistuttaa, että kyse oli isosta asiasta. Oppilas saattoi ennen täyttää koko oppivelvollisuutensa pienessä kyläkoulussa, jossa opetuksen hoiti yksi ja sama kansakoulunopettaja. Ilman varsinaista lähiyhteisöä, joka kirjoituksissa yleensä tarkoittaa kyläläisiä, olisivat opettajat saattaneet kokea arkipäiväisen kouluaherruksen varsin yksinäiseksi. Myös seminaarikoulutus oli huomioinut opettajien tulevan työpaikan ja siellä viriävät potentiaaliset sosiaaliset kuviot.

Maatilataloutta ja metsänhoitoa opiskeltiin siksi, että voimme sitten maaseutukoululla keskustella isäntien ja emäntien kanssa heidän ammattiinsa liittyvistä asioista (Kerttu 1942 LO, s. 6).

Seminaariopinnot olivat osaltaan ylläpitäneet kansanopettajan maalaismaista henkeä, joten opettajan sulautuminen kyläyhteisöön oli myös koulutuksellisesti taattu. Keskustelun vaivattomuutta lienee lisännyt se, että moni opettaja oli viettänyt lapsuutensa sellaisissa perheissä ja oloissa, joista heidän oppilaansakin tulivat. Kyläkoulussa toimineiden kirjoittajien kuvauksissa korostuvat usein oppilaiden vanhempien lisäksi muu kyläyhteisö. Näillä koulun lähiviiteryhmillä näyttäisi olleen erittäin merkittävä osuus koulun toimintaan ja sitä kautta myös opettajan työhön.

Kesän -69 vietimme pääasiallisesti koululla. Kesäviettopaikkana [kylän nimi poistettu] kylä tarjosi kaikkea sitä, mitä perheemme tarvitsi. Koululla oli laaja piha, lähellä järvi, missä voi uida ja kalastaa. Päivisin olin valmis kylälle talkoihin aina, kun pyydettiin. Olin beinätöissä, apuna katonteossa tai maalaamassa "mestarina" taloa. Iltaisin täytyi kylän kenttä barrastajista. Parhaimmillaan toimintaa oli lähes joka ilta. Suositimmaksi lajiksi muodostui vähitellen jalkapallo. Harrastajista vanhimmat olivat yli 50-vuotiaita. Kylän ahkerin kalamies toi kalaverkkoja maaliverkoiksi. Säätysttiin monelta kinastelulta, kun pallo pysähtyi maaliin. (Mauri 1943 LOJ, s. 15.)

Vanhempaintapaamiset hoituivat talkoiden yhteydessä ja erilaisissa kyläyhteisön kokoontumisissa. Opettaja ei pelkästään osallistunut kylän rientoihin, vaan

hänen myös edellytettiin järjestävän sellaisia. Näissä tilaisuuksissa opettajilla oli mahdollisuus osoittaa, kuinka seminaarikoulutus oli valmentanut tähänkin tehtävään. Kansanopettaja kuvautuu kirjoituksissa kyläyhteisönsä toiminnallisena keskushahmona ja dynamona, joka osallistui aktiivisena toimijana opetustöimensä ohella maaseutuyhteisöjen useimpiin rientoihin. Niihin kuului toiminnan järjestäminen myös varsinaisen kouluiän jo ohittaneille kylän jäsenille.

Alunalkaen olin päättänyt järjestää toimintaa myöskin kylän nuorisolle, jota tuoloin oli vielä runsaasti. Pelasimme lentopalloa, lauloimme, teimme käsitöitä, harjoitelimme näytelmiä, järjestimme juhlia, kilpailuja ja retkiä. Se oli hauskaa. Opettajatoverini, nuori perheellinen mies, oli kekseliäs ja idearikas juhlien järjestämisessä. Nuoriso oli kiinnostunut toiminnasta. (Maria 1930 LO, s. 7.)

Eräällä tavalla kansanopettajien kohdalla voidaan puhua jatkuvasta, ”24 h -opettajuudesta”, sillä koulupäivän jälkeen olivat vuorossa monet erilaiset harrasteet ja toimet. Hallittujen asioiden skaala oli hyvin laaja aina kirkollisista toimituksista ja kulttuurisista pyrinnoista käsityöläisen tehtäviin. Opettajien toimenkuvaan kuuluneet hyvinkin vaihtelevat tehtävät kuvastavat osaltaan sitä, kuinka kansanopettaja miellettiin ensisijaisesti yleistietäjäksi ja moniottelijaksi (Nelson 1992, 182–183; Simola 1995, 339–340). Yksi esimerkki yhteisöllisestä toimintamuodosta olivat koululla järjestettävät juhlat.

Joulujuhla ja päättöjuhla pidettiin yhdessä. Koululla ei ollut päätöjuhlaa pidetty, mutta sen minä halusin saada aikaan. Sen oli seminaari opettanut, näyttös kyläläisille ja vanhemmille mitä on opittu ja kuinka hyvin osataan. (Sakari 1936 LO, s. 9.)

Kyläkoulujen opettajat kuvaavat Sakarin tavoin runsaasti koululla järjestettyjä juhlia. Näistä tilaisuuksista välittyy kokemuksia yhteisöllisyydestä ja kollektiivisista onnistumisista, jotka olivat seuraamuksia kyläläisten yhteisistä ponnistuksista. Kuten edellä on jo käynyt ilmi, oli seminaari huomionut koulutuksessa tämänkin seikan. Koulun juhlat liittyivät toisinaan aihepiiriltään suoranaisesti koulutyöhön, kuten kevät- ja joulujuhlien kaltaiset lukukaudeksi päättäjäiset. Tämän lisäksi koulu opettajineen vastasi usein myös äitien- ja isienpäiväjuhlista sekä erilaisista kyläjuhlien järjestämisistä. Yhteisöllisyyden ja viihtymisen tarpeiden tyydytyksen ohella juhlat soivat opettajalle luonnollisen ja koulutyöhön elimellisesti liittyvän mahdollisuuden osoittaa kyläyhteisölle opetustyön merkityksellisyyttä. Ne olivat Sakarin sanoin eräänlaisia näytöksiä. Voikin kuvitella, että opettajan työtä on arvioitu myös juhlien onnistumisen perusteella. Yksi syy

juhlien korostumiseen voi olla se, että ne näyttäytyivät usein arkea vasten ja sitä rytmittäen. Elämäkerrallisesti on kenties houkuttelevampaa kertoa jostain ikimuistoiseksi määriteltävästä juhlasta kuin arkipäiväisestä ja lukujärjestyksen mukaisesti toistuvista koulupäivistä.

Omien oppilaidensa lisäksi opettajat näyttäsivät olleen ajan tasalla myös siitä, missä opillisessa tilassa muu kyläyhteisö oli. Sauli muistelee, millainen työtodellisuus häntä odotti aikoinaan maaseudun kyläkoulussa.

Muistan ensimmäisen työvuoden kevään maalla. Meidän perheen yhteinen kesäloma oli vastikään alkanut, kun yhtenä aamuna tupsahtaa meille tupaan oven täydeltä koulupiirini oppikoululaisia, joita en vielä tuntenutkaan. Heillä oli vain yksi pyyntö – voisitko opettaja auttaa – on ehdot ruotsissa, on ehdot englannissa, on ehdot sekä ruotsissa että englannissa. No solmut avattiin, ja avonaisina ne pysyivätkin koko heidän kouluaikansa. (Sauli 1935 LOJ, s. 5.)

Sauli kuvaa edelleen, kuinka hän huolehti jatkossakin oppikoululaisten tukiopeutuksesta toimiessaan myöhemmin varsinaisena tarkastajan määräämänä tutkivana opettajana. Hänen tehtävänään oli kartoittaa oppivelvollisuuden toteutumista seutukunnalla. Saulin mukaan vastaavanlaisia toimia tehtiin myös niin sanottuna harrastetoimintana: *Luulen, että monet aikani opettajista asiasta numeroa tekemättä ovat kylänsä kynttilöinä tehneet samoin* (Sauli 1935 LOJ, s. 5). Niinpä opettaja saattoi omien kykyjensä ja halujensa mukaan järjestää erilaisia kerhoja. Nuori koulunjohtaja Mauno esimerkiksi huolehti kylällään englannin ja ihmistunte- muksen kerhotoiminnasta.

Mutta huomattuani, että kovin vähän kylän nuorista oli pyrkinyt oppikouluun, päätin virittää kerhotoiminnan. Tässäkin asiassa esimieheni oli myönteinen ja antoi minun merkitä vuositarkisteeseen kaksi kerhoainetta kaikenikäisille. Niistä sain kummastakin yhden viikkotunnin palkan. Mielessäni väikkyi opetukseni työväenopistossa. Siksi epäilemättä merkitsin suunnitellaan: englannin kerho 25 tuntia ja ihmistunte- mus 25 tuntia ... Vielä tätä kirjoittaessani muistan, miten innokkaasti [kylän nimi poistettu] asukkaat reagoivat kerhoon...Kylän asukkaiden läheistä ja miellyttävää yhteistyötä kuvaa sekin, että he ottivat minut joukkoonsa. (Mauno 1928 LO, s. 22–23.)

Maunun opetusryhmiin tuli läheisen tehtaan konttoristeja ja nuoria työmiehiä, mutta myös eläkeikää lähestyvää leipuri vaimonsa kera. Erilaisten juhlien, urheilutapahtumien ja kerhotoiminnan lisäksi opettajan työtehtäviin kuuluivat myös pyhäkoulun järjestämisen kaltaiset seurakunnalliset toimet. Varsin moni kan-

sanopettaja toimi kanttorina (Matti ja Mauri) ja hätätilassa opettaja toimitti myös papin tehtäviä syrjäseuduilla (Rauni). Muista tehtävistä mainittakoon pankki-toimihenkilö (Ulpu), ompelija (Rauni), keittäjä (Riikka), taksikuski (Senni) ja parturi (Sakari). Sakari toi sananmukaisesti valoa lähiseudulle, sillä tämä kansankynttilä organisoii sähkölinjan vetämisen kylälle. Sitten oli vielä koko joukko maatilan toimiin kuuluvia avustavia tehtäviä.

Kun lehmä poiki ja tuli jotain ongelmia, saatettiin opettajaa (miestäni) hakea kaveriksi. Ensimmäisenä syksynä olin heinäpellolla entisen opettajanperheen kanssa, samoin viljanpuimissa "ruumentummuna". Nykyäänkin hirvioporukka antaa opettajille hirvenpaistia hyvän köntin. (Kerttu 1942 LO, s. 14.)

Matti puolestaan kutsuttiin suhteellisen tuoreena kyläkoulun opettajana paikallisen nuorisoseuran järjestämään urheilukilpailuihin. Tuoreelta paikalliselta vaikuttajalta odotettiin myös juhlapuhetta, johon Matti ei ollut tiennyt valmistautua. Jotain oli kuitenkin keksittävä ja pian.

Rupesin kertaamaan päivällä käytyjä kilpailuja sekä sitä innostusta, millä nuoret ja lapset urheilusuorituksiinsa panoutuivat. Lopuksi totesin, että kyläkunta tarvitsisi kunnolliset suorituspaikat eli kylään tarvitaan urheilukenttä. Olihan juoksutkin tapahtuneet epätasaisella ratastiellä. Että ehdotukseni urheilukentästä ei ollut realistinen, sen tulisi huomaamaan, vaikkakin vähää vailla oli, etten joutunut selästä puuhaa vetämään. (Matti 1935 LO, s. 4.)

Matti vedettiin mukaan myös torvisoittokuntaan sen jälkeen, kun tieto opettajan soittoharrastuksesta oli levinnyt kyläläisten keskuuteen. Erään paikallisen kyläläisen kommentti kuvaa opettajan osaamiseen liittyviä tarkennettuja toiveita.

Olin soittopelini kanssa tienposkessa kyytiä odottelemassa, kun polkupyörällä matkaa tekevä nainen pysähtyi kohdalleni sekä yksikantaisesti totesi, että totta se näyttää olevan, opettaja on torvensoittaja. Me kun olisimme toivoneet kyläämme kansantanssujen ohjaajaa. (Matti 1935 LO, s. 5–6.)

Kuten Senni (1927 LO, s.5) toteaa, *opettaja joutui olemaan rekena jos kelkkanakin*. Seminaarissa opituille valmiuksille (liittyivätpä ne sitten soittamiseen, käsityöläistaitoihin tai sosiaaliseen kyvykkyyteen) näyttäisi olleen siis runsaasti kysyntää. Kyläyhteisöissä toimineet opettajat kirjoittavat myös jonkin verran yhteiskunnallisesta toiminnasta, joka on myös kuulunut elimellisesti kansanopettajan työnkuvaan. Olihan suomalaisella kansanopettajalla ollut vielä 1900-luvun alus-

sa merkittävä rooli kunnallisella ja valtiollisella sektorilla sekä vapaassa kansalais- ja yhdistystoiminnassa, joissa opettajien suhteellinen määrä oli huomattava. Opettajia oli ollut runsaasti myös kansanedustajina ja kunnanvaltuutettuina. Vuosisadan edetessä alkoi opettajien määrä näissä elimissä kuitenkin hiipua. Opettajat olivat kansaa sivistäessään tehneet tavallaan itsensä tarpeettomiksi. Kansan sivistystason kohottua yhä laajemmilla väestönosilla alkoi olla mahdollisuus osallistua juuri niihin tehtäviin, joista opettajat olivat perinteisesti huolehtineet. Lisäksi varsinainen koulunpito alkoi vaatia yhä enemmän opettajien huomiota. (Ahonen 2003, 46; Allardt 1966, 135.)

Matille (1935 LO, s. 7) kävi jo ensimmäisen työpaikan yhteydessä selväksi se, että opettajalla ei juuri ole yksityisyyttä. Lukuisten edellä lueteltujen ja muiden tehtävien ohella toimiminen lasten opettajana oli luonnollisesti keskeinen opettajalle kuulunut tehtävä, mutta pelkällä pedagogisella tiedolla opettaja ei olisi ilmeisesti selvinnyt kaikista niistä tehtävistä, joita hänen edellytettiin hallitsevan. Seminaarissa saatu koulutus kuitenkin antoi selkeät ja käytännölliset eväät. Ensinnäkin koulutuksessa määriteltiin jo etukäteen eksplisiittisesti opettajan työn luonnetta ja siihen kuuluvia tehtäviä. Tämän lisäksi huolehdittiin koulutuksellisesti siitä, että tulevat opettajat kykenisivät hoitamaan heille sälytetyt tehtävät ja säilyttämään asemansa lähiyhteisössään. Varsinkin syrjäisillä seutukunnilla opettaja saattoi olla ainoa koulutettu henkilö kymmenien kilometrien säteellä.

Ennen opettaja oli kunnioitettu ja arvostettu omalla paikallaan, eikä hänen mieliteitään uskaltanut arvostella kuin pappi. (Riitta 1940 LOJ, s. 9.)

Sitaatissa esitetty pappi saattoi olla syrjäseuduilla varsin harvoin nähty vieras, joten varsinkin pienemmissä kylissä opettaja edusti koulutuksellista yläkastia. Monilla varsinkin syrjäisemmillä alueilla opettaja saattoi olla ainut tavattavissa oleva ja todellinen valtiovallan edustaja. Siten he olivat eräänlaisia valtiovallan lähetiläitä toteuttamassa kutsumustaan maaseuturahvaan sivistämisprojektissa (Rinne 1989, 68). Opettajan rooli kyläläisten keskuudessa ei kuitenkaan ollut aina täysin yksiselitteinen ja ongelmaton. Snellmanilais-cygnaeuslainen näkemys opettajan asemasta kansan keskuudessa oli ideatasolla sangen selvästi ilmaistu ja koulutuksessa huomioitu, mutta käytännössä kansankynttilänä toimiminen edellytti myös tilannetajua ja sen oivaltamista, mitä opettajalta konkreettisesti odotettiin ja millainen hänen tuli olla.

Pieni maalaiskylä odottaa kyllä opettajan osallistuvan kylän yhteisiin toimintoihin, vain siitä he hyväksyvät opettajan täydellisesti. Kuitenkin hänen tulee siellä olla tasa-vertainen kyläläisten kanssa eikä saa opettaa kuin "ope". (Sakari 1936 LO, s. 16.)

Myöhemmin Sakari kuvaa, kuinka hän alkoi vähitellen *tuntea abdistusta kylään sisäänlämpivälle uskonnollisuudelle* (Sakari 1936 LO, s. 11). Sakari viittaa lähiyhteisön uskonnolliseen sulkeutuneisuuteen ja siihen, kuinka hän tunsu itsensä ulkopuoliseksi. Vaikka kansanopettajuuteen liittyi myös uskonnollinen pohjavire, saattoivat tulkinnat uskonnollisuuden käytännöllisestä toteuttamisesta johtaa siihen, että opettaja koki joutuneensa yhteisön ulkopuolelle. Opettajan ja lähiyhteisön suhde saattoi toisinaan olla siis hyvin altis erilaisille kulttuurisille törmäyksille. Joka tapauksessa opettaja oli henkilö, jonka tekerrisiä ja menemisiä seurattiin hyvinkin tarkasti.

Pienellä syrjäkylällä koulu oli keskeisellä näköalapaikalla ja opettajat ainoat vieraat ihmiset. Heitä tarkekalittiin, pidettiin silmällä lähtemiset ja tulemiset. (Maria 1930 LO, s. 7.)

Marian kommentti kuvastaa osaltaan sitä, kuinka vähäisestä asujaimiston vaihtuvuudesta vastasivat lähinnä satunnaiset muuttajat ja opettajakunta. Niinpä Maria saikin ensimmäisessä työpaikassaan neuvoja vanhemmalta kollegaltaan sen suhteen, kuinka kyläläisiin tulisi suhtautua.

Naispuolinen kollegani varoitteli minua solmimasta läheisiä suhteita kyläläisiin. Hän oli ollut kylällä kymmeniä vuosia. Sanoi, että so pu säilyy siten parhaiten. Jossain määrin noudatin hänen neuvojaan. Omat lapseni olivat tuolloin pieniä ja tarvitsivat minut, äitinsä, kaikkein vapaa-aikoinani. Kylän yhteisiin tilaisuuksiin, hautajaisiin, häihin ja syntymäpäiville saimme aina kutsun ja osallistuummekin mihin. Yhtään läheistä ystäväyssuhdetta en kuitenkaan solminut. (Maria 1930 LO, s. 8.)

Vaikka opettaja olikin paljon tekemisissä lähiyhteisön kanssa, eivät välit välttämättä muodostuneet ystäväsuhteiksi. Kyse oli pikemminkin Marian kuvaamasta ystävällisyydestä. Opettajan ja lähiyhteisön väliset suhteet saattoivat olla hyvinkin ristiriitaiset. Opettaja oli alun perin kansasta ja eli kansan keskuudessa, mutta kuitenkin eräällä tavalla myös tämän yläpuolella. Koulutus löi kuitenkin kulttuurisen kiilan opettajan ja lähiyhteisön välille. Kansanopettajisto alkoi muodostaa jo 1800-luvulla omalakisien ryhmänsä, ja vielä 1900-luvun puolessavälisissä opettajan erotti rahvaasta nimenomaan koulutuksessa kertynyt kulttuurinen

ja sosiaalinen pääoma. Verrattuna perinteiseen sivistyneistöön⁵⁹ opettajien kulttuurinen pääoma oli kuitenkin sangen vähäinen, ja olihan porvaristo ja varsinkin suurtalalliset taloudellisessa etulyöntiasemassa kansanopettajiin nähden. Tiivistäen voisi todeta kansanopettajien olleen sosiaalisesti ja taloudellisesti kansan tasolla, mutta sivistyksellisesti heidän yläpuolellaan. Kansanopettajisto lukeutui osaksi talonpoikaistoa Snellmanin tarkoittamassa hengessä⁶⁰. (Ahonen 2003, 46; Männistö 1994 206–207; Rinne 1986, 43–44; Rinne & Jauhainen 1988, 208–209.) Opettaja asettui siis varsin omalaatuiseen herrojen ja rahvaan väliin sosiaaliseen tilaan aikana, jolloin keskiluokan käsite oli vasta hahmottumassa (Rantala 1997, 35).

Opettajien näkyvyys ja toimeliaisuus takasi yhdestä näkökulmasta tarkasteltuna etuoikeutetun aseman, joka toisaalta saattoi tuntua varsinkin nuoresta opettajasta kiusalliselta. Opettajaa saatettiin esimerkiksi kehottaa ottamaan ensimmäisenä pitopöydästä, ja istumapaikkakin tuntui olevan taattu: *Vähän hämmästyttävää oli varsinkin vanhempien ihmisten kunnioittava asenne: "Opettaja on hyvä ja istuu keikkenuoliin."* (Mauri 1943 LOJ, s. 13).

Mauno kuvasi edellä vetämiään kerhoja. Hänen omaelämäkertansa sisältää poikkeuksellisen elämänvaiheen, joka kuitenkin kuvaa opettajan asemaa ja hänelle asetettuja odotuksia. Mauno ihastui alaikäiseen kauppa-apulaiseen, johon hän oli tutustunut tehdessään nuorisotyötä. Nuorikko toi pintaan tunteja, jotka olivat hieman aikaisemmin vaipuneet pinnan alle päättyneen seurustelusuhteen myötä. Mauno pohti tilanteen mahdottomuutta ikänsä ja asemansa näkökulmasta.

Satuin lukemaan paimintoja Sakari Topeliuksen yksityiselämästä. Hämmästykseni buomasin, että hän oli avioitunut kuusitoistavuotiaan tytön kanssa. Satusedälle sellainen oli mahdollista, muttei johtajaopettajalle Kymenlaaksossa, jossa ihmiset pitivät kiinni 50-luvun normeistaan. (Mauno 1928 LO, s. 29.)

Mauno hakeutui toiselle paikkakunnalle karkuun mahdotonta ihastustaan. Hän päätti olla aktiivinen ennen kuin kirjoituksessa kuvattu perinteisiin arvoihin tukeutunut yhteisö olisi alkanut mahdollisesti toimia. Uusi asuinpaikka ei ollut kuitenkaan kovin kaukana edellisestä, ja niinpä ihastus vähitellen kehkeytyi rakkaudeksi toistuvien tapaamisten myötä. Mauno hakeutui edelleen uuteen työ-

⁵⁹ Joita ovat perinteisesti edustaneet esimerkiksi lääkärit, tuomarit, apteekkarit, mutta yhtä hyvin myös joidenkin oppikoulujen lehtorit.

⁶⁰ Snellman olisi myös halunnut eläkkeelle siirtyneistä opettajista pikemminkin maanviljelijöitä, kuin joutilaita ja köyhiä herrasmiehiä (ks. Ahonen 2003, 46).

paikkaan, tällä kertaa Etelä-Suomeen. Pari alkoi keskustella naimisiinmenosta. Maunon tulkinnan mukaan hänen asemansa opettajana vakuutti myös morsiamen vanhemmat siitä, että hän ei *ylittäisi hyvien tapojen rajoja* (Mauno 1928 LO, s. 36). Lopulta monien mutkien jälkeen pari sai presidentti Kekkoselta poikkeusluvan avioliittoon. Pienimuotoisen vihkitilaisuuden jälkeen pari suunnisti uuteen kotiinsa seuraavana päivänä. *Siinä välähti mieleeni, että käsipuolessani kulki ammattikuntani nuorin rouva* (Mauno 1928 LO, s. 43).

Omaelämäkerrat sisältävät myös kuvauksia tilanteista, joissa opettajan asemaan liittyvät oletukset nousevat pintaan. Kirjoituksista on luettavissa, kuinka eläminen kansan keskuudessa edellytti opettajalta eräänlaista tasapainoilua. Toisaalta opettajan edellytettiin osallistuvan yhteisiin tilaisuuksiin tai suorastaan järjestävän erilaisia aktiviteetteja, mutta silti hänen ei sopinut korostaa ammatin kuulunutta koulutuksellista ja sosiaalista eriarvoisuutta kyläläisiin nähden, pikemminkin päinvastoin. Opettajalla ei näyttänyt olevan varaa olla koppava tai ylimielinen ainakin julkisesti, mikä olisi johtanut helposti väliin kukaan kyläläisten kanssa.

Opettajaan on viitattu usein termillä mallikansalainen, ja opettajan mallikelpoisuuden vaatimus säilyikin koko kansakoulu- ja seminaariajan. Kansankynttilää kontrolloinut ulkoinen säätelymekanismi takasi sen, että alemmista yhteiskuntaluokista värväytyneet opettajat toimi esimerkillisesti omassa yhteisössään. Hän valvoi, mutta häntä myös valvottiin ja opettajan oli puhuttava, käyttäydyttävä ja pukeuduttava asemansa mukaisesti. Opettajaa velvoitti niin toimiminen virkamiehenä kuin oma yhteisö. Siten opettaja altistui samanaikaisesti valtiovaltan, oman ammatillisen viiteryhmänsä (kollegat ja kansakouluntarkastajat) ja asuinyhteisönsä kontrollille. Vahva normiajattelu teki toisaalta opettajan ympäristöstä ennalta arvattavan. Hänelle ei voinut olla epäselvää, mikä oli sallittua ja kiellettyä. Systeemin kyseenalaistajat voitiin erottaa jo seminaarivaiheessa, ja viimeistään viransaannin edellytyksenä olleen koeajan jälkeen voidaan opettajan olettaa sisäistäneen hänelle asetetut odotukset. (Kempainen 2006; Rinne 1986; Rinne 1989, 59–60; Simola 1995, 233–236.) Kansanopettajan voidaan katsoa olleen siis varsin tiukan kontrollin alaisena, mutta toisaalta hän myös saattoi suoranaisesti hyötyä tilanteesta. Vaikka näkyvä asema saatettiinkin toisinaan kokea kiusalliseksi, oli siitä epäilemättä myös hyötyä. Sinällään aineistossa ei ole kertomuksia siitä, kuinka sääntöjä ja sosiaalista kontrollia kierrettiin tietoisesti. Sääntöjen muuttaminen ei liene ollut mahdollista opettajille, sen sijaan niitä on epäilemättä jätetty noudattamatta tai loukattu. (Nelson 1992, 184–185.)

Tarkastajat

Yhden opettajaa valvoneen ryhmän muodostivat kansakoulutarkastajat, jotka kuuluvatkin keskeisesti kansanopettajien elämäntarinoihin. Siinä missä lähiyh-teistö asetti opettajalle tiettyjä odotuksia, määritteli tarkastuslaitos hallinnollisel-ta tasolta opettajan asemaa ja hänelle kuuluneita tehtäviä. Tarkastuskäynnit ko-rostuvat kirjoituksissa arjen katkaisevina tapahtumina. Tässä lienee juuri kyse sellaisesta historiallisesta seikasta, jota kirjoittajat muistelevat tehden samalla vertailua tämän päivän tilanteeseen. Nykyistä yksittäistä opettajaa ei enää valvo-ta ainakaan yhtä konkreettisesti kuin kansakoulutarkastuslaitoksen aikoina. Toi-saalta aiheenvalinnan korostumista selittää se, että kansakoulutarkastajan vie-railu koululle oli varsinkin nuorille opettajille jännittävä paikka. Ja koska opetta-jat kuvaavat vuolaasti ensimmäisiä opettajavuosiaan, on kansakoulutarkastajan vierailujakin kommentoitu runsaasti. Seminaarin tavoin myös tarkastajat tuntu-vat tienneen hyvän opettajan piirteet.

Tarkastajan käyntiä jänmitettiin siihen aikaan joka vuosi. Heillä ei ollut tapana ilmoitella tulostaan. Eräänä lämpimänä kevätpäivänä näin luokan ikkunasta, että joku äijä kierteli puutarhassa ja tutki marjapensaita sekä mansikkamaata. Koh-ta hän ko putti luokan oveen, esitteli itsensä tarkastajaksi ja kehotti jatkamaan ope-tusta. Välitunnilla vaimoni keitti kahvit ja sitten tarkastaja halusi katsoa arki-sto-kaapin. Luokassani hän tarkasti myös opettajan pöydän laatikot, jota hieman ih-mettelin. Jälkikäytöksissä tarkastaja selitti puutarhan ja pöytälaatikon tutkimisen syyksi sitä, että ne aika hyvin paljastivat kuinka huolellinen opettaja on työssään. (Reino 1939 LO, s. 6–7.)

Reino ihmetteli tarkastajan huomion kohteita. Varsin monissa vastaavissa tar-kastuskuvauksissa tarkastajan huomio näyttää kiinnittyneen johonkin opettajan mielestä marginaaliseen asiaan, josta sitten on tehty päätelmiä opettajan kyvyk-kyydestä hoitaa tointaan. Toiset muistot liittyvät tilanteisiin, joissa tarkastaja tulee sisään juuri silloin, kun luokassa on tapahtumassa jotain epätoivottavaa.

Eräällä tunnilla, kun vihdoin on päästy työn alkuun mainittu Reino-pöi ka keskeyttää häirimmällään kaikeien työn. Silloin se tapahtuu: "Sinusta ei ikinä tule mitään pääsee uupuneen opettajan huulilta. - Todellisuus on usein tarua ihmeellisempää. Nün nytkin. Luokkahuoneen ovi avautui ja tarkastaja astui sisään! Tuon ajan tarkastaja ei ilmoitel-lut tulostaan eikä hän ollut mikään konsultti. Sain suullisen huomautuksen klassisesta lausumastani enkä aibeetta. Tosin tämä tarkastaja sattui olemaan perheystävämme, mutta kannaltani tilanne oli hävettävän mahdollinen. (Lahja 1925 YO, s. 6–7.)

Lahja tutustui toiseenkin tarkastajaan, joka sattui tulemaan paikalle opettajan kannalta mahdollisimman huonolla hetkellä. Hänen saavuttuaan luokkana alkoi yksi oppilaista huutaa suoraa huutoa. *Pieni Raimo siinä ilmaisi patoutunutta itsään* (Lahja 1925 YO, s. 12). Lahja tiesi, että oppilaan huuto ei loppuisi millään ulkoisilla keinoilla. Laina tulee vielä sananmukaisesti astuneeksi tarkastajan varpaille ahtaassa luokassa.

Olin asennoitunut näyttämään tarkastajalle vihkoja ja piirustuksia, joiden tasosta olin iloinnut. Mutta nyt tarkastaja ei halunnut niitä nähdä. Hän oli nähnyt ja kuullut tarpeeksi: en ollut pystynyt "pitämään kuria", näin käsitin ainakin. Joka tapauksessa olin hänen käsityksensä mukaan pelotellut etukäteen pientä poikaa tarkastajalla niin, että tämä huusi kuin syötävä tarkastajan tultua luokkaan. En ehtinyt sanoa asiasta mitään, kun tarkastaja kysyi, olinko aikonut hakea vakinaista virkaa. Ai, enkö. "No, sittenhän tämä ei niin paljon haittaa." Niine hyvineen tarkastaja lähti nopeasti. (Lahja 1925 YO, s. 13.)

Tarkastuskäynnit kuvautuvat aineistossa usein eräänlaisena teatterina, jossa opettaja oppilaineen oli sivuosassa tarkastajan vastatessa pääosasta ja jossa kiinnitettiin huomiota arkipäiväisen koulunkäynnin kannalta toisarvoisiin seikkoihin. Aina tarkastajan käynti ei tullut yllätyksenä, sillä varsinkin syrjäseutujen opettajille lienee ollut mahdollisuus viestittää kollegoilleen lähestyvistä vaarasta. Uolevi on kirjoittanut kansakoulutarkastajamuistonsa vuorosanojen muotoon. Teatterivertaukseen liittyy myös kuvaus oikeiden vuorosanojen hallinnasta. Seuravassa Uolevi muistelee keskusteluaan lähikoulun kollegan kanssa.

- ... *Tarkastaja-Aaku on kierroksella, oli meillä aamupäivällä, voi tulla teille vaikka jo huomenna, ei kyllä sanonut, mutta vaistoon...*
- *Mitä se teillä teki, mitä kyseli, mihin puuttui?*
- *Kahvia se joi, kahta asiaa kysyi ja puuttuwiin asioihin puuttui.*
- *Ettäkö kahta kysyi, mitäkö?*
- *No maantietotunnilla se tarjoutui kyselemään oppilailta ja ne kysymykset olivat, että "paljonko maapallon akseli on kallellaan" ja "mitkä ovat talvikuukaudet". Ensimmäiseen eivät osanneet vastata ja siihen toiseen annettujen vastausten kanssa se pitkään vänskyli. Ei sille kelpaa että joulukuu, tammikuu ja helmikuu, vaan nimenomaan vain joulu-, tammi- ja helmikuu, että sen nyt tiedät. (Uolevi 1920 LO, s. 7.)*

Kuinka ollakaan tarkastaja saapuu koululle seuraavana päivänä ja esittää juuri samat kysymykset. Tarkastajan ihmetellessä oppilaiden tietoa yksi oppilaista

kertoo opettajan ehdottaneen vastauksia uskontotunnilla. Tilanne purkautuu siten, että tarkastaja kehuu lapsia hyvämuistisiksi sen sijaan, että olisi moittinut opettajaa vilpistä. Lopulta *me molemmat pomomiehet nauromme sille niin ja kaikki opetuslapset yhtyivät iloomme* (Uolevi 1920 LO, s. 8). Kansakouluntarkastajat ovat tarjonneet siis herkullisia aiheita anekdootteihin, jollaiseksi myös Uolevin kuvaus lienee luettavissa. Opettajien keskuudessa kiertäneiden tarkastajakaskujen ja omien muistikuvien ydinsanoma tuntuu olevan edellä kuvatun kaltainen. Tarkastajat puuttuivat yleensä opettajan työn kannalta epäoleellisiin seikkoihin, mistä opettajat sitten selvisivät kekseliäisyytensä avulla. Pelätty tarkastaja joutuu näissä kertomuksissa yleensä lopulta naurunalaiseksi.

Toisenlaisiakin kuvauksia löytyy. Rauni työskenteli nuorena opettajana pienessä kyläkoulussa ja koki kollegoidensa tavoin epätietoisuutta muun muassa siitä, miten hänen olisi tullut järjestää koulun arkisto. Seminaarista huolimatta oli noviisilla paljon kysymyksiä, joihin kansakouluntarkastaja suhtautui auttavaisesti. *Opettajayhdistys ei pabemmin yhteyttä ottanut, mutta tarkastajan tuki oli tärkeä. Hän kävi kaksi kertaa sinä talvena koulullani.* (Rauni 1935 LO, s. 7.)

Kansaopettajaa leimaavista piirteistä maalaisuus on yksi keskeisimpiä. Kaupungissa asunut kansanopettaja poikkesi jossain määrin maaseutukollegastaan. Ensinnäkin kaupungeissa oli hyvin erilaisia kouluja (muun muassa valmistavat yksityiskoulut), mikä osaltaan vaikutti opettajan aseman monimuotoisuuteen. Toisaalta opettaja ei ollut aivan samanlaisen kontrollon kohteena kuin maaseudulla, eikä kaupunkiopettajan tarvinnut välttämättä asua oppilaidensa ja näiden vanhempien keskuudessa. Kaupungissa kansanopettajalla lienee ollut keskimäärin paremmat mahdollisuudet yksityisyyteen kuin maalla toimineella kollegallaan. Edelleen maaseudun opettajille lankesi opetustoimen ohella useita muita tehtäviä, kun taas kaupungeissa näihin tehtäviin löytyi runsaasti muita toimijoita. Kaupunkiympäristön kansanopettaja kohtasikin maaseudusta poikkeavia haasteita.

Kirjoittajissa on myös kaupungissa työskennelleitä luokanopettajia. Esimerkiksi Helena teki elämäntyönsä pääkaupunkiseudulla. Hän kuvaa kuitenkin runsaasti ensimmäistä työpaikkaansa pienessä kyläkoulussa, minkä jälkeen kirjoittaja vasta esittelee toimintaansa kaupunkilaislasten keskuudessa. Aila puolestaan kirjoittaa esipuheessaan toimineensa 32 vuotta samassa koulussa Helsingissä, mutta on valinnut elämäntarinakseen kertomuksen ensimmäisestä työvuodestaan epäpätevänä opettajana. *Kansakouluntarkastajat hakivat opettajia lehti-ilmoituksilla. Hain mahdollisimman kauas maaseudulle* (Aila 1925 LO, s. 1). Päätös

kertoa erityisesti maalaisopettajavuosista kuvaa osaltaan jo edellä esitettyä näkemystä siitä, että tämän koulumuodon ja sitä tiukasti seuranneen opettajuuden tarina poikkeaa niin suuresti myöhemmistä työvaiheista, että edellisestä on mitä ilmeisemmin haluttu kertoa juuri sen erityisluontoisuuden vuoksi. Hakeutumisen mahdollisimman kauas maaseudulle opettamaan maalaislapsia on ollut tietoinen valinta, jonka avulla on haluttu kokea maalaiselämää. Maalaisuus näyttää siis korostuvan myös aineiston pääasiassa kaupungissa toimineiden opettajien elämäntarinoissa. Helsingissä syntyneen Tuirenkin kirjoituksessa maaseutu asukkaineen kuvautuu erityisen lämpimässä valossa.

Vuusia myöhemmin minulta on usein kysytty, eikö pieni kylä tuntunut abdistavalta ja takapajuiselta Helsingin jälkeen, jossa olin syntynyt ja kasvanut. Tämän kysymykseen oli helppo vastata lyhyesti: ei ensinkään. Päinvastoin, emme koskaan lakanneet ihmettelemästä sitä avoimuutta ja sydämellisyyttä, jolla meidät "muukalaiset" otettiin vastaan. Joka mökkein olimme tervetulleita kyläilemään ja joka oppilaan kodissa taisimmekin vierailla. Muistan myös ne monet lauantai-koulupäivät, jolloin usein joku oppilaista veti repusta esiin klassisen viinapullollisen paksua kermaa, tuoretta rieskaa tai juustoleipää sanoen: "Äiti laitto". Kun tiesin, miten vähällä monessa mökissä elettiin, tuntui suorastaan pahalta ottaa vastaan lähetettyjä herkkuja, mutta toisaalta taas tiesin, että antamisen ilo tuli suoraan sydämistä. Suurella käsitöillä muistelen noita lahjoja, vaikka seurauksena sitten olikin, että ylimääräisiä kiloja kertyi noina vuosina meidän kummankin yötärölle runsaanlaisesti. (Tuire 1944 EO, s. 7–8.)

Edellä esitellyt maalaishuomautukset huokuvat vapaaehtoisuutta ja halua tutustua maalaisopettajan elämään. Kokeilunhalusta huolimatta kaupunkilaisia lienee joutunut myös vasten tahtoaan työskentelemään maaseudulla. Ylipäätään vapaaehtoisuus ja halu tutustua maalaiseen menoon on asetettava kriittiseen tarkasteluun: kaupunkien kansakoulun virkoja oli suhteellisen vähän tarjolla, joten vasta valmistuneet joutuivat usein pakon edessä ottamaan vastaan myös komennuksia kauas maaseudulle saadakseen koulutustaan vastaavaa työtä. (Kempainen 2006, 28–29.) Myöhemmässä muistelussa tämä välttämättömyys on saattanut muuttua tietoiseksi valinnaksi. Näkemystä tukee se, että sittemmin kaupungissa työskennelleet alakoulun opettajat ovat toimineet maaseudulla juuri uransa alkuvaiheessa. Maria kuvaa vasten tahtoaan maalle joutuneiden opettajien asenteita.

Varsinkin, kun joskus linja-autossa matkustaessani jouduin syrjästä seuraamaan, miten vääristyneillä asenteilla varustettuja jotkut suuresta maailmasta syrjäkylille opettajiksi tulleet joskus olivat. He halveksivat isoja perheitä. He vihasivat pitkiä

matkoja, pitkää talvea ja kaamosta. Lapsetkin olivat tyhmempiä kuin muualla. Minulla ei tuolloin ollut rohkeutta ruveta väittämään vastaan. (Maria 1930 LO, s. 6.)

Edellä kuvattu opettajatyyppejä nimetään usein kansankyntiläksi. Vaikka kielikuvava onkin kenties menettänyt terävimmän kärkensä, vaikuttaa pienen ja syrjäisen kyläkoulun opettajuus edelleen 2000-luvun lähestyessä ajankohtaiselta. Aineistossa on luokanopettajia, jotka ovat syntyneet 1950- ja 1960-luvuilla ja toimivat kirjoitushetkellä pienehkössä kyläkoulussa. Taina arvioi omaelämäkerrassaan laajasti opettajan aseman muutoksia. Kirjoittaja esittäytyy elämäntarinassaan aikaansa seuraavaksi ja kehittämishenkiseksi opettajaksi, vaikka onkin *jämähtänyt pienelle maalaiskoululle ilman maisterinpapereita* (Taina 1951 LO, s. 17). Hänelle toimiminen pienessä maalaiskoulussa on tietoinen valinta, jolla on ollut elämän varrella sekä myönteisiä että kielteisiä seuraamuksia. Näin hän kuvaa tilannetta siirtyttyään isosta kaupunkikoulusta pienempään.

Pienessä koulussa opettaja voi toteuttaa omaa luovuuttaan täysin rinnoin. Kurinpiitoon ei kulu energiaa. Opettaja voi keskittyä rauhassa opettamiseen, kun kasvatuskin on hoidettu kuntoon kodeissa. Ja niin pä minä toteutin itseäni. Mutta. Pienellä kyläkoululla on haittapuolensakin. Opettaja saa aika äkkiä sellaisen julkisen identiteetin, leiman, josta on vaikea päästä eroon. Kaikkei tietävät millainen juuri se opettaja on. Toiseksi, opettaja on yhtäkkiä kylän omaisuus, jonka kuuluu vetää nuorisoseuraa, maa- ja kotitalousnaisia, kylätoimikunnasta puhumattakaan. Opettaja ryöstöviijellään. Lisäksi kyläkoulu on myös hyvin haavoittava, jos joudut jonkun huoltajan hampaisiin, on tilanne pitkään hyvin tulehtunut. (Taina 1951 LO, s. 9.)

Vaikka kirjoittaja ei välttämättä uskokaan jäävänsä eläkkeelle kyläkoulunopettajana, kokee hän pienen koulun mielekkäänä työympäristönä. Sen sijaan kirjoittaja ei hyväksy edellä kuvattua opettajan aseman erityisyyttä ja julkisuutta. *Olen aina halunnut pitää ammattiroolini ja oman yksityisyyteni tiukasti erillään* (Taina 1951 LO, s. 9). Taina vaikuttaa olevan hyvin tietoinen kyläkouluinstituutioon liittyvistä realiteeteista. Tainan kaltaisille, edellä esitellyjä opettajia nuoremmille ja kenties yliopistollisen koulutuksen saaneille, opettajille kyläkoulu toimii edellä esiteltujen kaupunkilaisten tavoin ideaalisena työpaikkana, jossa voi toteuttaa itseään. Silti aivan kaikkea ei hyväksytä – kuten eivät tehneet vanhemmatkaan kollegat. Opettajaan kohdistuneet odotukset lienevät 1900-luvun kuluessa muuttuneet ja osin lieventyneetkin.

Tämän päivän kyläkoulun opettajan työnkuvan tarkempi erittely vaatisi toisenlaista aineistoa. Silti omaelämäkertoista on luettavissa, kuinka opettajien

koulutuksellisesta ja yhteiskunnan yleisestä muuttumisesta huolimatta opettajalla on edelleen selkeä ja myös velvoittava rooli, johon kuuluu esimerkiksi läheinen yhteistyö kyläläisten kanssa ja juhlien järjestäminen. Seuraavassa Annika kuvaa kirjoitushetkellä vallinnutta tilannetta.

Suurin osa vanhemmista tekee kaikkensa lapsensa eteen. He ovat kiinnostuneita heidän koulumenestyksestään ja ottavat helposti yhteyttä opettajaan. Myös erilaisten juhlien järjestelyissä olen saanut heiltä paljon apua. He hankkivat innolla esim. näyttelmiin lapsillensa esiintymisasuja ja äidit ovat sitten juhlissa pukemassa lapsiaan ennen esityksen alkua. (Annika 1936 LO, s.12.)

Vaikka kansankyntilän tarina näyttääkin aineiston perusteella edelleen varsin elinvoimaiselta, uhkaa kyläkoulujen väheneminen juuri tuota opettajuutta. Niinpä kyläkouluinstituution alasajo on yksi elämäntarinoista kumpuava teema. Osa kommentaateista liittyy kulttuurisiin ja sosiaalisiin muutoksiin, mutta ennen kaikkea konkreettisiin pienten kyläkoulujen lakkauttamisiin. On myös aihetta olettaa, että kyläkouluja kannattavat opettajat ovat tarttuneet kynään juuri puolustaakseen oman työpaikkansa ohella kyläkoulua ja sen merkitystä nyky-yhteiskunnassa. Perusteet säilyttämislle löytyvät usein aluepolitiikasta tai oppilaiden parhaasta.

Loputon keskustelu suuren ja pienen koulun paremmuudesta on uuvuttanut minut. Sillä keskustelulla ei ole loppua koskaan. Olen kuitenkin vakuuttunut, että on tärkeää, että koulu on lapsen luonnollisessa elinympäristössä. Pienen koulun merkityksen näen myös laajempana kuin vain koulukysymyksenä. Siinä on kysymys kuntalaisten, veronmaksajien oikeudenmukaisesta kohtelusta. Kyläkoulu on kylälle aina paljon enemmän kuin vain koulu. Kyläkoulun lakkautus on oikeutettu silloin kun kyläläiset sitä haluavat ja vanhemmat vaativat saada lapsensa isompaan taajaman kouluun! (Maija 1964 LOJ, s. 2.)

Luvun lopuksi on syytä esitellä tarkemmin yksi opettaja, jonka elämäntilanteet ja -valinnat tuovat esille monia keskeisiä kansanopettajuuden muutoskohtia. Vuonna 1954 vaatimattomiin kotioloihin syntyneen ja Keski-Suomesta etelään päätyneen Helvin tarina on aineistolle tyypillinen. Monilapsisen perheen jälkeläinen pääsi oppikouluun vapaaoppilaspaikalle. Myöhemmin tapahtuneet siirtymiset ylemmille kouluasteille eivät olleet itsestäänselvyksiä. Kirjoittaja pääsi opiskelemaan opettajankoulutukseen, josta hän löysi myös tulevan aviopuolisonsa *klassisesti kurssikaveristaan* (Helvi 1954 EO, s. 3). Valmistuttuaan opettaja-

pariskunta sai työpaikan kirjoittajan kotipaikkakunnan pieneltä kyläkoululta. *Meillä oli iso asunto kaislikkojärven rannalla, juuri niin kuin* [lehtorin nimi poistettu] *oli väittänytkin suurimmalle osalle käyvän* (Helvi 1954 EO, s. 3). Lapset ja kyläläiset kuvataan ystävällisinä, ja opettajan työnkuvaan kuului erilaisten kylää yhdistävien kerhojen ja juhlien järjestäminen edellä esitetyn mukaisesti.

Helvi kuvaa myös osaltaan opettajan asemaa 1970-luvun kyläyhteisössä. Niinpä esimerkiksi kiivetessään kauppa-autoon kirjoittaja huomasi, kuinka *keski-ialtään 70-vuotiaat naiset niiailivat sanoen että opettaja menee ensin* (Helvi 1954 EO, s. 3). Helvi yritti olla vaatimaton, *mutta ei se niin vaan onnistunut* (Helvi 1954 EO, s. 3). Kirjoittaja ei totea missään vaiheessa, että nuoren opettajapariskunnan elämä olisi ollut jotenkin ahdistavaa, pikemminkin päinvastoin. Vähitellen voimistui kuitenkin tunne siitä, että lähdeittävä on.

Meitä pidettiin arvossa. Kylä olisi ansainnut kunnan kansankynttilän. Monitaitoisten opettaja olisi saanut kyläpäällikön aseman. Mutta se ei ollut meille tarkoitettu. (Helvi 1954 EO, s. 3.)

Tähän mennessä tavanomaisena piirtyvä elämäntarina saa uuden suunnan pariskunnan muuttaessa pääkaupunkiseudulle. Metaforinen kaislikkojärven rannalla sijaitseva asunto ei kirjoittajan mukaan alun perinkään pitänyt olla tarkoitettu hänelle ja elämänkumppanille. Kirjoittaja oli ennen muuttoa käynyt erityisopettajakurssein, jossa oli kyennyt petraamaan opettajakoulutusaikaisia arvosanojaan. Uusi työpaikka löytyi suuresta tuhannen oppilaan koulusta, jossa ero korostui pieneen maalaiskouluun. Ikään kuin alleviivaukseksi sille, kuinka kirjoittajan opettajasukupolvi oli edeltäjiään radikaalimpi ja kyseenalaistavampi, kertoo kirjoittaja aktiivisuudestaan ja yhteisistä saavutuksista opettajien lakon yhteydessä.

Olimme viidettä vuotamme [kaupungin nimi poistettu], *kun alkoi opettajien lakko. Pubelinketjussa saimme sanatarakan tiedon lakon alkamisesta. Se oli totinen paikka. Olimme palkkakuopassa ja ehdottomasti lakon takana. Nyt tuli esille opettaja-asuntolan edut. Olimme kaikki samalla asialla. Meille tuli oikein oma yksikkö. Meillä tehtiin banderolleja, meillä sanoitettiin lakkolauluja, harjoiteltiin niitä ja lopulta käytiin esiintymässä mm. Suurtorilla. Mieheni toimi kurjirina eri koulujen välillä. Lakkovahtivuorot, tempaukset ja julkisen sanan edesottamukset olivat kuukauden ajan arkipäiväämme. Ilman lakkoa emme olisi saaneet samaa kuin sillä työtaistelulla. Kaseille laulettu lakkolaulut, päiväkirjamerkinnot, lehtileikkeet ja kunniamaininnat ovat kappale historiaa, josta mielellään vieläkin puhuu. Silloin opettajat saivat myötätuntoa ja olimme itse aktiivisia.* (Helvi 1954 EO, s. 4.)

Kansanopettajiston valinta ja toiminta alkoi sotienjälkeisellä aikakaudella saada vähitellen uusia sävyjä, vaikka tietty perusta pysyikin. Ensinnäkin opetuspalveluiden kysynnän kasvun myötä opettajien määrä alkoi lisääntyä merkittävästi. Edellä on havaittavissa, kuinka suuret ikäluokat alkoivat viettää yhä pidempiä aikoja koulunpenkillä. Toisaalta opettajankoulutukseen pääsy vaikeutui huomattavasti. Kolmanneksi opettajankoulutukseen alkoi pyrkiä entistä enemmän myös muita kuin maanviljelijäväestön jälkeläisiä, mikä osaltaan heijasti sodanjälkeisen yhteiskuntarakenteen muuttumista. Neljänneksi kansanopettajan maalaislähtöinen kutsumusammattiluonne alkoi muuttua vähitellen kohti kaupunkimaista ammattivaihtoehtojatella. (Rinne, 1988; 1989, 104–105.)

Yksityisyrittäjänä työyhteisössä

Opettajaurani aikana minulla on ollut työtovereita, jotka menestyvät ja hyvinvoivat työtehtävissään. Ja sitten myös niitä, joiden koulupäivän paras hetki on koulupäivän jälkeen kotona, puhelin poiskytkettynä ja ehkä lasillinen viiniä nautittuna alasajamassa päivän toistuvia epäonnistumisia. (Onni 1947 AI, s. 4.)

Edellä on jo esitelty kirjoittajien kokemuksia opettajatovereistaan. Kommentteista ovat vastanneet pääasiassa pienten kyläkoulujen opettajat, jotka varsinkin uransa alkuvaiheessa näyttäisivät kaivanneen kipeästi kaltaistaan seuraa. Samoin kollegoitaan ovat arvioineet edellä nuoret luokan- ja aineenopettajat, jotka arvioivat ikääntyneitä kollegoitaan varsin kriittisesti. Nuorena koettua vanhempien kollegoiden välinpitämättömyyttä tai omahyväisyyttä muisteltiin varsin monissa kirjoituksissa. Omaelämäkertoista on kuitenkin tulkittavissa, että opettajakunnan ikään, virkavuosiin ja myös opetettaviin aineisiin perustunut hierarkia olisi vähitellen väistynyt tai ainakin lieventymässä. Kalevi palaa muistoissaan ensimmäiselle auskultoinnin jälkeiselle työpaikalleen 1970-luvulle.

Lyseon opettajainhuoneessa oli havaittavissa joitakin aristokratian jäänteitä. Kaustus ja rakenteiden jyrkkyys loivat oman vaikutelmansa. Joku konkari yritti vielä vääntää viitsiä keltanokkaopettajien kustannuksella. Uuden puolen opettajainhuoneessa oli jo välittömämpi tunnelma. Heitettiin tittelit pois ja pelattiin välitunnit korttia. Opettajilla oli varsin paljon yhteisiä rentoja. Tuntui mukavalta, kun nuoretkin opettajat hyväksyttiin mukaan pippaloihin, niin kapakkaan, kotikutsuille kuin mökkireissuillekin. (Kalevi 1945 AI, s. 4.)

Kalevi osoittaa kommentillaan olleensa tietoinen opettajanhuoneesta vallinneesta ilmapiiristä, jossa tulokkaita oli kohdeltu aikaisemmin erityisellä tavalla. Hän iloitsi muuttuneesta toimintakulttuurista, jossa *heitettiin tittelit pois*. Joitakin jään- teitä vanhasta oli kuitenkin vielä havaittavissa. Seuraavassa Simo hahmottelee näkymää erästä opettajanhuoneesta 1980-luvulta.

Opettajanhuoneessa vallitsi vuosikymmenten muokkaama tiukka istumajärjestys, mitä ei voinut rikkoa. Erään kollegan paikka oli niin pyhä, että jos joku oli erehtynyt istuutumaan hänen paikalleen niin hän istui kylmän rauhallisesti syliin. (Simo 1954 AI, s. 11.)

Ammattikorkeakoulun opettajana toimiva Eeva-Liisa allekirjoittaa kollegoidensa näkemyksen opettajanhuoneesta vallinneista hierarkkisista oletuksista viitaten edellisiä aikaisempaan aikaan.

Suhteet kollegoihin olivat 1960-luvulla huomattavasti virallisempia kuin nykyään. Nuoren tulokkaan ei esimerkiksi sopinut istua vanhemman paikalle opettajanhuoneessa, sinuttelu ei tullut kuuloonkaan ennen kuin oli virallisesti tehty sinunkaupat. Arvostin vanhempia kollegoja ja heidän työkokemustaan. Vanhemmilla kollegoilla oli joitakin etuoikeuksia: mm. lukujärjestykset tehtiin heille ensin toivomusten perusteella ja tentin valvonnat jäivät enimmäkseen nuoremmille. Se tuntui kuitenkin silloin oikeudenmukaiselta ajatellen siten, että itsekin pääsee nauttimaan niistä eduista sitten kun ikää ja kokemusta karttuu. Tämä on kuitenkin osoittautunut nykyisin utopiaksi – nykynuoret suhtautuvat ihan eri tavalla vanhempiin kollegoihin kuin vielä 1980-luvullakin suhtauduttiin. (Eeva-Liisa 1944 AIA, s. 3.)

Kuten Eeva-Liisan kirjoituksesta on havaittavissa, hän hyväksyy ikään ja koke- mukseen perustuvan arvojärjestelmän. Systeemi olisi hänen mukaansa taannut myöhemmällä iällä tiettyjä etuoikeuksia, mistä kirjoittajan mukaan hänen suku- polvensa jäi sittemmin kuitenkin paitsi. Tämä tuo aivan uuden näkökulman edellä esitettyihin noviisikokemuksiin. Eeva-Liisa on pettynyt siihen, että on itse jää- nyt paitsi vanhemmille kollegoista osoitetusta kunnioituksesta ja arvosta. Kir- joittaja jatkaa kuvaten sitä, kuinka hänen työyhteisössään nuorista opettajista tuli hetkessä asiantuntijoita ja kuinka kokemus koettiin lähinnä rasitteena. Edel- leen kirjoittaja ihmettelee nuorten halua ohittaa kokeneet työtoverinsa: *Miksi nykyisin monet nuoret opettajat eivät halua kuulla vanhempaa kollegaansa, vaan tekevät omin päin ratkaisuja, jonka vanhempi kollega kenties olisi kokenut virheeksi?* (Eeva- Liisa 1944 AIA, s. 3.)

Tuoreempia kollegoja koskettelevia havaintoja näyttäisi kuvaavan se, että ne liittyvät yksilöllisiin eroavuuksiin, persoonallisuuspürteiden erilaisuuteen tai siihen, kuinka työtoverit suhtautuvat työhönsä. Niiden taustalla ei ole juuri havaittavissa ikään, koulutukseen tai yhteiskunnalliseen asemaan liittyviä tekijöitä. Kitkaa opettajanhuoneissa tuntuvat aiheuttavan hankalat, laiskat tai väärällä alalla olevat opettajakollegat. Kyse ei ole niinkään nuorista tai tietyn koulutuksen saaneista opettajista. Reino esittelee oman opettajanhuoneensa periaatteen, jota voisi kuvitella noudattavan muuallakin. Jokainen saa toteuttaa itseään kuten parhaaksi katsoo, kunhan pysyy kulttuurisesti hyväksytyjen rajojen puitteissa.

Tarkkailuluokan jälkeen olen opettanut samassa luokkatilassa pääasiassa viidettä tai kuudetta luokkaa. Opettajakuntamme on vaihtunut vuosien kuluessa. Olen tällä hetkellä koko porukan vanhin. Opettajakunnassamme on vallinnut aina hyvä sopu. Olemme yrittäneet muistaa, ettemme arvostele toistemme työtä, vaan annamme kaikkien toteuttaa itseään haluamallaan tavalla. Totta kai joskus joku persoona käy hermoille. Jokaisessa suuremmassa opettajanhuoneessa tapaa pinnareita, hermostuneita, pikkutarkkoja, purnareita, liikarasittuneita ja jopa opettajia, jotka ovat selvästi väärällä alalla. (Reino 1939 LO, s. 7.)

Periaatteessa suomalainen opettaja on kollegaansa nähden tasavertaisessa asemassa. Opettajakunta jakaantuu periaatteessa vain johtajiin ja opettajiin, joista jälkimmäinen ryhmä on sangen homogeeninen. Esimerkiksi Isossa-Britanniasa on opettajistolla ollut aivan toisenlainen mahdollisuus saada ansioitumisen perusteella lisäpalkkaa tai siirtyä iän, kokemuksen ja osaamisen karttumisen myötä erilaisiin osaston- tai linjanjohtajan tehtäviin (ks. esim. Sikes 1985; Sikes, Measor & Woods 1985, 3). Mikäli koulujen koko kasvaa ja opettajien palkkaperusteet muuttuvat, saattavat tällaiset eriaisteiset esimies- ja erikoistehtävät tulevaisuudessa olla mahdollisia myös meillä Suomessa. Periaatteessa opettajan urakehitys omalla työpaikalla on kuitenkin varsin rajattu. Opettajakunnalta puuttuu monien muiden työorganisaatioiden tarjoama moniportainen urallakohoamisväylä. Tämä on saattanut osaltaan johtaa siihen, että työtovereita ja heidän osaamistaan arvioidaan henkilökohtaisten ominaisuuksien perusteella asemaan liittyvien luokittelujen puuttuessa.

Kirjoittajien kuvatessa menneitä tai nykyisiä kollegoitaan on havaittavissa, kuinka huono työilmapiiri näyttäisi olleen varsin monen työyhteisön ongelma. Toisinaan kyse on yksittäisistä, hankaliksi koetuista kollegoista tai niin sanotusta kuppikunnista. Joskus kokonaiset opettajanhuoneet arvioidaan ongelmalli-

siksi. Simo kuvasi edellä opettajanhuoneessa vallinnutta tiukkaa istumajärjestystä. Omaelämäkertansa loppuosuudessa hän kuvailee työssään kokemia tuntemuksia. Sieltä on löydettävissä seuraava kuvaus opettajanhuoneen arjesta eräissä keski-suomalaisessa yläkoulussa.

Juon kupillisen tummaksi palanutta Jubla Mokkaa. Yäk! Kuuntelen kollegoiden pubeen "sorinaa". Mikä todellakin on lievä ilmaisu. Välillä ääni kohoaa siedettävän melurajan yläpuolelle. Opettajanhuoneen oveen ko putetaan. "Onko [Inimpoistettu]?" "Ei oo!" vastaa joku kyllästyneellä äänellä. Ovi sulkeutuu yrmeästi paukhtaen. Pubelin yrittää saada äänensä kuuluviin. Kukaan ei oikein viitsi vastata. Vastaa itse. Jonkun oppilaan äiti ilmoittaa lapsensa olevan sairas. Merkitseen tiedon luokanvalvojan kirjaan. Kello soi. Lepotuokio on pidetty. Olen valmis päivän kolmanteen ja viimeiseen kahden tunnin opetustuokioon. Kollegat venyvät luokkiinsa. Joidenkin ilme alkaa olla jo tähän aikaan päivästä kuin olisi syönyt 10 kg hapankaalia. (Simo 1954 AI, s. 18.)

Simo ei määrittele omaa sijaintia kuvauksessaan, mutta luultavasti hän ei itse kuulu kuvattuun välinpitämättömien, väsyneiden ja kovaaäänisten kollegoidensa ryhmään. Niin ikään aineenopettajana työskentelevä Maarit kuvaa omaa työyhteisöään, jonka yleiskuva vaikuttaa varsin lohduttomalta.

Opettajanhuoneen henki ei ollut silloin, eikä ole vieläkään erityisen hyvä. Oli klikkejä, oli suosikkeja. Tunnit jaettiin salaa. Joillekin annettiin, mitä jäi. Erityisen katkera tästä oli virkavuosisiltaan vanhin englannin opettaja, syystäkin. Tiedottaminen hankasi. Asioista "sovittiin" naistenhuoneen eteisessä kahden kesken, ja kokouksessa vedottiin sitten sopimukseen -josta suurimmalla osalla ei ollut hajuakaan. Riidellä ei kukaan jaksanut, eikä se olisi mitään auttanutkaan. Minä kuuluiin neutraaliin joukkoon. Katsastelin paikkaani, olin hiljaa. Ohjasin näytelmiä juhliin, sain arvostusta. Pidin hyviä päivänavauksia. Hoidin työni kunnollisesti. Siiben ei tarvinnut puuttua. Silloisen rehtorin ansioksi on katsottava, että jos täytyi jokaisen lippusen pikentarkasti, sai hoitaa oman työsarkansa kenenkään hengittämättä niskaan. Läheisiä ystävyssubteita ei syntyneet. (Maarit 1944 AI, s. 13.)

Maaritin kommentti on monitahoinen. Ensinnäkin hän antaa ymmärtää tilanteen hieman parantuneen hänen koulussaan, vaikka se ei ole edelleenkaan kovin kehuttava. Toisaalta kirjoituksesta välittyy yksintekemisen ilmapiiri, jossa kirjoittaja on pärjännyt hoitamalla oman työsarkansa moitteettomasti. Edelleen on havaittavissa, kuinka Maaritin mielestä hän itse lukeutuu neutraaliin joukkoon. Näyttääkin silti, että varsin moni opettajista asettuu mielellään kuvaa-

miensa työyhteisöllisten ongelmien ylä- tai ulkopuolelle. He myös tunnustautuvat kirjoituksessaan mieluummiin hyvántahtoisiksi toimijoiksi, jollaisia toivottaisiin muidenkin kollegoiden olevan.

Suhteeni kollegoihini ovat olleet mielestäni aina kunnossa, enkä näe mitään mieltä siinä, että aikuiset, hyvinkoulutetut ihmiset kilpailevat keskenään oppilaiden suosiosta tai antavat taballaan toisistaan kielteistä kuvaa pönkiittääkseen omaa asemaansa. Sellaisiakin opettajia valitettavasti on. (Tuulikki 1959 AIMJ, s. 2–3.)

Raisa näkee vaivaa vakuuttaessaan lukijansa erityisesti siitä, että hän ei ole koskaan kuulunut mihinkään kuppikuntaan tai klikkiin. Kirjoittaja on toki havainnut työyhteisöissään tällaisia ryhmittymiä, mutta on pysytellyt niiden ulkopuolella.

Minun täytyy myöntää, että koskaan en ole tuntenut työympäristöä abdistavana. Olen aina yrittänyt ajatella ja asennoitua positiivisesti vaikeissakin työ- ja ihmissuhdetilanteissa. Minun suurin huoleni on aina ollut ja on edelleen oppilaiden hyvinvointi. Toki matkan varrelle mahtuu varsin monia ongelmatilanteita ja -kollegoja, mutta vilpittömästi: yhtäkään en muistele pahalla. Olen kokenut suuren koulun ns. kuppikunnat, sen ettei tarkkiosopettajaa edes tervehditä, mutta eihän se ole ollut minulta pois. Jokainen taaplaa tyylillään, vaikka joskus toivookin tyylin muutosta ja pian. Asiat voivat riidellä, muttei ihmisten tarvitse niin tehdä. Kun kirjoitin tätä ”muistelo”, mietin enemmän kuin kerran, olenko tosiaan säästynyt pahemmilta klikkitilanteilta. Rehellisesti: olen. Uskallan kyllä nostaa ”kissan” pöydälle ja sanoa asiat suoraan, kun on tarve mutta yritän tehdä sen rakentavasti. (Raisa 1947 EO, s. 3.)

Raisalla näyttäisi olevan erityinen tarve esitellä itsensä opettajana, joka ei ole osa koulunsa ongelmaverkostoa. Hän pysyttelee mieluummiin sivussa, mutta on tarvittaessa valmis myös esittämään mielipiteensä tehden sen rakentavasti. Peruspositiivinen ajattelu ja tulevaisuuteen tähtääminen ongelmista huolimatta kuuluvat niin ikään hänen suhtautumisrepertuaariinsa. Kollegat ovatkin sitten keskenään kinastelevia toimijoita, jotka eivät ymmärrä oppilaidensa tarpeita. Merja toteaa kollegoistaan samassa hengessä, että *joskus jollekin tekisi mieli suositella ihmissuhdekurssia* (Merja 1930 LO, s. 4).

Edellä kouluyhteisöjen ja opettajanhuoneiden tilaa on arvioitu hyvin yleisellä tasolla opettajien kirjoittaessa oman työyhteisönsä ilmapiiristä tai toimintakulttuurista. Aineistossa on löydettävissä myös tilannekuvauksia, joissa opettajat kuvaavat osuuttaan todellisten työpaikkakonfliktien toisena osapuolena. Näissä kohdin rikkoutuu edellä kuvattu ongelmien ulkopuolelle jääminen. Esimerkiksi Jaakko kirjoittaa siitä, kuinka eräs koulun johtokunnan jäsen kuvasi häntä vali-uskirjelmässään.

Näiden mukaan olen koulunjohtajana biostaja, kykenemätön hyväksymään uusia asioita, koulun alasajaja, liikaa voimia, valtaa ja kyseenalaisia keinoja omaava uusien asioiden vastustaja, työpaikkakiusaamisen oikein perusteellisesti hallitseva, virkasisaren nolaja, opetuksen estäjä, liiallinen häihtekeijä koulun tulevaisuudelle, toisen opettajan urantuboaja, loppuun palanut johtajaopettaja ja kontaktien eväijä. Siinä sitä on listaa konsanaan! En ole varma, tulivatko takuulla kaikki epiteetit mukaan. (Jaakko 1940 LOJ, s. 7.)

Jaakko tuskin olisi esittänyt itsestään näin epäedullista kuvausta, ellei hänen olisi koululautakunnan kannanotossa todettu toimineen vahvistettujen opetus- ja työsuunnitelmien mukaisesti. Vastaavanlaisia konflikteja on aineistosta löydetävissä varsin paljon, ja näissä tilanteissa kirjoittajat ilmeisesti toivovat myös lukijalta ymmärrystä ja tukea itselleen. Lukija on kuitenkin hankalassa välikädessä, sillä häneltä puuttuu luonnollisesti toisen osapuolen version ohella näkemys kokonaistilanteesta ja siitä, miten tilanteisiin on päädytty. Ilpolle ongelmalliseksi muodostui suhde saman oppiaineen kollegaan. *Tietoa hänen taoltaan olen saanut eniten silloin, kun hän selittänyt asioita minun kuulteni jollekin kolmannelle (Ilpo 1952 AI, s. 11). Ilpo päättikin tehdä lyhyitä työsijaisuuksia oman työpaikkansa ulkopuolella, kunnes tilanne eteni sovitteluun.*

Tänä kesänä taas vähän yrittelin muualle, sillä keväällä joutuin olemaan taas pari viikkoa hermolomalla emokollegan nuivan suhtautumisen takia. Joku puhui työpaikkakiusaamisestakin. Tiedä häntä. Pystyimme työsuojeluwaltuutetun avustuksella sopimaan sivistyneesti ja palaamaan normaaliin päiväjärjestykseen. (Ilpo 1952 AI, s. 12.)

Jaakko ja Ilpo mainitsevat kommentteissaan työpaikkakiusaamisen. Siinä ei ole enää kyse kahden kollegan välisestä vaikeudesta toimia samassa työyhteisössä tai satunnaisista työntekijöiden välisistä konflikteista, vaan koetusta systemaattisesta ja toistuvasta kiusaamisesta. Osalla kirjoittajista kiusatun rooli on hyvin keskeisessä osassa koko elämäkerrallista kokonaisuutta, kuten on esimerkiksi Tyynen ja Tellervon tapauksissa. Näistä kahdesta Tyynen omaelämäkerrallisuus on loppujen lopuksi hyvin ohutta, ja kirjoittamisen ensisijainen funktio näyttäisi olevan avunpyynnön esittäminen ja ymmärryksen etsiminen. Kirjoituksensa alussa Tyne kuvaa onnellista ja turvallista lapsuuskotia, sitten erinomaisesti sujunutta koulu- ja opiskeluaikaa sekä oman perheen perustamisen vuoksi keskeytyneitä yliopistollisia jatko-opintoja. Tyne kuvaa itsensä kykeneväksi, itse asiassa liian päteväksi opettajaksi, mikä kirjoituksessa näyttäisi olevan punainen

vaate etenkin koulun johtajalle. Muiden ihmisten kateus ja kyvyttömyys hyväksyä erilaisuutta ovat kirjoituksen toistuvia teemoja.

Aloin voida liian hyvin monen mielestä, kun sain asunovelkaani maksetuksi ja ostetuksi auton enkä käyttänyt rahojani alkoholiin, ravintolaelämään tai matkusteluun. Työpaikallani olen aina joutunut vastaamaan heikon johtajan tietämättäni tekemistä sotkuista ja aina yksin. Nykyinen esimieheni ei puhu kanssani, ei vastaa kysymyksiini asiallisesti, asioista saan, jos saan, tiedon jonkun muun kautta joskus tai en ollenkaan, puhumattakaan kilpailuesitteistä, joita on joskus saanut jo kanslistin kautta. Koska olen ollut koko elämäni ajan kiinnostunut uudistamaan työtä sisältöä, lehdet, TV, kurssit, kirjallisuus ja aktiiviset nuoretthan antavat siihen jatkuvasti mahdollisuuden, niin minusta koulu tuntuu polkevan paikallaan. Mikään fiksu idea tai teema ei tunnu menevän läpi. Esimies kuuntelee juoruja ja kalvaa eikä koskaan kannusta. Kaikki juntaamisyritykset on jo minua kohtaan käyty, olenhan opettanut joka päivä tuloksellisesti viimeiset kaksi vuotta lakimies turvanani. (Tyne 1946 AI, s. 3–4.)

Tyine esittelee itseään työn uudistajana ja toisenlaisena opettajana, joka käyttää muista poiketen opiskelijakeskeisiä menetelmiä saavuttaen hyviä oppimistuloksia. Hän kysyykin *eikö olisi jo korkea aika hyväksyä erilaisuus koulumaailmassa* kuitenkin tämän sillä, kuinka *ihmiset alkoivat kiittää kasvatus ja opetustyötäni* (Tyne 1946 AI, s. 3–4). Tyne ei kuitenkaan tarkenna, keitä nuo ihmiset olivat. Asiayhteydestä on pääteltävissä, että kyse on kirjoittajan oppilaiden vanhemmista. Omasta koulustaan kirjoittaja ei ole kuitenkaan mielestään saanut kiitosta eikä tukea toiminnalleen.

Tellervo kuvaa, kuinka hän on aina pyrkinyt tekemään opetustyönsä perusteellisesti ja jatkuvasti kehittänyt itseään opettajana. Hän kuvaakin oman kauptunkinsa kouluja paikoiksi, joissa on *vallalla katens ja pinnallisuus...kivat kaverit juonivat ja vetelehtivät keskenään. Totinen työntekijä nujerretaan.* (Tellervo 1944 AI, s. 12–13.) Tellervo kysyykin, että *kannattaako nykyään enää mitään ylimääräistä yrittää, koska työ jää täysin palkekaa ja arvostusta vaille meidän kouluissamme?* (Tellervo 1944 AI, s. 13). Kirjoittaja kuvaa useita yksittäisiä tilanteita, joissa hän kokee tulleensa kiusatuksi kollegoidensa tai johtajiensa taholta. Nykyisen virkansa Tellervo on saanut oikeustaistelun seurauksena, minkä vakuudeksi hän on liittänyt mukaan nipun oikeudenlausuntoja ja -päätöksiä

Tyynen ja Tellervon kirjoitukset sisältävät syrjintäkokemuksien ohella myös muita yhteisiä elementtejä. Kumpikin oli aikanaan halukas aloittamaan perustutkinnon jälkeiset jatko-opinnot, jotka kuitenkin jäivät perheen perustamisen

vuoksi kesken. Myöhemmin kumpikin myös erosi aviomiehästään. Kirjoitusten avulla on kuitenkin mahdollonta arvioida juuri näiden tekijöiden suhdetta koettuun syrjintään. Yhteistä on kuitenkin edelleen se, että opettajana kumpikin kokee tehneensä mielestään arvokasta työtä vailla ansaitsemaansa arvostusta. Tyynne ja Tellervo ovat omien sanojensa mukaan pyrkinet alati kehittämään itseään opettajina ja tuomaan uusia tuulia kouluun. Kiitosta tämä toiminta ei ole kuitenkaan saanut aikaan, vaan pikemminkin se on herättänyt kateutta ja selän takana puhumista. Kumpikaan kirjoittajista ei koe saaneensa tukea työyhteisöltä eikä Tellervon tapauksessa myöskään koulutoimelta, pikemminkin päinvastoin. Kollegat näyttäytyvät kateellisina ja selän takana pahaa puhuvina hirtviöinä, joille punaisena vaatteena tuntuu olevan juuri kirjoittajien kehittävä suhde työhön.

Työyhteisötasoisen tai omaan työhön liittyvän pahoinvoinnin lievittämiseen näyttäisi kirjoitettu omaelämäkerta soveltuvalta varsin hyvin. Toisinaan kirjoituksista välittyy oikeuden etsiminen, toisinaan taas kirjoittajat pyrkivät ymmärtämään syitä kokemaansa kohteluun. Edelleen kirjoituksella lienee myös itse-tuntoa kohottava tarkoitus. Tämä on se hinta, jonka lukija joutuu maksamaan lukiessaan esimerkiksi Tyynen ja Tellervon elämänjäsennyksiä. Lukijasta saattaa toisinaan tuntua siltä, että kirjoittajat vaipuvat katteettomaan itsekehuun. Toisaalta kirjoitusten perusteelta näyttää maassamme olevan sellaisia opettajayhteisöjä, joissa opettajan työn merkityksen ja arvostuksen osoittaminen jää jokaisen opettajan omalle vastuulle.

Tyynen ja Tellervon tavoin myös Seija on turvautunut ammatillisissa kysymyksissä lainopilliseen apuun. Hän joutui työpaikassaan toistuvan syrjinnän kohteeksi. Seija menetti ensiksi kertomuksensa mukaan virkansa äitiysloman vuoksi ja myöhemmin haettuaan uutta virkaa hän koki tulleen ohitetuksi riittämättömin perustein.

Aloitin taisteluni oman maineeni ja kunniani puolesta, sillä väbitellen alkoi tuntua siltä, että mistään ei minulle taita annettu, rehtorin lonkerot näyttivät ulottuvan kaikkialle. Kyselin koulutoimenjohtajalta perusteluita, miksi minua ei otettu työhön. Häneltäkään en perusteluna saanut muuta kuin että he ovat antaneet [nimi poistettu] päättää. Kun varovasti peräsin kuka oli vastuussa, sain ystävälliseksi neuvoksi puetun uhkauksen, ettei tällaiselle linjalle kannata ryhtyä, ympärillä on paljon esimerkkejä siitä, että sen jälkeen ei kelpaa mihinkään. Vastassani oli kuitenkin paljon mahtavimmat voimat mitä olin kuvitellut: iso kaupunki hyväveli-systeemi ja kymmenet muodolliset oikeusinstanssit pykälälineen. OAJ:hin olin liittynyt vajaa

puoli vuotta sitten, oikeusturvaa sieltä ei siis ollut saatavissa. Minkäänlaista muutakaan tukea en useista pyynnöistäni huolimatta saanut, vaikka tapauksellani oli selvästi ennakkotapauksen luonnetta. Kirjoitin asiastani tasa-arvovaltuutetulle, joka puutteellisesti tietoja vastapuolelta saatuaan totesi minun olevan pätevämpi kuin työhön valittu mies ja näytti siltä että tasa-arvolakia olisi rikottu, ellei vastapuoli pysty selittämään pätevää perustelua tekosilleen. (Seija 1955 AI, s. 8–9.)

Viran hakemiseen ja saamiseen liittyvät menettelyt näyttävät nostavan pintaan tai kärjistävän jo entuudestaan tulehtuneita opettajien välisiä ihmissuhteita. Juuri nämä tilanteet saattavat tehdä kollegoista toistensa pahimpia kilpailijoita, mikä on luonnollisesti muidenkin kuin opetustyötä tekevien alojen todellisuutta. Joka tapauksessa viranhakuprosessit näyttäisivät osaltaan kyseenalaistavan opettajien välistä kollegiaalisuutta. Lopulta Seijakin löytää toisen työpaikan samasta kaupungista. Hävitty oikeusjuttu on jättänyt kuitenkin kirjoittajaan jälkensä.

Vaikka tapauksesta on jo kuutisen vuotta aikaa, en tunnu siitä päässeeni vieläkään irti, niin syvästi minua loukattiin. En luota enää mihinkään enkä kehenkään. Maailmaa ei kannata yrittää parantaa. Omien oikeuksiensa perään ei kannata kysellä. On oltava hiljaa, ei kannata välittää. (Seija 1955 AI, s. 10.)

Syrjinnän uhriksi joutuneet arvioivat sangen niukasti syytä kohteluunsa. Päälimmäiseksi lukijalle jää käsitys siitä, että kouluviranomaiset, rehtorit tai kollegat eivät ole pitäneet kirjoittajista jonkin henkilökohtaisen luonteenpiirteen, ominaisuuden tai ammatillisin erinomaisuuden vuoksi. Kollegoiden kateus nousee varsin usein esille. Lieneekö sattumaa, että joillakin syrjinnän kohteiksi joutuneilla (kuten oli Tyyne ja Tellervon tapauksissa) oma osaaminen ja kehittävä asenne työhön näyttäisivät ylikorostuvan ja luovan suotuisan ilmapiirin työpaikkakiusaamiselle.

Edellä on esiteltyjä kirjoituksia, joissa syrjimiskokemukset muodostavat keskeisen teeman. Mukana on myös sellaisia tarinallisia jäsennyksiä, joissa syrjintä liittyy johonkin yksittäiseen tilanteeseen tai aikaisempaan opettajantehtävään. Näissä kuvauksissa kyse ei ole siis välttämättä toistuvasta diskriminaatiosta. Näitä tilanteita on havaittavissa juuri virantäyttöjen ja erilaisten työehtävien järjestelyjen yhteydessä. Hannu joutui mielestään viranomaisten puolisoiden suosimisen uhriksi, minkä seurauksena hänen työsuhteensa loppui lyhyeen. *Tuntini siirrettiin vähin äänin koulutoimenjohtajan vaimolle* (Hannu 1946 AI, s. 10). Sallalla on vastaavia kokemuksia, mutta myös havaintoja poliittisten mielipiteiden vaikutuksesta.

Seuraavaksi alkoi työpaikan etsintä. Yksi sopiva paikka oli auki, mutta minä en ollut sopiva, koska kouluun valittiin vain vaikuttavien miesten vaimoja. En valittanut valinnasta. Sain erään ”vaimon” jättämän paikan toisesta koulusta. Minusta tuli historian ja suomen ylimääräinen lehtori. Siinä tehtävässä pysyin kauan. Jos olisin liittynyt ”oikeaan puolueeseen”, olisin päässyt myös vakinaiseksi lehtoriksi, mikä soti periaatteitani vastaan. Vasta kun tuo yhteiskoulu muuttui peruskouluksi, virkani vakinaistettiin. Siinä en kuitenkaan enää kauaa pysynyt. (Salla 1935 AIA, s. 13.)

Syrjinnän taustalla näyttäisi olevan myös sukupuolisuuteen liittyviä seikkoja.

Tänä keväänä avautui mahdollisuus ilmoittaa kiinnostuksensa siirtyä johtamaan paikkakuntamme toiseksi suurinta ala-astetta. Ilmoitin halukkuuteni. Lisäkseni halukkaina oli kolme miespuolista henkilöä. Tehtävään valittiin juuri samat kelpoisuudet omaava ja samalla opettajantyhistorialla varustettu mieshenkilö. Valintapäivään saakka en ollut oikein uskonut juttuja sukupuolisesta syrjinnästä - nyt uskon. Maailma tuntuu olevan miesten! (Maija 1961 LOJ, s. 1.)

Maija kokee tulleen väärinkohdeksi johtajaa valittaessa. Riitta puolestaan oli saavuttanut johtajan aseman, mikä oli punainen vaate vahvan uskonnollisen vakaumuksen kokeneelle kunnanjohtajalle. Hänelle nainen ei ollut mikään, varsinkaan johtotehtävissä (Riitta 1940 LOJ, s. 6). Anja arvioi seuraavassa asemaansa naisena ja tuntiopettajana.

Työyhteisö oli mielestäni muutenkin melko positiivinen, vaikka lähes iikoittain sain muistutuksen olemattomasta asemastani (tuntiopettaja). Se oli eräänlaista työpaikkakiusaamista, leikin varjolla. En vain silloin enkä vieläkään ymmärrä, mitä järkeä on kertoa samaa vitsiä kovin usein. Naisena, maaseudulla, synnyinpaikkakunnallaan, perinteisesti miehisessä tehtävässä vaatii lujaa tahtoa ja kovaa osaamista, jotta arvostus on edes puolet siitä, mitä patalaiskoilla miehillä. (Anja 1957 AI, s. 4.)

Anjan tarkoittamat perinteiset miehiset tehtävät viitannevat kirjoittajan maataattiseen ainetusta. Anja ei ole ainoa naisopettaja, jonka mukaan mieskollegat eivät ota työtään tosissaan. Aineenopettajien keskuudessa näyttää aineyhdistelmä olevan yksi syy syrjimiskokemuksiin.

Opettajien arvoasteikossa ruotsin opetus ei kuitenkaan sijoittunut kovin korkealle. Ensimmämmyksestä selvittyäni opin kuuntelemaan kollegoiden ruotsalaisviitsijä hiiltymättä. (Tuula 1961 AI, s. 4.)

Kysymys ruotsin kielen asemasta ja sen pakollisuudesta suomalaisessa koulujärjestelmässä puhuttaa edelleen oppilaita, heidän vanhempiaan kuin opettajakuntaakin. Keskustelua on käyty myös valtakunnallisella ja poliittisella tasolla, minä uhriksi Tuulan lisäksi on mielestään joutunut myös Hannu. Hänen omaelämäkerrassaan ruotsin kieli ja sen asema Suomessa onkin yksi kirjoituksen kantavista teemoista. Joka tapauksessa Tuula tuo Anjan tavoin esiin vakavan ongelman: kollegoiden kenties hyvää tarkoittavat vitsit saattavatkin loukata niiden kohdetta.

Johtajuus

Koulumaailman esimiehet (rehtorit, johtajaopettajat ja koulutoimenjohtajien kaltaiset kunnalliset kouluviranomaiset) ovat merkittävä osa työyhteisöä. Niinpä myös heitä on arvioitu. On myös huomautettava, että aineiston kirjoittajista sangen moni on toiminut tai toimi kirjoitushetkellä itsekkin johtajan tehtävissä. Suurten koulujen rehtoreiden äänestä vastaa pieni rehtorien ja apurehtorien ryhmä, mutta sen sijaan elämäkertansa kirjoittaneiden opettajien joukossa on runsaasti pienten kyläkoulujen johtajaopettajia. Tämä ryhmä muodostuu pääsääntöisesti luokanopettajan koulutuksen saaneista henkilöistä, joilla on johdettavanaan muutaman opettajan työyhteisö. Varsinainen johtajien oma näkökulma on läsnä vain satunnaisesti tai sitten piilotettuna. Johtajaopettajat ovatkin kirjoittaneet omaelämäkertansa ensisijaisesti opettajina.⁶¹

Lea toimi kirjoitushetkellä ammattikorkeakoulussa. Hän vastaa aineiston kenties johtajatietoisimmasta kirjoituksesta, jonka ohkeen on liitetty muun muassa johtajakoulutukseen liittyvää materiaalia. Lea oli kirjoitushetken mennessä luopunut johtajantehtävistä, koska koki organisaation muutosten vauhdin kasvaneen liian suureksi. Niinpä Lea oli ilmoittanut, *ettei yksin pysty hoitamaan noin tuhannen opiskelijan oppilaitosta näin suurissa jatkuviissa muutoksissa* (Lea 1940 AIA, s. 16). Lean motto on hyvä ottaa lähtökohdaksi tarkennettaessa opetus-toimen johtamisen maailmaan.

Robespierre istui Ranskan vallankumouksen aikana kahvilassa jakobiinien joukon rynnätessä oh. Hän siemasi viininsä loppuun ja sanoi: ”Siellä menevät joukkoni. Minun on seurattava heitä nähdäkseni, minne he menevät, sillä olen heidän johtajansa.” (Lea 1940 AIA, s. 1.)

⁶¹ Johtajanäkökulman vähäisyyden vuoksi sille ei ole myöskään päätetty antaa tässä esityksessä varsinaista omaa lukua. Johtamisnäkökulmaa tuovat esille esimerkiksi Irma, Lea ja Sauli.

Lea ei ole ainoa opettaja, jonka kirjoitus todistaa johtajan roolin muuttumista. Yksittäisten johtajakuvausten ohella vain harva kirjoittajista on kuitenkaan arvioinut muuttunutta johtajuutta. Kalevi kuitenkin uskaltuu riviopettajan roolissa esittämään näkemyksiään entisestä ja nykyisestä johtamiskulttuurista. Val-lankumousmiehen edellä esittämät johtajan ja alaisten suhteet nousevat pintaan Kalevin kommentissa.

Takana ovat ajat, jolloin johtajaksi valittiin opetustyössä pätevin ja johtamisessa etevin oman koulun opettaja. Työnantaja on onnistunut ujuttamaan johtajille joutavaa paperin pyöritystä ja palaverissa istumista. Tavoitteena on pitää johtaja mahdollisimman kaukana alaistensa työstä. Muita keinoja on virastoaikaan kahlitseminen ja palkan pudottaminen naurettavan alhaiseksi, jottei johtajan työ houkuttelisi kyyrykkäitä ihmisiä. Poliittisen kannan ottaminen keskeiseksi johtajan valintakriteeriksi on ollut "kutsumusopettajille" katkera pala. Johtajan asema on aina yksinäinen. Johtajalla täytyy siis olla omat suosikkeinsa (vt. "Monni, Pilli ja Pulla" Pekka Töpöhäntä -kirjoissa). Olen itsekin kokenut suosikkina olemisen ihannuuden ja mitä seuraa, kun siitä pyrkii eroon. Luulen, että johtajan "Pilli ja Pulla" kompleksi johtuu alemmuudentunteesta. Esimerkiksi alaisen korkeampi oppillinen pätevyys herättää epäluuloja. Ylireagointi voitaisiin monesti korvata asiallisella keskustelulla. Viime aikojen suuntaus näyttää olevan "arkajakajohdajat", jotka säikkyvät pienintäkin arvostelua, tulla se vanhempien, kollegoiden tai ylempien oppilaitosten taholta. Tällaisia johtajia oppilaat, vanhemmat ja poliitikot käyttävät kynnymättönaan. (Kalevi 1945 AI, s. 7.)

Kalevi ei tyydy pelkästään kuvaamaan nykyjohtajuutta, vaan tarjoaa myös selityksiä. Hänen mielestään valintakriteerit ovat vinoutuneet ja johtajan tehtäväkuva on muuttunut epäsuotuisaan suuntaan. Yleisvaikutelmaksi jää kuva johtajasta, joka ei enää tiedä millaista hänen alaisensa työ oikeasti on. Opettajat vaativat koulujensa johtajilta kannanottoja nimenomaan koulun pedagogisiin kysymyksiin. Sulo peräänkuuluttaa erityisesti näkyvää johtajuutta.

Juurettomuus koetaan myös koulun sisällä. Koulujen johdosta ovat ankoriteetit poistuneet. Viime aikojen suuntaus on edustaa ja touhuta "ulkopoliittisesti". Oppilaat tuskin tuntevat rehtoriaan. Edustamiset "sisäpoliittisesti" rajoittuvat lukukausien päätteeksi esitettymiin katsauksiin. Käyttätymisten pelisäännöt on kirjattu opastevihkosiin, valvontaa vain ei tahdo löytyä. (Sulo 1938 AIA, s. 6–7.)

Sallakin kaipaa rehtorinsa läsnäoloa. Edellinen rehtori seisoi usein käytävässä päivän päättyessä ja ilmoitti sinun kuuluwan ennen aikaisesti tummin lopettavien joukkoon (Salla

1935 AIA, s. 18). Rehtorin näkyminen ja läsnäolo voidaan mieltää kontrolliksi, mutta myös alaisistaan välittämiseksi. Kalevin, Sulon ja Sallan kommenteista välittyy huoli siitä, että rehtorin nykyiset tehtävät estävät häntä tutustumasta varsinaiseen oman työyhteisönsä arkeen. Simo niin ikään kyselee, ovatko johtajat ylipäätään kiinnostuneita hänen työpanoksestaan.

Voin suoraan todeta, että pedagogista johtajuutta en ole tavannut koko opettajaurani aikana. Korkeintaan viisi kertaa on yläasteen rehtorit käyneet luokassani kesken oppitunnin ja nekin kerrat pyynnöstäni. Lukion rehtori ei kertaakaan, koska hän odottanut niin tiiviisti eläkepäätöstä. Abien viisi onkin penkekaripäivänä: "Tykkään työteosta niin paljon, että voin katsella sitä päiväkausia." (Simo 1954 AI, s. 11–12.)

Seijalla on edellisistä poiketen kokemuksia siitä, kun rehtori kontrolloi negatiivisella tavalla opettajan toimintaa. Edellä kävi ilmi, että Seija koki tulleen syrjityksi viranhaussa. Oikeudellisista toimista huolimatta hän ei saanut haluamaansa virkaa. *Hävitsin juttuni kaikissa oikeusasteissa* (Seija 1955 AI, s. 9). Seijalle kuitenkin etsittiin lähistöltä toinen työpaikka.

Se hyöty taistelustani oli että minulle ei uskallettu enää panna hanttiin. Kouluwira-sto määräsi minut [lukion nimi poistettu] tuntiopettajaksi, vaikka rehtori, ilmeisesti iltalukion rehtorin hyvä ystävä, pani hanttiin. Tervetuloivotuksensa oli tuskin järjisyys, tule nyt, kun sinut kerran määrättiin. Koko ajan hän tuntui käyttävän minua, ja malttamattomana komensi tekemään sitä sun tätä oppilaiden kanssa. Milloin taulutekstini oli hänen mielestään liian pientä, milloin oppilaat liian äänekkäitä, milloin ääneni liian hiljainen, milloin oppilaat istuivat liian takana. Kärsin koko ajan hänen alaisuudessaan. Yritin tehdä rehtorin mieliksi, etupenkissä istuvat oppilaat monta kertaa pittelevät korviaan ja säpsähtäen vallittavat:" Älä huuda!" Harhaako vain, mutta hän ei tuntunut luottavan kykyihini tai taitoihini, tunsin itseni koko ajan ei-toivotuksi ja epävarmaksi. (Seija 1955 AI, s. 10.)

Rehtorilla on kirjoitusten perusteella hyvin keskeinen rooli työyhteisön viihtyvyyden kannalta. Seijan mainitseman rehtorin jäätyä eläkkeelle koki hän *kuin raskas taakka olisi pudonnut harteiltani, alan vähitellen luottaa omiin kykyihini* (Seija 1955 AI, s. 11). Tuire kuvaa heikon johtajan mahdollisia sivuseuraamuksia.

Koulun johto oli myös heikko johtuen ehkä silloisen rehtorin lähenevästä eläkeikästä. Muutamat opettajat käyttivät tilannetta taitavasti hyödykseen ja näin "varjo-rehtorius" sai vapaasti kukoistaa. Jotenkin noista muutamista vuosista kuitenkin selvitettiin ja siinä samalla sain oman tulikasteeni erityisluokanopettajana. (Tuire 1944 EO, s. 16.)

Opettajien arvioidessa esimiehiään liikkuvat kommentit kollega-arviointien tavoin pääasiallisesti kahdella tasolla. Ensinnäkin ovat yksittäisiin johtajiin liittyvät kommentit. Rakenteellisimmassa näkemyksissä arvioidaan puolestaan koulun johtajuutta yleensä ja sen muuttumista, mistä kehityksestä opettajan näyttävät olevan huolissaan. On kuitenkin muistettava, että johtajan rooli ja tehtävien vaativuus vaihtelevat oppilaitoksittain merkittävästi. Silti yhteisenä linjana on havaittavissa, että tehtävien vastuullisuus ja vaatimustaso ovat lisääntyneet viime vuosikymmeninä. Niinpä nykykoulunjohtajilta edellytetään monipuolista hallinnollista ja taloudellista osaamista sekä julkisuus kuvan säätelyä. Hän on myös se henkilö, joka viime kädessä vastaa koulun suhteista päättäjiin mutta myös oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa. (Nikki 2001, 182.)

Taloudellinen vastuu saattaa olla isojen koulujen johtajilla huomattava. Keskuhallinnon purkaminen ja päätäntävällän lisääminen kunta- ja koulutasolle sekä toimia seurannut pedagogisen vallan uusjako on vain korostanut koulun johtajien asemaa. Ennen koulujen esimiehet saattoivat vedota ylemmältä tahoilta tulleisiin mahtikäskyihin, mutta nykyjohtajat eivät voi enää paeta kasvotomien päätösten taakse. He ovat tulilinjalla esimerkiksi silloin, kun arvioidaan koulusäästöjen kohdentamista tai toimeenpanoa. (Syrjäläinen 2002, 28.) Johtajien merkitys ei ole keskeinen pelkästään taloudellisella ja hallinnollisella alueella. Heidän tulisi tämän lisäksi olla myös henkilöstöjohtajia, minkä tehtävän epäonnistumisesta saimme edellä lukea. Etenkin muutoksen kohtaamisessa ja hyvinvoinnin varmistamisessa näyttää johtajilla olevan erityisen merkittävä rooli. Lisäksi johtaja on usein opettajakunnan ja opetushallinnon välinen linkki. (Willman 2000, 113–115.)

Edellä kuva opettajienhuoneista ja opettajien välisistä suhteista on piirtnyt varsin negatiivisena. Myös johtajia ja johtajuutta arvioitiin varsin kovin sanoin. Tasapuolisuuden nimissä on todettava, että aineistossa on havaittavissa myös vastakkaisia näkemyksiä.

Työtovereita oli 12, esimies ihailtava gentleman, oliin nuoria (keski-ikä Uudenmaan albaisin), rakastettiin juuri tämän työn tekemistä, valloitettiin elämää. Paljon oliin yhdessä työajan ulkopuolella, sitouduttiin tiukasti työhön ja työtovereihin. Aysia tunkeutui hiljalleen tietoisuuteen ja opettajahuoneeseen. (Pirjo 1938 AI, s. 3.)

Aivan kuten edellä esitetyissä kielteisissä kommentteissa, jakaantuvat myönteiset huomiot myös pääosin kahtia. Ensinnäkin ovat Pirjon kommentin kaltaiset koko työyhteisöä koskevat yleistasoiset arviot. Toisaalta mukana on kommen-

tointia, jotka liittyvät yksittäisiin kollegoihin tai esimiehiin. Sulollakin näyttää olevan kahdenlaisia kokemuksia esimiehistään.

Koulun rehtorin olen arvioinut parhaaksi esimiehekseni, mitä koadalleni on koskaan sattunut. Minun oli todella helppo läbestyä rehtoria niissä lukuississa käytännön kysymyksissä, jonka sain koadata ensi lukuvuoden aikana. (Sulo 1938 AIA s. 3.)

Olivatpa kirjoittajien arviot kollegoistaan tai johtajistaan myönteisiä tai kielteisiä, näyttää niiden taustalla häilyvän ikaikainen kulttuurinen jäsennys, jonka mukaan opettajakunnan voidaan katsoa koostuvan lähinnä erillisistä yksilöistä.

Perinteinen opettaja on yksityisyyttäjä, joka mustasukkaisesti vabtti omia tuotoksiaan. Joku pelkää, että toinen pääsee loistamaan hänen keksinnöillään, toinen pelkää arvostelua. Omasta opetuksesta puhuminen tuntuu vieläkin jonkinlaiselta tabulta. Oppilaiden poissaolot, laiskat tai huonosti käyttäytyvät oppilaat – tai erityisen hienosti menestyvät ja kiltit – ovat vaarattomia puheenaiteita. Kun luokan ovi sulkeutuu, on sinne pääsy kielletty. Sopivaa ei ole kertoa oppitunnin jälkeen, että nyt en onnistunut ollenkaan – eikä myöskään, että nyt onnistuin. Kaikeksi osaava ja hallitseva opettaja on myytti, joka sitkeästi elää ja jota myös pidetään hengissä. Se estää tebokkaasti avoimen, pohdiskelevan keskustelun. Ei olekaan ihme, että muodikas burn out on tullut myös opettajille apuun. (Päivi 1953 AI, s. 7.)

Hannu tiivistääkin lakonisessa kommentissaan jotain olennaista Päivin kuvamasta yksintekemisen ja pärjäämisen ilmapiiiristä: *suomalainen opettaja on tyypiltään eristäytyvä ja epäileväinen* (Hannu 1946 AI, s. 17). Paavonkin mukaan *Jokaisella koululla taitaa olla omat luurankonsa kaapeissaan, joten omissa oloissaan pysyminen lienee viisainta* (Paavo 1941 AI, s. 20). Jaakko kuvaa Paavon tavoin avoimesti omaa suhtautumistaan kollegoihinsa.

Ensimmäisessä työpaikassani minulla ei ollut muita työtovereita kuin kierteävä englanninopettaja. Hän työskenteli koulussa muistaakseni parina tuntina viikossa. Käytännössä koulunpito oli minun harteillani. Paitsi vastuu niin myös menetelmävapaus oli hallussani. Neuvottelin opetuksellisista kysymyksistä parin vuoden aikana pääasiassa itseni kanssa. Kokenut kollega omassa osastossaan teki samoin. Silloin tällöin tapasimme. Opettajat siinä pitäjässä tapasivat toisiaan ylipäänsä jokseenkin harvoin. Ohjeet tulivat keskitetysti ja niitä pyrittiin noudattamaan. Tällainen itseksseen toimiminen tuntui sopivan minulle oikein hyvin. Olen huomannut etten ainaakaan leipätyössäni ole kovin taipuvainen ottamaan enkä antamaan aina hyviäkään neuvoja. En ole siis oikein tiimi-ihminen. (Jaakko 1940 LOJ, s. 3.)

Jaakosta on hänen omien sanojensa mukaan kasvanut yksinäinen puurtaja, jolle ryhmässä työskentely ei ole ominainen työtapo. Monen kollegansa tavoin hän on tehnyt pitkän uran pienessä kyläkoulussa, jossa kollegoiden välinen vuorovaikutus on väistämättä vähäisempää kuin suurissa kouluissa. Siten myös olosuhteet ovat epäilemättä vaikuttaneet Jaakon ja hänen kaltaistensa pienten kouluksiköiden opettajien yhteistyöasenteisiin. Edellisten kirjoittajien tavoin Anja ei ole kokenut yhteistyön hedelmällisyyttä, mutta edellisistä kollegoistaan poiketen hän kuitenkin toivoo saavansa ammatillisen yhteyden työtovereihinsa.

Opettajien työ on perinteisesti ollut yksilölaji. Omassa luokassaan on saanut olla itsensä herra. Miltei kokonaan on kokematta yhteistyön voima. Tähän toivon verkostoitumisen aikanaan auttavan. Paljon hyvää materiaalia voi olla ammattikateuden nimissä pöytälaatikoissa. (Anja 1957 AI, s. 5.)

Seijankin mielestä opettajilta puuttuvat toimivan yhteistyön edellytykset. Kirjoittaja ei varsinaisesti pohdi syitä tähän. Hän käyttää kuitenkin esimerkkinä omaa tapaustaan, jossa hän ei mielestään saanut kollegoiltaan apua eikä ymmärrystä oikeudessa. *Harmitti, kun opettajilta puuttuu se sama kollegiaalisuus kuin mitä on asianajajilla ja lääkäreillä: toisen työtä ei sovi arvostella, ei ainakaan näin vakavassa mielessä. (Seija 1955 AI, s. 9.)*

Aineistossa on tapauksia, joiden perusteella käpertyminen omaan opettajuuteen on tulkittavissa seuraukseksi jostain tapahtumasta. Näissä tilanteissa opettajat ovat tehneet johtopäätöksensä ja päättäneet huolehtia lähinnä oman työnsä hoitamisesta välittämättä kollegoidensa ajatuksista tai toimista. Toisaalta yksintekemisen ja -pärjäämisen kulttuuri näyttäisi olevan pikemminkin syy kuin seuraus. Tästä noidankehästä on luettavissa monenlaisia ilmauksia. Edellä opettajat korostivat haluaan pysytellä erossa hankalista tilanteista. Näistä näkemyksistä poiketen Ursula näkee kollegojensa merkityksen metaforisesti oman opettajuuden kuvastimena.

Opettajana olemisen kannalta on merkityksellistä, millaisia työtoverit ovat sekä millainen olet itse heitä kohtaan. He voivat olla pelinä, kun mieltii omaa opettajuuttaan. He voivat kantaa käsillään kun olet tuen tarpeessa. Heiltä voi saada hyödyllisiä neuvoja sekä opetukseen, että oppilaiden käsittelyyn. Jos yhteistyö pelaa, se on voimaa. Yksi tapa päästä yhteistyön alkuun on se, että on kiinnostunut toisen työstä, miten hän hoitaa omaa opettajuuttaan. Mutta ei saa olla vain vastaanottavana osapuolena, pitää myös uskaltaa antaa itsestään, pitää uskaltaa ottaa riski ja asettaa itsensä alttiiksi. (Ursula 1944 AI, s. 19.)

Ursulan näkemyksen voisi tiivistää vanhaan sanontaan ”niin metsä vastaa kuin sinne huudetaan”. Hän jatkaa toteamalla, että *opettajan pitäisi oppia arvostamaan omaa ammattiaan, siihen olisi kaikki syy* (Ursula 1944 AI, s. 19). Tässä Ursula onkin Seijan kanssa samoilla linjoilla ja kysyy edelleen, että *miksi jokin muu työ on arvokkaampaa kuin ihmismielen kasvun, oppimisen ja kehityksen seuraaminen?* (Ursula 1944 AI, s. 19). Ursulan esityksestä on tulkittavissa, että yksi syy tulehtuneisiin opettajasuhteisiin ja vähäiseen yhteistyöhön on opettajien kyvyttömyys arvostaa omaa ammattiaan. Ja koska ammattikunta ei arvosta omaa työtään, on se myös kyvytön arvostamaan kollegoitaan ja heidän työpanostaan.

Kirjoittajien arvioidessa kirjoitushetken sosiaalista järjestäytymistä ei enää välttämättä kirjoiteta yksittäisistä työtovereista tai opettajanhuoneista, vaan käytetään usein termiä työyhteisö. *Opettajainhuoneestakin käytetään nykyisin sanaa työyhteisö. Emme olekaan sattumanvaraisesti koottu joukko itsenäisiä yrittäjiä, jotka yrittävät sietää toisiaan 15 minuuttia tunnin väliajoin.* (Päivi 1953 AI, s. 6–7.) Samoin Marita löytää myönteisiä todisteita lisääntyneestä vuoropuhelusta ja toiminnasta kollegoiden kesken.

Opettajanhuone on paikka, jossa voi ”ladata” itseään. Välini rehtoriin ja muihin opettajiin ja koko henkilökuntaan on hyvät. Opettajissa on myös paljon hyviä ystäviä. Ongelmista keskustellaan mielestäni paljon avoimemmin kuin aikaisemmin, eikä opettajan tarvitse tuntea olevansa ongelmineen yksin. (Marita 1954 LO, s. 5.)

Marita kuvaa avoimesti toimivaa työyhteisöä. Tuire puolestaan arvioi omaelämäkerrassaan opettajan työn luonteen muuttumista. Yksi kuvattu muutos liittyi juuri opettajan työn sosiaaliseen luonteeseen. Tuire on työskennellyt hyvin vaihtelevissa työyhteisöissä aina Pohjois-Suomen pienestä kyläkoulusta etelän suureen koulukompleksiin.

Jos opettaja ennen oli mitä suurimmassa määrin yksinäinen puurtaja luokkahuoneensa suljetun oven takana, tänään hän on yhä enemmän yhä avoimemman työyhteisön jäsen. Se asettaa aivan uudenlaisia vaatimuksia jaksamiselle, mutta samalla parhaimmillaan myös tukee omaa jaksamista. Opettajainhuoneet ovat muutuneet keskinäisen jakamisen nyttikesteiksi: jokainen tuo jotakin ja vastaavasti saa takaisin, usein moninkertaisesti. Ongelmia ratkotaan avoimemmin ja kuppikunnat alkavat olla muistojen kirjoissa. Toki ristiriitoja esiintyy ja niitä tarvitaankin asioiden eteenpäin viemiseksi, mutta niitä osataan ratkoa rakentavasti. (Tuire 1944 EO, s. 20.)

Tuire kuvaa varsin seikkaperäisesti hänen työyhteisössään tapahtunutta muutosta, mikä kuvastaa osaltaan johdon ja opetussuunnitelmatyön merkitystä. Edellä Tuire kuvasi heikon johtajan aikana vallinnutta *varjorehtoritua* ja siihen ilmeisen kiinteästi liittynyttä huonoa työilmapiiriä. Kouluun valittiin uusi rehtori, ja samaan aikaan osui myös hallinnollinen uudistus.

Ratkaiseva muutos liki loppuuväsyneen opettajan elämässä tapahtui, kun kouluun tuli uusi rehtori. Samaan aikaan osui opetussuunnitelmien uudistaminen ja se muodosti hyvän lähtökohdan työpaikkailmapiirin uudistumiselle. Oli liki pakko aloittaa yhteistyö kollegoitten kesken. (Tuire 1944 EO, s. 17.)

Tuire viitanee kommentissaan vuoden 1994 Opetussuunnitelmauudistukseen. Se siirsi ratkaisevalla tavalla päätösvaltaa yksittäisten koulujen tasolle, ja ratkaisun käytännöllisenä seurauksena koulut muun muassa alkoivat laatia omia opetussuunnitelmiaan varsin väljien opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Tämä soi *liki loppuuväsyneelle* opettajalle uuden mahdollisuuden. Tuire toteaa edelleen, *että yhteistyötä tekemällä oppii tuntemaan työtoverinsa parhaiten* (Tuire 1944 EO, s. 17). Tuiren työyhteisönäkemyks on äärimyönteinen, mutta myös hyvin tyypillinen: havainnot työyhteisön toimivuudesta tiivistyvät kirjoittamishetkeä lähestyittäessä. Eija kuvaa omalta osaltaan työyhteisössään tapahtunutta myönteistä muutosta.

Meillä on ollut hyvä työyhteisö. Siis olen edelleen samassa työpaikassa, tällä hetkellä työvuosia on jo 23½ vuotta. Se on pitkä aika, mutta se on myös lyhyt aika. Ehkä olen uskottavampi näin monen vuoden jälkeen, ehkä sanani painaa enemmän kokemuksen myötä. Yhteydet vanhempiin ja muihin huoltajiin ovat tulleet säännöllisemmiksi, meille on tullut tiimivastuu pelkän opettajavastuun sijasta. Kollegoja on tullut määrällisesti lisää, kun opintosuunnat ovat lisääntyneet. Yleisesti meillä ollaan töissä pitkäään. Me olemme tulleet niin tutuiksi, että tiedämme, mitä toinen aikoo sanoa, kun suunsa opettajakokouksessa aukaisee. No leikki leikkinä, onneksi uudet opettajat tuovat yllätysmomentin. Toisaalta tämä tutuus tekee sen, että me ehkä liian vähän kuuntelemme toisiamme ja haemme gurut jostain kauempaa. Saattaa olla, että monenlaista fiksumia talossa tehdään ilman, että siitä kaikille kerrotaan. (Eija 1953 AIA, s. 4.)

Myös Siiri uskoo tiimityöhön, johon hän on tutustunut ainakin kahdessa eri työpaikassa. Samalla hän tuo yhteisöllisyyteen uuden ulottuvuuden.

Työyhteisössämme on vahvoja persoonallisuuksia (mukaan lukien itseni) ja toimintaa sen mukaista. Saan tehdä työväni rauhassa ja jos haluan, niin yhteistyö muidenkin

kanssa kyllä onnistuu. Uskon vahvasti täiemyöhön; siitä minulla on paljon hyviä kokemuksia. (Siiri 1960 LO, s. 3.)

Siirin täsmennys liittyy yhteistyön määrään. Hänen mukaansa on tärkeää, että opettaja saa tehdä työtään myös yksin (*rauhassa*), siis toisinaan myös vailla yhteistyövelvoitetta. Suhteellisen uudelle yhteistyökulttuurille ja siihen liittyvälle kollegiaalisuudelle näyttää löytyvän siis myös rajat. Eikä yhteistyössä ole kyse yksiselitteisen myönteisestä asiasta. Päivi kuvasi edellä, kuinka koulu yhteisöissä vallitsee edelleen varsin voimakas yksintekemisen kulttuuri. Toisaalta hänen mielestään yhteistyö voi merkitä monia eri asioita.

Yhteistyö ei ole helppo asia. Olen tehnyt yhteistyötä, joka käytännössä tarkoitti sitä, että työtoveri saneli, mitä minun pitäisi seuraavalla tunnilla tehdä, ja yhteistyötä, jossa toinen käyttää hyväkseen kaiken tuottamani materiaalin pohtimatta sen soveltuvuutta omaan opetukseen. Mutta joskus on ollut niinkin, että toisen ajatukset ja kommentit johtavat uusiin ideoihin eikä työn tekijää ole voinut nimetä. Luin lehdestä, että nykyisin opettajaksi pyrkiviltä selvitetään yhteistyökyky. Lieneekö se kuitenkin jokin myötäsyntyinen ominaisuus? Yhteistyötaidot ovat myös opittavissa. (Päivi 1953 AI, s. 7.)

Päivin mukaan joillekin opettajille yhteistyö näyttää merkitsevän lähinnä yksipuolista kollegasta hyötymistä. Tuiren kuvaaman työyhteisötason ja kokonaisvaltaisen toimintakulttuurisen muutoksen kokeneiden koulujen määrää voidaan vain arvioida. Monesti yhteistyö saattaa jäädä pienten opettajaryhmien yksityisomaisuudeksi. Opettajat luonnollisesti valitsevat mieluummin yhteistyökumppaniksi juuri sellaisia kollegoja, joiden kanssa tullaan toimeen. Tuula kuvaa seuraavassa juuri tätä piirrettä. Yhteistyön onnistuminen näyttää riippuvan pitkälti siitä, millaisia kollegat ovat ja minkälainen heidän elämäntilanteensa on.

Toisen lukuvuoden alkaessa kouluunme tuli useita nuoria opettajia sijaisiksi, mutta heihin oli vaikea tutustua, sillä he lähtivät yleensä heti työpäivän päätyttyä 20–80 km pitkälle kotimatalleen... Uusi kollegani oli suurin piirtein samanikäinen kanssani (eli yli 30 v.), mutta hänellä oli jo sen verran opettajakokemusta, ettei hän tuntenut tarvetta tehdä yhteistyötä. Työpäivän jälkeen hän kiiruhti suoraan kotiin perheensä luo, emmekä tavanneet kertaakaan kahvikupin ääressä koulun ulkopuolella. Muutos edellisvuoteen oli valtava. Pois jäivät kokeidentekot alkoot ja yhteiset keskustelut työtavoista, koelohjeista ja arvosanojen antamisesta. (Tuula 1961 AI, s. 8.)

Tuula kuvaa kollegoiden vaihtumisen seurauksena muuttunutta työilmapiiriä ja sitä seurannutta tyytymättömyyttä: *Minä valitiin ja marisin ja kiukuttelin koko syyslukukauden* (Tuula 1961 AI, s. 8). Osaltaan kommentti kuvastaa sitä, kuinka merkittäviä yksittäiset toimijat lopulta ovat työkultuurin muovaamisessa. Opettajien välisen todellisen yhteistyön edellytyksenä näyttää olevan se, että opettajien väliset ”kemat” toimivat ja että osapuolilla on yhteinen näkemys asioiden hoitamisesta. Edelleen yhteistyön toimivuuden kannalta lienee olennaista, että kollegoilla on yhtenevä näkemys yhteistyön tärkeydestä ja merkityksestä. Kyse on siis myös eräänlaisesta valinnasta ja tasapainottelusta sen suhteen, kuinka paljon kukin opettaja haluaa toimia yhteistyössä kollegoidensa kanssa.

Avoimuus on tärkeä asia. Se on joskus raskasta ja todella vaikeata. Sellaisen opettajan kanssa on helppoa, jonka kanssa ”kemat” sopivat yksin, mutta kaikki työkaverit eivät ole sellaisia. Yhteistyötä pitää kyetä tekemään kaikkien kanssa, vaikka ajatukset, asenteet ja uskomukset olisivat ristiriidassa. Siinä omat taidot ja ihmisyys joutuvat kovalle koetukselle. (Ursula 1944 AI, s. 9.)

Onni tukee Ursulaa toteamalla, että *opettaja ei ole eikä saa olla yksinäinen persoona luokkahuoneen seinien sisällä* (Onni 1947 AI, s. 4). Näiden kahden aineenopettajan mukaan vallitsevaan yhteistyökulttuuriin ja professionaaliseen ammattitapaan kuuluu ajatus siitä, että kaikkien kollegoiden kanssa olisi kyettävä toimimaan ammatillisella tasolla. Yhteistyössä ei ole kyse vain opettajan työtä helpottavasta ja rikastuttavasta asiasta, vaan suoranaisestä velvoitteesta. Opettajan on osattava avautua ja tehdä yhteistyötä myös kollegoidensa kanssa. Yhteistyön vaatimus näyttääkin liittyvän modernien opettajayhteisöjen asialistalle. Pari- ja tiimityöskentelypohjaista työorientaatiota on yritetty tarjota opettajille juuri viime vuosikymmenien aikana. (Simola 1995, 316: Syrjäläinen 2002, 18.)

Edellä esitettyjä opettajien kollega- ja työyhteisöarviointia koskettelevia kommentteja lukiessa tekee lähes väistämättä mieli kysyä, ovatko opettajien väliset kollegiaaliset suhteet todellakin näin lohduttomalla pohjalla. Vaikka mukana on kommentteja myös toisenlaisesta, usein uudeksi nimitetystä yhteistyökulttuurista, piirtyy kokonaiskuva kuitenkin varsin negatiivisena. On kuitenkin huomattava, että tutkimuksen aineiston perusteella on mahdoton tehdä päätelmiä esimerkiksi sukupuolisen syrjinnän tai työpaikkakiusaamisen yleisyydestä. Samoin vielä vaikeampaa on mitata työyhteisöjen toimivuutta. Mikäli syrjintää kokeneiden opettajien kommentit halutaan ottaa vakavasti, on syytä pohtia niiden mahdollista korostumista. Ensinnäkin vaikuttaa siltä, että työpaikallaan vih-

tyvät kirjoittajat⁶² kuvaavat olosuhteita yleensä varsin ylimalkaisesti tyyliin ”työpaikkani on ihan mukava” tai ”tulen kyllä toimeen työkaveriideni kanssa”. Kun yksittäisillä opettajilla siis menee hyvin tai kun ammattikunta tulee kohtalaisesti toimeen keskenään, asiaa ei vaivauduta selittelemään tai usein edes toteamaan. Sen sijaan ne, jotka ovat mielestään joutuneet kollegoidensa väärinkohtelun uhreiksi, ovat ilmeisesti halunneet todistaa kirjoituksensa todenmukaisuutta mahdollisimman tarkalla ja runsassanaisella kuvauksella. Heidän kohdallaan kyse näyttäisi olevan ymmärryksen etsimisestä tai jopa avunpyynnön esittämisestä. Silti on olemassa viitteitä siitä, että suomalaisissa opettajayhteisöissä voidaan myös huonosti (ks. esim. Syrjäläinen 2002, 78–79).

Tarkasteltaessa opettajien omaelämäkertojen ja opettajien reaali maailmassa valitsevan sosiaalisen tilan välistä mahdollista epäsuhtaa on myös huomioitava tutkijan rooli, mikä luonnollisesti vaikuttaa muissakin tämän tutkimuksen teemoissa. Tutkimuksellisesti ja elämäkerrallisesti elämän kolhut ovat epäilemättä mielenkiintoisempia tutkimuksen kohteita kuin se, että kirjoittajilla menisi hyvin tai edes kohtuullisesti. Elämän surkeuksilla mässäilyllä, tapahtui se sitten omaelämäkerran laatijoiden tai elämäkertatutkijoiden toimesta, näyttäisi olevan Suomessa erityisen pitkät juuret. Etenkin suomenkielisen väestön keskuudessa saatetaan synkät elämäntarinat kokea luonnollisina ja suomalaisille jotenkin tyyppillisinä, jos ei suorastaan toivotavina elämänjäsennyksinä (ks. esim. Kortteinen 1992, Roos 1987; Roos 1996).

Negatiiviset huomiot kollegoista näyttävät jakautuvan lähinnä kolmeen toisistaan laadullisesti eroavaan kuvaukseen. Ensinnäkin osa kirjoittajista määrittelee työpaikkansa ilmapiirin kyseenalaiseksi. Näihin kirjoituksiin liittyy usein todistelua siitä, kuinka kirjoittajat pyrkivät itse pysyttelemään konfliktien ulkopuolella ja hoitamaan oman työnsä mahdollisimman moitteettomasti. Samaa suositellaan myös kollegoille. Nämä ulkopuolisuutta korostavat kommentit tuskin johtuvat pelkästä omaelämäkerran näkökulmaharhasta, sillä niin selvästi niissä tuodaan esille oma poikkeavuus muista koulun toimijoista. Toiseksi osa kirjoittajista on itse joutunut jonkin tilapäisen tai pysyvän ristiriidan keskelle, mikä on tarkoittanut lähinnä kahdenkeskisen kinastelun toiseksi osapuoleksi päätymistä. Kolmanneksi erottuvat sellaiset kertomukset, joissa kirjoittajat kertovat joutumisestaan systemaattisen syrjinnän uhreiksi⁶³. Näissä tapauksissa ei ainakaan

⁶² Joidenkin kirjoittajien kohdalla sen määrittelemisen viihtyykö tämä työpaikalla tai ei, edellyttää varsin usein rivien välistä tapahtuvaa hyvin tulkinnanvaraista luenta.

⁶³ Tähän teemaan palataan vielä yksittäisen omaelämäkerran eli Mikon elämänjäsennyksen tarkastelun yhteydessä.

kirjoittajien itsensä mukaan ole kyse enää tasavertaisesta asetelmasta, vaan yksi-puolisesta uhrin asemaan joutumisesta. Luonnollisesti yksikään aineiston opettaja ei myönnä avoimesti olevansa työpaikkakiusaaja tai työpaikkansa ongelmien alkulähde.

Opettajien arvioidessa työtovereitaan ja opettajanhuoneita vaihtelevat näkemykset lopulta suuresti. Yhtä ääriäitaa edustavat sellaiset kertomukset, joissa työtoverit kuvataan työpaikkakiusaajiksi ja epämiellyttäväiksi oman edun ajajiksi. Kollegat näyttävät näissä kuvauksissa työstään vieraantuneiden opettajien irvikuvina, jotka keskittyvät lähinnä kollegoidensa mustamaalaamiseen. Vastakkaisissa kommentteissa kollegat ovat elämäkerran laatineiden opettajien henkilökohtaisia ystäviä ja keskeisiä työssä jaksamisen turvaajia. Tämänkaltaisessa puheessa viitataan usein työyhteisöön. Näiden kahden ääripään välimaastoon sijoittuu paljon arviointeja, joissa kollegat (niin menneet kuin nykyiset) kuvataan lähinnä ”ihan mukaviksi”.

Valon ja vaivan antajat

Hauskinta työssäni ovat kahden vuoden välein vaihtuvat opiskelijat. Heidän oppimisensa seuraaminen on antoisaa. Toisaalta myös ikävimmit asiat liittyvät opiskelijoihin. Muutamana viime vuonna on jatkuvasti tullut opiskelijajoukkoon jokunen erittäin haastava tapaus. Tyyppi, johon eivät päde lainalaisuudet, jota eivät kaikki asiat kiinnostaa ja joka yrittää kiusata opettajansa hengiltä. Nämä ovat niin raskaita, että tarvitsemme ohjaajan kanssa toisiamme, jotta voimme puhalttaa pois pahan olon. Yleensä olen pystynyt viettämään lomani lomana ja rauhassa, mutta viime kesänä huomasin, että tämä yksi haaste oli ajatuksissani juhannukseen asti. En toivo tätä tilannetta uudestaan. Ajattelin viime kesänä, että olenko tullut vanhaksi! Siis vanhaksi ymmärtämään erilaisuutta. En toisaalta haluaisi uskoa sitä, mutta kun en voi kerta kaikkiaan sietää hävyttöntä käyttäytymistä. (Eija 1953 AIA, s. 6.)

Opettajien omaelämäkerrat eivät olisi mitään ilman oppilaskuvauksia, ja ilman oppilaita luonnollisesti myös koulu opettajineen olisi tarpeeton. Oppilaan näkökulmaa on edellä tuotu esiin opettajien kertoessa minämuodossa omasta kouluajastaan. Aineiston lapsuutta koskevan osuuden jälkeen kirjoittajien kuvatesa opiskeluaikaansa tai varsinaista työuraansa oppilas tuodaan esille opettajan näkökulmasta. Perspektiivi vaihtuu minän kuvailusta toisen esittelyyn, ja tällä

vaihdoksella on luonnollisesti seuraamuksensa. Opettajien kirjoittaessa oppilaistaan yleisellä tasolla, kutsuttakoon sitä vaikkapa oppilasainekseksi, nousee usein esiin muutoksen teema: kirjoittajien mielestä oppilaat ovat muuttuneet heidän elämäkerrallisen kaarensa aikana. Arvioidessaan oppilaiden roolissa tapahtunutta murrosta vertailukohtana pidetään usein opettajien omaa lapsuutta tai nuoruutta niiden toimiessa eräänlaisena peilauspisteinä nykynuorison kuvaukselle. Sodan kynnyksellä syntynyt Reino kuvaa seuraavassa vapaa-ajan harrastuksiaan lapsena.

Vapaa-ajan harrastukset [kaupungin nimi poistettu] laitakaupungin lapsilla silloin olivat aika tavalla erilaisia kuin nykyisin. Ei ollut jobdettua toimintaa, ei vetäjiä, eikä valmiita tiloja. (Reino 1939 LO, s. 1.)

Reinon lyhyt kommentti tuo sukupolvikysymykset avoimesti esille. Hänen lapsuudessaan nuoriso oli omatoimista. Toisin on nykyään. Vuotta myöhemmin syntynyt Riitta arvioi sukupolvien välistä kanssakäymistä Reinoa yleisemmällä tasolla.

Joskus minusta tuntuu siltä, että meidän sukupolvi on aina toisena oleva sukupolvi. Silloin kun olimme lapsia, vanhemmat olivat ensin ja sitten vasta lapset ja kun olimme aikuisia, lapset olivat aina ensin ja me olimme jälleen toisia. Nykyisillä vanhemmilla on tosi vaikeaa, koska ne ovat tottuneet olemaan itse aina ekoja. (Riitta 1940 LOJ, s. 8.)

Riitan kommentti muistuttaa varsin paljon edellisessä luvussa esitettyä Eeva-Liisan näkemystä siitä, kuinka nykyajan nuoret opettajat eivät enää arvosta vanhempien kollegoidensa kokemusta ja iän mukanaan tuomaa viisautta. Eeva-Liisan tavoin Riitta kaipaa tärkeysjärjestystä, jossa ikä takaisi tiettyä arvokkuutta ja ensisijaisuutta. Riitan näkemys omasta sukupolvestaan sisältää ajatuksen väliinpuotoajaryhmästä, joka on *aina toisena oleva sukupolvi*. Omaelämäkertaansa kirjoittaneet opettajat kuvaavat nykynuoria ja heidän käyttäytymistään yleisesti, mutta useimmiten näyttämönä on koulu. Koulu on luonnollisesti se paikka, jossa opettajat tutustuvat nuorisoon ja jossa opettajat itse aikanaan sisäistivät auktoriteetin merkityksen kodin ohella.

Minun kouluaikanani pidettiin lapset jämäkästi kurissa jonkinlaisilla kirjoittamattomilla säännöillä, jotka syötettiin yhtä vaivattomasti jokaisen takaraivoon, kuin nykyään tiedot tietokoneen muistiin. Kaikkeihan me olimme kuin luonnostaan sil-

loin vielä kilttejä, mutta myöskään mitään lipsumisen varaa ei ollut. Pienimmätkin poikkeamat huomattiin heti ja aina oli aikaa käsitellä asiat yksinkertaiseen päiväjärjestykseen pääsemiseksi. Joskus langoista pidettiin ehkä hiven liian tiukasti kiinni, joskaan en minä ainakaan ole kouluajoilta saanut mitään traumoja. Me vain todella tiesimme mikä on oikein ja väärin – mitä saa tehdä ja mikä on paras jättää tekemättä ilman silmätikuksi joutumista. Otolliseen maaperään kylvetty hienoinen herranpelko säästäisi monet aikuiset turhilta vaikeuksilta. (Kirsti 1955 LO, s. 1.)

Seija on Kirstin kanssa samoilla linjoilla todetessaan, että *kouluun ei menty hauskaa pitämään, vaan oppimaan. Opettajia pidettiin arvossa ja vanhempia kunnioitettiin.* (Seija 1955 AI, s. 1.) Kirstin ja Seijan kasvatuskäsitteet edustavat ääriä, ja kummankin omaelämäkerrassa on havaittavissa poikkeuksellisen voimakasta auktoriteettiuskoa. Kirstin mukaan elämä nuorena oli helppoa, koska kaikki tiesivät mikä oli oikein ja väärin. Moraaliset ulottuvuudet olivat selkeästi ilmaistuja. Hänen mukaansa pelossa kasvattaminen ei ole kuitenkaan jättänyt häneen traumoja. Huomioitava on myös se, että kirjoittaja käyttää termiä kuri. Se on vallitsevassa pedagogisessa keskustelussa korvattu usein sanalla työrauha. Nykyopettajan lienee siis suotavampaa ”ylläpitää työrauhaa” kuin ”pitää kuria”.

Moni aineiston opettajista epäilemättä tunnistaa ja jakaa kahden edellisen kollegansa näkemykset omasta kouluaikaisesta kasvatusilmastosta ja vallinneesta kuriajattelusta. Sen sijaan kuvatun kouluilmapiirin soveltuvuudesta nyky-yhteiskuntaan tai -kouluun saatetaan olla erimielisiä. Kirjoituksista on joka tapauksessa luettavissa, kuinka kirjoittajien elinaikana on tapahtunut varsin merkittäviä opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin liittyviä muutoksia. Tämän allekirjoittaa myös Tuula, joka kuvaa varsin konkreettisesti nykyopettajien ja -oppilaiden avointa kohtaamista. Sillä näyttäisi olevan sekä myönteisiä että kielteisiä piirteitä.

Oppilaiden ja opettajien välinen suhde on muuttunut hurjasti viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. En muista, että minun kouluajanani kukaan olisi koskaan jutellut opettajansa kanssa. Vielä nykyäänkin tapaa opettajia, niin nuoria kuin vanhojakin, jotka herättävät oppilaissa pelkoa, mutta useimmiten opettajan ja oppilaan välinen suhde lähestyy kaverisuhdetta, jolloin oppilaat tulevat kertomaan opettajalle harrastuksistaan ja joskus muustakin yksityiselämästään ihan spontaanisti. Ilmapiiirin vapautumisesta on ollut myös vähemmän myönteisiä seurauksia. Oppilaiden kielenkäyttö on arkipäiväistynyt ja muuttunut yhä siivottomammaksi. Joskus on tarkoituksena shokeerata opettajaa, mutta useimmiten oppilaat eivät edes tiedosta käyttävänsä sopimatonta kieltä. Kun joku asia harmittaa, ruma sana sanotaan niin kuin se on. Jos taas ilo on suuri, saattaa iso pojanköriläs ottaa ja

rutistaa opettajaansa. Ruotsinkielen opettajana olen tottunut hyvinkin rivoihin vitseihin, ne eivät saa minua enää häkeltymään, mutta asiaton olalle taputtelu hätkäb-dyttää. Sellaista ei tapahdu usein, mutta aina joku kokeilee siltäkin tavalla saada yliotetta opettajasta. (Tuula 1961 AI, s. 13.)

Suhde auktoriteettiin näyttää tuottaneen paljon tekstiä. Opettajien mukaan koulussa ja kotona vallinneiden auktoriteettisuhteiden pysyvyys ja tietty ennustettavuus takasi aikaisempina vuosikymmeninä turvallisen ympäristön, jossa erilaiset siirrot olivat suhteellisen hyvin ennustettavissa ja säännöt kaikkien tietämät.

Kirstin, Seijan ja Tuulan kommentaista piirtyy yleiskuva, jossa ennen vanhaan oppilaat olivat vähään tyytyväisiä ja opiskelivat innolla. Opettaja oli auktoriteetti, ja oppilaan tuli tyytyä koulun vaatimuksiin. Näiden kahden ryhmän välinen kanssakäynti kuvataan hyvin muodolliseksi. Mikäli joku yritti kyseenalais-taa koulun tai opettajan asemaa, palautettiin tämä ruotuun tavalla tai toisella. Tulevat opettajat muistelevat olleensa myös tyytyväisiä opiskelumahdollisuu-teensa, jota nykynuoret tuntuvat pitävän jokseenkin itsestäänselvytenä. Nämä kirjoituksissa toistuvat havainnot on helppo ymmärtää opettajien omaa lapsuutta ja nuoruutta vasten. Monille kirjoittajista kouluun meneminen ja sen jat-kaminen aina opettajaopintoihin saakka edellytti merkittäviä taloudellisia uhra-uksia, kuten edellä on jo käynyt ilmi. Sota keskeytti joidenkin kirjoittajien kou-lunkäynnin kokonaan. On selvää, että näistä lähtökohdista tulleella henkilöllä saattaa olla vaikeuksia ymmärtää nyky-Suomessa elävän lapsen tai nuoren kou-luun liittämiä merkityksiä. Kirjoittajien maalainen tausta nousee esille myös oppilaskuvauksen yhteydessä.

Työ oli hyvin antoisaa ja vielä 1980-luvun lopulla oppilaat pystyivät keskittymään opintoihinsa; he olivat motivoituneita ja enimmäkseen hyväkäyttöisiä, ainakin maaseudulla. (Tuulikki 1959 AIMJ, s. 2.)

Tuulikin tavoin Jaakko näkee 1960-luvun maaseutunuoret idyllisessä valossa. *Oppilaat olivat valtaosin vakaan agaariryhteiskunnan tuotantoa. Siis tervettä porukkaa.* (Jaakko 1940 LOJ, s. 4.) Näissä kommentaissa maaseudun nuoriso, jota ei vält-tämättä enää ole alkuperäisessä merkityksessä, kuvautuu koulumyönteisenä, hyväkäyttöisenä ja luonnollisena. Vaikka kaupunkia ei tuoda esiin, muodostaa se julkilausumattoman taustalla vaikuttavan vertailukohdan. Oppilaskuvaus näyt-tää liittyvän maamme muutokseen: siinä missä Suomi on sangen ripeässä tah-dissa muuttunut maatalousvaltaisesta palvelukeskeiseen ja tieto- ja viestintek-

niikalla kyllästettyyn yhteiskuntaan, ovat myös oppilaat muuttuneet. Niinpä elämäntarinoissa vuosikymmenien takaisia oppilaita muistellaan kiltteinä, rauhallisina ja opinhaluisina maalaislapsina. He näyttäisivät itse asiassa olleen juuri sellaisia lapsia, jollaisiksi moni opettaja itsensä lapsuudessaan kuvaa.

Hoikkala (2003, 95–97) on kuvannut kuuluvansa siihen 1950-luvulla syntyneeseen sukupolveen, jolle rinnakkaiskoulujärjestelmä oli todellisuutta. Hän kuvaa vielä 1960-luvulla vallinnutta aikaa Vanhaksi Suomeksi. Moni aineiston opettajista allekirjoittaakin epäilemättä Hoikkalan kuvauksen sotienjälkeisistä sukupolvista, joita yhdisti muun muassa usko auktoriteetteihin, olivatpa he sitten opettajia, omia vanhempia tai muita aikuisia. Tuon ajan koululaisten hyveinä oli vanhempien kunnioittamisen ohella ahkeruus, siisteys, tuhlaamattomuus, vaiti oleminen, mutta myös rukoilu, keskittyminen ja opiskeleminen. Sen sijaan sangen harva kirjoittaja ainakaan myöntää nähneensä Hoikkalan tavoin vielä kouluvuosinaan vihjeitä kulutuskulttuurista tai auktoriteettien murenemisestä.⁶⁴

Opettajien kykyyn ymmärtää oppilaitaan ja samaistua heidän maailmaansa vaikuttaa merkittävä paradoksi. Opettajan ikääntyessä oppilasaines pysyy samanikäisenä. Tiettyyn rajaan asti opettaja voi edelleen kokea jakavansa saman maailman oppilaidensa kanssa, mutta ikääntymisen seurauksena edessä on väijäämätön eriytyminen. Ilmeisesti juuri tämän ilmiön seurauksena opettajat yleensä kuvaavat nykyajan nuoria negatiivisesti vertailtaessa heitä menneisyyden ja usein juuri oman nuoruusajan vastaaviin ikäluokkiin. (Sikes 1985.) Kirjoittajat näkevät nykyisiä oppilaita myös myönteisessä valossa. Jälleen kirjoittajien omat kokemukset aikaisemmista ikäpolvista toimivat taustana.

Tämän päivän oppilaat ovat paljon tietäväisempiä ja avoimempia kuin parikymmentä vuotta sitten. Suhteet vanhempiin ovat läheisempiä ja kahdenkeskiset tapaamiset tuovat tunteen siitä, mitä todella tehdään työskennellään yhdessä lapsen parhaaksi. Vaikka opettajan auktoriteettiasema säilyykin, lapsi otetaan huomioon kokonaisvaltaisemmin. (Marita 1954 LO, s. 7.)

Oppilaat näyttävät muuttuneen avoimemmiksi, mutta myös oppimiskyvyiltään edellisiä sukupolvia kykenevimiksi. Näissä kommentteissa korostuu, kuinka yksipuolisen auktoriteettisuhteen hiipuminen on merkinnyt pääasiassa positiivisia seikkoja. Opettajat ja oppilaat voivat toimia tällaisessa työskentely-ympäristössä hyvinkin läheisessä ja molempia osapuolia tyydyttävässä vuorovaikutussuhteessa (Kiviniemi 2000a, 178).

⁶⁴ Hoikkala onkin viettänyt nuoruutensa kaupunkimaisessa ympäristössä.

Oppilaat tekevät työtä oppitunneilla oppimisensa eteen aivan toisin kuin ennen. He eivät ole enää passiivisia vastaanottajia, vaan aktiivisuus on tämän päivän sana. Kun minäkin aloin opettajanurani, opettaja johti kaiken itse, teki jokaisen kysymyksen ja määräsi jokaisen yksityiskohdan. (Ursula 1944 AI, s. 12.)

Opettajien vertaillessa menneitä oppilaita nykyisiin jakaantuu suhtautuminen oppilasainekseen jossain määrin kahtia. Osa opettajista haluaisi palauttaa heidän omassa nuoruudessaan vallinneet auktoriteettisuhteet, jolloin opettajan ja lapsen roolit olivat selkeät ja rajatut. Osa taas iloitsee nykynuorten itsenäisyydestä, avoimuudesta ja kognitiivisesta kyvykkyydestä, vaikka varsinkin avoimuudessa nähtiin myös tiettyä ongelmallisuutta.

Oppilasarviointia on edellä tehty sangen yleisellä tasolla.⁶⁵ Menneistä tai nykyisistä oppilaista ei välity loppujen lopuksi mitään yhteistä kuvaa, vaikka selvä trendi näyttäisi olevankin havaittavissa. On selvää, että opettaja tutustuu uransa aikana hyvin monenlaisiin luokkiin ja oppilaisiin. Niinpä aineistosta on luettavissa huomioita niin koulumyönteisistä kuin täysin mahdottomiksi kuvatuistakin luokista puhumattakaan luokkien sisällä vaikuttaneista yksittäisistä oppilaista. Vain harvoissa elämänjäsennyksissä nuoret näyttäytyvät puhtaasti ongelmallisina tai vastakohtaisesti vain positiivisessa valossa. Joka tapauksessa omaelämäkerta muodostaa mittapuun, jonka perusteella kirjoittajat ovat arvioineet muuttunutta lapsuus- ja koulutodellisuutta. Nykynuorilla näyttäisi olevan aivan omia erityisongelmia, joihin seuraavassa paneudutaan. Annika esittelee näitä ongelmia ja arvioi niiden merkitystä opettajan työlle.

Opettajien työ on vaikeutunut nykyisin muutenkin työttömyyden ja perheiden rikkinaisyyden vuoksi. Vapaan kasvatuksen tulokset alkavat näkyä. - Monet vanhemmat ovat ymmällään kasvatustehtävän edessä. He yrittävät täyttää kaikki lapsen toiveet ja vaatimukset ilman mitään sääntöjä. Näin näistä pienistä pojista ja tytöistä voi kehittyäkin perheen diktaattoreita, jotka pomottelevat kysymättömiä vanhempia mielensä mukaan. Tällaisten lapsien on vaikea sopeutua koulu maailmaan. (Annika 1936 LO, s. 11–12.)

Simo säestää kollegaansa: *Monta kertaa tulee mieleen, että koiria kasvatetaan kotona jämerämmin kuin omia lapsia!* (Simo 1954 AI, s. 21). Edellä kuvattu opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden muuttuminen ja nykykasvatuksen mieltäminen ainakin jossain määrin ongelmalliseksi edellyttävät sen pohdintaa, mistä mah-

⁶⁵ Opettajat kuvaavat kirjoituksissaan runsaasti myös yksittäisiä oppilaita ja luokkia. Mukana on myös erilaisia oppilasanekdootteja.

dollinen muutos johtuu. Annikan ja Simon kynänkärjet osoittavat oppilaiden vanhempien suuntaan. Kirjoittajat ovat tietoisia siitä, että perheet ovat yhteiskunnallisten ja kulttuuristen voimien puristuksessa. Toisaalta heidän mukaansa vanhemmat ovat valinneet tietoisesti koulutyön kannalta ongelmallisen vapaan kasvatuksen linja. Raunin mielestä yksi syy tilanteen ongelmallisuuteen piilee siinä, että vanhemmat eivät enää arvosta opettajan työtä.

Opettajan työ on muuttunut, mutta ei niin paljon kuin sanotaan. Lapsi on sama lapsi. Lasten kanssa tulin toimeen. Eniten on muuttunut opettajan ammatin arvostus. Jos vanhemmat kunnioittavat opettajia, ovat hänelle kohteliaita, eivätkä puhu pahaa opettajista lasten kuullen, tulee lapsillekin arvostava asenne. Nykyisin haukutaan naapurit ja opettajat lasten kuullen, mitään ei kunnioiteta ja siitä tulevat ongelmat ja lapsille motivaation puute. (Rauni 1935 LO, s. 10.)

Rauni on sitä mieltä, että lapsi on sama lapsi ja että opettajan työkään ei ole muuttunut loppujen lopuksi niin paljon kuin väitetään. Sen sijaan opettajan ammatin arvostus on muuttunut. Myös Tuulan mielestä *vanhempien asenne heijastuu suoraan oppilaisiin*, ja hän jatkaa toteamalla, että *nykyajan vanhemmat ovat hyvin tietoisia oikeuksistaan ja pitävät niistä joustamattomasti kiinni* (Tuula 1961 AI, s. 12). Opettajaa ei näydetäkään Tuulan mukaan enää kunnioitettavan vain sen vuoksi, että hän on opettaja. Toisin oli kirjoittajien omassa nuoruudessa. Riitta kokee, että opettajan työtä kyllä edelleen arvostetaan, mutta että *se arvostus pitää ansaita sekä vanhemmilta että lapsilta* (Riitta 1940 LOJ, s. 8). Samoin näkee Onni.

Opettajalla ei ole automaattista auktoriteettiasemaa nuorten silmissä, opettaja on OPETTAJA vasta oman käyttäytymisensä tuloksena (Onni 1947 AI, s. 4).

Onnin ja Riitan mukaan opettaja ja koulu ovat menettäneet vielä kirjoittajien nuoruudessa vallinneen sädekehän (Ziehe 1991, 161–171). Edellä opettajat ovat peräänkuulluttaneet vanhempien vastuullisuutta koulumyönteisyyden luomisessa ja kasvatuskysymyksissä, eikä kommentoissa ole epäröity asettaa kyseenalaiseksi vanhempien toimintaa tai kasvatuskäytäntöjä. Oppilaiden vanhempien syyllistäminen on kuitenkin ongelmallista. Osa opettajista näyttäkään löytäneen paljon yleisemmän tason syyllisen. Kasvotonta yhteiskuntaa tai ”tätä aikaa” on helppo arvostella juuri siksi, että syyttävä sormi ei välttämättä osu mihinkään erityiseen ryhmään.

Nykyisin oppilasaines on muuttunut rohkeammaksi, röyhkeämmäksi ja laiskemmäksi, mutta samalla vaativammaksi. Yhteiskunnassa vallitseva arvomaailma on heidät muovannut sellaisiksi. (Marketta 1962 AI, s. 4.)

Eläkkeellä oleva Merja muistelee lähihistorian meluvia, potkivia ja möykkäviä oppilaitaan, joiden vuoksi hän joutui opettajana pohtimaan jokaista koulupäivää järjestyksen ja työrauhan säilymisen näkökulmasta. Hän on Marketan kanssa samoilla linjoilla pohtiessaan syyllistä: *Ei kai vika liene niinkään lapsissa, vaan järjestelmässä* (1930 LO, s. 2). Vähentääkseen nykynuorison kohdistuvaa kohtuutonta arvostelua Merja kuvailee, kuinka ennenkin tehtiin *kepposia* ja kuinka niiden tekijöistä saattoi lopulta kasvaa *kunnon miehiä* (Merja 1930 LO, s. 3).

Ongelmallisiksi vanhempien syyllistämisen tekee se, että nykypedagogiikkaa tunnustetaan avoimesti oppilaiden vanhempien keskeinen merkitys koulutuksen päivittäisen toimivuuden kannalta. Vanhempia ei tule mieltää välttämättömänä pahana, vaan voimavarana. Tämä seikka on osaltaan laajentanut opettajan työtä perinteisen luokkahuonetyöskentelyn ulkopuolelle. Raija kuvaa seuraavassa uransa aikana tapahtunutta muutosta, jossa yhteydenpito oppilaan kotiin on muuttunut satunnaisesta systemaattiseksi.

Nykypäivänä työböni kuuluu jatkuva yhteydenpito kotiin. Mielestäni erityisopetuksessa se on aivan lähtökohhta. Kun ajattelen aikaa n. 20 vuotta taaksepäin, minulle ei ole mielikuva edes vanhempainilloista, saati, että muuten pidettiin yhteyttä. Maaseudulla, missä aloitin, vanhemmat voitiin sattumalta tavata kyläkaupassa, mutta varsinaisia palaverieja ei pidetty. Nyt on toisin. Jossain vuosien varrella tapahtui muutos 80-luvulta, sen puolivälin jälkeen muistan, että koulussa, jossa olin laaja-alaisena, pidettiin säännöllisesti palaverieja. Valitettavasti ne vanhemmat, joita kiipeimmin kaivattiin paikalle, eivät aina saapuneet. (Raisa 1947 EO, s. 4.)

Jokunen kirjoittaja viittaa kirjoitushetkellä valmisteltuun uuteen perusopetuslakiin, ja sen mahdollisiin mukanaan tuomiin muutoksiin. Opettaja mietittänyt vanhempien rooli on kirjattu lakiin selvänä velvoitteena olla yhteistyössä kotien kanssa⁶⁶. Opettajat ovat edellä kuvanneet muutosta, jossa jo ennen lain asettamaa velvoitetta on siirrytty satunnaisesta yhteydenpidosta systemaattiseen yhteistyöhön kotien kanssa. Koulujen lakiperustainen kädenojennus vanhemmillemme on käytännössä merkinnyt muun muassa sitä, että koulut ovat entistä hankammin keränneet palautetta vanhemmilta. Osa tästä palautteesta on epäilemättä antanut arvokasta tietoa kouluille ja opettajille. Vanhemmat ovat myös antaneet sellaista palautetta, jonka opettajat ovat saattaneet kokea loukkaavana

⁶⁶ Perusopetuslaki astui voimaan omaelämäkirjoitusten saapumisen jälkeen 1.1.1999. Laissa (1999/628, § 3) viitataan opetuksen järjestämisen perusteisiin, joissa todetaan *Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa.*

tai heidän ammatillista autonomiaansa kyseenalaistavana. Opettajien juridinen asema näyttäytyy epävakana tilanteessa, jossa vain oppilaiden ja heidän vanhempiansa oikeudet ovat selvästi kirjatut. (Syrjäläinen 2002, 82–83.)

Opettajien suhde oppilaiden vanhempiin näyttäisi olevan eräänlaisessa käymistilassa, eivätkä kaikki kirjoittajat ole löytäneet mielekästä tapaa olla yhteydessä koteihin. Joidenkin opettajien mielestä oppilaiden ja vanhempien aito kohtaaminen on tärkeää. Toisaalta joukossa on niitä opettajia, jotka ovat tietoisesti halunneet pitää yllä tiettyä emotionaalista etäisyyttä näihin kahteen ryhmään. Suomalainen peruskoulun opettaja suhtautuukin hieman varauksellisesti siihen, että hän joutuu jakamaan asiantuntijuuttaan vanhempien kanssa. Skandinaavisista kollegoista poiketen suomalainen opettaja ei välttämättä korosta läheistä ja yksilöllistä suhdetta oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa, vaan haluaa säilyttää tietyn välimatkan. (Simola 2002.)

Tuovi lukeutuu niihin kirjoittajiin, joilla on myös myönteisiä kokemuksia yhteistyöstä vanhempien kanssa. Vanhemmat arvostavat Tuovin mukaan koulun ponnisteluja ja ovat yhteistyöhaluisia. Hän esittelee vanhemmuutta, johon kuuluu osallistuminen lasten elämään niin koulussa kuin vapaa-aikana. Tuovi kuvaa seuraavassa työskentelyään alueella, jossa on paljon sosiaalisia ongelmia.

Suhtautumiseni oppilaisiin on muuttunut vuosien varrella melkoisesti. Päivittäin huomaan, miten oppilaat tarvitsevat nimenomaan aikuista kuuntelijaa ja ohjaajaa. Lamavuodet vaikuttivat paljon tilanteeseen. [kaupungin nimi poistettu] on [kaupungin nimi poistettu] suurimmat työttömyysluvut. Kotona oppilailla voi olla paljon murheen aibetta. (Tuovi 1943 AI, s. 4.)

Tuovi viittaa kirjoituksessaan lamavuosiin, eikä hän jää ainoaksi tämän aikakauden huomioijaksi. Opettajat ovat kirjoittaneet omaelämäkertansa 1990-luvun lopussa aikana, jolloin saman vuosikymmenen alun lama oli vielä tuoreessa muistissa ja jonka pysyviä jälkiä oli vielä havaittavissa. Opetusalalla työskenteleville taloudellinen laskusuhdanne merkitsi muun muassa materiaallisen yltäkylläisyyden vaihtumista niukkuuteen. Koulutarvikkeissa ja opetusresursseissa alkoi säästölinja, minkä seurauksena muun muassa luokkakoot kasvoivat. Kenties kaikkein merkittävämpänä tekijänä hahmottuu kuitenkin perheissä koettu pahoinvointi, joka on sittemmin saapunut oppilaiden myötä myös kouluun.

Oppilailla on nykyisin enemmän erilaisia ongelmia kuin urani alkuaikoina. Nytkorjataan laman tuottamaa satoa. Monen nuoren kotona on ollut työttömyyttä. Rikkoutuneet perbesubteet aibeuttavat myös nuorten levottomuutta tai abdistusta.

*Pahaa oloa halutaan helpottaa erilaisten aineiden avulla. Keskeikalja virtaa vuolaa-
na ainakin viikonloppuisin. Vaikutusta tehostetaan lääkkeiden avulla. Maanan-
taiaamut ovat synkkiä ja uneliaita. Monien kohdalla ei ole kyse niinkään oppimis-
vaikeudesta vaan motivaation puutteesta. Samaan aikaan on kuitenkin vähennetty
resursseja erityis- ja tukiopetukseen. On lopetettu koulujen pitämät kerhot, joista
monet oppilaat löysivät mielekästä tekemistä. Opetusryhmien koot ovat myös kasva-
neet. (Simo 1954 AI, s. 21.)*

Tuulikki kuvaa yhteyttä, joka hänen mielestään vallitsee edellä esitetyn arvostuksen vähäisyyden ja yhteiskunnallisen tilanteen välillä.

*Opettajan työ on muuttanut varsinkin yläasteella, mutta myös ammatillisissa oppi-
laitoksissa kokemukseni mukaan negatiivisempaan suuntaan. Opettajaa ei "kun-
nioiteta"; useimmiten häntä saa arvostella ja nimitellä aivan niin paljon kuin ikinä
osaa. Oppilaiden opiskelumotivaatio on alentunut ja ennenaikainen antautuminen
työttömyyden edessä alkaa näkyä jo hyvin nuorena: ei kannata edes yrittää, koska
työttömyyskortistoon joutuu kuitenkin. (Tuulikki 1959 AIMJ, s. 2.)*

Tuulikki piirtää kuvaa oppilaista, jotka syntyvät työttömyyskortistoon. Kyse on vakavasta ja rakenteellisesta yhteiskunnallisesta ongelmasta, joka luo lisävaloa esitetylle opettajan arvostuksen vähenemiselle. Jos koulutus ei enää kykene tarjoamaan mielekkäitä työtehtäviä tai ylipäättään työllistymistä, niin väijäämättömänä seurauksena on koulutuksen ja sille kasvonsa antavan tahon eli opettajan merkityksen ja statuksen lasku. Tilanne poikkeaa hyvin selkeästi opettajien omista lähtökohdista vuosikymmeniä aikaisemmin: töitä tuntui riittävän sitä haluavalle aikana, jolloin vallitsi eräänlainen ”työ tekijäänsä kiittää” -mentaliteetti.

Omaelämäkertansa kirjoittaneiden opettajien mielestä yhteiskunnallinen matalasuhdanne oli lisännyt oppilaiden häiriökäyttäytymistä. Opettajat kuvaavatkin selvää notkahdusta oppilaiden käyttäytymisessä ja yleisessä olemisessä 1990-luvun alun jälkeisessä maailmassa. Joidenkin oppilaiden kotona kokemat ongelmat olivat tunkeutuneet kirjoittajien mukaan myös luokkahuonetodellisuuteen, minkä seurauksena opettajien ohella myös toiset oppilaat ja laajasti ymmärrettynä koko koulu yhteisö olivat joutuneet tilanteen kurimukseen. Edellä kirjoittajat syyttivät vanhempia muun muassa liian sallivasta kasvatuskulttuurista. Opettajissa on myös niitä, jotka ymmärtävät kouluongelmien marginaalisuuden verrattaessa niitä esimerkiksi oppilaiden kodeissaan kokemaan pahoinvointiin. (Kiviniemi 2000a, 174–175; Säntti 1997, 43, 60–61.) Anna joutui kokemaan laman myös omassa perheessään aviopuolisonsa työttömyyden seurauksena.

Yhdeksänkymmmentäluvun alkuvuodet alkoivat koulia nuorta erityisopettajaa kovalalla kouralla. Lama iski niin kotona kuin koulussakin. Koulussa ryhmät suureniivat, oppilaiden ongelmat pahenivat ja tunnit vähenivät. Työssä oli kohdattava perheiden hätää, työttömyyttä, alkoholismia, oppilaiden pilleri- ja huumekekeiluja, väkivaltaa... ja kotona oli työtön mies vailla tulevaisuutta. Teollisuus oli yhtäkkiä aivan poissa talaltaan, työtä ei vastavalmistuneelle insinöönille löytynyt mistään. Allkoi vuosikausien kitkuttelu työllisyyskursilta toiselle pienten päätkätoiden beittäessä aika ajoin toivonkspinöitä paremmasta. Opettajan palkasta oli nyt lyhennettävä kahja opintolainaa. (Anna 1964 EO, s. 3.)

Anna oppi mielestään tuosta vaikeasta ajasta jotain olennaista. Hänen mukaansa ymmärrys koteja kohtaan kasvoi. *En millään voinut tuomita perheitä, jotka eivät vaikeuksiansa alla jaksaneetkaan pitää nuoristaan parasta mahdollista huolta* (Anna 1964 EO s. 3). Jos taloudellinen lama on tuottanut Suomeen aivan uudenlaista taloudellista eriarvoisuutta, näyttää sama ilmiö toistuvan myös pedagogiikassa. Toistuvasti opettajat kuvaavat, kuinka heidän silmiensä edessä oppilasaines on muuttunut heterogeenisemmäksi.

Heterogeeniset ryhmät, joiden piti olla pienryhmiä (beb, heb), ovat muuttaneet opetusta yksilöllisemmäksi. Samalla oppilaiden kyky vastaanottaa yhteistä opetusta on heikentynyt tai kadonnut kokonaan. Opiskelu on enimmäkseen itseksseen nybräämistä. Opettaja joutuu selvittämään asiat jokaiselle oppilaalle erikseen. Passiiviset oppilaat eivät tee juuri mitään. Markkinatalouden arvot, tulosvastuu, ym. lisäävät entisestään oppilaiden välisiä eroja. Suuresti vaihteleva motivaatiotaso oppilaiden välillä tekee opettajan työn rasittavaksi. Hyviä oppilaita ei uskalla kannustaa, kun toiset ovat jo muutenkin kateellisia. (Kalevi 1945 AI, s. 6.)

Edellä opettajat kuvasivat oman kouluvaiheensa eli lähinnä 1940–1960-luvuilla vallinnutta rinnakkaiskoulusysteemin aikaa, jolloin eritasoisille oppilaille löytyi yleensä sopiva koulumuoto päävaihtoehtojen ollessa teoriapainotteinen oppikoulu tai käytäntöpainottunut kansakoulu. Suurimmalle osalle kirjoittajista tussa oppikoulussa oli oppimis- tai käytösongelmien ilmaantuessa mahdollisuus siis viime kädessä oppilaan erottamiseen ja siirtämiseen kansa- tai kansalaiskouluun. Peruskoulu toi mukanaan heterogeeniset oppilasryhmät, joita Tuovi seuraavassa kuvaa.

Mielestäni työni on muuttunut esimerkiksi oppikouluajoista sikäli, että aikaisemmin ryhmät olivat homogeenisempia kuin nykyisin. Nyt voi samassa ryhmässä olla joku, joka voisi miltei kirjoittaa romaanin tai väitöskirjan, ja toisaalta taas oppilai-

ta, jotka ovat lähellä apukoulutuso. Myös ulkomaalaisten osuus on muuttanut tehtäviäni. (Tuovi 1943 AI, s. 5.)

Koulutuksen laajentuminen on tuonut yhä enenevässä määrin myös lukioon sellaisia oppilaita, jotka olisivat aikaisemmin valinneet kenties jonkin toisen kouluuodon tai työelämän. Toisaalta tämä on merkinnyt kasvattajan roolin korostumista (Eloranta & Virta 2002, 144). Näin kuvaa ilmiötä lukion kieltenopettaja Tuula.

Kelkasta pudonneiden oppilaiden vuoksi podin huonoa omaatuntoa jouluum saakka. Yritin järjestää tukiopetusta, joustin poissaolojen kanssa, tuputin kotiaineen aiheita ja ylimääräisiä tehtäviä. Mikään ei auttanut. Tukiopetusajat eivät sopineet, flunssa iski aina kokeiden aikaan, aineiden aiheet katosivat. Muutaman oppilaan kohdalla sinnikkyys palkittiin, mutta kaikkia oppilaita en pystynyt auttamaan. Joidenkin oppilaiden lähtötaso on kerta kaikkiaan niin heikko, että he eivät pysty omaksumaan yliooppilaskirjoituksissa vaadittavaa oppimäärää ilman erityisopetusta. Päätin lopulta hyväksyä omien voimavarojeni ja lukion resurssien rajallisuuden. Tilanteen hyväksymistä helpotti eräs kauppooppilaitoksen (anteeksi, ammatti-instituutin kaupan ja hallinnon alan) opettaja, joka tuli sanoneeksi, että lukioista on tullut oppivelvollisuuskoulu. Sen jälkeen aloin pikkubiljaa ajatella, ettei ole mielekästä vaatia, että kaikkien oppilaiden on saavutettava akateemisten jatko-opintojen edellyttämä taso. Lukiosakin pitää osata eriyttää. (Tuula 1961 AI, s. 10.)

Tuula kuvaa yhtä merkittävää ja opettajille tyypillistä oireyhtymää, joka ilmenee opettajien taipumuksena yksilöllistää ja psykologisoida ongelmia. Tämä tarkoittaa käytännössä muun muassa sitä, että Tuulan tavoin opettaja etsii ongelmien syitä joko omasta tai oppilaidensa persoonallisuuksista. Tuula havahtui vasta kollegan kommentin jälkeen havainnoimaan edustamansa koulumuodon merkitystä nyky-yhteiskunnassa. Lyhyesti sanoen hän havahtui ihanteiden ja todellisuuden väliseen ristiriitaan. Ilman tätä tietoisuutta opettaja saattaa kärsiä oman tunnontuskista tilanteessa, jossa hänen työorientaatiollaan ei välttämättä ole mitään merkitystä oppilaiden toimintaan. (Broady 1987, 9–11.)

Omaelämäkerran laatuista opettajista varsin moni kokee nykyisen oppilasaineuksen ainakin jossain määrin ongelmalliseksi. Kasvatuksellisen tehtävän ja jokapäiväisen kohtaamisen onnistumisen näkökulmasta opettajien on mielekästä etsiä syitä muualta kuin oppilasta tai heidän persoonallisuudestaan. Ensinnäkään opettaja ei voi valita oppilaitaan, joten hänen on hyväksyttävä hänelle osoitetut nuoret. Toisaalta kuvattua kouluhaluttomuuden ongelmaa ei voi eris-

tää työssä, jossa emootiot ovat hyvin keskeisesti läsnä ja usein myös koulutyön varsinaisena kohteena. Siksi onkin varsin ymmärrettävää, että opettajat mieltävät ongelmien lähteen oppilaiden ulkopuolelle. Olipa vikaa sitten oppilaissa itsessään, heidän vanhemmissaan tai vallitsevassa aikakaudessa ja sen henkisessä ilmastossa, kertoo epätietoisuus osaltaan opettajien kokemasta epäselvästä tilanteesta. Kirjoituksista onkin havaittavissa, kuinka opettajat pohtivat kuka hänen asiakkaansa ja työnsä ensisijainen kohde oikein on: onko se oppilas vai kenties hänen vanhempansa. Myös yhteiskunta yleensä ottaen voidaan mieltää opettajan asiakkaaksi. (Labaree 2000, 229–231.)⁶⁷ Oppilaiden ongelmat eivät opettajien mukaan johdu pelkästään lamasta tai kotioloista, sillä opettajat arvioivat myös kollegoitaan. Osa työtovereista ei vaadi oppilailtaan riittävästi eikä huolehdi järjestyksen säilymisestä, minkä seurauksena käyttäytymisongelmat kasaantuvat (Eloranta & Virta 2002, 142).

Kansankynttilä palaa molemmista päistä

Opettajien lomautukset eivät ole ainakaan nostaneet ammatikuntamme arvostusta. Voi vain kuvitella, millaisen metelin useimmat ammatinjärjestöt olisivat nostaneet vastaavassa tilanteessa jäsentensä puolesta. Koulujen kilpailuttaminen ja omaleimaiset koulut saavat vanhemmat yhä enemmän ymmälleen. Opettajilta vaaditaan yhä enemmän. Opettajia kohtaan kateus on lisääntynyt. Opettajien ja koulujen yhteistoimintaa ei ainakaan lisää keskinäinen kateus, johon ajaututaan, kun kouluvalinta siirretään vanhempien päätettäväksi. Kaksi raakaa murhaa saivat asenteet poliiseja kohtaan muuttumaan merkittävästi. Mikä on se pommi, mikä saa vanhemmat ymmärtämään, että opettajien arvostus ja tehtävässä tukeminen koituu heidän omien lastensa hyväksi? "Mitä ihminen kylvää, sitä hän niittää." Opettajien työ ei ole ainakaan helpottumassa. (Mauri 1943 LOJ, s. 31.)

Edellisessä kappaleessa opettajat kuvasivat näkemyksiään ja kokemuksiaan oppilaistaan ja heidän vanhemmistaan. Näillä kahdella ryhmällä näyttäisi olevan aineiston perusteella erittäin suuri vaikutus opettajan työviihtyvyyteen ja siihen, miten

⁶⁷ Labaree käyttää kolmannelta asiakkaasta termiä *community*, joka tarkoittaa lähinnä yhteisöä. Varsinkin kansanopettajien omaelämäkertoissa lähiyhteisö, toisin sanoen kyläyhteisö, näyttäytyi edellä luonnollisena ”asiakaspiirinä”, jolle opettajan usein odotettiin järjestävän erilaisia aktiviteetteja ja osallistuvan muutenkin yhteisölliseen toimintaan.

opettajat ylipäätään työnsä kokevat. Nämä kaksi ryhmää lukeutuvat myös siihen suureen yleisöön, jonka näkemyksiä opettajasta ja hänen tekemästään työstä seuraavassa käsitellään. Edellisellä ja tällä luvulla on paljon yhtymäkohtia myös sen vuoksi, että esimerkiksi arvostukseen liittyvä tematiikka näyttäytyy kummassakin voimakkaana. Erona edellisessä on kuitenkin, että seuraavassa opettajat esittävät näkemyksiään, kuinka opettajien mielestä niin sanottu suuri yleisö heidät näkee. Tätä sekalaista joukkoa edustavat symbolisen kadunmiehen ja luonnollisten arviointikumppanien eli oppilaiden ja heidän vanhempiensa ohella muun muassa parurit, naapurit, toimittajat, valtiomiehet sekä yleisönosastoihin kirjoittelijat.

Opettajan aseman ja tehtävän tarkastelu kuuluu lähes jokaisen aineistoon lukeutuvan omaelämäkerran sisällölliseen piiriin. Varsin monessa kirjoituksessa on mukana muutoksen teema. Muuttuneiden positioiden ja tehtävien määrittämisessä juuri muilla ihmisillä näyttäisi olevan keskeinen rooli. Ensinnäkin he toimivat vertauspisteinä, joihin oman ammattiryhmän todellisuutta verrataan. Toisaalta opettajat kuvaavat suuren yleisön määrittelevän muun muassa sitä, mikä on opettajalle soveliaista.

Opettajilta edellytetään hyvää käytöstä myös työpaikan ulkopuolella. Opettajien odotetaan osallistuvan aktiivisesti erityisesti pienten kylien toimintaan. Opettajien elämäntavat tulisi olla terveellisellä pohjalla jne. Tämäntyyppisten odotusten seurauksena opettajan on joskus vaikea erottaa työtä ja vapaa-aikaa toisistaan. Ulkopuolisen paineen ja arvostelun sekä oman ammatin luomien paineiden johdosta opettajalla voi ammatissaan olla vastassa "burn out", mikäli hänelle ei tarjota apuja ja keinoja käsitellä asioita. Kysyä voi, että poltetaanko "kansankynttilää" nyt molemmista päistä? (Sari 1970 LO, s. 1.)

Tainan mukaan *media pitää yllä tietynlaista myyttistä ammattikuvaa*. Hän arvostelee julkista sanaa siitä, että se asettaa opettajalle kohtuuttomia moraalisia velvoitteita. *Jos opettaja kärkehtää ratista, on se suuri uutinen, mutta toimittajan samaa rikosta ei juuri noteerata.* (Taina 1951 LO, s. 15.) Tainan ja Sarin kommentoissa piirretty kuva opettajasta, joka on alituisesti kanssaihmissen valvovan katseen kentässä. Opettajalta edellytetään kirjoittajien mukaan tiettyä esimerkillisyyttä ja käytöksen moitteettomuutta myös luokkahuoneen ulkopuolella. Toimittaja tuskin tekee mielellään juttua kollegansa toilailuista. Tainan näkemys kuvastaa joka tapauksessa opettajan tekemän kuvitteellisen rikoksen erityisluonnetta. Varsinkin kansanopettajuuteen on liitetty ajatus opettajasta muita moraalisesti korkeammalla tasolla olevana kanssaeläjänä. Näiltä opettajilta edellytettiin juridiikan sanele-

mana vielä pitkälle 1900-luvun lopulla mallikelpoista käytöstä, oikeaa pukeutumista sekä ruumiin terveyttä. Nämä vaatimukset on helppo ymmärtää työkontekstissa. Samat vaateet velvoittivat opettajaa kuitenkin myös vapaa-aikana varsinaisen työajan ulkopuolella. Näyttäisi siltä, että opettajuuteen kuuluvat mallikansalaisen varsin täsmällisesti ja juridisestikin liitetyt velvoitteet olisivat siirtyneet opettajan ammattirooliin. (Kempainen 2006, 20–27; Rinne 1986, 193–195; Simola 1995, 233–239.)

Ajatus opettajasta muita moraalisesti korkeampana toimijana näyttäisi istuvan sitkeästi suuren yleisön mielissä ainakin opettajien itsensä mukaan. Opettajan suhde moraaliin oli vielä monen kirjoittajan nuoruudessa kaksitahoinen. Ensinnäkin opettajan tuli edellä olevien kuvausten mukaisesti elää hyveellisesti. Toisaalta heidän oletettiin huolehtivan myös lähiympäristönsä moraalisen maaperän laadukkuudesta ei pelkästään oppilaidensa, vaan myös koko lähiyhteisön osalta. Toisaalta tämä asetelma takasi opettajille tietyn määrän arvokkuutta ja kunnioitusta, mikä puolestaan johti koskemattomuuteen. Nykyopettajien mukaan tuo koskemattomuus on kuitenkin menetetty. Tuula on Sarin tavoin huolissaan siitä, kuinka opettajalla työ ja vapaa-aika saattavat sekoittua keskenään. Hän on erityisen huolissaan ammattiryhmänsä kokemasta arvostelusta.

Opettajan itsetunto joutuu totisesti koville, koska hänen täytyy joka hetki olla valmis kuulemaan arvioita omasta työsuorituksestaan tai henkilökohtaisista ominaisuuksistaan. Arvostelujoina toimivat niin oppilaat, työtoverit, oppilaiden vanhemmat kuin tavalliset kadunmiehetkin. Onko olemassa toista samanlaista ammattia, jossa laaduntarkkailu toimii 24 tuntia vuorokaudessa? (Tuula 1961 AI, s. 12.)

Edellä kuvattiin, kuinka opettajat vielä muutama vuosikymmen sitten saattoivat kokea vanhempien ihmisten kunnioittavan asenteen kiusalliseksi. Tämä pokkurointi ja jalustalle nostaminen näyttäisi olleen erityisen kiusallista nuorille opettajille, koska erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa opettajan asema ja arvostus saattoi kumota läsnäolijoiden iän vaikutuksen. Toisaalta tämä kuvaa sitä, kuinka merkittävä osa kirjoittajista vietti lapsuutensa ja nuoruutensa vanhempia ihmisiä arvostavassa ja kunnioittavassa ilmapiirissä. Tästä arvostuksesta nauttivat kirjoittajien mukaan heidän omat vanhempansa ja opettajansa, mutta ylipäättään kaikki aikuisikäiset ihmiset. Kirjoittajien omien opettajien auktoriteettiasema näkyikin elämäntarinoissa vankkumattomana. Kirjoitushetkellä opettajat eivät näyttäisi kaipaavan varsinaisesti kunnioitusta, vaan työnsä arvostusta. Opettajat toivovat, että heidän työtään ei esimerkiksi kritisoidaisi kohtuutto-

masti tai asiantuntemattomasti. Seuraavassa Kerttu kuvaa pitkällä aikavälillä ta-
pahtunutta opettajan arvostuksen vähentymistä.

*Aikaisemmin opettaja oli korokkeella seisova tiedonjakaja, opettaja. Opettajalla oli tärkeä ja kunnioitettu asema ainakin kyläyhteisössä. Nykyään opettaja on parem-
minkin työnohjaaja, joskin opettajaakin tarvitaan. Opettaja on nykyään parem-
minkin virkamies, kuin kansankynttilä. Arvostus on huomasti vähentynyt ainakin
suuremmissa paikoissa. Yleisönosastokirjoitusten perusteella opettajat ovat kovin
syyllisiä nuorten vaikeuksiin. Opettajia uskalletaan arvostella rohkeasti, ainakin
nimettöminä. Tietenkin on paljon niitä, jotka arvostavat opettajien työtä suuresti.
He eivät vain usein esiinny lehtien palstoilla. (Kerttu 1942 LO, s. 32.)*

Marianne kuvasi edellä äitiään, joka kannusti ja uhrantui tyttäriensä puolesta. Äiti halusi tarjota tyttäriilleen mahdollisuuden kouluttautumiseen. *Äitini arvosti kou-
lutusta ja opetti myös meille, miten asioiden vuoksi on tehtävä työtä* (Marianne 1945 AI, s. 6). Sen sijaan Mariannen mielestä parin viime vuosikymmenen aikana on ollut havaittavissa, kuinka *vanhemmat eivät ole arvostaneet koulua eikä koulutusta oi-
kealla tavalla* (Marianne 1945 AI, s. 6). Mariannen äidin tapa suhtautua koulu-
tukseen vaikuttaa kirjoittajasta oikeasuuntaiselta ja hyväksyttävältä.

Opettajat myös arvioivat syytä vähäiseen arvostukseensa. Yhtenä selityksenä näyttäisi olevan kanssajhmisten tietämättömyys nykyopettajan työtodellisuudesta.

*Opettajan ammattiin kohdistuva kateus tuntuu toisinaan epäoikeudenmukaiselta. Minun ikäiseni suomalaiset muistavat oman kouluikäisen työtahntinsa ja opetta-
jansa työn selkeyden. Ellei heillä ole tuoreempaa kokemusta koulumaailmasta ja
nykylapsista, ei heillä myöskään ole oikeutta työme arvosteluun. Tämän työn edut
ja häit olivat myös muitten tiedossa ammattia valittaessa, joten en koe olevani
jotenkin etuoikeutettu, pikemminkin päinvastoin. Jos minä sain mahdollisuuden
koulutukseen, se olisi ollut yhtä lailla toistenkin ulottuvilla (Helvi 1954 EO, s. 6.)*

Helvin mukaan koulun arvostelijat muistelevat oman aikansa opettajia ja kou-
lua, minkä perusteella ei voi kuitenkaan tehdä päätelmiä nykyopettajan työtö-
dellisuudesta. Ensinnäkin kirjoittajien mukaan opettajan työ on muuttunut niistä
ajoista, jolloin opettajien työtahti oli varsin verkkainen ja jolloin työ oli selkeästi
määriteltyä. Työ oli sanalla sanoen ennen helpompaa. Ajallisten anakronismien
lisäksi opettaja-arviointeihin vaikuttaa vääjäämätön perspektiiviharha. Onhan
oppilaan näkökulma opettajansa työhön aina rajoittunut. Vaikka opettaja ja
oppilas tekevätkin työtä yleensä samassa tilassa, ei oppilas voi ymmärtää opet-
tajan työn koko ulottuvuutta. Helvin kommentin jälkiosa kuvaa edelleen mo-

nen kollegan tuntoja. Opettajat näyttävät kokevan, että heitä pidetään erityisase-massa, jos ei suorastaan etuoikeutettuina. Helvi haluaa kuitenkin korostaa, kuinka hänen saamansa mahdollisuudet olivat avoinna myös muille. Leilalla on mielenkiintoinen näkemys siitä, miksi rationaalinen keskustelu koulusta on niin vaikeaa.

On vaikka minkäläinen valtiomies, niin koulutuskeskusteluissa hän regressoituu 14-vuotiaan tasolle ja kaikki murrosiässä koulussa bankitut traumat pulppuavat esille. Siksi koulusta puhuminen on niin vaikeaa, miltei mahdotonta. Mutta on kummua, kun kirurgia pidetään sopivana asiantuntijana puhumaan leikkauksista ja tekemään niitä, mutta opettajan ei katsota kykenevän oman alansa suunnitteluun ja analysoimiseen, vaan tilalle kelpaa kuka tahansa kadunmies. Mitä enemmän satsaan tähän työhön, niin sen loukkaavammalta ja halveksivammalta ns. suuren yleisön suhtautuminen tuntuu. Palaute on otettava sieltä, mistä sen saa. (Leila 1957 AIA, s. 52.)

Opettajat haluavat kirjoituksissaan korostaa, kuinka näkemykset opettajan työn helppoudesta ovat harhaa. Näennäisen lyhyet työpäivät ja pitkät lomat ovat usein suhteettoman korostuneita työnkuvan osia. *Kukaan ei usko, että opettajalla voisi olla kouluasioihin liittyviä kotitöitä* (Tuula 1961 AI, s. 12). Mauri oli yksi niistä nuorista opettajista, joille löytyi aina paras istumapaikka kylän yhteisissä tilaisuuksissa. Alun jopa kiusalliseksi kuvatusta arvostuksesta on päädytty tilanteeseen, jossa Mauri kokee joutuneensa pikemminkin puolustuslinjalle.

Mieleni olisi tehnyt kertoa niistä muutoksista, joita itse olin kokenut ammatissani tapahtuneen. Ensimmäisinä työ vuosina oli arvostus ollut joskus kiusallista. Ajan kuluessa oli pakko tottua irvailuihin puolipäivätyöstä, pyörähtämisistä koululla kahvikupin ääressä sekä ylipitkistä kesälomista. Jotenkin kateus ammattikuntiaamme kohtaan tuntui kasvavan. Olin mielissäni, että en ollut välittänyt ainakaan kielteis-tä kuvaa opettajan työsarasta. (Mauri 1943 LOJ, s. 26–27.)

Maurin mukaan kateellisuus opettajia kohtaan tuntuu kasvaneen. Edellisen ker-ran kateus nousi pintaan opettajien kollegakuvauksissa, ja nyt se näyttäytyy jäl-leen opettajien arvioidessa muiden kuin opetuslalle työskentelevien suhtautu-mista heidän työhönsä. Tähän kohtaan opettajilla näyttää olevan suhteellisen yksimielinen viesti: jos tietäisitte, ette kadehtisi tai arvostelisi.

Ammattirooli on muuttunut peruskoulun myötä, muuttoliikkeiden ja yhteiskunnan rakennemuutosten vuoksi. Ammatini on minulle äärettömän tärkeä, pidän itseäni taitavana opettajana; koulun ulko puolelta tulee kateutta uhkuvia viestejä, työtäni pidetään toisaalta helppona ja "joutavana". (Pirjo 1938 AI, s. 6.)

Pirjo viittaa muutoksiin, jotka paikallistuvat yhteiskunnan ja koulun tasoilla. Kyse ei ole siis pelkästään kateuden kaltaisista inhimillisistä tunnoista, vaan opettajan asemasta ja funktiosta muuttuvassa yhteiskunnallisessa tilanteessa. Tuulikin mielestä opettajien kokeman arvostuksen puutteen yhtenä ilmentymä ovat priorisoinnit, joissa esimerkiksi terveydenhuolto tulee ennen koulutuskysymyksiä. Käytännön esimerkkinä hän mainitsee lomautukset.

Opettajaa pidetään edelleen "kesälomailijana" ja "puolipäivätyöläisenä" eikä lasten kasvatusta ja opetusta pidetä niin välttämättömänä asiana kuin esim. terveydenhuollon palvelujen järjestämistä, kun ollaan asettamassa eri kunnan palveluja vierekkäin säästöratkaisuja tehtäessä. Tästä johtuvat opettajien lomautukset ja niiden seurausten vähätteleminen. Opettajia syyllistetään kaiken kukkuraksi näillä toimenpiteillä ikään kuin ne olisivat opettajien syytä. (Tuulikki 1959 AIMJ, s. 3.)

Tuulikin tavoin kirjoittajat ovat löytäneet koko joukon seikkoja, joilla he pyrkivät perustelemaan näkemyksiään opettajan työn vähäisestä arvostuksesta. Niinpä kirjoituksissa kuvataan 1990-luvun taloudellisen laman seurauksena toteutettuja säästötoimia: koulutarvikkeisiin ja opetusvälineisiin osoitettujen varojen vähentäminen, sijaiskiellot, tuki- ja erityisopetuksen sekä kerhotoiminnan vähentyneet resurssit, täydennyskoulutuksen lopettaminen sekä kasvaneet opetusryhmien koot.

Opettajien viitatessa kirjoitushetkeä edeltäneisiin vuosiin on taustalla havaittavissa 1993 tapahtunut valtionosuusuudistus. Aikaisempi todellisiin menoihin pohjautunut kustannuspohjainen laskentamalli ei ollut juuri houkuttellut kuntia ja kouluja säästäväisyyteen. Niinpä uudistuksen myötä siirryttiin laskennallisiin valtionosuuksiin, mikä jätti kunnille varsin suuren päätäntävällän varojen käytön suhteen. (Nikki 2001, 170–178.) Joissakin kunnissa opettajat saattoivat kokea päättäjien suunnan varoja koulun toiminnan kannalta epäviisaasti, ja monille kouluille ja opettajilla uudistus merkitsi juuri kuvattuja resurssien leikkauksia (Ahonen 2003, 189). Kenties kaikkein eniten kirjoittajia ovat kuitenkin loukanneet Tuulikin mainitsemat lomautukset, jotka kirjoituksissa tulkitaan juuri ilmauksiksi koulutoimen ja opettajan työn vähäisestä arvostuksesta.

Luulen, että opettajan työ tulee muuttumaan entistä vaativammaksi henkisesti. Opettajan on oltava melkoinen diplomaatti selviytyäkseen kaikista ammattimme liittyistä vaatimuksista. Minun kohdallani 29 päivän lomautus on tänä vuonna tosiasia, jota en tabdo parhaalla tabdollanikaan ymmärtää. Miten lomautukset pienessä koulusamme järjestetään on vielä auki. Olemmehan hiihtolomalla! (Siiri 1960 LO, s. 5.)

Onnin mukaan *opettajien lomautukset ovat synnyttäneet melkoisen (aiheellisen) keskustelun Suomessa* (Onni 1947 AI, s. 4-5). Onnin mukaan keskustelu on ollut opettajamyönteistä, ja vasta lomautusten yhteydessä on havaittu opettajan työn tärkeys. Hän ei kirjoitushetkellä enää uskonut tuleviin lomautuksiin, vaan suomalaisen opetus- ja kasvatustyön tärkeyden oivaltamiseen. Onnin positiivinen arvio saattoi toteutua hänen omassa kunnassaan, mutta vielä kirjoitushetken jälkeenkin lomautukset ovat olleet varsin monessa kunnassa tosiasia.

Osa kirjoittajista kuvaa osallistumistaan yhteisiin säästötalkoisiin. Toiset opettajat taas kokevat Tuulikin ja Eeva-Liisan tavoin, että juuri koulua on kohdeltu erityisen ankaralla kädellä. *Nyt tuntuu siltä kuin kaikkei kohdistaisivat mm. säästöpakkoihin vedoten riistotoimenpiteet juuri opettajiin* (Eeva-Liisa 1944 AI, s. 6). Tulkintojen erilaisuuden taustalla voi nähdä kirjoittajien omasta asennoitumisesta tai elämäntilanteesta johtuvat erot. Toisaalta kunnat ovat toteuttaneet säästöjä hyvin eri tavoin. Opettajat etsivät lomautusten ohella palkkakuitistaan taustatukea väitteilleen opettajan ja opetusalan vähäisestä arvostuksesta.

Niin se arvostus. Tilipussin paksuudestahan sen näkee. Yhtä pitkällä ja samantasoisella koulutuksella muilla aloilla saa paljon parempaa palkkaa. Samoin joku kunnan ammattimies elinaikanaan saa varmasti samat elinikäiset tulot kuin opettaja. En tunne opettajia arvostettavan. Opettajan ammatti tuntuu näiden vuosien jälkeen yhtä rebelliseltä työltä kuin silloin ammattia valitessani. Kukaan ei kähmi eikä kahmi. Tärkeintä on oppilaan paras. Palkkakuoppaan joutuminen, johon opettajat ovat nyt pudonneet, puolestaan johtaa siihen, että ne kyyrykkevät synnytyksessä opettaja-ainekset eivät hakeudu opettajanvalmistuslinjoille ja jos hakeutuvatkin, niin valmistuttuaan hakeutuvat muille aloille. Jos opettaja [paikan nimi poistettu] saa palkkaa alle kynppitomin kuussa, on se jo ammatin aliarvioimista, sillä rahalla ei perhe tule toimeen. (Sakari 1936 LO, s. 16.)

Sakarin kommentti on moniulotteinen. Sen perusteella on havaittavissa, kuinka opettajat vertailevat itseään muihin ammattiryhmiin ja palkkaustasoon. Sakarin mukaan hankittu koulutus ei olekaan tuonut taloudellista hyvää eikä välttämättä edes toimeentuloon liittyvää perusturvallisuutta. Sakari puhuu palkkakuopasta, jolla hän pelkää olevan merkitystä myös ammattiinhakeutumisen kannalta. Samaa pohtii myös Eeva-Liisa. *Uhkaako opettajapula muutamana vuoden kuluttua, kun suuret ikäluokat siirtyvät eläkkeelle ja kun kenties muut ammatit ovat tulevaisuudessa houkuttelevampia kuin opettajan ammatti?* (Eeva-Liisa 1944 AIA, s. 6). Sakari mainitsee lyhykäisesti ja hieman yllättäen käsitteen *oppilaan paras*. Sakarin näkemyksen mukaan opettajien keho palkkaus ja vähäinen arvostus kääntyvät lopulta oppilaita vastaan.

Olipa opettajien huoli arvostuksen vähäisyydestä todellinen tai kuviteltu, saattaa se tapa, jolla opettajat ovat edellä kuvanneet tilannettaan lukijan mielessä näyttäneitä tarpeettomalta tai toisinaan jopa koomiselta itsetehostukselta. Tätä ilmiötä voidaan lähestyä monesta suunnasta. Ensinnäkin opettajilla on toki oikeus puhua omasta työstään ja kokemastaan arvostuksesta siinä missä millä muulla ammattiryhmällä tahansa. Toisaalta kuten edellä on monessa kohtaa käynyt ilmi, opettajan on puhuttava itsensä puolesta. Kukaan muu ei sitä hänen puolestaan välttämättä tee. Tämä seikka korostaa osaltaan yksilökeskeistä ja pääosin omassa luokassa toteutuvaa toimintakulttuuria. Jotkut kirjoittajat peräänkuuluttavat omalta työyhteisöltään arvostusta ja huomiota – jos edes sieltä saisi tunnustusta.

Osalla kirjoittajista tuntuu olevan erityisen voimakas tarve vähentää epäilyksiä siitä, että opettajat olisivat erityisen työtävieroksuva ammattiryhmä. Nämä kommentit tulevat usein esille niissä yhteyksissä, joissa opettajien mielestä heidän työtään arvioidaan lähinnä pitkien lomien ja lyhyiden työpäivien perusteella. Esimerkiksi Siiri kuvaa suhdetta työhönsä seuraavasti: *Työni merkitsee minulle tärkeää osaa elämässäni. Olen nuoresta asti tehnyt lujasti töitä niin kesätoissa siivoajana kuin R- kioskissa myyjänä.* (Siiri 1960 LO, s. 4.) Siiri korostaa, kuinka hän on ahkeroinut niin koulussa, opinnoissa kuin opettajan työssä, johon on liittynyt voimakas halu kehittää omaa ammattiosaamista. Kirjoittaja on mielestään ansainnut työnsä, lomansa, mutta myös lyhyet työpäivät ja arvostuksen.

Minulla ei ole tällä hetkellä kovin ruusuisia tuisoita tulevaisuudesta. Pieni toivomus meitä kadehtiville tietenkäin on aina paikallaan: Tulkaa itse kokeilemaan opettajan työtä. Silloin ehkä ymmärrätte, miksi lomat koulutyön ohella ovat myös opettajille oikeutettuja. Eivätkä lyhyet työpäivät tee työtämme yhtään kevyemmäksi tai helpommaksi. Itse en ole koskaan kadehtinut toisia ammatinharjoittajia palkan tai muiden etuisuuksien takia. Samalla kyllä arvostan itseni melko korkealle, että olen päässyt tähän ammattiin. Mutta se ei ole tullut ilmaiseksi. (Siiri 1960 LO, s. 5.)

Opettajien itseen kohdistuvaa myönteistä arviointia voidaan lähestyä myös opettajan työn tuloksen näkökulmasta. Opetustyöhön kuuluu monenlaisia epävarmuuksia, kuten luonnollisesti kaikkeen inhimilliseen toimintaan. Jacksonin (1986, 54–55, ks. myös Hansen 1995, 11–12) mukaan opettajien on toisinaan vaikea osoittaa työnsä merkitystä edes itselleen, saati sitten muille. Hän näkee yhtenä syynä tähän sen, että opetus- ja kasvatustyön tulokset ovat vaikeasti osoitettavissa. Siinä missä automekaanikko saa vanhan moottorin toimimaan tai kirurgi

kasvaimen poistettua, on opettajan vaikea osoittaa jotain konkreettista, joka olisi osoitusta juuri hänen toimintansa menestyksellisyydestä. Toisaalta tulokset saattavat piiloutua vuosikymmeniksi niin, että opettaja ei tule koskaan näkemään oman työnsä lopullisia hedelmiä vaikkapa oppilaidensa myöhemmän menestymisen muodossa. Opettaja pyrkii toimillaan edesauttamaan oppimista ja kasvamista, jotka ovat loppumattomia inhimillisiä ja merkittävästi myös koulutodellisuuden ulkopuolelle sijoittuvia kehitystehtäviä. Toisinaan näiden onnistumisten todistaminen voi siis toteutua suoranaisen itsekehun muodossa.

Kollegoidensa tavoin Kaisa nostaa omaa häntäänsä, mutta edellisistä kirjoittajista poiketen hän näkee opettajan statuksen vaihdelleen aikakausittain.

Opettajan status vaihtelee trendien mukaan. 70-luvun kräättisinä alkuvuosina asema ei ollut bääppöinen. Tämän hetken keskusteluista huolimatta mielestäni opetus-työtä arvostetaan. Lukion oppilaat eivät halua opettajiksi, niin vaikeana he tätä työtä pitävät. Pitkän kesäloman ja lyhyiden työpäivien kadehtijoita on aina ollut. Etenemismahdollisuudet opettajanuralla ovat vähäiset. Rehtorin posti ei ole koskaan houkutellut. Tällä hetkellä koen, että minulla on riittävä ammattitaito, jota muutkin arvostavat, mutta kauan siihen on mennyt ja paljon se on maksanut sekä henkisesti, että taloudellisesti. (Kaisa 1946, AI s. 5.)

Kaisan mielestä opettajien arvostus vaihtelee, eikä suunta ole viime vuosikymmeninä ollut pelkästään alaspäin. Vallitsevaa tilannetta hän kuvailee hyväksi. Kaisa on myös ylpeä saavuttamastaan ammattitaidosta. Lukijalle jää kuitenkin vaikutelma, että kirjoittaja on saanut sen uhrautumalla. Tämä näkemys omalla tavallaan korostaa, kuinka voimakas tarve joillakin kirjoittajilla on saada hyväksyntää. Kaisa ei ole ainoa, jonka mielestä opettajia myös arvostetaan. Marian mukaan opettajien ei ole syytä etsiä yksipuolista arvostusta.

Opettajan työn arvostaminen ei aina ole ollut keuhuttava. Sanoisin, että Paljon riippuu opettajasta itsestään. "Niin metsä vastaa, kuin..." (Maria 1930 LO, s. 14.)

Opettajien työtodellisuutta, joka on edellä näyttäytynyt erityisesti arvostuksen näkökulmasta, on tutkittu meillä sängen runsaasti. Näissä tutkimuksissa opettajat kokevat yleensä arvostuksensa laskeneen. Vähentyneen arvostuksen merkeinä luetellaan aivan samanlaisia ilmentymiä kuin edellä. Ne liittyvät usein oppilaiden tai heidän vanhempiansa käyttäytymiseen, julkiseen kritiikointiin tai taloudellisen panostuksen väitettyyn vähentymiseen. (ks. esim. Kiviniemi 2000a, 178; Syrjäläinen 2002; Säntti 1997.) Toisaalta opettajien viestejä ja suoranaisia

hätähuutoja (jollaisiksi myös osa edellä olevista kommenteista on luokiteltavissa) on luettavissa päivälehtien yleisönosastoilta tai ammattiyhdistyksen lehtien keskustelu- tai puheenvuoropalstoilta. Myös media näyttää ottaneen aiheita omakseen.

Sosiaalinen sulatusuuni

Kuusikymmenluvun puolivälissä opettajat hätkähtivät, kun tiedotuslähteet toivat julki, että perinteinen rinnakkaiskoulujärjestelmä puretaan. Ei olisikaan enää oppikoulun keskikoulua, vaan sen korvaisi yhdeksänluokkainen peruskoulu. Sekin jakaantuisi vielä ala-asteeseen ja kolmevuotiseen yläasteeseen. Kansalaiskoulu katoaisi kokonaan. Syntyi melkoinen hämmennyksen tila. Ilmeni voimakasta kritiikkiäkin. Monet pelkäsivät virkansa puolesta, kun kouluhallituksen suunnittelijat alkoivat vaatia opettajia täydennyskoulutukseen. Oli kaikkien kansakoulunopettajien suoritettava peruskoulun pedagogiikan kurssi. Niinpä opettajat istuivat kiltisti iltaisin pulpetissa ratkomassa uuden matematiikan tehtäviä ja kuuntelemassa Englannin yhtenäiskoulun pedagogisia termejä. Luennoitsijat viettivät juhlahetkiään, kun saivat esittää ulkomaalaisilta oppimiaan pedagogiikan malleja. Ryhmätyötä korostettiin aivan kuin avainasiana. Tämä peruskoulun sisäänojovaihe lisäsi opettajien turvattomuuden tunnetta. Se toi levottomuutta myös opettajainhuoneisiin. Kansakoulunaikainen leppoisa ilmapiiri sähköistyi. Pahin peikko muodostui sijoitteluryhmästä. Opettajayhdistys määräsi muutamia opettajia yhdessä koululautakunnan kanssa hahmottelemaan, millä koululla kukin opettaja voisi jatkaa, kun peruskoulu virallisesti alkaisi. Syntyi epäluuloisuutta ja tuntemattoman tulevaisuuden pelkoa. (Mauno 1928 LO, s. 53.)

Rinnakkaiskoulusta luopuminen ja peruskoululaitoksen perustaminen 1970-luvulla on epäilemättä sotienjälkeisen ajan merkittävin yksittäinen kouluun liittyvä hallintouudistus. Se onkin asia, jonka lähes kaikki uudistuksen omakohtaisesti kokeneet opettajat mainitsevat. Mukana on myös sellaisia elämänjäsenyksiä, joissa uuden koulumuodon sisäänojajo ja sen seuraamukset muodostavat keskeisesti omaa henkilökohtaista opettajuutta määrittelevän elementin. Edellä pohdittiin opettajien suhdetta kollegoihin ja oppilaisiin vanhempineen. Nämä suhteet näyttäisivät muotoutuneen ainakin osalla opettajista aivan uudella tavalla juuri peruskoulun myötä.

Peruskoulu-uudistus aloitettiin 1972 Pohjois-Suomesta, ja vihdoin vuonna 1977 siirtyivät viimeiset ikäluokat peruskouluun myös pääkaupunkiseudulla. Sinällään ajatusta peruskoulusta oli hahmoteltu pitkään. Esimerkiksi vuoden 1958 kansakoululaki sisälsi jo paljon viitteitä tulevasta koulumuodosta. Ensinnäkin kansakoulu tiivistyi ala- ja yläkoulun yhdistyessä, mikä osaltaan vaikutti myönteisesti varsinkin alakansakoulun opettajien palkkaukseen. Keskikoulu muodostui osaksi kansakoulua, mikä merkitsi etenkin kunnallisten keskikoulujen määrän lisääntymistä. Käytännönläheiseen kansalaiskouluun päätyivät ne, jotka eivät menneet oppikouluun. Se oli eräänlaista tekohengitystä jo väistyvälle rinnakkaiskoulusysteemille. Lisäksi näihin aikoihin erityisopetuksen asemaa selvennettiin järjestämällä apukoulu, mikä ennakoி myöhempää kysymystä erityisopetuksen järjestämisestä. Opettajistolle uusi kansakoululaki merkitsi parantunutta palkkausta, ja erityistä huomiota kiinnitettiin opettajien jatkokoulutusmahdollisuuksien parantamiseen. Seuraavassa tarkastellaan peruskoulusysteemin vähittäistä pystyttämistä 1970-luvulla eli varsinaista uudistuksen toimeenpanovaihetta. (Ahonen 2003, 123; Lehtisalo & Raivola 1986, 113–115⁶⁸; Nurmi 1984, 112–115; Salmela 1966, 98–101.)

Opettajia valmennettiin kohtaamaan tulevaa peruskoulua mittavissa massakoulutus tilaisuuksissa, jotka mainitaan usein turhauttavina ja pikemminkin lisäkysymyksiä kuin vastauksia tuottavina tilaisuuksina. Siirtymävaihe edellytti kolossaalisia käännoiksi, mutta opettajien huoli uudistuksen toteutumisesta oli usein henkilökohtaisella tasolla. Opettajille saattoi välittyä sellainen vaikutelma, että vanhalla ammattitaidolla ei olekaan enää merkitystä uudessa koulussa. Asiaa pohtii seuraavassa Sauli.

Myös opettajan tuli uudistua uuden koulun uusiin menetelmiin ja oppeihin. Liiotellusti sanottuna kun teit kaiken toisinpäin, olit likipitään oikeassa. Tässä uudistuksessa joku oli ajatellut kaiken valmiiksi. Hymyilytti ja harmitti, joko sitä fossiileja ollaan. Meille järjestettiin kursseja, kesäyliopistoa, täydennyskoulutusta - sanalla sanoen kaikkea. Hyväähän ne tilaisuudet olivat, mutta kun elätkin siinä välissä piti, niin väkisin opettajan omanarvontunto ja sietokyky joutuivat koetukselle: Miten sitä uuteen kouluun mennään, onko henki alusrakennelmana ja materia päätä lyksenä vai päinvastoinko? (Sauli 1935 LOJ, s. 9.)

⁶⁸ Lehtisalo ja Raivola nimeää toimeenpanovaihetta (1972–1982) edelsivät orientoiva vaihe (1957–1963) ja strategia vaihe (1963–1972). Varsinkin riviopettajien kommentit ajoittuvat viimeiseen vaiheeseen.

Peruskoulun pystyttämisvaiheeseen liittyviä pelkoja on luettavissa runsaasti. Osa kirjoittajista erittelee näitä henkilökohtaisella tasolla, osa taas muistelee opettajainhuoneissa vallinneita tunnelmia. Varsinkin nuoremmat viranhaltijat saattoivat joutua vaihtamaan koulua tai pääsivät omasta mielestään epäedullisiin työasetelmiin. Omaelämäkertoista on luettavissa kuvauksia omista ja kollegoiden sijoittumisista uuteen järjestelmään. Kokemusten kirjo on laaja. Mukana on kertomuksia onnistuneista sijoituksista, mutta myös päinvastaisista tapauksista voidaan lukea. Osaltaan uuden pelkoa pyrittiin ilmeisesti lievittämään materiaalisella ja resurssihin liittyvällä runsaalla tarjonnalla, mistä myös edellä kuvattu lisäkoulutus kertoo. Uudistuksen mukana perustettiin erityisiä kunnallisia ohjaavia opettajia lievittämään uudistuksen aiheuttamaa epätietoisuutta, ja kirjoittajissa onkin jokunen tätä tointa hoitanut opettaja. Samoihin aikoihin alkoi myös erityisopetus lisääntyä ja uusia erityisopettajan virkoja perustettiin. Varsinaisesta materiaalisesta runsaudesta kertovat esimerkiksi kieltenopetuksen avuksi hankitut magnetofonit ja värikylläisistä oppikirjoista saivat nauttia kaikki koulutyötä tehneet. Uutena ilmiönä tulivat myös opettajien oppaat. Rahaa tuntui riittävän.

Uudistusten alkuvaiheessahan ainakin meillä täällä pohjoisessa oli rahaa riittävästi. Uusia opetusvälineitä saatiin, eikä kynistä, kumeista ja papereista ym. tarvikkeista ollut sellaista pulaa kuin aikaisemmin. Se oli hyvä asia, mutta ei sota-ajan lapsi oppinut tuhmaamaan missään vaiheessa. Jokaisen askartelutunnin jälkeen piti miettiä, voi siko paperin, kartongin, langan tai kankaan jätteitä vielä jotenkin hyödyntää. (Maria 1930 LO, s. 12.)

Materiaalisen hyvän ja opettajien koulutuksen lisäksi opettajat kuvaavat uuden matematiikan kaltaisia pedagogisia innovaatioita. Ryhmätyö, itseneuvova opetus ja erilaiset vieraiden kielten oppimisen menetelmät lanseerattiin uudistuksen hengessä.

Varsinainen opetustyö kansakoulun muuttuessa peruskouluksi, pysyi sisällöltään melko paljon entisenlaisena. Opettajakeskeisyys oli yhä keskeinen opetusmenetelmä, vaikka ryhmätyöskentely ja INO (itseneuvovaopetus)-opetus alkoivat olla edistyneellisimpiä muotivirtauksia, joista varsinkin jälkimmäinen lukemattomine monisteineen toi välillä (kyseenalaista) vaihtelua. Aluksi nuo sprüiltä tuoksuvat monistheet viehättivät oppilaita uutuudellaan, mutta aika pian niistä tuli osa koulun arkea, joskus jopa siinä määrin, että oppilaat nähdessään opettajan saapuvan INO-tunnille monistempu kainalossa, saattoivat tokaista: "Ei tehtäis monisteita, kertoisit sinä, niin kuin aina ennenkin". Opettajan persoona oli silloin ja on edelleenkin tärkeä osa opetusta! (Tuire 1944 EO, s. 13–14.)

Mauno muistelee kieltenopetuksen opetusmetodeja, jotka olivat usein *äärimmäisyyteen meneviä* ja usein myös *opettajaa ja oppilaita abdistavia* dogmaattisuudessaan. Hän viittaa erityisesti aural/oral-menetelmään ja toteaa, että *onneksi se oli vain kehityksen välivaihe, eräs nerokas kielenopetuksen kokeilu. Oliban peruskoulu vielä lapsenkengissään ja ylimitoitettu tavoitteidensa suhteen.* (Mauno 1928 LO, s. 54–55.) Kuten Tuiren ja Maunon kommenteista on havaittavissa, turvautui ainakin osa opettajista varsin pian vanhoihin hyväksi koettuihin opetuskeinoihin, jos edes oli missään vaiheessa ottanut uusia käyttöön. Uusien innovatiivisten menetelmien lisäksi uudistukseen liittyivät tasa-arvon ja tasapuolisuuden ideat. Toisinaan näiden periaatteiden käytännön sovellukset näyttäisivät saaneen jopa koomisia piirteitä. Seuraavassa kokeiluperuskoulussa musiikinopettajana toiminut Ulpu muistelee tasapuolisuuden velvoitetta omassa oppiaineessaan.

Tähän aikaan puhuttiin Pirkkalan monisteista, opetusministerinä bääräsi Ulf Sundqvist. Kouluhallituksessa nuijaa heilutti Erkki Aho, joka oli tullut luennoitsijana tutuksi auskultoisiaikana. – [paikkakunnan nimi poistettu] kokeiluperuskoulussa oli toimessa myös ohjaavat opettajat. Musiikin ohjaava opettaja [nimi poistettu], kansakoulunopettaja, kertoi minulle peruskoulun toimintaperiaatteita: opetuksessa oli oltava tasapuolinen. Jos soitettiin amerikkalaisia biisejä, oli vastapainoksi tuotava esille myös Neuvostoliiton musiikkia. Ajatus oli vieras minulle, joka elin Bachista, Beethovenista, Wagnerista, Sibeliuksesta, sinfoniaista ja opperoista. Mainitsin [nimi poistettu], että kuilu on syvä, koska en taida hallita sitä aluetta, minkä oppilaat voisivat vastaanottaa. (Pulmu 1941 AIA, s. 4.)

Vanhojen rakenteiden ja opittujen asioiden pysyvyydestä kertovat myös ne kommentit, joissa arvioidaan uudistuksen koulutuspoliittisia kytkentöjä. Osa kirjoittajista on sitä mieltä, että uudistuksen myötä lapsi meni monissa kohdin pesuveiden mukana. Kalevin mielestä *Poliitikkojen ja Teiniliiton perusteeton koulutusopimismi ja tasa-arvokouhotus* johtivat lopulta epäonnistuneeseen ratkaisuun, ja ajatus koulutuksellisesta tasa-arvosta kääntyi kirjoittajan mielestä lopulta itseään vastaan (Kalevi 1945 AI, s. 6). Kalevi on erityisen huolissaan peruskoulun kaikkialle ulottuvasta teoriapainotteisuudesta.

Järkyttävän paino pisteen muutos oli, että kansalaiskouluun käytäntöpainotteinen ja teknologisesti varsin korkeatasoinen opetus muutettiin lähes täysin oppikoulumaiseksi teoriaopetuksiksi. (Kalevi 1945 AI, s. 6.)

Kalevi ruotii peruskoulu-uudistuksen sisältöä ja kyseenalaistaa myös toteuttamistapaa, jonka hän arvioi joustamattomaksi. *Olisi säilytetty ainakin aluksi rinnak-*

kaiskoulujärjestelmä ja ulotettu kansakoulun sosiaaliset edut oppikouluun (Kalevi 1945 AI, s. 6). Kalevin tavoin Salla näkee kansalaiskoulun romuttamisen hyödyttömäksi: *Ikävä kyllä tuo monelle hyödyllinen ja varsinkin maaseudulle tarpeellinen koulu lopetettiin peruskoulun alta* (Salla 1935 AIA, s. 10). Kalevin ja Sallan kuvauksista on pääteltävissä, että uudistuksen uhreiksi joutuivat lähinnä käytäntöön suuntautuneiden ja edellisten sukupolvien ammatillista perimää jatkaneet työväestön ja maalaisten jälkikasvu. Juuri tälle ryhmälle peruskoulu oli kuitenkin luvannut aikaisempaa parempia koulutusmahdollisuuksia. Sauli tarkastelee peruskoulua kirjoitushetken tilanteessa. Hänenkin mukaansa uudistuksessa syrjäytettiin jostain arvokasta, jota kirjoittaja ei kuitenkaan seuraavassa täsmennä.

Yhtäkaikki so pii kysyä, ehtiköhän tuo peruskoulun muoto edes kunnolla jäbmettyä siksi, miksi se oli tarkoitettu, vai ybäkeä se on kuin kanan hätäisesti munima nakamuna. Jossakin on jotain pielessä: Miksi moni oppilas voi paboin? Miksi moni opettaja vai paboin? Heitettiinkö kenties jotakin sellaista pois, mikä olisi vielä ollut käyttökelpoista? Vai onko vikapää jokin koulun ulkopuolinen tekijä tikkuna kynnen alla? (Sauli 1935 LOJ, s. 2.)

Peruskoululle asetettiin varsin suuria tavoitteita, joiden toteuttamiseksi käytettiin muun muassa edellä kuvattuja innovatiivisiksi luokiteltavia opetusmetodeja ja -materiaaleja. Taisteluun oppimisvaikeuksia vastaan käytiin uusin asein, ja yhtenä keskeisenä tavoitteena oli koulutuksellinen tasa-arvo. Se merkitsi mahdollisuuksien ja tulosten mahdollisimman suurta yhteismitallisuutta. Tähän diskurssiin ei sopinut puhe teoreettisten ja käytännöllisten opintojen eriyttämisestä. Tuolloin katsottiin, että sopivilla menetelmillä kaikki voisivat oppia määritellyt perusasiat. Pedagogiseen optimismiin liittyi läheisesti usko kasvatustieteen edistyksellisyyteen ja käyttökelpoisuuteen. Käytännössä tämä tarkoitti tarkkaa tavoitteenasettelua ja viimeisimpien tutkimustietojen systemaattista hyödyntämistä. Kasvatustieteilijät kuitenkin havaitsivat sangen pian itsinkin, että peruskoululaitos peri edeltäjänsä ongelmia ja että kasvatustieteellisen tutkimuksen kärki ei osunutkaan toivotulla tavalla luokkahuonetodellisuuteen. Vähitellen turvauduttiin kirjoittajien kuvaamaan realismiin ja todettiin avoimesti, että kaikki eivät opikaan kaikkea. (Ahonen 2003, 145; Lahdes 1977, esipuhe.)

Peruskoulu-uudistus nosti pintaan myös koko joukon sosiaalisia kysymyksiä. Reformi muotoilikin aivan uudella ja ennennäkemättömällä tavalla opettajien kollegasuhteita, kun rinnakkaiskoulusysteemin vanhat vuosisataiset kuppi-

kunnat menivät osin uusiksi. Mauno on kuvannut sängen paljon peruskoulu-uudistuksen toteutumista omassa koulussaan, ja hän kuvaa myös uudistuksen yhteisöllisiä ilmentymiä. Vaikka kirjoittajan mukaan peruskoulun myötä *entinen leppoisa yhteistyö kau pumgin kanssa muuttui kouluelämää rajoittavaksi*, löytää kirjoittaja uudistuksesta myös positiivisia seikkoja (Mauno 1928 LO, s. 59). Seuraavassa Mauno kuvaa tuoreen naiskollegan tuloa työpaikalleen 1970-luvulla.

Kun eräänä elokuun päivänä olin rehtorin kanssa pohtimassa uutta tyjärjestystä, saapui kansliään erittäin eloisa, nuori naiso pettaja. Hän esitteli itsensä [nimepoistettu] ja alkoi tiedustella, missä hänen luokahuoneensa olisi. Meitä huvitti nuoren, melkein missimäisen kollegan into. Jo elokuun alussa hän tabtoi varmistaa luokahuoneensa ja ryhtyä järjestelemään opetustilojaan. Menin hänen kanssaan luokahuoneeseen. Hän silmäili sitä ja ihmetteli suoria pulpettijonoja. Näin miten hän oli valmis toisenlaiseen järjestykseen.

– Minä laittaisin pulpetit ryhmiin, vain työtasoiksi, tuumi hän ja kosketteli vaaleita hiuksiaan. Näin miten uuden koulukunnan edustaja oli keskittynyt ryhmätyöhön. Sanoin vain.

– Sinähän voit tehdä aivan toiveittesi mukaisesti eikä kukaan puutu suunnitelmäsi. [nimi poistettu] ilostui, kun hän saisi vapaat kädet opetuksensa järjestykseen, eivätkä vanhat parrat tulisi estämään edistystä. (Mauno 1928 LO, s. 61–62.)

Mauno kuvaa vanhan ja uuden koulukunnan kohtaamista ja sitä, kuinka jälkimmäinen toi kouluhin uusia pedagogisia virtauksia. Sitaatissa mainittu nuori ja hiljattain valmistunut kollega oli saanut koulutuksen ilmeisesti juuri uuteen peruskouluun. Näiden tulokkaiden lienee ollut helpompi hyväksyä esimerkiksi peruskouluvetoisia uusia ryhmätyön kaltaisia työtapoja kuin Maunon edustamien ”vanhojen partojen”. Kaikki kohtaamiset uudessa koulusysteemissä eivät kuitenkaan muotoutuneet Maunon kuvaamalla lempeällä tavalla. Uuden ja vanhan opettajakunnan mahdollisten näkemuserojen lisäksi kitkaa aiheuttivat opettajanhuoneiden uudelleenjärjestelyt. Uudistuksen seurauksena samoja koulutiloja ja opettajanhuoneita alkoivat käyttää niin akateemisen yliopistollisen koulutuksen saaneet entiset oppikoulun lehtorit kuin vanhamuotoisen seminaarikoulutuksen tai ammattikoulutuksen saaneet entiset kansakoulun- ja kansalaiskoulunopettajat. Jälkimmäisen koulumuodon opettajat saattoivat kokea edellisten taholta eriarvoista kohtelua. Esimerkiksi Aaro oli toiminut kansalaiskoulussa niin sanottuna yleisaineiden opettajana. Seuraavassa hän muistelee siirtymävaihetta vastaperustetulle peruskoulun yläasteelle.

Ilompiiri työpaikalla ei ollut kehattava. Kabdelletoista opettajalle suunniteltu opettajainhuone ei kestänyt viittäkymmentäkahta opettajaa. Kaiken lisäksi opettajakunnassa oli kolmen kerroksen väkeä: vanhan oppikoulun lehtoreita, joilla oli likimain numeroidut paikat opettajainhuoneessa, uudet peruskouluun opettajat ja me vanhan kansalaiskoulun paaria-luokka. Kollegoinani oli kaksi oppikoulun äidin-kielen lehtoria, ja heidän lukituissa kaapeissaan pysyivät mm. oheislukemistot. Sain tarpeekseni yhdestä vuodesta. (Aaro 1934 AI, s. 11.)

Sakari pohtii puolestaan, kuinka uuden rakentamisessa ei huomioita vanhan ajattelutavan ja sosiaalisten asetelmien pysyvyyttä. Peruskoulun peruspilareista tasa-arvo ei näyttäisi Sakarin mukaan toteutuneen ainakaan opettajainhuoneessa.

Opettajat olivat vielä karsinoituneita; oli vanhoja kansakoulun opettajia, oli vanhoja kansalaiskoulun opettajia, oli kunnallisen keskikoulun opettajia ja etelästä tuli vanhan yksityisen oppikoulun opettajia. Kaikkien tavoite oli opettaa mahdollisimman hyvin, mutta vain niillä keinoin ja niillä valtuuksilla mitä vanha koulu oli heille antanut ja opettanut. Ristiriitatilanteet olivat jokapäiväisiä. (Sakari 1936 LO, s. 14.)

Vastaavia kokemuksia esiintyy aineistossa runsaasti. Maunokin oli päteväitynyt peruskoulu-uudistuksen yhteydessä englannin tuntiopettajaksi, minkä seurauksena tästä kansakoulunopettajasta tuli peruskoulunopettaja kollegoidensa tavoin. Hänen mukaansa seitsemänkymmenluvun uudistuksen tuulet puhalsivat sen mukaisesti, millaisia opettajia kouluun tuli (Mauno 1928, s. 61). Edellä Mauno kuvasi kohtaamistaan nuoren kollegan kanssa. Kieltenopettajana toimiessaan hän sai kokea koulutustaustansa riittämättömyyden akateemisesti koulutetun vanhemman kollegansa seurassa.

Peruskouluun siirryttäessä sain kollegakseni erittäin lahjakkaan ja etevän kielimäisterin. Jouduin hänen kanssaan tiiviiseen työyhteyteen jo syksyllä 1968. Siihen saakka olin tuntenut tasavertaisuutta kaikkein opettajiin nähden. Mutta uusi maisteri [nimi poistettu] antoi minun ymmärtää, että paljon maailma on pilaantunut tyhmien miesten käsissä. Jo lukukauden alussa sain tietää, että maisterimme kuului akateemiseen dynastiaan, jonne yksikään meistä ei syntyperältäänkään yltänyt. Minullakin oli vain talonpojan tausta. Koska jouduimme joka päivä keskusteluum opetusmetodoista, aavisin minä niin sanotun ”pienemmän riesan tien”. Jos olisin ilmaissut ymmärtäväni jotain didaktiikasta, olisin vielä tiukemmin joutunut huomion kohteeksi. Niinpä minä päätin tehdä aina toivomusten mukaisesti. (Mauno 1928 LO, s. 60.)

Mauno kuvaa peruskoulu-uudistuksen yhteydessä arkipäiväiseen käyttöön lanseerattuja käsitteitä ja termejä, joiden hallinnalla oli mahdollista osoittaa myös

koulutuksellista ja ammatillista statusta. Toisaalta Mauno käyttää toistuvasti mainitsemastaan kollegasta oppiarvoa kuvaavaa maisteri-titteliä, jolla kirjoittaja tulee itse korostaneeksi omaa koulutuksellista eroaan kollegaansa. Esko tulee alleviivanneeksi kollegoidensa näkemyksen opettajien välisestä asemasodasta, joka on luettavissa seuraavasta 1980 julkaistusta lehtikirjoituksesta (Uusi Suomi 2.10.1980) otsikolla *Lullukka työ lullukkaa*. Tässä vaiheessa peruskoulua oli eletty muutama vuosi. Kirjoittaja pyrkii etsimään kirjoituksessaan yhteistä säveltä.

Joko se taas alkaa, on jo alkanut - me opettajat ratki riitelemme, lullukka työ lullukkaa. Luokanopettajat kiekuvat, että vain he ovat saaneet vankan kasvatuksellisen ammattikoulutuksen, että vain heillä on kokonaiskuva lapsesta ja että aineenopettajat vain kaatavat yli äyräitten tietoa oppilaisiinsa, lapsi on heille vain numero muistikirjassa. Aineenopettajat taas kuvittelevat, että ainoastaan syväallinen perehtyminen opetettavaan aineeseen takaa tuloksia, että ainoastaan yhtä kahta ainetta voi opettaa kunnolla, luokanopettajat ovat heille pelkkiä pintaliittäjiä ja helppohelkkejä. Voi vaivaisia meitä: katens kukkii piikkistä kaktustaan. Missä on keskinäinen kunnioitus? Ja kun sitten tarvitsemme yhteisrintamaa, voimaa ajaa asioitamme, mitä olemme: onneton joukko, joka on unohtanut laulun sanat, hukanut yhteisen sävelen. Aloittaisimmeko Ukko Nooasta? (Esko 1935 AI, s. 4.)

Eriarvoisuuden yhtenä ilmentymänä voidaan pitää opettajien välistä palkkaeroa, jota peruskoulu-uudistus ei täysin tasoittanut. Osin juuri peruskoulumyönteisyytensä vuoksi luokanopettajat kuitenkin kirivät aineenopettajia kiinni palkkakysymyksessä. Yksi keskeinen kiista käytiin siitä, mikä opettajaryhmä saisi haltuunsa tavoitellut 11–12-vuotiaat oppilaat. Tämän ryhmän omivat sittemmin tunnetusti kansakoulun- eli tulevat peruskoulun luokanopettajat. Huomattava on myös, että kansanopettajien koulutus siirrettiin peruskoulu-uudistuksen yhteydessä vihdoin yliopistoihin. Tämä merkitsi kuoliniskua seminaarilaitokselle. Näiden seikkojen valossa kansanopettajien asema näyttäisi parantuneen peruskoulu-uudistuksen yhteydessä, mihin on löydettävissä monia selityksiä. Ensinnäkin kansakoulun opettajilla oli peruskoulua enteilevä koulutuspoliittinen ohjelma valmiina jo 1950-luvulla. Toisaalta kansakoulunopettajien ammatillisen järjestäytymisen aste oli ylempien asteiden kollegoihin verrattuna merkittävämpi, sillä heidän järjestäytymisensä oli alkanut toden teolla sotien jälkeen. Kuten edellä jo havaittiin, oli ammattiyhdistykseen kuuluminen myös tärkeä henkireikä varsinkin monille pienten koulujen opettajille. Toisaalta kansakoulunopettajien rivit olivat yhtenäiset verrattaessa oppikoulun opettajiin, joissa oli eri oppikoulumuotojen ja aineryhmien edustajia. Tämä opettajaryhmä jakaantui edelleen nuorempiin ja van-

hempiin lehtoreihin Käytännöllisistä syistä mainittakoon, että peruskoulun hahmottamisvaiheessa kansakoulun opettajia oli työttömänä, kun taas oppikoulun opettajista oli pulaa. Lopputulokseen vaikuttivat osaltaan siis myös työvoimapolitiittiset kytkennät. (Jumppanen 1993; Rinne & Jauhiainen 1983, 185–194.)

Oppilaiden uusjako niin ikään nosti pintaan sosiaalisin suhteisiin liittyviä ilmentymiä. Rinnakkaiskoulusysteemissä oppikoulun opettajat olivat tottuneet työskentelemään varsin valikoidun oppilasaineksen kanssa. Lukio säilyi uudistuksen yhteydessä edelleen suhteellisen harvojen ja valikoitujen oppilaiden opintajona, mutta varsinkin tuoreen ammattiryhmän eli peruskoulun yläasteen aineenopettajien asema muuttui radikaalisti. Kalevi allekirjoittaa kollegoidensa näkemyksen opettajien keskinäisistä ongelmista ja törmäyksistä.

Kansalaiskoulun ja keskikoulun yhdistäminen oli merkittävä prosessi. Täysin erilaisen koulutustaustan omaavien opettajaryhmien sijoittaminen samoihin tehtäviin aiheutti ristiriitoja. Samoin se, että valikoidun oppilasaineksen kanssa työskentelemään tottuneet oppikoulun opettajat joutuivat nyt opettamaan myös kansalaiskoulun oppilaita. Ristiriitoja ilmeni johtajavalinnoissa, opetustuntien jaossa ja kollegojen työn arvostamisessa. (Kalevi 1945 AI, s. 6.)

Irman mukaan peruskoulun perustamisvaiheen idealistisuudessa oltiin kyvyttömiä havainnoimaan reaali maailmaa eli sitä tasoa, jolla uudistus toteutettiin ja joka oli käytännön toimijoiden eli tässä tapauksessa opettajien toiminnan taso. Hyvää tarkoittava peruskoulu näyttäisi kommenttien perusteella muuttaneen juuri yläasteen aineenopettajien työtodellisuutta ja asemaa kaikkein radikaaleimmin, mitä ei riittävästi huomioitu. Irman mukaan etenkin tämä opettajaryhmä joutui katteettoman koulutusopintimismen uhriksi.

Peruskoulun toteutuksessa ei ollut riittävästi realismia, ja siitä joutuivat kärsimään monet opettajat ja oppilaat. Jopa monen mielenterveys oli uhattuna. Kaikki oppikoulun opettajat olivat saaneet koulutuksen tietyllä tavalla valikoitujen oppilaiden koulun. Jos ja kun joku oppilas ei süben sopeutunut, hän sai pudota toiseen koulutusjärjestelmään. Sitä ei nähty silloin ongelmaksi. Nyt peruskoulun yläasteella, johon oli koottu kaikki vaikeimmassa kehitysvaiheessa olevat nuoret, opettaja joutui ilman ohjausta ja valmentamista kohtaamaan aggressiivisia nuoria ja moniongelmaisia nuoria. Näin läpeltä monien peruskoulun yläasteen opettajien vaikeudet ja tuskan, kun he kaikesta huolimatta pyrkivät huolehtimaan oppilaistaan. Peruskoulun toteutuksen äänekäs arvostelu olisi koettu koko peruskoulun arvosteluksi. Puoluepolitiikka ja arkitodellisuus olivat tässä pahasti solmussa. (Irma 1940 AIJ, s. 39.)

Suhtautuminen peruskouluun näyttäisi vaihdelleen sen mukaan, mistä koulu- muodosta tai miltä kouluasteelta opettaja itse tuli ja mihin hän uudistuksessa sijoittui. Mikäli opettaja oli työskennellyt vain oppikoulussa, saattoi peruskou- lun mukanaan tuoma valikoitumaton oppilasaines aiheuttaa ongelmia. Ursula oli toiminut kieltenopettajana kansalaiskoulussa, jossa oli tavannut monelle op- pikoulun opettajalle täysin tuntematonta oppilasainesta.

Peruskoulun tuleminen oli suuri mullistus koululaitoksessamme. Varsinkin oppi- koulun opettajat olivat vakuuttuneita, että muutos olisi huonompaan suuntaan. He varmasti myös tunsivat arvostuksensa laskevan, koska he nyt joutuisivat opetta- maan koko ikäluokkaa eikä valikoitua oppilasainesta. Meitä pakkokoulutettiin, että olisimme paremmin valmiita muutokseen. Koulutukset olivat suuria massatilai- suuksia, joista ei juurikaan ollut hyötyä. Ne olivat liian yleisluontoisia eivätkä koh- danneet opettajien mieltä askarruttavia ongelmia. Peruskoulu oli minulle suuri hel- potus. Olin saanut tehokasta koulutusta siinä, miten käsitellä oppilaita, joiden lu- kemishalut olivat vähäiset. Nyt huomasin yllätyksekseni, että jotkut työtoverit pitä- vät minua huonompana opettajana siksi, että olin ollut kansalaiskoulussa. Itse olin kuitenkin vain ylpeä siitä, että olin pärjännyt siellä. (Ursula 1944 AI, s. 5.)

Ursulan tapauksessa kärjistyy kahden eri koulumuodon oppilasaineksen erilai- suus. On kuitenkin muistettava, että oppikoulun opettajien tehtävän ja aseman muuttuminen oli kuitenkin alkanut jo ennen varsinaista peruskoulu-uudistusta. Vaikka peruskoulu vahvistikin tiettyjä tendenssejä, oli monien ilmiöiden juuret löydettävissä jo ajalta ennen kouluuudistusta. Toisen maailmansodan jälkeen oppikouluja perustettiin yhä enenevässä määrin kattamaan kasvanutta koulu- tuskysyntää. Tämän seurauksena oppikoulujen opettajille tuli myös oppilashuol- lollisia ja kasvatuksellisia tehtäviä, jotka olivat seurausta muun muassa siirtolai- suudesta, muuttoliikkeestä sekä nuorison uudelleenmäärittymisestä. Tieteelli- sistä ja oman aineensa auktoriteeteista tehtiin yleispedagogisia osaajia. Katrii- nan (1946 AI, s. 13) toteamus *oppi* koulussa vanhemmat kasvattivat, opettajat opettivat oli alkanut vähitellen menettää totuuspohjaansa. Koulumuodon laajentumisen seurauksena alkoi myös oppikoulun opettajista olla pulaa. Vähitellen opettaja- kunta naisistui ja tuntiopettajien määrän kasvoi, mikä johti osaltaan opettajien statuksen laskuun. Keskkoulusta oli tullut vähitellen yhä laajempien massojen koulu, ja se menetti merkitystään virkamiesluokan valikoinnissa. Lukio kykeni luonnollisesti säilyttämään omat valintamekanisminsa ja erityisyytensä. Edel- leen oppikoulun opettajat tunsivat valta-asemansa horjumista teiniliiton vaati- musten äärellä. Opettajat olivat huolissaan erityisesti oikeusturvastaan ja siitä

kenen puolella esimerkiksi kouluhallitus viime kädessä oli: oppilaiden vai opettajien. (Jumppanen 1993, 222–223; Rinne & Jauhiainen 1988, 185–186.)

Irma oli peruskoulun perustamisvaiheessa lukion rehtorina Pohjois-Suomessa. Hän toteaaakin yleisesti tunnetun ja toistetun asetelman: *Oppikoulun opettajista suurin osa vastusti peruskoulua, kansakoulunopettajista kannatti* (Irma 1940 AIJ, s. 25). Irma kuitenkin hyväksyi peruskoulun sen perustamisvaiheessa ja uskoo vielä kirjoittamishetkellä uudistuksen välttämättömyyteen ja siunauksellisuuteen.

Minä kannatin peruskoulua, sillä kannatin ehdottomasti sen tavoitteita: kaikille lapsille piti taata samanlaiset mahdollisuudet koulunkäyntiin vanhempien asuinpaikasta, varallisuudesta tai koulutuksesta riippumatta. Peruskoulun suunnitelluun sisältöön en ollut perehtynyt. Kunniakas kansakoulu, Pestalozzin ja Cygnaeuksen luomus, oli vienyt tehtävänsä tien päähän. Taloudellinen kehitys teki mahdolliseksi koulutuksen laajentamisen. Uskoin välttämättä, että koulutus on varmin tie tasa-arvoon, ja niin uskon vieläkin. Uskoin, että uusi koulumuoto perustui Pestalozzin ja Cygnaeuksen periaatteisiin; sen mukaan koko ihminen on otettava huomioon: pää, käsi ja sydän. Sen paremmin [kirjoittajan koulujen nimiä poistettu] lukiossakaan kenenkään oppilaan vanhempi ei ollut akateemisesti koulutettu. Joku kansakoulun opettajan tai kunnan insinöörin lapsi oli. Mikä huikea ero Kauniaisien, Tapiolan tai Helsingin Kruunubaan asukkaiden taustaan. Uskoin peruskouluun. Ajattelin, että se poistaisi vanhempien koulutuksesta, varallisuudesta ja asuinpaikasta johtuvat lähtökohtat. Kuitenkin 1990-luvun lopun tutkimukset osoittivat, että tilastollisesti lasten koulumenestykseen yhä vaikuttaa eniten myönteisesti vanhempien ja erityisesti äidin hyvä koulutustausta. (Irma 1940 AIJ, s. 25.)

Syitä Irman peruskoulumyönteisyyteen voidaan etsiä eri suunnilta. Ensinnäkin Irman edustamien lukio-opettajien kohdalla muutos ei ollut niin merkittävä kuin peruskoulun yläasteen aineenopettajien, sillä lukioon saapui uudistuksen jälkeenkin valikoituneita sekä epäilemättä myös suhteellisen motivoituneita ja koulumyönteisiä oppilaita. Samoin lukioiden opettajienhuoneiden asetelmat pysyivät suhteellisen samanlaisina. Kirjoittajan muutettua pohjoisesta etelään hän toteaaakin: *Valitsin lukion jälleen siksi, että en halunnut keskikoulun opettajaksi, koska en siinä pärjäisi* (Irma 1940 AIJ, s. 30). Ideologisella tasolla avautuu toinen näkyvä myötämielisyyteen: koska Irma oli itsekin päässyt varsin vaatimattomista oloista opintielle (kuten moni muu tämän aineiston kirjoittaja), oli hänelle luonnollista tukea opiskelumahdollisuuksien laventamista mahdollisimman monelle oppilaalle. Edelleen kirjoittajan tietoisuus Pohjois-Suomen olojen erilaisuudesta suhteessa Etelä-Suomen vastaaviin nostaa esille uudistuksen maantieteellisen ja

aluepoliittisen luonteen. Tämän allekirjoittaa myös Maria, joka puolustelee yhteinäiskoulua nimenomaan koulutuksellisilla ja aluepoliittisilla argumenteilla.

60- ja 70-lukujen vaihteessa ruvettiin puhumaan koulun uudistuksesta. Peruskoulu-uudistus oli välttämätön tasa-arvon kannalta. Syrjäseudun lapsista hyvin monet jäivät takavuosina ilman koulutusta, vaikka lahjakkuutta olisi ollut. Peruskoulu antoi saman lähtötilanteen kaikille. (Maria 1930 LO, s. 11.)

Uudistusten aloittamista Pohjois- ja Itä-Suomesta perusteltiin sillä, että nämä alueet kärsivät kaikkein kipeimmin yhteiskunnallisten tasoittavien resurssien puutteesta (Ahonen 2003, 134, 156). Peruskoulu-uudistus oli luonteeltaan poliittinen, josta aluepolitiikka muodosti vain yhden kentän. Tämä taso ei kuitenkaan näyttäyty juuri omaelämäkerroissa. Pikemminkin opettajat esittelevät yleisiä tai omia ideologioita näkemyksiään, joita on luonnollisesti löydettävissä myös poliittisten puolueiden ohjelmista. Suurin osa kirjoittajista on huolehtinut jokapäiväisestä koulunkäynnistä ja kuulunut käytännön opetustyötä tekevään joukkoon, jonka vastuulla on ollut lähinnä uudistuksen toteuttaminen kentällä.

Kansakoulun opettajan koulutuksen saanut Sakari toimi uudistuksen aikana koulutoimensihteerinä, joten hänellä oli tavallista kenttäopettajaa parempi näköalapaikka uudistuksen poliittisiin kytkentöihin. Niinpä Sakari seuraavassa kuvaakin hankkeen poliittisuutta ja samalla tulee paljastaneeksi aineiston kirjoittajille epätyypillisesti oman poliittisen suuntautuneisuutensa. Sakari oli törmännyt peruskoulupäivillä vanhaan opiskelukaveriinsa.

Menimme sisälle isoon taloon ja siellä oli ravintolasali aivan täynnä väkeä ja monia tuttuja julkiksia kouluballituksesta ja lääninballinnosta. Pian huomasin, että olin tullut poliittiseen kokoukseen, sosialidemokraattinen kouluväki juhli peruskoulua. Pidettiin monia julkisia puheita ja laulettiin työväen lauluja. Halusin keskustalaisena poistua tilaisuudesta, mutta kohteliaana henkilönä en halunnut isäntääni loukata. Siellä kuulin ensikerran erään pubujan suusta kun hän sanoi, että vallitkaamme kunnan koulutoimenjohtajiksi ja rehtoreiksi puolueen jäseninä, niin saamme peruskoulusta työväen koulun. Poistuttuani tilaisuudesta kerroin keskustalaisille koulutoimenjohtajille tämän sanonnan ja vuosi vuodelta siirryttiin valinnoissa kohti poliittisuutta. (Sakari 1936 LO, s. 13.)

Peruskoulun ala-asteen opettajille uudistus näyttää merkinneen ensisijaisesti lisäkouluttautumista, resurssien runsautta ja uusia pedagogisia virtauksia. Missään nimessä alakoulun opettajien uudistuskokemus ei ollut yhtä radikaali kuin

edellä esitetyillä aineenopettajilla. He tuovatkin esille pikemminkin jatkuvuutta kuin muutosta.

Vuonna 1976 tuli peruskoulu, mutta ei nimenmuutos ainakaan meidän "lintukodossamme" juurikaan mitään muuttanut. Kaikki sujui entisellä rutiinilla. Oppilaat vain vaihtuivat. Me opettajat etenimme päivästä toiseen keuhilla omalla "sapluunallamme". Joitain yhteisiä sopimuksia toki oli. Muistan joidenkin vanhempien ikään kuin ohimennen kysyneen, että millaista se peruskoulu nyt sitten on. Muistan vastanneeni, ettei siinä suuria eroja entiseen ole tuntunut olevan. (Jaakko 1940 LOJ, s. 4–5.)

Jaakko tarkoittanee oppilaiden vaihtumisella yksittäisten oppilaiden luokalta siirtymisiä. Kyse ei ole siis varsinaisesta oppilasaineksen vaihtumisesta, kuten oli havaittavissa yläasteen aineenopettajien kohdalla. Tuurekin on sitä mieltä, että *peruskoulujärjestelmä ei mielestäni muuttanut kovinkaan näkyvästi ala-asteiden koulutyötä* (Tuire 1944 EO, s. 11). Sauli sen sijaan iloitsi uudesta opetettavasta ryhmästä eli 5. ja 6. luokkien oppilaista, jotka olivat aikaisemmin siirtyneet oppikouluun toisten opettajien huostaan.

No millaista oli opettaa ja mitä piti opettaa peruskoulussa? Minulle se oli iso muutos lähinnä siksi, että perinteisten ylimpien luokkien opettajana sain nyt tilaisuuden opettaa koko ikäluokkaa yhdessä. Peruskoulussa siirryttäessä opetettavaa asiaa oli paljon tyrkällä. Jos ne kaikki olisi kouluun otettu, niin lapsia olisi pitänyt opettaa 72 tuntia viikossa. (Sauli 1935 LOJ, s. 11.)

Usein väitetään, että oppikoulun opettajista (ns. oppikouluväki) suurin osa vastusti peruskoulua, kun taas kansakoulunopettajista (ns. kansakouluväki) suurin osa kannatti uudistusta (Jumppanen 1993, 3). Peruskoulu-uudistuksessa tavaataan usein puhua häviäjistä ja voittajista, ja peruskoulun luokanopettajat saivatkin epävirallisen voittajantittelin itselleen. Sen he saattoivat lunastaa peruskoulumyönteisyydellään. Edellä kuvattu luokanopettajien kokemaa ylempien asteiden opettajien väheksyvä kohtelu voidaan puolestaan tulkita psykologisesti häviäjäröhmän reagoitina. Tämä kahtiajako häviäjiin ja voittajiin, tai puolustajiin ja vastustajiin, ei luonnollisestikaan huomioi yksittäisiä mielipiteitä. Se perustuu karkeaan aseman mukaiseen jaotteluun, mikä näyttää kuitenkin edelleen suhteellisen elinvoimaiselta. Kalevin kanta on selkeä ja viittaa kirjoitushetken koulutodellisuuteen.

Siirtymävaiheessa peruskouluopetuksen painopiste heilautti ratkaisevasti aineenopettajilta luokanopettajille. Kun oppikouluun mentiin yleensä 4. luokalta, tapahtuu perus-

koulussa siirtyminen vasta 6. luokalta. Luokanopettajat "kaappasivat" järjestelmän haltuunsa ja pitävät sitä edelleen. Integraatio yläasteen kanssa ei tabdo onnistua, kun luokanopettajat vartioivat mustasukkaisesti reviiriään. (Kalevi 1945 AI, s. 6.)

Reviirijattelun taustalla on havaittavissa koko joukko pedagogisia ja koulusosi-
aalisia näkemyksiä, mutta myös palkkaukseen liittyviä. Rauni perää palkkauksen
ja opetusvelvollisuuden tasavertaisuutta ja kirjoittaa Kalevista poiketen luokan-
opettajien puolesta.

*Ammatinarvostukseen vaikuttaa myös palkka. Kaikkien luokka-asteiden opetta-
jat tekevät YHTÄ tärkeää työtä, alkuopetus ehkä tärkeintä. Luokanopettajan
palkkaus pitäisi saada samalle tasolle kuin yläasteen ja lukion opettajan. Miten on
selitettävissä, että ala-asteen englannin opettaja saa parempaa palkkaa kuin sa-
muille lapsille suomea tai matematiikkaa opettaen? Miksi opetusvelvollisuus on
pienempi? (Rauni 1935 LO, s. 12.)*

Peruskoulu-uudistusta ja sen hallinnollisia ulottuvuuksia on tutkittu varsin pal-
jon. Edellä reformia on käsitelty omaelämäkerrallisten kommenttien valossa. Toisaalta kyse ei ole kertakaikkisesta ja pelkässä menneessä muodossa tapahtu-
vasta tulkinnasta, sillä monet uudistuksen mukanaan tuomat seikat näyttävät
puhuttaneen ja edellyttäneen tuoreita kannanottoja vielä omaelämäkerran kir-
joitushetkelläkin. Yhtenä selvänä linjana on havaittavissa, kuinka uudistus to-
tutettiin vanhan hallintomenettelyn mukaisesti. Poliitikot, kouluviranomaiset
ja suunnittelijat huolehtivat valmistelutyöstä ja suurista linjoista, jotka opettajat
sitten toteuttivat käytännön tasolla. Peruskoulun yhteydessä syntyi laaja kansal-
linen opetussuunnitelma, josta opettajien oli vaikea löytää todellisia välineitä
työhönsä (Nikki 2001, 175). Hallinnon ja opettajakunnan välinen vuoropuhelu
ei jälkimmäisen ryhmän kommenttien perusteella näyttänyt toimivan ainakaan
järjestetyissä koulutustilaisuuksissa. Moni käytännön opetustyötä tehnyt kirjoit-
taja kuvaakin hallintoportaan näkemysten epärealistisuutta ja kyvyttömyyttä
nähdä vanhassa rinnakkaiskoulusysteemissä vallinneita säilyttämisen arvoisia
piirteitä. Mukana on epäilemättä myös omaelämäkertoihin usein elimellisesti
liittyvää jälkiviisautta.

Koulumuotokysymys on saanut aivan uutta henkeä viime vuosina, kun on
alettu keskustella esimerkiksi peruskoulun kyvystä vastata oppilaiden ja van-
hempien yksilöllisiin vaatimuksiin. Alakoulun opettajat näyttäisivät olevan ylä-
koulun opettajia tyytyväisempiä vallitsevaan tilanteeseen. Erityisesti lahjakkuus-
keskustelu tuntuu nousevan pintaan. Tämä keskustelu on osaltaan jakanut opet-

tajakuntaa vanhojen linjojen mukaisesti, mitä on pönkittänyt opetuksen ja opettajankoulutuksen vallitseva eriyttävä jako luokan- ja aineenopettajiin. (Räty, Snellman, Kontio & Kähkönen 1997.) Toisaalta nähtäväksi jää, kykeneekö viime vuosina käynnistynyt yhteisen peruskoulun rakentaminen (niin hallinnollisessa kuin arkkitehtonisessa merkityksessä) vähentämään eri opettajaryhmien välistä koettua eroa, vai käykö kenties juuri päinvastoin eli kuten kävi monissa kouluissa peruskoulu-uudistuksen yhteydessä.

Suomen koululaitoksen menestyminen Pisa-tutkimuksessa (joka ajoittuu omaelämäkertojen laatimisen jälkeiseen aikaan) olisi saattanut tuoda toisenlaisia näkökulmaa peruskoulun arviointiin. Menestymisen yhdeksi selitykseksi kun tavataan juuri tarjota meikäläistä peruskoululaitosta. Simola (2004, 96) puolestaan arvioi peruskoulu-uudistuksen olleen poliittisesti ja pedagogisesti edistykseellinen hanke, jonka toteuttamisesta vastasi varsin vanhoillinen opettajakunta. Tämä on huomioitava sitä taustaa vasten, että uudistuksen pääarkkitehdit löytyvät sosiaalidemokraattisen puolueen piiristä. Varsinkin Kouluhallituksen pääjohtaja R.H. Oittinen mainitaan usein peruskoulun ylimmäksi puolustajaksi. (Ahonen 2003, 120–126.) Simola (2004) jatkaa todeten, että uudistuksen monet tavoitteet (kuten koulutuksellinen tasa-arvoisuus) ovat toteutuneet meillä muita länsimaita huomattavasti paremmin. Tämä on syytä asettaa vasten edellisiä omaelämäkerrallisia havaintoja. Tällöin voidaan havaita, kuinka osin tai kokonaan uudistukseen vastenmielisesti suhtautuneet opettajat ovat kuitenkin toteuttaneet peruskoulun tehtävää moitteettomasti.

Peruskoulu-uudistus nosti pinnalle tai korosti sellaisia kysymyksiä, joita opettajat edelleen pohtivat tarkastellessaan 1900-luvun lopun koulutodellisuutta ja ennustaessaan alkavan vuosituhanen koululle asetettuja haasteita. Ensinnäkin suhde oppilaisiin muotoutui ainakin osalle opettajista aivan uudella tavalla peruskoulun perustamisen yhteydessä ja esimerkiksi työrauhakysymys haluttiin opettajien taholta ratkaista uudistuksen yhteydessä (Jumppanen 1993, 224–226). Opettajakunnan välisten suhteiden tilaa pohdittiin edellä laajasti, ja tähänkin seikkaan peruskoulu-uudistus jätti oman jälkensä. Kolmanneksi reformaatio näyttäisi nostaneen pintaa koko joukon opettajan asemaan ja arvostukseen liittyviä kysymyksiä. Neljäntenä seikkana vanhempien ja opettajien välinen työnjako nousi aivan uudeksi keskustelunaiheeksi juuri peruskoulun perustamisen yhteydessä. Tämä puheenaihe tuntuu kilpistyvän myös tuoreissa kommentteissa kysymykseen siitä, kenelle kasvatusvastuu viime kädessä kuuluu. Tähän teemaan palataan vielä myöhemmin.

Opettajan suhde työhön

Opettajahan ei ole koskaan valmis

Minä pidän kasvatuskirjallisuuden lukemisesta. Saan kirjoista ahaa-elämyksiä ja keksin kokeiluja kirjojen innoittamana. Minussa piilee yhä voimakkaampi vimma muuttaa koulua erilaiseksi, mm. toiminnallisemmaksi ja oppilaskeskeisemmäksi, mutta kulku on hyvin hidasta. (Kaija 1965 LO J, s. 13.)

Edellä opettajien kirjallista antia on tarkasteltu ensinnäkin lapsuus- ja nuoruuskuvausten muodossa. Koulun ja opiskelujen kautta avautui kirjoittajille sittemmin tie opettajan oppiin. Edellisessä pääluvussa keskityttiin opettajuuden sosiaalisiin ulottuvuuksiin, joiden piirtymisestä vastasivat edellä lähinnä kollegat ja oppilaat vanhempien. Myös opettajan arvostusta niin sanotun suuren yleisön silmissä tarkasteltiin. Monessa kohtaa on esillä ollut opettajien kokemaa työtodellisuutta. Seuraavaksi on tarkoitus paneutua tarkemmin näihin laadullisesti toisistaan poikkeaviin todelluuksiin ja erilaisiin työorientaatioihin, menneisiin ja nykyisiin. Näihin suhtautumisiin näyttäisivät vaikuttaneen osaltaan omaelämäkerran laatijoiden omat kokemukset koulusta ja opiskelusta, mutta ennen kaikkea edellä kuvatut sosiaaliset tekijät.

Lähes kaikissa omaelämäkertoissa on havaittavissa kommentointia opiskelujen jälkeisistä ja työn yhteydessä tehdyistä lisäopinnoista. Opettajat ovat hankineet lisäkoulutusta siirryttyään uusiin työtehtäviin tai parantaneet ammatillista osaamistaan tai hankkineet myöhemmin yliopistollisen loppututkinnon⁶⁹. Edelleen opettajat kertovat erikoistumisistaan tai oppimisistaan uusista opetustai työmetodeista. Joukossa on myös niitä, jotka ovat tehneet yliopistollisia jatko-opintoja. Seuraavassa paneudutaan lähinnä sellaisiin kommentteihin, jossa ei tyydytä pelkästään luettelemaan käytyjä kursseja vaan joissa kirjoittajat esittelevät omaa ammatillista kehittymistään. Jotkut opettajista muistavat sen hetken, jolloin heidän pedagoginen minänsä havahtui.

Heinolassa⁷⁰ saamani ajatukset alkoivat itää päässäni, ja ensi kertaa minulle tuli mieleen, että itsekin voisin olla jotakin mieltä opettamisesta. Tähän asti olin vain

⁶⁹ Myöhemmin loppututkintoja ovat suorittaneet muun muassa jotkut kansakoulunopettajan tai ammatillisen koulutuksen saaneet henkilöt.

⁷⁰ Kirjoittaja viittaa paikkaan, joka seminaarikoulutuksen loputtua muotoutui kurssikeskukseksi. Siellä varsin moni suomalainen opettaja on tutustunut opettajille tarkoitettuun kurssitoimintaan. Juuri Ursula nimeäkin paikan opettajien *Mekaksi* (Ursula 1944 AI, s. 6).

kuunnellut ylhäältä tulevia neuvoja ja objeiteja ja potanut huonoa omaatuntoa, kun en pystynyt kaikkea toteuttamaan, mitä käskettiin. Olin uskonut, että koulun ulkopuoliset henkilöt tietävät paremmin mitä ja miten koulussa tulisi opettaa kuin opettajat itse. (Ursula 1944 AI, s. 6.)

Myös Margit kuvaa *silmien avautumista* samassa paikassa. *Meidän luokka alkoi opiskella urakanomaisesti, teki tutki-*mus*projekteja ja ryhmäitöitä, valitsi, suunnitteli ja toteutti. Opettajalla ja erityisesti oppilailla alkoi uusi elämä. Opetustyöhön tuli uutta särmää. Ja lisää oli tulossa. (Margit 1954 LOJ, s. 7.)* Varsinkin Ursula tuo esiin, kuinka hän oli oppinut toimimaan ylhäältä annettujen ohjeitten mukaan. Margitin tavoin hän oli saavuttanut työssään tietyn rutiinitason, mikä ei selvästikään riittänyt. Koulutukseen oli ilmeisesti ilmoittauduttu vapaaehtoisesti. Ursulan mukaan hänen saamansa koulutus poikkesikin olennaisesti niistä kursseista, joita esimerkiksi peruskoulu-uudistuksen yhteydessä järjestettiin eräänlaisena pakkokoulutuksena. Pedagogista *silmien avautumisen jälkeistä* aikaa hän kuvailee toteamalla, että *80-luvun lopulla minulle tuli vammaisen tarve kehittää itseäni opettajana* (Ursula 1944 AI, s. 3). Ursulan omaelämäkerran perusteella on havaittavissa, kuinka kehittävä suhde työhön on jäänyt hänelle pysyväksi asenteeksi ja tavaksi tehdä työtä. Hän kuvaa sittemmin muun muassa osallistumistaan yliopistojohtoiseen projektiin.

OK-koulutus on ollut syvälinen prosessi, tuntuu, ettei opettajana ole enää sama ihminen kuin projektin alkaessa. Kaikki ei ole ollut pelkkää riemua, tunteiden skaala on ollut laaja masennuksesta illoon. Oman opettajuuden ja työn pohtiminen on tullut tavaksi. Itsessään on huomannut sellaisia piirteitä, joiden olemassaolosta ei ole tiennyt. Uusia ajatuksia viläisee päässä ja työ on tullut entistä baasteellisemmaksi ja hauskeemmaksi. Rutiinista ei ole tietoa. (Ursula 1944 AI, s. 9.)

Ursula kuvaa itseään muuttuneena opettajana, joten hänen kehittymisensä paikallistuu selkeästi ammatilliselle alueelle. Ursulan näkemys kehittämistyöstä on joka tapauksessa kriittinen. Hän asettaa opettajille itselleen vastuun siitä, mihin hankkeisiin he lähtevät mukaan. Ursulan näkemykset koulusta ja opettajan työstä ovat kokemukseen perustuvia ja analyyttisiä, mutta ne vaikuttavat monissa kohdin enemmänkin pedagogisilta periaatteilta, käytännön opetustyön kysymyksiä käsittelevältä oppikirjalta tai tulevan opettajan käsikirjalta kuin omaelämäkerralta. Monessa kohtaa on vaikea päätellä kirjoittaako Ursula itsestään vai opettajista yleensä. Tämä näyttäisikin olevan tyypillistä niille opettajille, jotka kuvaavat erityisesti omaa ammatillista kehittymistään. Oma kehittyminen ja toiminta opettajana kytkeytyvät hyvin usein yleiseen opettajuuteen henkilökohtaisen jää-

dessä taustalle. Esimerkiksi juuri Ursula tuo omakohtaisuutta esille lähinnä elämäntarinansa lapsuutta ja nuoruutta kuvaavassa alkuosuudessa ja myöhemmin vain sen verran, että lukija ymmärtää kyseessä olevan opetusalan ammattilaisen. Tämä luonnollisesti antaa kommentteille painoarvoa ja uskottavuutta.

Marian omaelämäkerrassa yhdistyy edellä kuvattu kansanopettajuus voimakkaaseen kehityshenkisyyteen. Jo nuorena tehty päätös opettajanuralle hakeutumisesta esimerkillisen opettajan viitoittamalla tiellä varmistuu seminaarin kansakoululinjalla. Kirjoittajan ensimmäiset työpaikat olivat pieniä kyläkouluja, joihin liittyi voimakasta yhteisöllisyyttä ja opettajan aseman erityisyyttä. Sittenkin kirjoittaja siirtyi suurehkoon kouluyksikköön, jonka koko ja kollegoiden määrä jännitti kirjoittajaa. *Tunsin itseni ylipukeutuneeksi. En osannut seurustella järkevästi, vaikka olin jo yli 30-vuotias.* (Maria 1930 LO, s. 8.) Elämäkerrallinen jatkumo saa kirjoituksen edessä vähitellen uusia ulottuvuuksia muuttuneen toimintaympäristön myötä. Kirjoittaja alkoi kyseenalaistaa koulun traditioita ja laski symbolisena eleenä opettajanpöydän alas korokkeelta. *Muistan tarkastajan ihmetelleen sitä* (Maria 1930 LO, s. 10). Kirjoittajan varsinainen havahtuminen tapahtui seuraavasti.

Joskus 60-luvulla osui silmiini tutkimus, jonka mukaan 80 % 4-vuotiaista lapsista omaa luovaa lahjakkuutta. Kouluun tulon jälkeen luovuusprosentti rupeaa laskemaan huimaa vauhtia. 8-vuotiaista enää 40 % ovat luovia ja 20-vuotiaista 3 %. Koulu siis hävittää lapsista luovuuden! Tämä uutinen pysähdytti. Päätin: niin ei saa tapahtua minun luokassani. Aloin hankkia tietoa luovuudesta. Hakenduin kursseille. Tuohon aikaan ruvettiin yleisesti puhumaan luovuudesta koulumaailmassa. Luotiin teorioita ja määritelmää. (Maria 1930 LO, s. 9–10.)

Luovuuden ohella Mariaa on sittemmin kiinnostanut muun muassa toiminnallisuus, kokonaisopetus, numeerisen arvioinnin ongelmallisuus sekä opetussuunnitelmatyö. Tuire kuvasi edellä tilannetta, jossa uuden esimiehen kanssa samanaikaisesti osunut uusi opetussuunnitelma-ajattelu loi lähtökohdan uudenlaiselle työilmapiiirille. Tämä ”loppuunväsynyt opettaja” koki saaneensa uuden ammattillisen alun. Juuri tällaisissa murrosvaiheissa, joissa ajetaan sisään jokin iso hallinnollinen uudistus, tuntuu osa opettajista pääsevän täyteen kukoistukseensa. Luonnollisestikaan kaikilla ammatillista kehittymistään kuvaavilla kirjoittajilla ei ole löydettävissä yhtä nimettävissä olevaa hetkeä, jolloin olisi tapahtunut jokin merkittävä muutos suhteessa työhön. Pikemminkin opettajat kuvaavat vähitellen syntynyttä yleistä kehittämisen asennetta, mikä ilmenee esimerkiksi erilaissa hankkeissa ja projekteissa.

Olen ollut kehittämässä päiväkodin ja koulun yhteistyötä koulussamme ja se onkin toiminut jo lähes neljä vuotta tyyvästi... Ajatukset on otettu pääasiassa ilahdun vastaan. Koen olevani tarpeellinen ja hyödyllinen lenkei työyhteisössämme, koska vahvuuteni on alkuopetus. 15 vuoden opettajakokemuksellani osaan kertoa varsin vakuuttavasti 1–2 luokkalaisten opiskeluun ja opiskelulosuhteisiin vaikuttavista seikoista. Miellipiteitäni myös kuunnellaan ja arvostetaan. (Siiri 1960 LO, s. 3.)

Tuovi kuvaa toimintaansa kouluissa. *Ohjasin innokkaasti näytelmiä, järjestin keskustelutilaisuuksia, joista oppilaat pitivät kovasti, ja toimitin koulun lehteä. Olin hyvin innostunut kaikesta barrastustoiminnastakin. (Tuovi 1943 AI, s. 4.)* Tuire pitää itseään eräänlaisena pioneerina, joka tietämättään toimi uransa alkuvaiheessa myöhemmin tutuksi tulleiden ja suositeltavien pedagogisten ideoiden mukaisesti. *Taisin olla myös jollakin luontaisella tavalla aikaani edellä, sillä toteutin aivan vahingossa myös kokonaisopetusta ja ryhmätyöskentelyä (Tuire 1944 EO, s. 7).* Tuire asettaa itsensä edelläkävijän asemaan. Tämä on havaittavissa muillakin omasta kehitymisestään kertovilla. Osa opettajista kuvailee lähes hengästyttävällä tavalla kaikkia niitä hankkeita, joissa on ollut mukana. Taina kommentoi puolestaan kehittämishalukkuuttaan itseironisesti. *Valmistumiseni jälkeen olen kerännyt peräkärryllisen opintoviikkoja ja approbatureita (Taina 1951 LO, s. 17).*

Edellä on esitetty yksipuolisesti naisopettajia kehittämismyönteisessä valossa. Myös miesopettajissa on niitä, jotka näyttäytyvät omaelämäkertansa valossa aktiivisilta oman toimintansa kehittäjiltä. Esimerkiksi Eero esittelee uransa varrelta lukuisia kehittämishankkeita. Hän on kurssittanut kollegoita oppiaineiden integraatiosta, vetänyt ystävyyskouluhankkeita vierailuineen kansainvälisyyskasvatuksen nimissä sekä pyrkinyt viime vuosina hyödyntämään tieto- ja viestintäteknikkaa opetuksessaan. *Koti ja vapaa-aika* otsikon alta löytyvä sitaatti kuvaa sitä, kuinka ammatillinen ja henkilökohtainen sekoittuvat kirjoittajan elämässä.

Käynnit eri maiden kouluissa ovat antaneet minulle uusia ideoita opetustyöhöni ja olen saanut monia henkilökohtaisia tuttavuuksia. He ovat välittäneet kymmeniä kirjeenvaihtotovereita oppilailleni omista maistaan. (Eero 1955 AI, s. 12.)

Eeron tavoin Simo on aineenopettaja, joka hyödyntää työssään tieto- ja viestintäteknikkaa. Lisäksi hän kertoo erityisen mielellään leirikouluhankkeista. Simo on myös paneutunut tarkemmin aiheeseen tutkielman muodossa ja lisäksi selvittänyt oman lääninsä leirikoulutoimintaa. Myös arvioinnin kehittäminen näyttää kiinnostavan kirjoittajaa. Simo ei myöskään kavahda opetussuunnitelmatyötä,

vaan kuvaa kuinka opetussuunnitelmaprosessit ovat muuttaneet hänen suhtautumistaan opetukseen.

Yksi syy oman toiminnan kehittämiseen näyttäisi olevan se, että aiemmin hankittu koulutus ei yksinkertaisesti ole enää riittänyt tehtävästä suoriutumiseen. Osa opettajista onkin elämänsä varrella joutunut sellaisiin opetustehtäviin, joihin aikaisempi koulutus on ollut riittämätön. Tämä seikka ei sinällään näyttäydä kovin merkittävänä ongelmana. Kirjoituksissa todistetaan, kuinka haasteisiin on vastattu ennakkoluulottomasti ja kuinka usko selviämiseen on ollut suuri. Esimerkiksi Aarre toimi kansakoulunopettajan pätevyydellä kuurojenopettajana, vaikka ei ollut aikaisemmin ollut tekemisessä kuulovammaisten kanssa. *Seminaarissakaan ei aistivammaisten koulutuksesta ollut muuta kuin maininta, että sitäkin on Suomessa.* Oppilaitos oli kuitenkin antanut määrätynlaisen varmuuden työssä suoriutumiseen. (Aarre 1936 EO, s. 3–5.)

Katsoin, että koulun työt kuuluu tehdä ja koska ylimääräisetkään työt eivät olleet minulle ylivoimaisia toteuttaa tai ainakin yrittää toteuttaa, niin otin ne vastaan. Olinhan saanut ammattikoulutuksen kansakoulunopettajan tehtäviin. Tämä oli mottoni koko työelämäni ajan. Alusta alkaen suostuin ottamaan opetettavakseni aineen kuin aineen. Sanoin aina, kun tuli kyse opetusaineiden jakamisesta opettajille, kuka ottaa ja mitä aineita haluaa ottaa, että minä otan kaikki, mitä muut eivät halua. (Aarre 1936 EO, s. 6.)

Työn asettamia haasteita koskevat kommentit heijastelevat siis uskoa selviytymiseen ja haasteita pelkäämätöntä asennetta. Osalla kirjoittajista kyse oli ensimmäisestä työpaikasta, johon yleensä lütyi luonnollisena elementtinä entuudestaan tuntemattomien asioiden kohtaaminen. Jotkut opettajat joutuivat taas käynnistämään oman opetustoimensa varsin itsenäisesti tai muokkaamaan opetusmateriaalia. Osa joutui myös perustelemaan oman toimintansa tärkeyttä. Näin tilannetta kuvaa Riikka, joka varsin vähäisin tiedoin tulevan työnsä luonteesta tarttui annettuun tehtävään.

Kahden [paikan nimi poistettu] vuoteni aikana tulivatkin koulutoimintarkastajat tutuiksi. Untta opea ja untta virkaa seurattiin tarkasti. Noihin vuosiin mahtui vielä hallintouudistus. Kokkolan pohjoisesta piiristä siirryttiin Oulun lääninballituksen alaisuuteen. Lisäksi tarkastajat vaihtuivat muuttojenkin vuoksi ja minpä laskin, että noiden kahden vuoden aikana opetustani kävi seuraamassa kuusi eri henkilöä lääni- tai muulta kouluballintotasolta. Se antoi toisaalta turvallisuuden tunteen; en ollut yksin uraauurtavalla sarallani vähäisestä päteyydestäni huolimatta. (Riikka 1946 EO, s. 34–35.)

Riikka kuvaa erityiskoulutuksen alkutaipaletta 1970-luvulla eli aikana, jolloin tuo koulumuoto oli vielä lapsenkengissään. *Apukoulustahan en tiennyt mitään, miten olisin osannut pelätä* (Riikka 1946 EO, s. 28). Päivi on *opettanut kaikissa mahdollisissa koulumuodoissa: ala-asteella, yläasteella, kansanopistossa, kansalaisopistossa, käsi- ja taideteollisessa, kotitalous-, kauppaoppi- ja teknillisessä oppilaitoksessa* (Päivi 1953 AI, s. 2–3). Edellisten opettajien tavoin tämä opetuksen moniottelija kuvaa, kuinka hän on aina pyrkinyt huolehtimaan opetuksesta ja sen uskottavuudesta kaikissa vaihtelevissa tilanteissa. Aineenhallinnallinen tietämyksen hataruus on kenties ollut vain hidaste, mutta ei varsinainen este uskottavalle toiminnalle opettajana.

Oppilaani kirjoittivat tekstejä tietokoneella jo silloin, kun en itse ymmärtänyt tekstin käsitteystä mitään, ja Internetistä annan tiedonhakutehtäviä, vaikka www-osoitteita en itse tiedäkään - vielä. Oppilaitteni perässä olen kuitenkin sitkeästi vielä hiibtänyt. Koulussa ainakin opettaja oppii. (Päivi 1953 AI, s. 3.)

Yksi syy kehittämismyönteisyyteen näyttäisi liittyvän rutiinin torjumiseen, kuten on havaittavissa Tainan tapauksessa.

Kaikeekin tiibeliään vastus työssäni on rutiinin ratkeaminen. Sitä yritän estää jatkuvalla liikkeessä ololla eli useimmiten täydennyskoulutuksella. (Taina 1951 LO, s. 17.)

Tainan tavoin Tuija koki yhdessä vaiheessa uraansa, että hän halusi *kokea jotain uutta* (Tuija 1946 AIM, s. 5). Myöhemmin kirjoittaja otti virkavapaata tehdäkseen muun muassa käännöstöitä, radio-ohjelmia sekä opiskellakseen, kunnes halusi taas palata tekemään enemmän omaa koulutustaan vastaavaa työtä. Lopuksi kirjoittaja päätyi vapaaseen kansansivistystyöhön. Margit puolestaan kokeili muita töitä. *Sain vuoden virkavapaata ja uhrasin taas voimani mainonnalle sekä peeärrälle* (Margit 1954 LOJ, s. 6). Monet kehittämistoiminnastaan kertoneet opettajat ovat toimineet ulkomailta (lähinnä Ruotsissa) joko opettajana tai muissa tehtävissä. Rutiinia on siis osittain torjuttu myös siirtymällä väliaikaisesti muihin tehtäviin ja uusiin ympäristöihin.

Kaikki kirjoittajat eivät tuo esiin tai arvioi selväsanaisesti omaa kehittämistäntressiään. Edellä opettajat ovat kuvanneet selväsanaisesti, kuinka he ovat ikään kuin tilanteen vaatimusten paineessa joutuneet hankkimaan lisäkoulutusta ja kehittämään omaa ammatillista osaamistaan. Toisille opettajille kehittävä asenne työhön näyttäisi taas perustuvan omaehtoisuuteen ja toisinaan myös rutiinin torjumiseen. Jotkut muistavat tarkasti sen hetken, jolloin varsinainen ammatillinen herääminen tapahtui.

Sikes (1985) on tutkinut aineenopettajien eri uravaiheissa kohtaamia yleisiä kehityshaasteita. Erityisesti ikävuosille 28–33 (*age thirty transition*)⁷¹ näyttäisi ajoittuvan sellaisia ammatillisia haasteita, jotka muistuttavat kirjoittajien edellä kuvaamia tilanteita. Osa kirjoittajien kommenteista näyttääkin asettuvan juuri mainittuun ikähaarukkaan tai sen läheisyyteen. Yleensä 30 ikävuoden lähestyessä työssä on jo saavutettu tietty varmuus ja rutiinitaso, mikä merkitsee valmiutta suurempien haasteiden kohtaamiselle. Esimerkiksi luokanhallintaa ja luokkatyöskentelyn sujuvuutta pidetään yleensä edellytyksenä uuden kohtaamiselle. Toisaalta juuri tässä vaiheessa on mahdollista, että opettajat siirtyvät väliaikaisesti tai lopullisesti muihin tehtäviin. Aineenopettajilla alkaa tässä vaiheessa myös herätä kiinnostus pedagogisiin kysymyksiin oman opetettavan aiheen ohella. (Sikes 1985, 44–47.)

Omasta kehitymisestään kertovien opettajien kommentit ovat siis sangen monitahoisia. Niissä piiryy kuva opetustyön tekijästä, jolle jatkuvuuden sijaan tarjoutuu toistuvia kehittämisen- ja kehittymishaasteita. Eeron mukaan opettaja ei voi olla koskaan täysin valmis, minkä hän eksplikoii kirjoituksensa päätössanoissa.

Tosin täytyy muistaa, että ennustaminen on vaikeaa – erityisesti tulevaisuuden. Opettajan työssä ei tule koskaan valmiiksi tai täydelliseksi. Se on tämän työn suurin rikkaus – ainakin minusta tällä hetkellä tuntuu siltä. (Eero 1955 AI, s. 12.)

Sari allekirjoittaa kollegansa näkemyksen toteamalla *opettajahan ei ole koskaan valmis* (Sari 1970 LO, s. 3). Näiden kommenttien valossa näyttää siltä, että oman ammatillisen osaamisen kehittäminen ei ole pelkästään suotavaa vaan myös välttämätöntä. Työ asettaa jatkuvia uudistumisen tarpeita. Ammatillisen kehittymisen taustalla saattaa olla myös työnsaantiin ja erottautumiseen liittyviä syitä, joista kirjoittaa Erja. Hänelle jatkotutkinnolla on myös välineellinen arvo.

Jatkotutkinto ehkä mahdollistaa jossain vaiheessa vakinaisen työpaikan löytymisen ja on siksi minulle tärkeä. Laajemmin on tietysti ainakin ammatti korkeakoulun imagolle tärkeää, että kouluttajina on pitkälle koulutettuja henkilöitä. (Erja 1965 AIA s. 5.)

Velvoite ammatilliseen kehittymiseen on yksi niistä vaateista, joita nykyopettaja työssään kohtaa ja joihin yksittäisten opettajien on otettava jokin kanta (ks. esim. Simola 1998, Syrjäläinen 2002, Säntti 1997). Suhdetta tähän seikkaan voidaan

⁷¹ Kyse on toisesta vaiheesta. Ensimmäinen vaihe sisältää ikävuodet 21–28 eli se on aikaa, jolloin opettaja tavataan kutsua noviisiksi hänen astuessaan opettajan toimeen.

kuvata ulottuvuudella, jonka toisessa päässä on vapaaehtoinen kehittäminen ja toisessa päässä velvoittava ja pakollinen. Luonnollisesti on toivottavaa, että opettajat huolehtivat ammattitaitojensa päivittämisestä vapaaehtoisesti eivätkä esimerkiksi hallinnon velvoittamana tai työyhteisön painostamana. Sinällään opettajaa koskettavat uudistumis- ja kehittymispaineet liikkuvat monella eri tasolla. Pelkistetyimmillään kyse saattaa olla jonkin erityisen tekniikan haltuunotosta. Laaja-alaisesti ymmärrettynä puhutaan taas kokonaisesta asenteesta ja työorientaatiosta. Joka tapauksessa opettajan täytyy pitää itsensä ajan tasalla jo yksistään sen takia, että kouluaineiden sisällöt muuttuvat varsin ripeään tahtiin. Tämän ohella opettaja joutuu päivittämään myös pedagogista tietämystään, joka liittyy työn kasvatukselliseen ulottuvuuteen.

Edellä opettajat ovat kuvanneet kehittämismyönteisyyttään opettajakeskeisesti, mikä on luonnollista ja myös suotavaa omaelämäkerrallisessa viitekehyksessä. Mutta kirjoittajat huomioivat myös toiminnan merkityksen oppilaidensa näkökulmasta. Tuovi kuvasi aikaisemmin sitä, kuinka hänen mukaansa nykyajan oppilaat tarvitsevat ennen kaikkea aikuista kuuntelijaa ja ohjaajaa. Hoitaakseen tätä tehtäväänsä paremmin hän on osallistunut monille kurseille.

Jatkuvilla ihmisisubdeopinoilla ja ammattiopinoilla yritän pysyä tehtäväni tasalla. Olen noin vuosi sitten käynyt muun muassa kuukausia kestäneen seurakunnan järjestämän Väsaan opettajan kurssin. Työni on minulle tärkeä ja tunnen murrosikäiset itselleni juuri sopiviksi oppilaisiksi. (Tuovi 1943 AI, s. 6.)

Ursula jakaa Tuovin käsityksen kehittämishalukkuuden perimmäisestä tarkoituksesta. Vaikka opettajalla olisi kuinka itsekkäitä kehittämismotioiveja⁷², löytyy tässäkin asiassa lopullinen vastaus usein oppilaasta.

Oppilaan oppiminen on edelleenkin koulun tärkein tavoite. Miten päästäisiin parhaaseen tulokseen siten, että voi samalla tukea nuoren persoonallisuuden kasvua, on varmasti kysymys, joka tällä hetkellä askarruttaa monia opetusalan ammattilaisia. (Ursula 1944 AI, s. 10.)

Edellä opettajien ammatillinen kehittämistoiminta on näyttäytynyt lähes puhtaasti myönteisenä asiana. Kommentteista ovatkin vastanneet ne, jotka ovat lueteltavissa kirjoitusten perusteella kehittämismyönteisiin opettajiin. Tähän työorientaatioon liittyy kuitenkin myös negatiivisia ulottuvuuksia. Erään ongelman

⁷² Joista voidaan mainita esimerkiksi rutinin torjuminen, halu kulkea kehityksen kärjessä ja oman aseman parantaminen työmarkkinoilla.

muodostaa kirjoittajien mukaan se, että konkreettisesta kehittämistyöstä ei aina-kaan kirjoitushetkellä seurannut rahallista tai muuta korvausta. Ursula vaatiikin tilanteeseen muutosta, minkä hän tuo esiin suorapuheisessa kommentissaan.

Yksi iso ongelma mielestäni on, että kaiken tällaisen kehittämistyön joutuu tekemään aivan ilmaiseksi. Olisi motivoivaa, jos ponnistelusta ja vaivannäöstä saisi edes vähän rahallista korvausta. Tuntuisi, että myös yhteiskunta arvostaisi opettajan halua uudistaa koululaitosta ja omaa työtään. Tämä on asia, jonka pitäisi ehdottomasti muuttua tulevaisuudessa. Toivottavasti ammattijärjestö kiinnittää asiaan huomiota. Vaikka pidänkin kovasti työstäni, mielestäni ei kenenkään tarvitse pelkää kutsumuksesta rehkkiä. Yksi keino olisi tietysti ollut, että olisi osallistunut ammattiyhdistystoimintaan ja sen kautta yrittänyt vaikuttaa, mutta tässä asiassa aktiivisuuteni on rajoittunut pelkästään vaaleissa äänestämiseen ja Opettajan lukemiseen. (Ursula 1944 AI, s. 8.)

Ursulan viesti ammattijärjestölle on aivan ilmeinen. Kaijakin on huolissaan siitä, että *sitoutumista, ahkeruutta ja suunnitelmallisuutta ei huomioida palkkauksessa ollenkaan. Saman palkan saat, vaikka lopetat koulutyösi painaessasi koulun oven lähtiessäsi käinni klo 13.15. Turhautumiseni irrottaa minua.* (Kaija 1965 LOJ, s. 12.) Tuulan mukaan nykyaikainen aikaansa seuraava opettaja joutuu elämään ihanteiden ja todellisuuden välisessä tilassa. Hän kuvaa nykyisen työpaikkansa materiaalista ja arkkitehtonista todellisuutta, josta kärsii oppilaiden ohella viime kädessä koko koululaitoksen uskottavuus.

Jos nykytieteen ja kulttuurin saavutuksia havainnollistetaan liitutaulun ja tubruisen piirtobeittimen avulla, opetuksen uskottavuus kärsii. Sellainen opetus ei voi tasavertaisesti kilpailla sen tiedonvälityksen kanssa, jota oppilaat ovat tottuneet vastaanotamaan koulun ulkopuolella. (Tuula 1961 AI, s. 12.)

Törmäämme jälleen arvostuksen tematiikkaan. Arvonannon puutteeksi koetaan muun muassa se, että osa kirjoittajista kokee joutuvansa työskentelemään niukoissa pedagogisissa oloissa tai että kehittämistoiminnasta ei saa riittävää korvausta. Myös omasta ammatillisesta kehittymisestään kertovat kaipaavat tunnustusta tekemästään työstä, jossa työyhteisö ja kollegat näyttäisivät olevan keskeisessä osassa. Työtoverit muodostavat sen heijastuspisteen, johon omaa itseä ja omaa toimintaa usein verrataan. Sinällään kollegakuvaukset liukkuvat usein edellisestä kuvauksesta tutulla tasolla. Siten opettajatoverit kuvataan yleensä ”ihan mukaviksi”, mutta mukaan mahtuu myös positiivisia ja negatiivisia yksittäisiä luonnehdintoja. Joissakin kommentteissa myös kollegat esitetään työtään kehit-

tävänä toimijoina, jolloin kehittäminen tuodaan esille koko työyhteisön asiana. *Muodostimme erittäin toimivan ja tehokkaan tiimin työpaikallamme. Uskalsimme kokeilla rohkeasti uutta ja asettaa kyseenalaiseksi vanhaa. Teimme paljon työtä koulumme eteen ja viihdyin erinomaisesti.* (Siiri 1960 LO, s. 3.)

Simo kuvasi edellä koulunsa opettajanhuonetta, jossa juotiin *tummaksi palanutta* kahvia ja jossa työhönsä kyllästyneet kollegat melusivat ja olivat välinpitämättömiä oppilaidensa viesteille. Nämä huomiot nousevat ikään kuin vastapainoksi sille, miten kirjoittaja esittelee itseään. Kirjoituksessaan Simo nimittäin kuvaa itsensä opettajana, joka on kiinnostunut oppilaiden parhaasta ja alati valmiina kehittämään itseään. Myös Tuire tekee vastaavanlaisia huomioita kollegoistaan, jotka muun muassa unohtivat olevansa aamuhartausvuorossa ja jotka sitten hädissään nappasivat hartauskirjan hyllystä lukeakseen jonkin umpimähkäisen tekstin. Kirjoittajan mukaan oppilaat huomasivat mistä oli kyse ja olisivat ansainneet kirjoittajan mukaan *rehellisempää puhetta ihmiseltä ihmiselle* (Tuire 1944 EO, s. 10). Tuire arvioi myös kollegoidensa suhtautumista hankkeeseen, jonka tarkoituksena oli saada vanhemmat ja lähiyhteisö mukaan luokan toimintaan. Kyse oli leirikoulutoiminnasta, joka ei ollut vielä 1970-luvulla kovin yleistä. Jälleen yksi aineiston opettajista kokee olevansa aikaansa edellä.

Jälkeenpäin ajatellen oma työpanokseni yhdessä vanhempien kanssa oli melkoisen huikea, enkä enää ihmettele joidenkin koulun ulkopuolisten kollegoitteni nuivahkoa suhtautumista touhuihini. Muistan vastanneeni heille jotenkin tähän tapaan: "Jos menisin kansalaisopistolle pitsiä nypläämään ja tekiisin sitä innostuneena, ei kukaan reagoisi millään tavoin. Nyt kun teen koululla iltaisin sellaista vapaaehtoisuustyötä, joka suuresti helpottaa päivittäistä koulutyötäni, siitä seuraa sanomisia jopa ammattiyhdistysasolla." (Tuire 1944 EO, s. 13.)

Tuiren tavoin omasta kehittämisintentiostaan kertovat kirjoittajat kuvaavat, kuinka he ovat kokeneet olevansa omissa työyhteisöissään yksinäisiä toimijoita. Samasta ilmiöstä kertoo seuraavassa Ulla, joka erittelee myös työpaikallaan valitsevaa muutostavastarintaa.

Itse menin työpaikkaan uhkuen uusia ideoita ja oivalluksia niin että en meinannut nahoissani pysyä. Näiden kahden vuoden jälkeen uskon sen, että muutostavastarintaa kohtaan kouluilla on kova, vanhemmat opettajat luulevat, että uudet ovat syrjäyttämässä heidät. Kerroin tietysti ideani, joskoipa niitä toteutettaisiin, vaan siitäpä nousikin äläkkä. Olen luonteeltani räväkäs ja toimintatehokas ja näiden kahden vuoden aikana minua on moitittu siitä, että vedän uudistuksiin sellaisia

henkilöitä, jotka ei osaa sanoa minulle ei, beillä on kuulemma muutakin tekemistä että heidän voimavaransa ei riitä höyryämään minun kanssani. Itse olin sitä mieltä, että aikaisen ihmisen on itse tiedettävä rajansa mihin lähtee mukaan ja mihin ei. (Ulla 1958 AIA, s. 3–4.)

Ursula kuvaa itseään vastavirtaan uijaksi, joka kohtaa työpaikallaan Ullan tavoin ristiriitoja. Ne syntyvät toisinaan siitä, että Ursula haluaa toteuttaa asioita, joihin muut eivät ole hänen mukaansa valmiita. Hän toteaaakin, että *ei ole pelkästään onnekasta, että ajattelee eri tavalla kuin työtoverit* (Ursula 1944 AI, s. 9). Anjan mielestä uudistusmieliset saattavat muodostaa suoranaisen uhan työpaikallaan.

Uudistusmielinen saatetaan pahimmillaan kokea uhkana. Siitä huolimatta on joka päivä avoimin silmin tartuttava uusiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Nynneröt tai pelkästään siistiä sisätyötä kaipaavat älkööt alalle vaivantukol! (Anja 1957 AI, s. 5.)

Uudistusmielisydestään ja kehittämishalustaan todistavien kirjoittajien näkemys kollegoiden suhtautumisesta toistaa aikaisemman havainnon siitä, kuinka kaukana monissa kouluissa ollaan vielä työyhteisötasoisesta ajattelutavasta ja toiminnasta. Kehittämisorientoituneet opettajat kuvaavat itseään yksinäisinä toimijoina, jotka omasta mielestään uhrautuvat koko työyhteisönsä puolesta suuren osan opettajista ollessa passiivisia tai suorastaan muutoksen vastustajia. Toisaalta näiden kahden teoreettisesti kärjistetyn ryhmän välistä eroa ei ole omiaan vähentämään se seikka, että kehittämismyönteiset kirjoittajat kuvaavat varsin usein omaa pioneerihenkisyyttään ja pedagogista kyvykkyyttään.

Vaikka aineistossa on toki vastakkaisiakin havaintoja siitä, kuinka kokonaiset työyhteisöt ovat muuttaneet toimintatapojaan, näyttää tällainen toiminta kuitenkin suhteellisen poikkeukselta.⁷³ Koulutasoinen kehittämissvastuu ei näytä jakautuvan tasaisesti, vaan kehittämismyönteiset opettajat kokevat olevansa omissa työyhteisöissään liian merkittävässä vastuussa. Juhlapuhetasolla kehittämistyö mielletään usein koko työyhteisön asiaksi, mutta todellisuudessa toiminnasta huolehtiikin pieni joukko toimijoita. Kommentit viittaavatkin perinteiseen näkemykseen yksilölähtöisestä muutoksesta, jossa varsinkin täydennyskoulutuksella on tähdätty pikemminkin yksittäisten opettajien (tai asioiden) kehittämiseen kuin kokonaisen kouluyhteisöjen tai yksilöiden välisen toimintakulttuurin parantamiseen. Vastuu muutoksesta on siis jäänyt yksittäisten opettajien harteille. (Sahlberg 1996, 57.)

⁷³ Tarkasti ottaen kyse on kirjoittajien tekemästä tulkinnoista, joiden mukaan myös kollegat olisivat uudistusmielisiä.

Tarkennettaessa uudistusmielisten ja heidän kollegoidensa välisiin sosiaaliin suhteisiin on havaittavissa, kuinka edellinen ryhmä muodostaa metaforisen punaisen vaatteen kollegoilleen. Niin sanotut keskiverto-opettajat tai peruspalkkatyöläiset kun näyttäytyvät tällaisten aktiivisten opettajien rinnalla yleensä laiskoina tai välinpitämättöminä. Näyttääkin välillä siltä, että näitä kahta ryhmää yhdistää saman työpaikan ohella vain palkkauksen yhteneväisyys. Yhtenä ratkaisuna tilanteeseen onkin tarjottu kokonaistyöaikaperustaista palkkausta, jossa ”innovaattorit” ja ”peruspalkkatyöläiset” saisivat työpanostaan vastaavan korvauksen. (Syrjäläinen 2002, 86, 117; Willman 2000, 113.)

Kehittämistoiminnan toinen sosiaalinen ulottuvuus liittyy kirjoittajien omiin perheisiin. Vaikka aikuisiän kuvaus kohdistuu pääasiallisesti työtodellisuuden esittelyyn, kuvaavat kirjoittajat myös puolison löytämistä, lasten syntymistä tai oman perheen arjen sujumista. Uudistumishenkisyyttä huokuvilla kirjoittajilla nämä kaksi elämänaluetta, ammatillinen ja henkilökohtainen, kohtaavat muun muassa seuraavalla tavalla.

Alati opiskelevan äidin lapsista kasvaa väkisinkin toimeliaita ja aikaansaavia. Huono omatunto minulla on ollut useasti, kunnes kuulin tutkimuksesta, jonka mukaan opiskelevat ja yhteiskunnassa toimivat äidit ovat tärkeä malli tyttärilleen. Tällaisten äitien lapset menestyvät opinnoissaan ja pärjäävät elämässään. (Margit 1954 LOJ, s. 8.)

Ajan riittämättömyys näyttäisi olevan yksi keskeinen elementti kehittämisspuheesta vastaavien opettajien perhettä koskevissa kommentteissa. Niinpä nämä opettajat ovat myös huolissaan oman perheensä hyvinvoinnista. Varsinkin ryhmään kuuluvat naisopettajat näyttävät potevan huonoa omaatuntoa, että heidän työnsä rajoittaa perheen yhteisen ajan viettämistä. Toisaalta kirjoittajat ovat myös kiitollisia siitä, että perhe ymmärtää ja arvostaa äidin työn vaatimuksia. Yhtenä syynä naisten hakeutumiselle opetuslalle on esitetty työn yhteensopiuvuutta perinteiseen naisen rooliin. Uudempien selitysmallien mukaan tämä seikka on yksi syy työssä väsymiseen. (Casey 1992, 190–191.)

Perheen hyvinvointia pidän erittäin tärkeänä asiana ja toisaalta perhe on tottunut äidin jatkuvaan työntekoon ja osaa arvostaakin sitä. Muu perhe barrastaa urheilua ja monenlaista ajanviettoa vapailtaan, minäkin pääsen mukaan aina, kun ehdin. Toisenlaisessa perheilyssä en todennäköisesti itsekään kykenisi omaan työhöni panostamaan niin kuin nyt koen pystyväni. Työajat rajoittavat tehokkaasti niin meillä vierailuja kuin meidän omia vierailujamme. (Erja 1965 AIA, s. 5.)

Erjan kuvaus herättää kysymyksiä siitä, onko kirjoittajan kuvaama työorientaatio enää hyväksi edes hänelle itselleen. Samoin tekee mieli kysyä Railin kohdalla.

Ihmishuhdekiintiö tulee täyteen työstä. Perheeni on seurannut yövalvomisiani jo vuosia vaihtelevalla ymmärtämyksellä ja muistuttavat minua välillä todellisuuden ole-massaolosta pyykeineen ja ruoanlaittoineen. Välillä tuntuu kuin minua syytettäisiin kaksinnaimisesta, mies ja työ. Lapseni ovat ammatinvalinnan edessä: eivät ikinä rupea opettajaksi, ihan hullu homma! (Raili 1953 AIA, s. 3.)

Aika siis näyttäytyy varsin usein keskeisenä ja kaivattuna resurssina, sillä onhan kehittämistyö luonnollisesti aikaa vievää. Päivisin on yleensä huolehdittava varsinaisesta opetustoimesta, ja siksi kehittämisestään kertovien kirjoittajien työtunnit venyvätkin usein yön puolelle. Se on aikaa, jolloin muu perhe nukkuu eivätkä varsinaiset opetustehtävät rasita.

Kehittämismyönteisten opettajien kuvatessa innovatiivisuuttaan ja haluaan kehittyä ammatillisesti saattaa lukijalle välittyä mielikuva uhrautuvista, suorastaan herooisista opettajista, jotka vievät kehitysmönteistä viestiään eteenpäin kollegoidensa mielipiteistä ja perheidensä anomuksista huolimatta. Sankarillisuutta lisää vielä se, että kirjoittajat joutuvat tekemään uhrauksia jääden kuitenkin vaille rahallisia korvauksia ja toisinaan myös arvostusta. Vaikka kehittämispuhetta ei olekaan havaittavissa kaikissa aineiston omaelämäkerroissa, on se kuitenkin yksi keskeisistä aineistosta nousevista teemoista. Itse asiassa kyse on juuri sellaisesta koulun toimintaan liittyvästä systeemimönteisestä kommentoinnista, jollaisen tutkimuksellisesta ylikorostumisesta on oltu huolisaa (Hargreaves 1996).

Ikä näyttäisi olevan keskeinen tekijä arvioitaessa kehityshenkisyyttä ja muutostavastaisuutta. Etenkin nuoret kollegat saattavat paljastaa urautuneiden ja joskus kyynistenkin vanhempien kollegoidensa asenteet. Toisaalta noviisit saattavat pelätä sitä, että heistä tulee jonain päivänä vanhojen luovuttaneiden opettajatovereidensa kaltaisia (Sikes 1985, 44). Opettajanhuoneissa, kuten muissakin työyhteisöissä, uudet innostuneet työntekijät saattavat muodostaa uhan valitsevalla tilanteelle, mikä saattaa merkitä vanhemmille työyhteisön jäsenille esimerkiksi lisätöitä tai negatiivista leimautumista. Siksi strategiana saattaakin olla noviisien sosiaalistaminen tartuttamalla heihin kyynisyyttä, epätoivoa ja luovuttamisen henkeä. Nuori opettaja sosiaalistuu ja sosiaalistetaan hyvin nopeasti valitsevaan työkuultuuriin. (Heikkinen 2000a, 17; Sikes 1985, 39.) Noviisiopettajien sosiaalistaminen lienee helpompaa kuin kokeneiden opettajien. Aineiston kir-

joittajissa on opettajia, jotka kuvaavat omaa ammatillista heräämistään nimenomaan varsinaisen noviisajan jälkeen.

Monista tämän luvun kommenteista huokuu yleinen uudistusmielisyys ja myönteisyys erilaisia kehittämishankkeita kohtaan. Kehittämistoiminta näyttää edellä leppävän lähinnä vapaaehtoisuuden perustalla. Edellä esiteltyjä uudistusmyönteisiä kirjoituksia yhdistää se, että kehittävällä asenteella on ollut pääosin myönteisiä seuraamuksia, joista mainittakoon esimerkiksi ammatillisen itsetunnon kohentuminen. Toiset ovat taas kyenneet nousemaan arkirutiinin yläpuolelle ja löytäneet pysyvän työtavan, jonka avulla opettajana toimiminen säilyy mielekkäänä. Tarkasteltaessa kirjoittajien ammatillisia ja uraan liittyviä ambitiota nousevat esille opettajan vähäiset urakehitysmahdollisuudet. Kenties juuri tämän vuoksi kehittämishalujen taustalla onkin havaittavissa vapaaehtoisuutta ja ei-välineellistä motivaatiota: elämäntarinoitsijat ovat hankkineet lisäkoulutusta ja ovat ylipäättään uudistusmyönteisiä ollakseen parempia juuri opettajina. Toisaalta voidaan pohtia erityisen valovoimaisten ja kehittämishenkisten opettajien roolia varsinaisen koulutyön kannalta. Nämä opettajat muita todennäköisemmin tulevat jossain vaiheessa siirtymään pois varsinaisista opettajantehtävistä ja luokkahuonetyöskentelystä.

Katekeetasta kuuntelijaksi

Olen vuosien varrella pohtinut opettaja-kasvattaja -kysymystä. Olenko toinen vai toinen vai sekä että. Mielestäni opettaja on samalla myös kasvattaja. Olla opettajana, se on aika helppo määrittellä, mutta olla kasvattajana, se onkin jo vaikeampaa. Kasvatusaate sisältyy mielestäni kaikkeen siihen työhön, mitä opettajana teen oppilaiden kanssa. Perusvastuu kuuluu kuitenkin kodille, tai erityisopetusta ajatellen kuhluisi. Siinä, jos missä opettaja joutuu toimimaan vahvasti myös kasvattajana. En voi olla mainitsematta, mitä muutakin joutuu olemaan: Vuosien kokemuksesta olen tuntenut itseni paitsi opettajaksi, myös äidiksi, kuuntelijaksi, poliisiksi, kaveriksi, olkapääksi, johon nojata, psykologiksi jne. Mutta kaikki on ollut haastavaa, ei rasite. (Raisa 1947 EO, s. 4.)

Opettajien arvioidessa työnsä ulottuvuuksia rinnastuvat toisinaan omat koulukokemukset oppilaana myöhempään toimintaan opettajana. Osa kirjoittajista tekee tätä vertailua selväsanaisesti, mutta joillakin se on upotettu lähes huomattomasti omaelämäkerrallisen kokonaisuuden sisään. Seuraavassa lähestytään

opettajan työtodellisuuden ja -tehtävän yhtä ulottuvuutta opettajien omien kouluikäisten kokemusten valossa. Tämä dimensio näyttää kiteytyvän usein kysymykseen, onko opettajan työ ensisijaisesti opettamista vai kasvattamista.

Kuten edellä oli havaittavissa, korostuivat joillakin kirjoittajista omat ensimmäisten vuosien opettajat, joita muisteltiin erityisellä lämmöllä. Osalle opettajista nämä kouluikäiset omat opettajat tasoittivat esimerkillisyydellään tietä tulevalle opettajan ammattiin hakeutumiselle. Ne kirjoittajat, jotka menivät keskikouluun ja sieltä edelleen lukioon, kuvaavat kokemuksiaan edellisiä monitahoisemmin. Tulevat opettajat pärjäisivät yleensä ylemmillä luokilla, mutta lukiossa jokunen kirjoittajista sai ehdot tai jäi luokalleen. Tämän päivän nuorten opettajien omaelämäkertaan nämä kokemukset tuskin kuuluvat. Tämä kertookin osaltaan siitä, kuinka oppikoulussa vaatimustaso oli sangen korkea. Kirjoituksista on monissa kohdin luettavissa todistuksia siitä, kuinka varsinkin oppikoulun opettajilta puuttui tiettyä pedagogista herkkyyttä ja kykyä aistia oppilaiden tunteja. Vastakkaisiakin muistoja toki löytyy. Seija kuvaa kahdenlaisia opettajia, joihin hän tutustui oppilaana.

Lukioaikamani, 70-luvun alussa, saimme koulun uudenlaisia opettajia. Oliko opettajainkoulutus muuttunut, vai oliko oppilaiden kasvatus muuttunut: nuo nuoret ja hyvin koulutetut naiset pyrkivät ottamaan huomioon oppilaiden tunteet, yrittivät motivoida ja aktivoida monisteilla. Jotkut oppilaista käyttivät hyväkseen opettajien hyväntahtoisuutta ja alkoivat häiritä opettajan työtä. (Seija 1955 AI, s. 5.)

Seijan kommentista on pääteltävissä, että niin sanotut vanhan koulukunnan opettajat eivät juuri välittäneet oppilaidensa tunnoista ja mielipiteistä. Toisaalta nämä pedagogit eivät kenties kiinnittäneet huomiota motivoinnin ja aktivoinnin kaltaisiin seikkoihin, minkä taas voidaan katsoa olevan tyypillistä seuraavien sukupolvien opettajille. Varsin moni kirjoittaja arvioi etenkin kielten opiskelussa tapahtunutta muutosta. Tämä selittyy osaksi sillä, että kirjoittajista moni on kieltenopettaja. Eero, joka on siis historian ja yhteiskunnallisten aineiden opettaja, toteaa kieltenopetuksen painopisteen olleen hänen kouluaikanaan tekstin ymmärtämisessä ja kieliopillisissa seikoissa. *Todellista kielen hallintaa tai oivaltamista ei testattu ollenkaan* (Eero 1955 AI, s. 4). Taina kuvaa seuraavassa oppikoulun arkipäivää ja tulee samalla kuvanneeksi omalta osaltaan kieltenopiskelua.

Koulussa istuttiin jonoissa ja viitattiin, kun opettaja kysyi. Opettaja seisoi kateederilla. Hyvin harvoin keskusteltiin asioista. Kieliä opiskeltiin kääntämällä tekstejä, 70-luvun alussa tulivat kieliin kuullun ymmärtämisen kokeet ylioppilaskirjoituk-

siin. Se antoi potkua kielillä keskusteluun ja puhumiseen. Kielioppi oli tärkeää, mutta meitähän koulutettiin yliopistoa varten ja kirjalliseen kielenkäyttöön. (Taina 1951 LO, s. 4.)

Koulumuistoissa omat oppikoulun opettajat piirtyvät henkilöinä, joilla korostui omien opettavien aineiden tietämys. Toisaalta tämä loi näiden nuoruuden opettajien ympärille myös eräänlaista sädekehää, joka tuli aineenhallinnallisen asiantuntijuuden ja uskottavuuden lisäarvona. Esimerkiksi Tuija (1946 AIM, s. 2) kuvasi edellä, kuinka saksan opettaja toi luokkaan *eurotulen* ja kuinka ranskan opettaja myötä *Pariisi tuli pikkukaupunkiin*. Juuri tässä kohtaa alkaa vähitellen hahmottua ero kirjoittajien omaan kirjoitushetkellä vallinneeseen opetus- ja opettajatodellisuuteen. Varsin moni kirjoittaja kuvaa Eeron tavoin, kuinka heidän työssään opetukselliset tehtävät ovat korvaantuneet vähitellen kasvatuksellisilla tehtävillä.

Kuluneen 15 vuoden aikana ammattiroolini on muuttunut opettajan roolista kohti kasvattajan roolia. Näin on tapahtunut erityisesti yläasteen puolella. Lukiassa muutosta ei ole havaittavissa. Opettajaurani alkuvuosina tehtäväni oli pääasiassa tiedon jakaminen ja opettaminen. Nykypäivänä yläasteella ryhmäkokojen kasvaminen on lisännyt opettajan työn rasittavuutta ja vaativuutta. Lisäksi oppilaiden keskittymiskyky on heikentynyt ja lyhytjännitteisyys lisääntynyt. Tietysti olen sinä aikana itsekin opettajana ja ihmisenä muuttunut. (Eero 1955 AI, s. 11.)

Seija kuvasi edellä, kuinka hän oli todistamassa oppilaana uuden opettajatyypin astumista luokkahuoneeseen. Samaa ikäluokkaa edustava Eero on havainnut samansuuntaisen muutoksen, mutta arvioi sen tapahtuneen hänen oman opettajauransa suhteellisen lyhyen kaaren aikana. Eeron paikallistaessa varsinaisen muutoksen näyttämöksi yläasteen (yläkoulun) näyttäytytty jälleen, kuinka peruskoulun perustamisen yhteydessä juuri tämän kouluasteen opettajat kokivat suurimman muutoksen. Raisa allekirjoittaa erityisluokanopettajan roolissa kollegoidensa näkemyksen opettajan tehtävän muuttumisesta.

Työn sisältö on muuttunut enemmän ohjaukseksi. Opettaja ohjaa oppilaita oppimaan ja etsimään tietoa. Ja miten olikaan ennen! Opettaja puhui ja puhui että saavutetaan oppiennätykset. Kirjat käytiin toukokuun loppuun mennessä väimeiselle sivulle asti, mutta mitä siitä kaikesta jäi oppilaan takataskuun. Sitä ei ehkä kontrolloitukaan. Erityisopetuksessa pitkään toimineena toteutan tekemällä, näkemällä, kuulemalla ja kokemalla oppimista. Sinällään työtehtävät ovat periaatteessa kuin ennenkin, mutta pelkän opettamisen rinnalle on tullut kokonaisvaltainen oppi-

laasta huolehtiminen, että hänellä olisi kykyä selviytyä elämässä. Koulussa annetaan nykyisin myös opetusta elämää varten. (Raisa 1947 EO, s. 5.)

Raisan mukaan hänen nuoruutensa koulu oli, toisin kuin nyt, varsin itsekkeskeinen paikka, jossa mentiin ensisijaisesti laitoksen eikä oppilaiden ehdoilla. Jos joku ei pärjännyt systeemissä, se oli ensisijaisesti hänen oma ongelmansa. Oppilaiden tunteista, hyvinvoinnista tai edes oppimisen laadunvarmennuksesta ei periaatteessa tarvinnut välittää, koska ongelmatapauksissa oppilaille oli mahdollista ehdottaa muita koulumuotoja. Raisan mukaan tällainen itseriittoinen koulu ei toimi enää nyky-yhteiskunnassa, jossa koulu toimii *elämää varten*. Raisan nuoruuden koulu toteutti ideaa tiedon siirtämisestä, kun taas tänä päivänä tieto tulisi rakentaa tilannekohtaisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Jokinen 2001; Heikkinen 2000a, 8 -10).

Kirjoittajien arvioidessa omia opettajiaan on syytä tuoda toistamiseen esille Lortien (2002, 61–63) lanseeraama käsite oppisopimustila. Tuossa kuvitteellisessa tilassahan oppilas ennakoii tulevaa ammattiaan omaksumalla oman opettajansa roolin, mutta tekee samalla havaintoja opettajan työn luonteesta rajatusta perspektiivistä. Nykyisyyden opettajaperspektiivi saattaa siten olla hyvin erilainen kuin menneisyyden oppilasperspektiivi, eivätkä nämä kaksi ole yhteismittallisia. Toisaalta koulua ja opettajaa koskevaa muutospuhe varmistuu siten, että suhteellisen nuoretkin opettajat kuvaavat muutosta nimenomaan oman työuransa varrella tapahtuneeksi.

Taina allekirjoittaa kollegoidensa kuvaamaan muutoksen, mutta hän sitoo kasvatus- ja opetuslottuvuudet seuraavassa omaan opettajuutensa ja sen eri vaiheisiin varsin mielenkiintoisella tavalla.

Opettajana olen aina osannut olla, mutta kasvattajana kehityskaareni on ollut poukkoileva. Vasta-alkajana koin olevani ensisijaisesti vain opettaja, joksi minut on koulutettu. En puuttunut kaupunkikoulussani isompien tyttöjen meikkaamiseen, vaikka vanhemmat opettajat siitä minulle huomauttivat. Minä halusin vain opettaa. Ja minusta oppi meni puuteroituun tai mascaralla siveltyyn päähän yhtä hyvin kuin puhtaaseen. Urani keskivaiheilla maalaiskoulussa olin kovasti kasvattaja, koin sen roolin alkuopetuksessa vielä tärkeämmäksi kuin opettamisen. Nyt tällä hetkellä haluan olla taas vain opettaja, ja vetoan siihen, että en ole saanut koulutus- ta psykologiksi, en psykiatriksi enkä myöskään tuomariksi, sosiaalihuoltajasta puhumattakaan. Näitä kaikkia rooleja opettaja joutuu työssään kokemaan. Minusta peruskasvatus kuuluu kodeille, kuten esimerkiksi oikean ja väärän erottaminen ja hyvät käytöstavat. (Taina 1951 LO, s. 15.)

Taina vaikuttaa olevan hyvin tietoinen opettajan työn opetuksellisista ja kasvatuksellisista ulottuvuuksista, jotka ovat vaihdelleet hänen uransa varrella. Kirjoitushetkellä hän ei suostu hyväksymään kasvatuksellista tehtävänsä ainakaan siinä muodossa tai laajuudessa, jossa se hänelle esittäytyy. Myös Päivi kiistää työhönsä kuuluvan kasvatustehtävän. Hän kuvaa itseään idealistiksi ja tyyppilliseksi kapinalliseksi, joka on saanut harjoitellut kasvatustyötä aivan riittävästi omien lastensa kanssa. Koulussa hän haluaa olla ensisijaisesti opettaja, ei äiti.

Olen kateellinen sen teknillisen oppilaitoksen opettajalle, joka kohtaa heidät sitten, kun he ovat hyvin käyttäytyviä, nuoria miehiä. Huonon käytöksen voisi sietää, jos olisi näiden äiti – äiti ei voi kuin rakastaa – mutta minä en koe opettajuuttani äitiytensä. Olen opastaja, rinnalla kulkija, jolla olisi Hannullekin jotakin ratkaisevan tärkeää kerrottavaa. Yritän ohjata kehitystä oikeille raiteille ja kunnioittaa kunkin yksilöllisyyttä. Olen myös heikko ihminen, joka saa raivokohtauksen, kun joutuu äidiksi vasten tahtoaan. Se rooli ei minulle sovi, joten osa tuosta raivosta kohdistuu myös koko tähän koululaitokseen, joka pakottaa minua bolhoamaan oppilaita. (Päivi 1953 AI, s. 5.)

Taina ja Päivi korostavat olevansa opettajia, eivät kasvattajia. Omaelämäkerran laatijoissa on myös niitä, jotka lähestyvät opettajan työtä aivan vastakkaisesta näkökulmasta. Esimerkiksi Kertulle juuri kasvattaminen on jakamaton osa opettajan työkuva.

Tärkeintä opettajan työssä on mielestäni kasvattaminen. On huolehdittava lapsen itsetunnon kasuusta ja autettava häntä toisen huomioonottamiseen. Kovin itsekkäitä lapsia on nykyään paljon. Tiedon etsimisen opettaminen on tärkeää nykyisen tiedon tulvan keskellä, mutta perustaidot on tietenkin opetettava ja mukava on jotain tietääkin, faktoja kannattaa opettaa. Hyvä opettaja pitää lapsista ja kunnioittaa heitä, on oikeudenmukainen, asettaa tarpeelliset rajat ja pitää niistä kiinni, karsii tarpeettomia rajoja pois, tuntee suuren vastuunsa, antaa anteeksi, osaa itsekin pyytää anteeksi, on kärsivällinen, on ihminen.

*Pubu heille enkeleistä,
pubu taivaasta,
kirjaimet ja numerot pitävät kyllä huolen itsestään. (Kerttu 1942 LO, s. 32.)*

Kertun mukaan itsekeskeisiä lapsia on tänä päivän paljon. Tuovi puolestaan kuvasi edellä, kuinka *oppilaat tarvitsevat nimenomaan aikaista kuuntelijaa ja ohjaajaa* (Tuovi 1943 AI, s. 4). Kirjoittaja esittää huomionsa kohdassa, jossa hän kuvaa lama-aikaa ja sen vaikutusta oppilaisiin. Tuovin mukaan kasvattajaopettajaa tar-

vitaan juuri nyt, kun perheissä voidaan pahoin. Riitan mielestä opettajan rooli merkittävänä aikuisena on vain korostunut. *Alkaa tuntua siltä, että suurimman, yltäjäksoisen osan bereillä olojastaan lapset ovat juuri opettajan kanssa* (Riitta 1940 LOJ, s. 9). Marketta toteaa, että *loppujen lopuksi jokaisesta nuoresta löytyy jostain syvältä edelleen se pieni itseään etsivä nuori aikuinen* (Marketta 1962 AI, s. 4). Opettajan on tunnistettava ja tiedostettava tämä seikka ja hyväksyttävä se osana opettajan työtä. Marianne kirjoittaa viisasten kivistä, joka auttaisi opettajaa toimimaan parhaalla mahdollisella tavalla. Vaikka kirjoittaja epäileekin kaikkialla toimivan ratkaisun mahdottomuutta, on hän mielestään löytänyt jotain olennaista.

Minullakin on mielessäni eräs viisasten kivi. On nimittäin ihan sama, mitä ainetta koulussa opetetaan, on ihan sama, kuka ja millä lahoilla varustettu henkilö opettaa ja millä menetelmällä hän opettaa. Yksi on tärkeää. Se, että oppilas huomataan myönteisesti ja hänestä välitetään ihmisenä kotona ja koulussa. (Marianne 1945 AI, s. 6.)

Opettajien kasvatushenkisessä työorientaatiossa korostuu ensinnäkin opettajan tehtävään kuuluva oppilaiden parhaasta huolehtiminen. Siten opettajan työ sisältää muun muassa oppilaan kuuntelemista, ymmärtämistä ja tämän itsetunnon huolehtimista. Opettajan on annettava oppilaille eväitä, joilla maailmassa pärjätään. Opetus ei voi eikä saa olla yksipuolista vaikuttamista, vaan oppilasosapuolen mielipiteiden kuuntelemista ja hyväksymistä. Opettajalta tämä edellyttää kykyä myötälää ja olla aikuinen ihminen, jolla on myös kyky kuunnella nuorta ja tarvittaessa asettaa rajoja. Pitäytyminen puhtaasti kognitiivispainotteisessa opetustodellisuudessa ei ole enää suotavaa nykyopettajalle näiden kommenttien perusteella. Opettajan ja oppilaan välistä toimintaa voi kokonaisuutena kuvata myös neuvotteluna (Jokinen 2001).

Edellä sanotun valossa rakentavin malli suhtautua nuorten elämäntilanteisiin on sellainen, jossa hyväksytään nuorten kysymykset ja pohditaan vaihtoehtoisia suhtautumistapoja. Oppilaiden kuunteleminen ja heistä välittäminen nousevat opettajan työn keskeisiksi sisällöiksi, jotka omalta osaltaan korostavat opettajan roolia psykologina ja ihmissuhdetyöläisenä (Labaree 2000). Näistä kommentteista näyttävät vastaavan pääasiassa aineenopettajat, jotka joutuvat kohtaamaan murrosikäisen nykynuoren kysymyksiä. Samasta puhuvat myös luokan- ja ammatillisten aineiden opettajat. Kirjoittajien oma kouluaikainen kuri näyttäytyy tässä kohdalla anakroniselta. Oppilaat eivät niinkään kaipaa ojentajaa kuin ymmärtäjää. Opettajien tulee hyväksyä ja tunnistaa oppilaiden tarpeita, ja juuri siksi psykologispohjainen oppilaantuntemus koetaan usein tärkeäksi (Ojakangas 1997, 143–145).

Ursulan mukaan hänellä ei ole mahdollisuutta oppilaidensa todelliseen kohtaamiseen. *Kahdenkeskisiä kohtaamisia pitäisi järjestää enemmän* (Ursula 1944 AI, s. 13–14). Tähän seikkaan vaikuttavat kirjoittajan mukaan ensisijaisesti resurssitekiäjät. Toisaalta hän näkee taustalla vaikuttavan ajattelutavan, jossa opettajan persoonan vaikutuksesta on vaiettu ja korostettu sen sijaan opettajaa tiedon välittäjänä. Ursulan mielestä *Oppilaat oppivat myös opettajan persoonasta, ei pelkääntään siitä, mitä opettaja sanoo* (Ursula 1944 AI, s. 1).

Korostuneen kasvatustietoisuuden läheisyydessä näyttäisi viihtyvän käsitys opettajasta, joka ei ole pelkkä opetus kone. Opettajan tulisi olla ihminen, joka kuuntelee, jolle voi puhua ja joka ymmärtää oppilasta ja tarvittaessa myös tämän vanhempia. Tuire kuvasi edellä peruskoulu-uudistusta käsittelevässä luvussa, kuinka *opettajan persoona oli silloin ja on edelleenkin tärkeä osa opetusta!* (Tuire 1944 EO, s. 13–14). Tuiren mukaan opettajan persoona on aina ollut läsnä opetuksessa, mutta tämän seikan tiedostaminen ja hyväksyminen on vaihdellut aikakausittain. Tuulan mielestä taas opettajan persoonallisen elementin hyväksyminen ja hyväksikäyttäminen on suoranaista edellytystä onnistuneelle opetus- ja kasvatustyölle.

Opettajan työ on haastavaa ja raskasta, sillä hänen vastuullaan on lapsijoukko, joka on avoin kaikenlaisille raikeuksille. Opettaja työskentelee lapsien kanssa ja silloin voi olla varma, että kahda samanlaista koulupäivää ei koskaan tule. Opettaja, joka uskaltaa laittaa koko persoonansa peliin selviää kuitenkin tilanteesta kuin tilanteesta improvisoimalla. Oppilasjoukko on kuin peili. Sen reaktioista voi nähdä oman onnistumisensa ja epäonnistumisensa. (Tuula 1961 AI, s. 3.)

Osa kirjoittajista iloitsee avoimesti siitä, että heidän mielestään opettajan persoonallisuus on hyväksytty osaksi opettajankoulutusta ja että asiasta uskalletaan vihdoin (tai jälleen) puhua. Ursulan mielestä opettajan persoona on opetustyötä tekevän tärkein työväline. Hänen mielestään seminaareissa kiinnitettiin tähän persoonaan paljon huomiota, minkä allekirjoittanevat varsinaiset seminaarin käyneet opettajat. Päivi puolestaan muistelee, että hänen koulutuksensa persoonan merkityksestä vaiettiin.

Mutta myönteistä on kuitenkin se, että opettajan persoonallisuus – ja toivottavasti myös sen kehittäminen – ovat opettajainkouluttajien kiinnostuksen kohteena. Omassa koulutuksessani ei asiaa juuri paneuduttu. (Päivi 1953 AI, s. 7.)

Opettajan yksilöllinen olemus näyttää olevan keskeinen osa opettajuutta, vaikka siitä on joinakin aikoina saatettu vaieta. Opetus- ja kasvatustilanteet määriytyvät aina opettajan persoonallisuuden sävyttämänä. Tämän vuoksi opettaja ei myöskään ole korvattavissa toisella kollegalla ilman että sillä olisi vaikutusta myös oppilaisiin ja luokkahuoneessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Ammatti vaikuttaa yleensä ihmisen itsekäsitykseen. Näin on myös opettajien laita, mutta tämän lisäksi opettajilla tuo minä myös määrittää työtä. (Goodson & Sikes 2001, 10⁷⁴; Hanssen 1994, 268; Heikkinen 2000a; Labaree 2000, 228–229; Räisänen 1996, 11.)

Opettajan tehtävän menestyksellä toteuttaminen näyttäisi siis edellyttävän vilpittömyyttä ja aitoa kiinnostusta kasvatustehtävään, mikä puolestaan edellyttää niin opettajan itsensä kuin hänen oppilaidensa persoonallisuuden tunnistamista ja hyväksymistä. Tässä kohtaa opettajan ammatti vertautuu papin ammattiin. Kun jälkimmäisen ammattikunnan edustaja ei suhtaudu seurakuntalaistensa huoliin aidosti, tavataan puhua leipäpapista. Opettajien kohdalla viitataan samaan ilmiöön käsitteellä virkamiesopettaja. Yhteistä näille ammattien edustajille on juuri persoonallisuuden keskeisyys työvälineenä⁷⁵. (Uusikylä & Atjonen 2000, 181). Tässä kohtaa papisto ja opettajat poikkeavatkin merkittäväällä tavalla perinteisistä lääkärinkunnan kaltaisista ammattiryhmistä, joissa pyritään ylläpitämään ammattiryhmän edustajan ja asiakkaan välistä emotionaalista etäisyyttä (Labaree 2000, 229).

Aineiston opettajien kuvatessa kasvatustehtäväänsä ei voi välttyä ajatukselta, että ammattinimike opettaja tuntuu olevan jossain määrin harhaanjohtava, puutteellinen, vanhanaikainen ja kenties jopa osin soveltumatonkin siihen koulutodellisuuteen, jossa opettajat kirjoitushetkellä työskentelevät. Varsinainen ammattinimikkeen sisältämä opetustehtävä on saanut opettajien mielissä rinnalleen myös muita tehtäviä. Vaikka kirjoittajat eivät sinällään juuri kyseenalaista nimikettä, tarjoavat he sille kuitenkin runsaasti uusia lisämääritteitä ja -selvennyksiä. Opettaja sanaan tunnutaan liittyvän tietäminen ja osaaminen, jotka edelleen ovat opettajan työhön kuuluvia tehtäviä. Silti näiden tehtävien ylikorostumista arvosteltiin juuri edellä. Sen lisäksi opettaja kuvataan myös ohjaajaksi, neuvonantajaksi tai valmentajaksi. Nimet kuvastavat osaltaan opettajan muutunutta roolia ja tehtävän monipuolistumista.

Opettajasta on tullut entistä enemmän ohjaaja, valmentaja. Hajonta oppilaiden välillä kasvaa kasvamisestaan. Puhutaan henkilökohtaisista opetussuunnitelmista. Sa-

⁷⁴ ... *The person comes through when teaching...* (Goodson & Sikes 2001, 10).

⁷⁵ Myös Simola (1995, 322–323) vertaa näitä kahta ammattiryhmää löytäen paljon yhtäläisyyksiä muun muassa työn kohteen luonteesta.

maan aikaan korostetaan sekä voimakasta yksilöosaamista että yhteistyötaitoja. Uudet menetelmät vaativat opettajalta ihan erilaisia taitoja. Opettajan on oltava asiantuntija useassa eri aineessa, hallittava tekniikat, oltava ihmistuntija, välillä isä tai äitikin. Nyt ollaan todella palveluammattissa. Entiseen ei ole paluuta. Oppikoulumaisuus kateederilla luennoineen opettajineen on mennyttä kalua ammattikuvana. (Anja 1957 AI, s. 5.)

Edellä kävi ilmi, kuinka varsinkin pienten kyläkoulujen opettajien oletettiin hallitsevan monenlaisia taitoja. Osaksi kyse oli puuseppätaituruuden ja ompelemisen kaltaisista käsityöläistaidoista, mutta opettajat toimivat myös kanttoreina ja pankkitoimihenkilöinä, toisinaan myös pappeina ja kättilöinä. Opettaja oli valmistettu kohtaamaan nämä haasteet jo seminaarikoulutuksessa, minkä onnistumista moni kirjoittaja arvioi varsin myönteisesti. Sakari lukeutuu seminaarikoulutuksen saaneiden opettajien joukkoon, ja hän kuvaa omalta osaltaan opettajan tehtävän muutosta. *Opettaja ei ole enää ankara katekeetta, jota pitää pelätä, vaan hän on yhteistyötä tekevä ohjaaja ja neuvonantaja (Sakari 1936 LO, s. 15.)*

Aineenopettajien osaaminen lienee ollut luonteeltaan kansanopettajaa enemmän omaan aineeseen liittyvää. Silti tultaessa kohti nykyaikaa kummankin ryhmän ammattikuvat tuntuvat laajenevan samaan suuntaan.

Jos opettajan työ olisi pelkkää tiedon jakamista, olisi opiskelusta saanut hyvät eväät työelämään, mutta eipä puhuttu paljonkaan tuomarin, poliisin, sosiaalityöntekijän, äidin eikä isän rooleista (Marita 1954 LO, s. 1).

Näiden kommenttien perusteella kasvattaja ja opettaja -ulottuvuus näyttää lopulta varsin yksinkertaiselta, selväpiirteiseltä ja jopa hallittavissa olevalta dimensiolta. Tämän lisäksi opettajat ovat saaneet mielestään muita merkittäviä tehtäviä ja rooleja, joista he kirjoittavat usein metaforisesti. Varsin moni näistä sivutai näennäisrooleista tuntuu viittaavan sinällään kasvatukselliseen funktioon (psykologi, sosiaalityöntekijä), mutta myös järjestyksenpidollisiin (poliisi, tuomari) ja terveydenhoidollisiin (sairaanhoitaja) tehtäviin. Erityisesti näyttävät korostuvan perheeseen liittyvät roolit (isä, äiti). Näiden kuvainnollisten luokkahuonetyöskentelyyn ja oppilaiden kohtaamiseen liittyvien tehtävien lisäksi ovat opettajien hallinnolliset tehtävät lisääntyneet. Syrjäläinen (2002, 94–95) puhuukin opettajan ammattikuvan ylläajenemisesta. Virallisen tason koulu-uudistukset ovat omalta osaltaan laajentaneet opettajan ammattikuvaa uusiin ulottuvuuksiin tilanteessa, jossa opettajankoulutus ei ole kyennyt antamaan selkeää kuvaa työhön liittyvistä tehtävistä.

Tehtävien moninaisuudessa ja vaatimusten lisääntyessä opettajat kokevat, että heidän on pakko rajata työtodellisuuttaan oman jaksamisen nimissä. Teija kuvaa itseään hyvin henkilökohtaisella tasolla ja toteaa, kuinka hän oli tottunut vaatimaan itseltään mahdottomia. Vasta ammatillisten ja etenkin perheessä koettujen kriisien jälkeen hän oppi, kuinka ei voi pärjätä kaikessa. Kirjoittamishetkellä Teija on mielestään löytänyt uuden työorientaation. *Selviytymisstrategiani on, että teen vain sitä, mitä pidän tärkeänä. Keskityn yhteen asiaan kerrallaan, enkä bajota itseäni moneen suuntaan.* (Teija 1965 EO, s. 9.) Ursula allekirjoittaa kollegansa näkemyksen siitä, kuinka opettaja voi lopulta nääntyä lukuisten tehtävien ristipaineessa.

Opettajan ammatti on ennen kaikkea ihmissuhdeammatti, jossa voit jakaa itseäsi loputtomasti, oppilaille, työtovereille, vanhemmille, joten kotiin päästessäsi olet helpposti kuin janoon nääntyvä kasvi taikka kuiva ja hapan, tyhjiin puristettu sitruuna, jolla ei ole enää mitään kenellekään annettavaa. Loppuun palaminen ei hyödytä ketään. Tässäkin asiassa pitäisi oppia tarkkailemaan itseään, ja huomaamaan, kun hälytyskellot alkavat soida. Omien rajojen tunnistamista kysytään tässä ammatissa monella tavalla. (Ursula 1944 AI, s. 11.)

Edellä kuvatut tehtävät, olivatpa ne sitten sivurooleja, hallinnollisia velvoitteita tai sijaisvanhempana olemista, ovat tulleet kirjoittajien mukaan osaksi opettajien työtodellisuutta ja täydentämään perinteistä luokkahuonetyöskentelyä. Kommenttien valossa näyttää siltä, että opettajan täydellinen työlleen omistautuminen on käytännössä mahdotonta. Vanhakantaisen työnsä huolellisesti tekemisen sijaan opettajan kannattaa miettiä, mikä on se mitä kannattaa tai ylipäätään jaksaa tehdä hyvin. Opettajan ammatillisen osaamisen yhtenä modernina ilmauksena voidaankin pitää sitä, että opettaja osaa tehdä oikeita valintoja ja pedagogisia täsmäiskuja. Oikeaa annostelua ei suinkaan helpota, että opettajan on vaikea määrittellä sitä kohtaa, jossa hänen työnsä on tullut tehdyksi riittävän hyvin. (A. Hargreaves 1994, 145; Labaree 2000, 231; Simola 1995, 323). Vanhan sananparren mukaisesti opettajan olisi syytä mielessä seuraavat sanat: ”Anna minulle rohkeutta muuttaa asiat, jotka voidaan ja pitäisi muuttaa, vahvuutta hyväksyä ne asiat, joita ei voi muuttaa ja viisautta erottaa nämä kaksi toisistaan” (Syrjäläinen 2002, 102).

Edellä opettajan työtä on kuvattu kahden keskeisen tuohon ammattiin liittyvän toiminnon, opettamisen ja kasvattamisen, viitekehyksessä. Kumpaankin opettajan työn ulottuvuuteen on jo viitattu useissa kohdin tutkimusta ja niihin palataan vielä. Varsinkin luvussa, jossa käsiteltiin omaelämäkerran laatijoiden näkemyksiä oppilaista ja heidän vanhemmistaan, oli puhetta näiden kahden ryh-

män laadullisesta muuttumisesta nimenomaan opettajanäkökulmasta katsottuna. Ensinnäkin nuorisossa tapahtunut pitkäkestoinen mutta havaittavissa oleva muutos yhdistettynä kirjoitushetkellä vallinneeseen yhteiskunnalliseen tilanteeseen on opettajien mielestä osaltaan korostanut heidän kasvatuksellista tehtäväänsä. Olipa kyse sitten nuorisossa ja heidän vanhemmissaan tapahtuneesta muutoksesta tai sitten koulun funktioiden ja merkityksen vaihtumisesta, näyttää marssijärjestys olevan se, että ensin täytyy kasvattaa ennen kuin voi opettaa. Opettajien mielestä koulu opettajineen tekee voitavansa, vanhemmat usein haluamansa (Syrjäläinen 2002, 95–96; Sännti 1997, 59).

Omaelämäkerran laatineiden opettajien näkemys kasvatustehtävän korostumisesta on selkeästi havaittavissa ja yksisuuntainen. Muutos todetaan varsin monessa kirjoituksessa, mutta suhtautuminen vallitsevaan asiaan tilaan sen sijaan jakaa kirjoittajakuntaa. Ensinnäkin edellä oli havaittavissa selkeästi ilmaistuja puheenvuoroja, joissa todettiin kasvatuksen kuuluvan ensisijaisesti kodille eikä koululle. Nämä opettajat kieltäytyvät äidin ja isän rooleista. Toista strategista ääripäätä edustavissa näkemyksissä hyväksytään kasvatustehtävä. Itse asiassa se nähdään koulun keskeisenä tai jopa kaikkein tärkeimpänä funktiona. Näiden kahden ääripään välille sijoittuu lukuisia kommentteja, joissa pohditaan kasvatuksen ja opetuksen välistä herkkää tasapainotilaa. Kommentteissa pyritään etsimään konsensustilaa, jossa kunkin tahon (lähinnä koulu ja koti) tulisi huolehtia omasta osuudestaan.

Opettajien mielipiteiden jakaantumiseen kasvatuskysymyksessä tulee suhtautua vakavasti, mutta myös kriittisesti. Voimakas näkökulmien eriytyminen saattaa johtua myös siitä, että kasvatusta ja opetusta käsitetään teoreettisella ja käytännöllisellä tasolla eri tavoin. Tarkempi selvittely saattaisi tuoda lisävaloa siihen, mitä opettajat näillä kahdella keskeisellä kouluun paikallistuvalla toiminnolla ylipäättään ymmärtävät ja miten he niitä työssään toteuttavat. Siten kasvatushenkisyystään korostava opettaja voi olla hyvinkin opetuspainotteinen, kun taas opetusorientoitunut opettaja voi olla tietämättään (hyvä) kasvattaja. Kyse on opettajien itse koskevien mielikuvien ja todellisuuden välisestä suhteesta, jossa nämä kaksi puheena olevaa tehtävää painottuvat eri tavoin. Kyse on loppujen lopuksi teoreettisen tason pohdinnasta, sillä sen osoittaminen milloin toinen alkaa ja toinen loppuu on käytännössä mahdotonta. Opetus ja kasvatusta eivät ole erillisiä, täysin vaihtoehtoisia ja opettajan valittavissa olevia pedagogisia toimia. Ensinnäkin opetus suunnitelma edellyttää opillisten asioiden käsittelyä, toisaalta opettaessaan opettaja tulee aina myös kasvattaneeksi, halusi hän sitä tai ei.

Muutosten meressä

Melkeinpä vastavalmistuneena opettajanakin mielessäni on monia uusia asioita, jotka peruskoulussa tällä hetkellä myllertävät. Pinnalle nousseita asioita ovat mm. uudet opetussuunnitelmat, koulukiusaaminen, suuret luokkakoot, opettajien lomautukset, pienten kyläkoulujen lakkauttaminen, arviointi, esiopetuksen asema, opettajien työttömyys, tietotekniikka, oppimisvaikeudet, valinnaisuus, oppilaiden tupaointi ja huumeet. Pinnalla ovat nyt aivan eri asiat kuin parikymmentä vuotta sitten, jolloin itse kävin peruskoulun ala-astetta. Yhteiskunnan kehityksen luo paineita myös koulumaailman kehittymiselle. Sillä koulun tehtävänä on kasvattaa yhteiskuntaan sopeutuvia jäseniä. Joskus vain kehityksen vauhti voi olla päätähuimaava. Minkähänlaisista asioista puhutaan, kun oma lapseni aloittelee oman koulutiensä?
(Sari 1970 LO, s. 2.)

Edellä käsiteltiin opettajan ammattikuvaa, joka kiteytyi kysymykseen kasvattamisen ja opetuksen välisestä suhteesta. Tätä ennen käsiteltiin muun muassa opettajan asemaan ja arvostukseen liittyviä näkemyksiä ja sitä, kuinka opettajat kokevat suuren yleisön näkevän heidät. Näiden kahden teemallisen jäsenyyksen yhteydessä oli havaittavissa selvää tyytymättömyyttä. Epäkohtina mainittiin muun muassa arvostuksen puuttuminen, riittämätön palkkataso ja lisääntyneet työtehtävät. Myös kouluun kohdistuvat leikkaustoimet koettiin opettajan toimintaa kyseenalaistavana ja tehtävää vaikeuttavana seikkana. Samanaikaisesti leikkausten kanssa näyttäisi muutospainetta kasvaneen kouluissa.

Nykyään on säästettävä. Seminaarit ovat koululla, mutta siellä ei ehdi olla kuin hetken, sillä on muita töitä tehtävänä. Jublat on jublittu. Ei mitään ylimääräistä ole eikä kukaan jaksa järjestää, ei edes opiskelijat. Tunteja on vähennetty maksimista minimiin. Hyvää on siinä, että todella joutuu miettimään, mikä on opettamisen arvoista. Ettei turhia jaaritella. Mitään ei kannata tarkkaan suunnitella, sillä minkä olet tänään suunnitellut se on jo huomenna kumottu tai asia on muuttunut päällelleen. Joustoa olla pitää, kuten Enäkoski valisti kerran meitä opettajia koulutuspäivän aikana. Ja valmistu kuin partiolaisella: tänään annetaan tehtävä ja huomenna sen on oltava valmis, vaikka henki menisi. Nopeutta pitää olla, muuten jää kelkasta. (Raili 1953 AIA, s. 2.)

Myös Pirjon omaelämäkerrallinen todellisuus liittyy koulun kuvattuun kiihkeään muutostahtiin.

Työympäristö on menettänyt kodikkeuden. Työskentelen laitoksessa, jossa 60 kollegaa ryntäilee ainaisessa kiireessä; työn painous 600 oppilaan joukossa on painunut: erilaisten tavoitteellisten työryhmien työskentely käihtyy, se osa opettajia, joka on jaksanut tähän saakka, sairastelee, nuoret sijaiset ja vakituiset ovat entistä nuorempia 70-luvulla syntynyttä nuorisoujoukkoa, jonka arvomaailma ei tunnu tutulta. (Pirjo 1938 AI, s. 4.)

Raili ja Pirjo kuvaavat omaa työtodellisuuttaan, johon kuuluvat jatkuva kiire ja vaatimus uudistumisesta. Paikallaan pysyttelemisen näyttäytyy lähes mahdottomalta tilanteesta, jossa muutoksesta on tullut itseisarvo (Värri 2001, 42–43). Siinä missä Pirjon mielestä on saavutettu lakipiste, jossa ihmiset ovat väsyneisyyttään alkaneet sairastella, näyttäisi Raililla olevan menossa vielä eräänlainen ylikierrosvaihe.

Keskiasteen koulumuudistus oli juuri vauhdissa, kun valmistuin opettajaksi. Siitä asti olen ollut opetussuunnitelmatyön kuvioidsa mukana. Ei koskaan ehdä elää OPSia edes kerran loppuun, kun jo on uusi suunnitteilla. Mutta toisaalta se on keino pysyä kehityksessä mukana. Tuntuu, että jatkuvasti on synnyttämässä jotain ja luomassa uutta. (Raili 1953 AIA, s. 1–2.)

Railin kommentissa hieman ristiriitaisesti arvostellaan opetussuunnitelmasyklin lyhyttä kestoa, mutta samalla kuitenkin todetaan kuinka tärkeää on pysytellä kehityksen kärjessä. Opettajien mielestä pelkkä perustyö, jollaiseksi on luettava esimerkiksi tuntien suunnittelu ja niiden pitäminen, tuntuu vievän toisinaan opettajalta liikaa voimia.

Pitkän työpäivän jälkeen kesti joskus puolikin tuntia ennen kuin sain lähdeytyä kotiin opettajainhuoneesta. Kotiin tulvani poimin ensiksi postilaatikosta aamulehden ja muun postin. Kun lehdet oli luettu, alkoi tuntien valmistelu. Aina piti kirjoittaa vielä muutama kalvo, laatia moniste, kirjoittaa poissaoloja tai korjata oppilaiden tuotoksia. Joskus jäi tunti aikaa katsella jotakin hömppää televisiosta. Mutta mitä väsyneempi olin kotiin tullessani, sitä enemmän aikaa kului yksinkertaistenkin asioiden suorittamiseen ja uusien ideoiden kehitteley tuntui lähes ylivoimaiselta. Tänä vuonna sammutinkin tietokoneen monta kertaa vasta puolen yön jälkeen. Ihmettelin kuinka perheelliset opettajat pärjäävät, kun tällainen yksinäinen vanhapiikakin on nääntymäisillään työtaakan alle. (Tuula 1961 AI, s. 10.)

Tuulan huomio on ajankohtainen. Kun opettaja vähitellen väsyä, alkaa yksinkertaistenkin tehtävien suorittaminen käydä voimille. Kirjoittaja jatkaa oman noidankehänsä kuvaamista. Olin jatkuvasti niin väsynyt, etten jaksanut innostua oikein mitään ja tunsin olevani huono opettaja, mikä edelleen lisäsi uupumusta (Tuula 1961 AI, s.

11). Samaan kappaleeseen pitkien työpäivien päivittelyn ohella mahtuu usein myös sen arvioiminen, kuinka antoisaa ja haastavaa työ loppujen lopuksi kuitenkin on.

Andy Hargreaves (1994, 95-114) erittelee opettajien ja kouluhallinnon välistä suhdetta aikakäsitysten poikkeavuuden näkökulmasta. Tutkijan mukaan aika on keskeinen opettajan työn määrittäjä, mikä on havaittavissa edellisissä kommenteissa. Sinällään ajan voidaan katsoa sisältävän niin mahdollisuuksia kuin pakkojakin. Hargreavesin mukaan hallinto kolonialisoi opettajien ajan (ja tilan) tuottamalla sinne hallinnolle ominaista teknisrationaalista ja yksiuotteista aikakäsitystä, jossa aika mielletään säädeltäväksi ja lineaariseksi resurssivarannoksi, jolla voidaan vaikuttaa opetukseen ja sen tavoitteisiin. Ajan mitattavuus on myös olennaista. Opettajien aikakäsitys on kasvatustyölle tyypillisesti moniuotteinen, vaikeasti mitattavissa ja kontekstuaalisesti virittynyt. Ongelmat syntyvät Hargreavesin mukaan näiden kahden eri aikakäsityksen yhteismitattomuudesta.

Edellä opettajat esittelivät valmiuttaan oman työnsä kehittämiseen. Kirjoituksissa pohdittiin uudistumistoiminnan luonnetta, miksi sitä tehdään ja miten se sopii yhteen perheen ja vapaa-ajan kanssa sekä kuinka tähän kehittämiseen suhtaudutaan kirjoittajien työyhteisöissä. Osa opettajista koki huonoa omaatuntoa perheen hylkäämisestä työn vaativalle alttarille. Kehittämistyö koettiin toisinaan myös raskaaksi, varsinkin mikäli kyse ei ollut koko työyhteisön sitoutumisesta. Nämä kehittämisspuhteesta vastanneet opettajat muodostavat epäilemättä sen opettajiston peruskaaderin, jonka voi kuvitella olevan koulumuutoksen kärjessä. Lieneekö sattumaa, että juuri kehittämis- ja uudistamismyönteisissä opettajissa on myös niitä, jotka kyseenalaistavat kehittämisen tahtia ja kohdetta. Arvioidessaan opettajuutta ja koulumaailma eläkkeen suomen perspektiivin turvin tuo Maria esiin monen kollegansa huolen, kuinka koulu-uudistuksista on tullut itsetarkoitus. *Uudistusta uudistuksen vuoksi en oikein ymmärrä* (Maria 1930 LO, s. 11). Tämä on merkittävä kommentti opettajalta, jolle kehittäminen ainakin omaelämäkerran perusteella näyttäytyy suoranaisena elämänasenteena. Myös Eero tiedostaa ja allekirjoittaa työn edellyttämän jatkuvan uudistuksen ja muutoksen tarpeen. Hän kuitenkin pohtii, onko vauhti sittenkin käynyt liian kovaksi. Pelkkä kehittämistoiminta sen itsensä vuoksi vailla selkeää suuntaa ja resursseja kun tuntuu kyseenalaistavan opettajien työkykyä.

Opettajan ammatissa olen tottunut jatkuviin uudistuksiin ja muutoksiin. Toisinaan on tuntunut siltä, että aiempaa uudistusta koululaitoksessa ei ole kunnolla saatu valmiiksi, kun jo seuraavaa aletaan toteuttaa. Opettajien olisi saatava riittävästi

aikaa ja resursseja uusien työmenetelmien ja -tapojen kehittämiseen ja toteuttamiseen. Pelkkä jatkuva suunnittelu vie liian aikaa opettajan aikaa ja energiaa. Koululakien uudistusten ja muutosten määrä kertoo nykypäivän suomalaisen yhteiskunnan nopeasta muuttamisesta. (Eero 1955 AI, s. 11–12.)

Eeva-Liisa oli edellä huolissaan siitä, kuinka kokemusta ei enää arvosteta. Hänen mukaansa ikääntyvä kollega koetaan rasitteeksi eikä voimavaraksi, mikä omalta osaltaan kuvaa muutoshakuisuutta. Vanha ja hyväksi koettuikin, olipa kyse sitten jostakin kouluun liittyvästä asiasta tai opettajasta, nähdään lähinnä uudistuksen esteeksi. *Itsekin haluan lähteä eläkkeelle heti kun se on mahdollista* (Eeva-Liisa 1944 AIA, s. 5). Tuula täsmentää muutosta paikallistamalla sen käytännöllisiä toteutuksia eri kouluasteilla.

Vuime aikojen muutosvauhti alkaa jo hengästyttää. Lähes samanaikaisesti toteutetaan luokaton lukio, ammatti- ja korkeakoulujärjestelmä ja uudet koululait. Toisaalta on mielenkiintoista ja jännittävää olla mukana tässä murrosvaiheessa, toisaalta olisi mukava jo laskea ankkuri johonkin turvalliseen satamaan eikä ajelehtia muutosten meressä. (Tuula 1961 AI, s. 15.)

Tuulan merellinen metafora kuvastaa muutosten kokoluokkaa ja vaikuttavuutta. Hänkin pohtii muutosten järkevyyttä, vaikka murrosvaiheessa elämisellä on omat jännittävät puolensakin. Mikäli kirjoittajien kommentit kehittämisboomista halutaan ottaa vakavasti, on syytä huomioida myös kehittämismyönteisten opettajien huolestuneet kommentit. Hekin peräänkuuluttavat uudistusten tarkoituksellisuutta ja merkitystä..

Opettajien työtodellisuuden muuttuminen kuvaa osaltaan yhteiskunnallista muutosta, jossa on siirrytty perinneskeisyydestä ja pysyvyydestä kohti muutodiskurssia. Opettajille tämä merkitsee muun muassa vaatimusta jatkuvasta ammatillisesta kehittämisestä. Kehittymisvaatimusten ohella opettajien on kestettävä kaaosta, kiihkeä rytmiä ja työtahdin kiristymistä tilanteessa, jossa avainasoina on epälineaarisuus ja kompleksisuus. Todellisuuden moninaistuesssa ja muuttaessa luonnettaan on luonnollista, että opettajat esimerkiksi kaipaavat kokonaisvaltaisempaa opetus- ja kasvatustodellisuuden tarkastelua. Vaikka opettajat myöntäisivätkin, että koulun tulee tarjota myös monipuolista opetustarjontaa, nähdään että koulun on myös tarjottavaa perusturvallisuutta ja pysyvyyttä. Kasvatukseen eivät kirjoittajien mielestä kiire ja kilpailu sovi, ja nuorison tuleekin olla erityisessä suojeluksessa näiltä seikoilta. (Kiviniemi 2000a, 178–180; Lapinoja 2006, 60; Sahlberg 1996, 67–68; Värrö 2001)

Omaa koulunjohtajuuttaan arvioiva Lea esittäytyy kirjoituksessaan niin ikään itseään kehittävänä opettajana. Hän edustaa myös peruskoulun ja lukion ulkopuolelta tulevaa opettajaääntä, joka on tullut esiin vain satunnaisesti. Lea on toiminut työuransa aikana opistotasaisen oppilaitoksen lehtorina ja sittemmin myös rehtorina. Hän kuvaa omaelämäkerrassaan, kuinka viime vuosikymmenille ajoittunut muutosvauhti alkoi käydä liian nopeaksi muun muassa *oppilaitosrakennuksen rakentamisen, opiskelija- ja opettajakunnan kasvun, sosiaali- ja terveysalan yhdistämisen ja ammattikorkeakouluhankkeeseen pyrkimisen* seurauksena (Lea 1940 AIA, s. 5). Muutoksesta näyttäisi kuitenkin muodostuneen vallitseva tila, jolloin kirjoittajalla ei ollut muuta mahdollisuutta kuin hakea lisäkoulutusta.

Minulle tuli sellainen tunne, että en enää hallitse työtäni, vaan se hallitsee minua enkä pysty vastaamaan oppilaitoksen haasteisiin kuten haluaisin. Työilmapiiri muuttui, suurten muutosten myötä koko oppilaitoskulttuuri alkoi tuntua raskaalta eikä muutoksia ehditty valmistella... Kun edessä ovat vielä suuret muutokset ja "taistelu" olemassaolosta, omalta osaltani oman itsensä kehittäminen ja kehittämistyö ovat välttämättömiä. (Lea 1940 AIA, s. 5.)

Koska Lea oli toiminut viimeiset vuosikymmenet opistotason oppilaitoksen johtotehtävissä, ovat hänen haasteensa olleet luonnollisesti ”riviopettajasta” poikkeavat. Tätä seikkaa korostaa edelleen kirjoittajan edustaman sosiaali- ja terveysalan koulutuksen laadullinen ja määrällinen muuttuminen. Lea pyrki kehittämään ja päivittämään omaa osaamistaan oman alansa opetuksen muutoksen rytmissä. Suurimmat haasteet näytti asettavan organisaation jatkuva hallinnollinen uudistuminen.

Haaveilin siitä, että nyt päästään tyveneeseen vaiheeseen, voidaan rauhassa keskittyä laadulliseen kehittämiseen, hyvän ilmapiirin vakaana pitämiseen, omien erikoisosaimisten profiloitumiseen ja hyvään opiskelijarekrytointiin. Näin sitä saattoi luulla muutaman vuoden, mutta nopeasti oli nähtävissä, että hyvin harkittu ja suunniteltu keskiasteen ammatillinen koulutus yleislänjoiheen oli jo vanhentumassa – melkein syntyyessään. Joiltakin erikoistumislinjoilta ei yhtään ryhmää ehtinyt valmistua, kun näköpiiriin ilmaantui ammattikorkeakoulu joka oli minulle liikaa. (Lea 1940 AIA, s. 14.)

Ratkaisuksi tilanteeseen Lea löysi jälleen kerran opinnot. Saatuaan opintopaata hän halusi kehittää itseään nimenomaan johtajana ja hakeutui johtajakoulutukseen. Kirjoitushetkellä Lea oli kuitenkin luopunut esimiehen tehtävistään, koska ei mielestään enää pystynyt vastaamaan jatkuvan muutoksen kourissa

kamppailevasta suuresta oppilaitoksesta. Lea keskittyy kirjoituksessaan kuvaamaan oman alansa hallinnollisia muutoksia. Ammatillisen koulutuksen opettajien erityisenä ammatillisena haasteena on se, kuinka opettaja kykenee seuraamaan oman alansa kehitystä. Näin kuvailee yliopistollista jatkotutkintoa tekevä ammattikorkeakoulun lehtori, joka toimii viestintäalalla.

Opettajantulevaisuuteni näen olevan suoraan verrannollinen siihen pysynkö viestintätekniiikan kehityksessä mukana. Aihe kiinnostaa minua ja välineistökin tuntuu koko ajan vähitellen kehittyvän niin, että omassa työympäristössä on mahdollista kehittää näitä taitojaan ja ottaa niitä myös aktiivisesti käyttöön. Aika on ehkä se rajoittavin tekijä itsensä kehittämisesssä. Jopa yliopistollinen jatkotutkinto tuntuu toisinaan vain syövän aikaa tekniikan perässä pysymiseltä, joka on kuitenkin suoraan se alue, jota työssäni tulen tarvitsemaan. (Erja 1965 AIA, s. 5.)

Sulo allekirjoittaa kollegoidensa huomiot. *Muutos tekniikan alallani on edelleenkin niin nopeaa, että viimeisempien sovellusten omaksumisen koen olevan vastaanottokykyä ulkopuolella* (Sulo 1938 AIA, s. 5). Kirjoittajan ala on tietoliikennetekniikka, jonka kehittyminen on ollut erityisen nopeaa viime vuosikymmeninä. Osin myös tämän vuoksi kirjoittaja korostaa monen ammatillisen aineen opettajan tavoin työelämän kytkentöjen ja tuntemuksen keskeisyyttä osana työnkuvaa. Eniten huolta tuntuu kuitenkin aiheuttavan oppilaitoksen sisältävä huokuva muutospainne.

Tällä hetkellä Suomen koululaitos on juureton. Puuttuu auktoriteetit. Jatkuvaa poukkoilua lukuvuodesta toiseen. Ammattikouluissa se on ibmennyt 80-luvun puolivälin jälkeen, kun tapahtui ns. keskiasteen koulu-uudistus. Sen jälkeen ei ole eletty ainuttakaan lukuvuotta vailla muutoksia. Kehittämisestä on utopistista mainita, koska koen kehityksen aina myönteisenä. Uudistusten palautteista kutsutaan opetushallituksen joku vaikuttaja kertomaan kokemuksistaan ja taas muutetaan. (Sulo 1938 AIA, s. 6.)

Sulo ajoittaa kehittämisbuumin alkaneen keskiasteen uudistuksesta, eikä lopua hänen mukana ole näköpiirissä. Kirjoittaja arvostelee organisatoristen ja hallinnollisten muutosten itseisarvoisuutta, johon moni muukin aineiston opettaja viittaa. Kirjoitushetken tulkintojen ja tulevaisuuden ennustusten päälinjat näyttäisivät olevan suhteellisen samanlaisia riippumatta siitä, millä asteella opettaja työskentelee. Silti etenkin ammattikoulujen ja ammattikorkeakoulujen opettajilla näyttää olevan erityisiä muutospaineita. Keskiasteen uudistus toteutettiin peruskoulu-uudistuksen aloittamista seuranneella vuosikymmenellä 1980-luvulla ja seuraavalla vuosikymmenellä aloitettiin ammattikorkeakoulu-uudistus (ks. esim.

Lampinen 1998). Siten ammatillisten aineiden ja yhteisten aineiden opettajia ovat ravistelleet varsin voimakkaat organisatoriset muutokset, mikä näkyykin ryhmän elämänjäsenyyksissä. Tämän lisäksi on ollut välttämättömyys seurata oman opetusalan kehittymistä (joka varsinkin teknisillä aloilla mainitaan erittäin nopeatepoiseksi) ja pitää yllä suhteita työelämään.

Sulo kuvautuu omassa kirjoituksessaan opettajaksi, jolla on jalat tiiviisti maassa ja toimivat kytkennät oman alansa työtodellisuuteen. Oman ikäryhmän kollegat ovat hänen mukaansa siirtyneet joko *eläkkeelle tai joihinkin paperinsuurtelytehtäviin* (Sulo 1938 AIA, s. 6). Sulo ei myöskään ymmärrä oppilaitoksena koulutuksellisen tarjonnan lisääntymistä, jota hän arvostelee seuraavassa.

Oppilaille annetaan mahdollisuus valita erilaisia valinnaiskursseja, jotka useimmiten valitaan kavereitten kesken bussipysäkeillä, eikä välttämättä omaa ammatinalaa hyödyttäväksi. Saadaan ainakin työjärjestys sekavaksi. Laaja-alaisuus on nyt iskeytynyt suunnittelijoiden tajuntaan. Mielestäni tietoliikenneala on tarpeeksi laaja ilman bevosjalostuskurssiakin, joka tällä menolla on oppilaillani mahdollisuus valita muutaman vuoden kuluttua. Entivanbasen työjärjestyksen mukainen opetus ei ole oppilaitani estänyt hakeutumaan pelkästään oppimälleen alalle. Neljän sadan oppilaani kohdalta seurantani osoittaa melkoisen ammattinimikekirjon. (Sulo 1938 AIA, s. 6.)

Sulo kuvaa, kuinka hänen oma oppilaitoksensa on lähtenyt houkuttelemaan oppilaita kyseenalaisin ja hänen omaa ammattiosaamistaan kyseenalaistavin keinoin. Opinahjosta on tullut valintatalo tai puuhamaa, jossa lyhytjänteisesti yritetään aistia kullakin hetkellä liikkuvia ammatillisia ja koulutuksellisia trendejä (Lapinoja 2006, 52–57).

Ammatillisten aineiden opettajien muutoskokemukset näyttäisivät tuoreilta, mutta myös varsin merkittäviltä. Ulla toimii hotelli- ja ravintola-alan opettajana, joka peräänkuuluttaa perusopetuksen tärkeyttä. Se näyttää jääneen kaiken muun puuhastelun varjoon. Perusopetuksella kirjoittaja tarkoittaa niiden oppisisältöjen opettamista ja oppimista, jotka hän kokee alallaan tärkeiksi. Toisaalta hän viittaa omiin työpäiviinsä, jotka täyttyvät kokouksista, suunnittelupalavereista ja suunnittelutyöstä. *Koululla tuntui olevan kaikkea mahdollista ylimääräistä tekemistä kohta enemmän kuin perusopetusta. Minulla heräsiikin kysymys, että onko perusopetuksen kehittäminen unohdettu tyystin.* (Ulla 1958 AIA, s. 4.)

Myös peruskoulu ja lukion opettajat ovat huolissaan lisääntyneestä valinnaisuudesta, jota seuraavassa arvioi Tellervo. Hän kaipaa Ullan tavoin perustehtävään keskittymistä.

Koulun pitäisi ennen kaikkea keskittyä perustehtäväänsä: perusopetuksen jakamiseen. Liika valinnaisuus on pahasta. Peruskouluun pitäisi saada nyt äkkiä takaisin vanhanaiakaista maalaisjärkeä ja pitkäjänteisyyttä... Näin tapahtuu, kun perusoppiaineen kustannuksella ollaan puuhailevinaan väkikäpa shoppailun merkeissä. Näin tehdään hyväuskoisille oppilaille laillistettuja karhunpalveluksia. (Tellervo 1944 AI, s. 15.)

Tuulan mukaan luokattomuus on siirtänyt vastuuta epätoivottavalla ja -realistisella tavalla. *Oppilaiden kapeille harteilla säydetään paljon vastuuta.* Opettajien aika menee siitä huolehtimiseen, *että oppilaat eivät tee tiedon puutteen vuoksi vääriä valintoja.* (Tuula 1961 AI, s. 14.) Tuulan mukaan kenellekään ei kuitenkaan ole riittävästi tietoa valintojen todellisista seurauksista. Valinnaisuuden lisäämisen viittaa koulun profiloitumiseen. *Nykykoululla on kovat paineet olla myös houkutteleva opinahjo, sillä kilpailu vähenevistä oppilaista kiristyy. Pitää luoda imagoa ja erikoistua.* (Päivi 1953 AI, s. 10.) Myös Aarre uskoo, *että tulevaisuudessa valinnaisuus kaikessa opiskelussa on vahva sana* (Aarre 1936 EO, s. 8). Erikoistumisen, profiloitumisen ja valinnaisuuden nimiin vannovat oppilaitokset eivät saa opettajilta varauksetonta hyväksyntää. Puhuttaessa kilpailusta tuodaan keskusteluun myös näkemys asiakkaasta. Eeva-Liisa arvioi kirjoituksensa kappaleessa *laatu ja asiakas*, mitä tarkoittaa yritysmaailman käsitteiden soveltaminen koulumaailmaan sellaisinaan.

Koulumaailmaan on kopioitu yritysmaailmasta käsitteet laatu ja asiakas, vaikeivät ne sellaisenaan ole verrattavissa keskenään. Ainahan on ollut tärkeää opettaa hyvin ja pyrkiä saavuttamaan asetetut tavoitteet. Laatu koulussa on yksinkertaisesti sitä, että pyritään totenttamaan niin hyvin kuin mahdollista ne tavoitteet, jotka opetussuunnitelmassa on asetettu. Ei sitä mielestäni tarvitse sen monimutkaisemmaksi tehdä. Tässä tullaan juuri siihen, mitä aikaisemmin sanoin oppimistulosten laskemisesta: jos ei anneta resursseja, ei synny laatuaakaan! Jos siis opetussuunnitelmassa ilmoitetaan jonkin kurssin laajuudeksi 2 opintoviikkoa ja opiskelijan työpanos on vain puolet siitä, ei voida puhua korkeasta laadusta. Kuka on koulun asiakas? (Eeva-Liisa 1944 AIA, s. 5--6.)

Eeva-Liisa mielestä on tarpeetonta puhua laadusta ikään kuin uutena käsitteenä. Hänen mielestään samaan aikaan kun laatuajattelua markkinoidaan uutena ajatuksena, vähennetään toisella kädellä resursseja. Taina on huolissaan yhteiskunnallisen eriarvoisuuden lisääntymisestä, mikä osin liittyy myös koulun markkinahenkistymiseen.

Tulevaisuudessa opetustyö tulee olemaan entistä rankempaa, mikäli yhteiskunta jatkaa kahtia jakautumistaan. Nyt on jo nähtävillä selvää syrjäytyneisyyttä, sekä hyvinvoivan luokan olojen paranemista. Toinen mikä opettajan ammatissa tulee muuttumaan, on sen markkinahenkistyminen. Opettajan on alettava myydä ammattitaitoaan, ja kehityttävä koko ajan. Ja muistettava että toimii palvelualalla, josta voi jonakin arki-aamuna saada kenkää. Enää ei ole itsestäänselvyys pitkä ura ja leipä koulumaailmassa. (Taina 1951 LO, s. 17.)

Opettajat muistuttavat koulutuspalvelujen markkinoistumisen ja kilpailuttamisen merkittävänä myös opettajan työn ja työorientaation muuttumisesta. Omaelämäkerran laatijat ovat varsinkin kirjoituksensa loppupuolella (kirjoitusohjeiden mukaisesti) pohtineet, minkälainen koulu ja opettajan työ voisi olla tulevaisuudessa. Näissä näkemyksissä korostuvat työn vaativuuden lisääntyminen, yhteiskunnallinen ja koulutuksellinen eriarvoistuminen ja edellä puhuttu markkinahenkistyminen. Tulevaisuuden arviointeja tehdään luonnollisesti nykyisyyden valossa, mikä näyttäisi tarkoittavan lähinnä vallitsevien tendenssien voimistumista. Kirjoittajien pohtiessa koulun ja opettajuuden nykyisyyttä ja tulevaisuutta jää syiden ja seurausten suhde usein epäselväksi. Osaltaan tämä kuvastaa muutoksen hallitsemattomuutta.

Edellä opettajat ovat olleet lähinnä huolissaan oman ammattikuntansa hyvinvoinnista, mutta pedagogit näyttävät pelkäävän myös oppilaidensa puolesta. Irma viittaa Tainan mainitsemaan oppilaiden välisen eriarvoisuuden lisääntymiseen.

Kovassa kilpailussa pärjäävät ne nuoret, joilla on hyvä tausta: koulutetut ja vaka-varaiset vanhemmat, joiden elämä on järjestyksessä ja joilla on tasapainoinen luonne. Heistä tulee ns. oman elämänsä sankareita. Muut putoavat kilpailusta. Elämässään ajellevien määrä uhkaa lisääntyä. Klassinen koulutusperinne kuitenkin on ollut idealistinen: on haluttu vetää koulutuksen, kehityksen ja kasvun tielle mahdollisimman laajat piirit. Suomen koululaitoksen valtti onkin ollut kattavuus. Siunaavatko vuoden 1998 koululait koulun kovan kilpailun temmellyskentäksi? Klassisen käsityksen mukaan kasvu vaatii aikaa ja rauhaa. Onko lapsilla ja nuorilla aikaa ja rauhaa kehittyä? Kapenttaako liian kova kilpailu ihmistä, vai bakeeko ihminen kuitenkin itselleen tarvitsemansa kehittymisen rauhan. (Irma 1940 AIJ, s. 58.)

Kehä alkaa eräällä tavalla sulkeutua, kun kirjoittajien kommentteissa näkyy viitteitä peruskoulun rakenteiden järkkymisestä.

Opettajan rooli tulee varmasti muuttumaan. Jo se, että koulun saa valita, panee kouluja kilpailuttamaan itseään. Saattaa olla, että jonain päivänä meillä on myös yksityiskouluja. Se tasa-arvoisuus, mitä peruskoulun myötä on saavutettu, voi taas romuttua. Läbi koulun sijasta valitaan joku muu koulu matkojen päästä – voi tulla ns. hyviä ja huonoja kouluja. Koulujen pitää profiloitua, ja se voi olla välillä myös keinotekoista. Opettaja ei enää välttämättä sano vanhemmille, miten heidän tulee toimia, vaan vanhemmat ja oppilaat ovat asiakkaita, joille opettajat ja koulut ovat tulosvastuullisia. Vanhempien miellipiteet monissa koulua koskevissa asioissa ovat tärkeitä. (Marita 1954 LO, s. 7.)

Maritan mainitsemia yksityiskouluja on Suomessa ollut peruskoulun rinnalla koko ajan. Niiden toimintaideana ei luonnollisestikaan ole ollut koulutuspalvelujen tarjoaminen varakkaiden vanhempien jälkeläisille. Pikemminkin koulujen toiminta on perustunut historiallisiin tai ideologis-uskonnollisiin lähtökohtiin.

Opettajat arvioivat koulun suuntaa asiakasdiskurssin mukaisesti, mutta samalla puhetapaa arvostellen. Koulutuspalveluja käyttävien asiakkaiden, olivatpa he sitten oppilaita, heidän vanhempiaan tai yhteiskunta laajasti ottaen, kuuntelu edellyttää jatkuvaa reagoitua, mikä taas puolestaan näkyy opettajien työtodellisuudessa jatkuvana muutoksena, työtahdin kiristymisenä ja ammatillisen kehittymisen vaateena. Opettajien mukaan koulu on omaksunut sellaista asiakaslähtöisyyttä ja koulutusmarkkina-ajattelua, mikä on ristiriidassa varsinaisen kasvatustoiminnan ja myös oppilaiden parhaan kanssa. Muutoshakuisuudesta kärsivät opettajien mukaan heidän itsensä lisäksi myös oppilaat ja viime kädessä koko yhteiskunta. (Simola 1998, Willman 2000.)

Edelliset kommentit ovat pureutuneet koulun yhteiskuntasuhteeseen ja havaintoihin koulun ja opettajan merkityksestä tulevaisuudessa. Arvioidessaan tulevaa ovat kirjoittajat ottaneet kantaa myös tekniikan merkitykseen. Kirjoitushetkellä vuosituhatosen vaihteessa tieto- ja viestintätekniikka oli iskostunut jo koulutodellisuuteen, mikä herätti jotkut pohtimaan opettajan roolia.

Opettajan työn ennustaminen on vaikeaa. Perusasetelma tulee säilymään. Ihminen tarvitsee työtä ohjaamaan. En usko virtuaalikoulun tuloon. Sosiaalinen vuorovaikutus on tärkeä oppimisen kannalta. Tekniset apuvälineet kehittyvät työtä helpottamaan ja monipuolistamaan. Toisaalta se johtaa koulujen eri arvoisuuteen, mikä johtanee yksityiskoulujen syntyyn Suomessa. (Simo 1954 AI, s. 22.)

Simon mukaan tietotekniikka tulee jakamaan koululaitosta, jossa yksittäiset koulut jakaantuvat tekniikan kehityksen perässä pysytteleviin oppilaitoksiin ja niihin,

jotka eivät ole tajunneet satsata viimeisimpään tekniikkaan. Asiakkuusprinsii-
pin mukaisesti edelliset houkuttelevat oppilaita, mikä vain syventää kuvattua
eroa. Kirjoittaja uskoo kuitenkin tässä kehitysvimmassa ihmistä eli opettajaa
kuitenkin tarvittavan. Myös Jaakko on tätä mieltä.

*Luulisin, että tämä nykyinen tietokoneinvaasio muuttaa opettajankin asemaa aika
paljon nykyiseen verrattuna. Koulutyö muuttunee kautta linjan jotenkin koneväli-
teiseksi. Persoonakohtaiset kontaktit opettajien ja oppilaiden välillä tulevat pakos-
takin vähenemään. Ounastelen, että opettajasta tulee lähivuosina eräänlainen “ko-
nemestari”, kunnes joku taas huomaa “uutena” asiana, että opetus ja varsinkin
kasvatus tarvitsevat jälleen enemmän myös opettajan persoonaa. Perustetaan komi-
teoita ja järjestetään kokeiluja. Tutkimuksia toisensa perään julkaistaan. Niissä
päädytään taas siihen tulokseen, mihin niin monesti aiemminkin - opettajaa ei kor-
vaa mikään. (Jaakko 1940 LOJ, s. 9.)*

Jaakko katselee koulua pitkällä perspektiivillä. Kirjoittajan mielestä tietokonei-
den invaasio on vain yksi niistä monista koulua koettelevista uudistuksista, jot-
ka tuottavat vain turhaa työtä ja paperia. Hän tietää lopputuloksen: opettaja on
korvaamaton. Tuula on samoilla linjoilla: *Tosiasiassa mikään sähköinen vempain ei
voi korvata opettajaa ja inhimillistä vuorovaiikutusta oppimisprosessissa* (Tuula 1961 AI,
s. 15). Jaakko ja Tuula korostavat opettajan merkitystä, mikä voidaan tulkita
puolustusmekanismin aktivoitumiseksi. Tekniikkaa ei näissä kommentteissa juuri
nähdä ihmisen tai opettajan jatkeena, vaan toisinaan jopa pelottavana vaihtoeh-
tona. Käytyään tietotekniikan kurssilla Maarit pohtii seuraavasti: *pelottaa ajatus
koneihmisestä, jolla on kommunikaatiovaikeuksia* (Maarit 1944 AI, s. 20). Myös Kai-
san kommentteissa on havaittavissa piirteitä, jotka saattaisivat jopa huvittaa juu-
ri valmistunutta opettajaa.

*Uskon, että opettajia tarvitaan tulevaisuudessa niin kuin tähänkin asti. Kone ei
korvaa ihmistä – ei edes tietokone. Ja ihmistä lapset ja nuoret tarvitsevat niin kuin
aikuisetkin – ja kohtaamista, hyväksytyksi tulemistä omana itsenään, kannustusta
ja rohkaisua. Robotilla ei ole tunteita. (Kaisa 1946 AI, s. 7.)*

Eero hyväksyy tieto- ja viestintäteknikan osaksi työtään. Hänen mukaansa opet-
tajaakin tarvitaan, eivätkä nämä kaksi ole toisiaan poissulkevia.

*Nykypäivän no peassa tiedonvälityskentässä joudun kilpailemaan tietokoneiden, tai-
vaskanavien, multimedian ja sähkö postin kanssa. Miten saan tietoni ja ääneni
oppilaiden tajuntaan aikana, jolloin tiedon määrä moninkertastuu hyhyessä ajassa?*

Avainsana on opettajan persoona ja se miten hän opettaa asiat oppilaille. Hänen on saatava heidät etsimään tietoa tarvitsemista asioista. Olen samalla kertaa opettaja, kasvattaja, esikuva ja työnohjaaja luokassa. Opettajalla ja oppilailla on vahva vuorovaikutussuhde oppitunneilla. Sitä eivät pysty uudet tiedonvälityskanavat poistamaan. Voin tulevaisuudessa käyttää apunani enemmän multimedialla, tietokoneita ja internetiä. Niiitä tärkeämpi tekijä on edelleenkin opettajan persoona ja hänen elävä innoituksena opettamaansa aineeseen. (Eero 1955 AI, s. 12.)

Eero on päättänyt liittoutua kilpailijoidensa eli tietokoneiden ja erilaisten sähköisten viestimien kanssa. Hänen mielestään juuri näiden laitteiden ja teknisten sovellusten avulla opettajalla on mahdollisuus tehdä oppiaineestaan mielenkiintoisen. Eeron mielestä opettajalla on kuitenkin viime kädessä kokonaisvastuu luokkahuoneityöskentelyssä. Onni on puolestaan tietotekniikan opettaja. Hänenkin mielestään tietokonemaailmassakin opettajalla on paikkansa, vaikka uusi tekniikka saattaa kyseenalaistaa perinteisiä osaamiseen liittyviä asetelmia.

Tiedonjakajana opettaja ei voi kilpailla Internetin kanssa, kasvattajana kylläkin. Lisäksi tietotekniikka on taitolaji, jota useat oppilaat harrastavat huomattavasti enemmän kuin opettajansa. Tämän seurauksena syntyy opetustilanteita, joissa oppilas neuvookin opettajaa eikä päinvastoin. Tässä ei mielestäni ole mitään ihmeellistä päinvastoin koko prosessi voi olla oppimistapahtumaa rikastuttava. En ole kuitenkaan törmännyt tilanteeseen, jossa oppilas laittaisi esim. oman osaamiseni kyseenalaiseksi. (Onni 1947 AI, s. 4.)

Onnin mukaan tietotekniikka on synnyttänyt mielenkiintoisia tilanteita, joissa oppilaat ovat voineet osoittaa tiedollista enemmyyttä suhteessa opettajiinsa. Onnille tämä ei ole ollut ongelma. Sinällään tämä on merkittävä seikka, koska yleensä oppilaiden tietämystaso on jo lähtökohtaisesti heidän ikänsä ja kokemuksensa vuoksi opettajia alhaisempi. Tietoteknistä osaamista opettaja tai koulu ei voi kuitenkaan määritellä marginaaliseksi tai koulutyön kannalta suorastaan haitalliseksi, kuten on esimerkiksi viihdekulttuurin laita.

Opettajat ovat kuvanneet edellä työhön kohdistuvia muutospaineita. Osa tästä kuormituksesta tulee yleisestä ja vaikeasti paikallistettavasti yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta muutoksesta, osa taas näyttäisi liittyvän koulun pyrkimyksiin vastata tuohon muutokseen. Tekniikkakin näyttää asettavan koululle uusia haasteita lähinnä tietotekniikan muodossa. Kaiken edellisen muutospuheen vastakohtaksi on aineistossa havaittavissa myös kommentteja, joiden mukaan koulu ei olekaan muuttunut loppujen lopuksi niin paljon. Näissä kommentteissa tuntuu toteutuvan

Broadyn (1987, 148) näkemys siitä, kuinka käsitykset opetuksesta näyttäisivät vaihtelevan suhteellisesti paljon enemmän kuin itse opetus.

Ja yhtiä raivostuttavaa on sekin, että koulu on koulu kaikeista uusista teorioista ja tekniikasta huolimatta. Jotkin käytänteet periytyvät tsaarin ajoilta, ja sekin on vain hyväksyttävä. Läksyt on tehtävä, palkinnot ja rangaistukset annettava - ja otettava vastaan. Aivan niin kuin elämässäkin. (Päivi 1953 AI, s. 12.)

Päivi muistelee mentyään opettajaksi lukioon, että tuntui kuin olisin astunut menneisyyteen. Omasta lukioajastani oli kulunut kaksikymmentä vuotta, mutta kaikki oli tuttua. Oppilaat istuivat riveissä, opettajan pöytä kateederilla, oppikirjan esimerkit seitsemänkymmentäluvulta. Video oli sentään kirjastossa koko koulun tarpeisiin ja piirtobeitin luokan nurkassa. (Päivi 1953 AI, s. 2.) Kaijan mukaan taas itse opettajan työ on muuttunut hyvin vähän. Tämän hän toteaa kymmenen opettajavuoden perusteella ja lisää, että mitä nyt tietoteknistä romua ja sähköisiä yhteyksiä on tullut lisää (Kaija 1965 LOJ, s. 12). Tietotekniikka on tullut koulutodellisuuteen, mutta mistään koulutodellisuutta mullistavasta seikasta tuskin voidaan puhua. Kuten Päivi edellä kuvasi, läksyt on edelleen tehtävä ja rangaistukset sekä palkinnot annettava ja otettava. Tuulan mielestä kaikesta opetustekniikasta huolimatta opettajan ja oppilaan suhde pysyy pohjimmiltaan samana.

Oppimisprosessi sekä opettajan ja oppilaan välinen suhde pysyy pohjimmiltaan muuttumattomana vuosisadasta toiseen. Se mikä muuttuu, on ulkoiset olosuhteet Tekniikan kehitys muuttaa työskentelytapoja, poliittiset päätökset vaikuttavat koulujen varustelutasoon ja ryhmäkokoihin. (Tuula 1961 AI, s. 15.)

Edellä opettajat ovat kuvanneet ensisijaisesti koululaitoksen tilaa kirjoittamishetkellä eli vuosituhannen vaihteessa ja arvioineet tämän perusteella myös tulevaisuutta. Liikkuminen koulun ja koulutuskysymysten tasolla on johtanut siihen, että kommenttien elämäkerrallinen aines on tässä kohtaa sangen ohutta. Vaikka nykykoulun tilan ja koululaitoksen tulevaisuuden arvioinnissa opettajat käyttävätkin koko omaelämäkertansa painovoimaa, pureutuvat tämän luvun kommentit yksittäistä opettajaa ja hänen elämänjäsenystään suurempiin kysymyksiin. Yhteys löytyy kuitenkin siitä, että koulun tehtävät ja merkitys vaikuttavat luonnollisesti myös yksittäiseen opettajaan. Opettajat ovat kuitenkin esittäneet edellä lähinnä mielipiteitään ja näkemyksiään, ei nünkään elettyä elämää.

Opettajat ovat kuvanneet muun muassa kiihkeää muutostahitia, valinnaisuuden ja profiloitumisen saapumista kouluihin, tieto- ja viestintätekniikan opetta-

jalle asettamia haasteita sekä arvioineet mihin koulu on menossa. Henkilökoh-
 taisimmillaan opettajat kertovat väsymisestään ja kiukustaan sekä pelostaan tu-
 levaisuutta kohtaan. Siiri näyttäisi kiteyttävän monen opettajan tulevaisuuteen
 viittaavat huomiot. *Minulla ei ole tällä hetkellä kovin ruusuisia visioita tulevaisuudesta*
 (Siiri 1960 LO, s. 5). Yleisvaikutelmaksi edellisestä jää, että opettajat kokevat
 olevansa väsyneitä ja stressaantuneita. Työviihtyvyys on kyseenalaistunut. Työ
 on muuttunut entistä vaativammaksi tilanteessa, jossa koulu ei näyttäisi tukevan
 opettajien pyrkimyksiä. Pikemminkin koulu tuntuu vain vaativan entistä enem-
 män opettajiltaan. Aikaisempi kotimainen tutkimus näyttäisi tukevan tätä näke-
 mystä varsin yksiselitteisesti (ks. esim. Kiviniemi 2000a, Syrjäläinen 2002, Säänti
 1997, Viinamäki 1997, Willman 2000). Osin tätä tukevat myös tilastot, joiden
 mukaan opettajien siirtyminen yksilöllisille osa-aika- ja varhaiseläkkeille on lisään-
 tynyt 1990-luvulla. Työkyvyttömyyteen tai -haluttomuuteen näyttäisivät opettajil-
 la vaikuttavan erityisesti mielenterveydelliset syyt. (Luukkainen 2004, 43-46.)

Opettajat esittivät edellä muutospuheen vastapainoksi myös näkemyksiään
 koulun muuttumattomuudesta. Tietotekniikan kehityksestä ja yleisestä kehitty-
 misen ja muuttumisen paineesta (olipa kyse sitten systeemin sisältä tulevasta tai
 yhteiskunnallisesta velvoitteesta) huolimatta koulu pysyttelee yllättävän saman-
 laisena. Aikaisempi tutkimus tukee tätä huomiota (ks. esim. Fullan 1994, Simola
 1998, Sahlberg 1996). Muutospuhetta on aineistossa kuitenkin määrällisesti
 enemmän kuin pysyvyyspuhetta. Jälkimmäisestä on kenties luonnollisempaa
 vaieta kun muuttuvasta. Joka tapauksessa opettajan perustehtävänä on edelleen
 opettaminen ja oppilaiden oppiminen. Nämä kaksi pedagogista perustoiminta-
 muotoa tapahtuvat edelleen pääasiallisesti koululuokassa tai vastaavassa oppi-
 mistilassa, jossa opettajalla on vastuu kokonaistoiminnasta. Nämä pysyvyyden
 elementit moni allekirjoittaa niin lasten kuin aikuistenkin opetuksessa. Muutos-
 puhe tuntuukin liittyvän ennen kaikkea opettajan asemaan ja koulutuksen yh-
 teiskunnalliseen merkitykseen.

Muutoksen meressä kamppailevien opettajien muutoskommentit näyttäisi-
 vät jakautuvan kahtia. Ensinnäkin on havaittavissa kommentointia, jossa muo-
 tos näyttää ilmeiseltä tai jo tapahtuneelta. Tästä voisi ottaa esimerkiksi valinnai-
 suuden lisääntyminen, mikä on merkinnyt oppilaille tarjottavan opetustarjon-
 nan lisääntymistä. Toisaalta kirjoittajat kuvaavat muutosta, joka on teettänyt
 paljon töitä niin opettajille kuin kouluviranomaisille mutta joka ei ole johtanut
 varsinaisesti mihinkään laadullisesti uuteen.

Kutsumustyössä kaikesta huolimatta

Sii­­tä saakka olen ollut samassa oppilaitoksessa opettajana yhteensä 32 vuotta. Voin hyvällä syyllä sanoa, että olen kutsumusopettaja – minut on kutsuttu opettajaksi, ja vasta hakiessani muutamia vuosia myöhemmin vakinaiseksi muutettua virkaa olen hakenut virallisesti samaista paikkaa. (Eeva-Liisa 1944 AIA, s. 2.)

Puhuttaessa opettajista mainitaan usein kutsumuksen käsite. Silla viitataan erityisesti sellaisiin opettajiin, jotka tekevät opetustyötä rakkaudesta lapsiin ja itse työhön. Tähän elämäntehtävään liittyy yleensä myös aimo annos uhrautumista. Kutsumusopettaja onkin historiallinen ja vakiintunut opettajakategorisointi, joka näyttää elävän vahvana niin opettajien itsensä kuin suuren yleisön mielissä. Opettajan itsensä näkökulmasta tarkasteltuna kutsumus voidaan määritellä erityiseksi työorientaatioksi, jota kuvaa työstä saatu henkilökohtainen tyytymys ja tyydytys. Tämä merkitsee muun muassa ammatin harjoittamista muistakin syistä kuin pelkän toimeentulon varmistamiseksi. (Hansen 1995; Räisänen, 130–138.)

Ensimmäisen kerran kutsumus mainitaan puheenvuoroissa, joissa kirjoittajat muistelevat oman lapsuutensa tai nuoruutensa opettajaansa. Näissä muistikuvissa oma opettaja muistuu mieleen työlleen omistautuvana, suorastaan uhrautuvana ja pyyteettömänä toimijana, toisin sanoen kutsumusopettajana. Esimerkiksi Erja muistelee lapsuutensa kutsumusopettajaa, josta tuli myös kirjoittajan henkilökohtainen ystävä: *Olen usein jälkeempään miettinyt, mikä sai hänet uhraamaan vapaa-aikaansaakin meidän ”karvakorvien” kanssa. Ehkä hän on yksi niistä kutsumusopettajista, joita aika paljon onneksi vielä tänäänkin valmistuu.* (Erja 1965 AIA, s. 1.) Erjan kommentti on tyypillinen: oma opettaja muistetaan uhrautuvana ja oppilailleen antautuvana epäitsekäänä olentona. Merkittävää on, että myös Erja itse haluaa omalla omaelämäkerrallaan osoittaa, kuinka hänkään ei vanhan opettajansa tavoin ole pelännyt työtä. Tämä ilmiö tuli tutuksi kehittämisorientoituneiden opettajien kirjoituksista.

On tyypillistä, että ammatillisessa oppilaitoksessa työskentelevä opettaja kuuluu useisiin erilaisiin työryhmiin, jotka kukin omalla tavallaan pyrkivät koulutuksen kehittämiseen ja laadun nostamiseen. Työpäivät venyvät usein kellon ympäri eikä siinä enää energia tahdo muuhun niittää. Toisaalta työ on haastavaa ja antaa teki­jälleen mahdollisuuden itse vaikuttaa. (Erja 1965 AIA, s. 3.)

Omaelämäkerrallisella tasolla kutsumus siis esiintyy ensimmäisen kerran kirjoittajien kertoessa omista opettajistaan. Vaikka kirjoittajien opettajat eivät todellisuudessa olisikaan olleet kuvatus kaltaisia, on tärkeä huomata näiden positiivisten yksittäisiä opettajia tai opettajuutta yleensä heijastelevien mielikuvien merkitys myöhemmän uranvalinnan kannalta. Toisen kerran kutsumus näyttäytyy ensimmäisen opettajanpaikan yhteydessä, jolloin kutsumus esitellään oma-kohtaisena. Etenkin luokanopettajat muistelivat lämmöllä tuota aikaa, jolloin kutsumus usein täydentyi. Esimerkiksi Margit muistelee, kuinka hän nuorena opettajana kuunnellessaan iäkkään kollegansa harmonin soittoa kesäloman viimeisenä päivänä koki jotain aivan erityistä. *Tunsin konkreettisesti olevani jonkun alussa. Lähebmpänä opettajan kutsumusta en ole tainnut koskaan ollakaan* (Margit 1954 LOJ, s. 6). Margitin kommentissa kutsumukseen näyttäisi liittyvän elämäntapa, jonka näyttämönä toiminut kyläkouluinstituutio on vähitellen kadonnut tai ainakin menettänyt merkitystään.

Maria kysyy, *miksi jotkut häpeävät puhua kutsumusammattista* ja tunnustautuukin itse juuri kutsumusopettajaksi (Maria 1930 LO, s. 14). Kirjoittaja on syvästi *kiihtollinen siitä*, että on saanut tehdä opettajan työtä. Kutsumus on säilynyt kaikesta huolimatta: *tämä ei merkitse sitä, että jokainen päivä olisi ollut juhlaa. Ei. Hyvinkin raskaita viikkoja on sekaan mahtunut.* (Maria 1930 LO, s. 14.) Maria vastasi edellä myös kehittämispuheesta, ja kirjoittajan kehittämismyönteisyys jatkui hänen itsensä mukaan aina eläkeikään asti. *Olin uskomattoman innostunut työstäni viimeiseen koulupäivään asti. Luonnollisesti olin välillä väsynyt ja pari viimeistä vuotta podin viikonloppumigreeniä.* (Maria 1930 LO, s. 12.) Uupuminen näyttäytyy Marialle siis luonnollisena asiana ja innostumisen käänköpuolena, mutta myös kutsumukseen elimellisesti liittyvänä asiana. Siirryttyään eläkkeelle kirjoittaja havahtuu uuden elämäntilanteen mukanaan tuomiin kysymyksiin.

Sitten kaikki kouluun liittyvä oli obi. Niin kummalliselta kuin se kuulostaakin, koin jonkin asteisen kriisin. Tunsin olevani tyhjiössä. Omat lapset olivat kaikki pois kotoa. Mies jatkoi vielä omaa työtään. Minä olin yksin. Minun oli tehtävä luopumistyöni ensimmäisenä eläkevuotena. Se ei ollut helppo prosessi. Vaikka oma perhe oli ollut rakas ja tärkeä, olin tietyllä tavalla elänyt työni kautta. (Maria 1930 LO, s. 14.)

Marian työelämän jälkeiset havainnot korostavat työn merkityksellisyyttä. Kun mahdollisuus kutsumuksen toteuttamiseen poistuu eläkkeelle jäämisen seurauksena, saattaa syntyä tyhjiö. Kirjoittaja mainitsee kutsumustyön olleen välillä myös raskasta. Raisa taas kokee, että juuri kutsumus auttaa jaksamaan raskaassa työssä.

Loppuksi haluan vielä ajatella "ääneen": Opettajan työ on minulle kutsumus, nimenomaan erityisopettajan työ. En tiedä, olisinko jaksanut työn ohessa suorittaa vielä tämän viimeisen eli erityisluokanopettajan pätevyiden, ellen olisi sydämestäni kiinni opetus-, nimenomaan erityisopetustyössä. Nyt sain vakinaisen viran ja voin entistä hartaammin tehdä työtäni oppilaiden parasta ajatellen. Samalla voin itsekin hyvin! (Raisa 1947 EO, s. 7.)

Kirjoitusten perusteella näyttää siltä, että monen kirjoittajan kutsumusta on koeteltu sangan runsaasti opettajan uran varrella. Se ei ole siis pysynyt samanalaisena, vaan pikemminkin muuttunut. Etenkin kirjoitushetkeä lähenevässä kirjoituksessa kuvataan kutsumusorientaation muuttumista ja suoranaista kyseenalaistumista. Kyse voi olla elämäkertomuksille ja muisteluille ominaisesta nuoruuden ihannoinnista, mikä tässä aineistossa esittäytyy juuri opettajuuden no- viisi-aikojen erityisenä glorifiointina. Esimerkiksi Irene kuvaa, kuinka nuorena *käsittämätön kutsumustietoisuus piti sitkeästi vallassaan* (Irene 1942 LOJ, s. 5). Kutsumus on sinnitellyt kaikesta huolimatta.

Ajattelen kütöllisena työyhteisöäni lasten parissa. Arvostamattomuutta ja yksinäisyyttäkin tuntien olen saanut kokea myös suurta työdytystä ja työniloa, elämyksellisiä hetkiä. En de hävennyt olla alkuopettaja. Päinvastoin, olen kokenut työni arvokkaana luottamustehtävänä, vaikka yhteiskunta on riisumassa viimeisetkin rippeet opettajan työn merkityksestä...Tähän saakka olen tuntenut tekeväni kutsumustyötä, kaikesta huolimatta. Perin bitaasti vain tuntuvat vuodet vierivän sen jälkeän, kun puolisoni jäi eläkkeelle tammikuussa 1997 ja vastuulleni siirtyivät myös johtajan tehtävät. Väsyttää usein. Tunnen itseni hyvin suojattomaksi. Kyselen ihmeissäni: voiko tässä ajassa ja tulevaisuudessa löytyä vielä ihanteita opettaja-kutsumukseen? (Irene 1942 LOJ, s. 10.)

Irene kokee olleensa kutsumusopettaja aina kirjoitushetkeen asti. Silti hän epäilee, onko kutsumukselle enää kysyntää tulevaisuudessa. Vaikka kirjoittajan omaa kutsumusta on koeteltu, päätty Irene toteamaan oman kutsumuksen olleen sitenkin todellinen ja kestävä. Väsymys voidaan määritellä iästä ja työuran pituudesta johtuvaksi, mutta kirjoittaja viittaa myös muihin syihin kuten *tähän aikaan ja tulevaisuuteen*. Opettajan työn vaikeus nykymaailmassa tuodaan esille edellä kuvatun kaltaisesti, ja oma itse opettajan roolissa asetetaan tuota alati vaikeutuvaa tehtävää vasten. Juuri puhuttaessa opettajan työn muuttumisesta yhä vaativammaksi ja raskaammaksi nousee esille kutsumus. Siinä missä Irenen kutsumususkon on pysynyt aina eläkeikään asti työn raskaudesta huolimatta, määrittelee Siiri kutsumuksen illuusioksi, joka on vähitellen rapistunut uran varrella.

Joskus heikkoina hetkinään ajattelee, että olikohan ammatinvalintani sittenkään oikea tai edes järkevä. Urani alkuvuosina pidin itseäni vahvasti kutsumustyöntekijänä. Tämä "illuusio" on vuosien kuluessa ja työn muuttuessa yhä raskaammaksi muuttunut realistisemmaksi. On pakko säästää itseään sekä itseä varten että perhettä varten. Minun on täytynyt opetella "löysäämään" tahtia töissä. Teen kaikesta niin hyvin kuin pystyn ja sen on riitettävä olkoonkin, että joskus on huono omatunto tekemättömistä töistä. (Siiri 1960 LO, s. 4.)

Siirin mukaan kutsumusopettaja (jolla hän viittaa itseensä tai kutsumusopettajiin yleensä) ei olisi kestänyt vähitellen raaiatunutta työtodellisuutta, mihin kirjoittaja itse on vähitellen huomannut joutuneensa. Kutsumusopettajaan yleisesti liitetty uhrautuminen työasenteena ajaisi nykyopettajan nopeasti ammatilliseen kriisiin. Siirin kohdalla törmäämme toisaalta jälleen siihen, kuinka kutsumus näyttäisi liittyvän juuri ensimmäisiin työvuosiin. Hän myös korostaa, kuinka opettajan tulee säästää itseään ja kuinka hänen on tunnistettava oman osaamisensa ja jaksamisensa rajat. Joillekin opettajille kutsumus näyttäisi edustavan vanhahtavaa ja nykytyöelämään soveltumatonta ammatillista orientaatiota, joka tulee esille lähinnä lapsuuden uraunelmien muodossa ja joka viimeistään kari-see siinä vaiheessa pois, kun opettajan työtä on tehty tarpeeksi kauan.

Viihdyin hyvin, kunnes jotenkin vain alkoi tuntua että opiskeluni kruunaus olisi pätevyystyminen opettajaksi. Pyrin koulutukseen ja pääsin. Tehdessäni erilaisia tehtäviä esimerkiksi opettajuudesta huomasin saaneeni paljon henkistä sitkeyttä, terveitä elämänarvoja sekä vahvistusta itsetunnolleni juuri jättämästäni työpaikasta. Nykyään tuskin voi puhua kutsumusammateista, mutta jotenkin opiskelun alku toi sellaisen ajatuksen, että tämä on se omin alue ja tämän millä olen jo luontaisesti sisäistänyt. Myöhemmin kyllä usko heilahteli laidasta laitaan, mutta ei min myrskymäisesti, että koko laiva olisi kaatunut. (Kirsti 1955 LO, s. 4–5.)

Kirstin mielestä kutsumusammatteja on tuskin enää. Käsite sinällään tuntuu kuitenkin elävän. Lea näyttäisi leikittelevän käsitteellä.

Opetustyö sisäoppilaitoksessa täytti kuusi päivää viikosta aamusta iltaan. Se ei tuntunut raskaalta, kun se oli "kutsumustyötä". (Lea 1940 AIA, s. 4.)

Lea on laittanut kutsumustyön lainausmerkkeihin ilmeisesti ironisen sävyn vahvistamiseksi. Toisaalta näkemys on luettavissa Raisan aikaisemmin tarjoamassa viitekehyksessä: kutsumus on antanut Lealle voimaa ja jaksamista työn suorittamiseen. Taina esittää mielenkiintoisen näkemyksen. Tämä kirjoittaja määritteli

edellä itsensä opettajaksi, joka haluaa mieluusti keskittyä opetustehtävään. Hänen mukaansa kutsumusopettaja on palannut, mistä hän on näkevinään merkkejä nuorissa kollegoissaan.

Lisäksi opettajan julkisuuskuva säätelee mediassa edelleenkin kutsumustietoisuus, johon ei lainkaan sovi taistella paremman palkan puolesta tai lomautukset lukukausien aikana. Opettajan pitäisi ennen kaikkea ajatella oppilastaan, eikä omaa rahapussia. Suuri yleisökään ei ymmärrä, että opettajain lomautus kesällä on palkanalennus, johon opettajien olisi nurkumatta alistuttava. Minusta tuntuu, että kutsumusopettaja on taas palannut kouluhin syrjäyttäen 70–80-lukujen virkamiesopettajat. Tämä tulee mieleeni, kun katselen entistä nuorempia kollegoitani tai seuraan omien lasteni joitakin opettajia. Tuntuu siltä, että he ajattelevat yötä päivää opetustaan ja työtään, ja ovat valmiit leiri-, yö- tai kesäkouluhin korvauksetta. Itseäni en kuitenkaan pidä virkamiesopettajana, joka laskee tarkkaan työtuntinsa ja tekee sen mistä maksetaan korvaus. Kuitenkin olen sitä mieltä, että myydessäni ammattitaitoni työnantajalle eli tässä tapauksessa yhteiskunnalle, kuuluu minulle tästä kaupasta kunnollinen korvaus. (Taina 1951 LO, s. 15.)

Tainan mukaan kutsumusorientaatiota on edelleen havaittavissa, ja se elää uusissa opettajasukupolvissa. Tämä opettajatyyppi on hänen mukaansa syrjäyttänyt virkamiesopettajat⁷⁶. Hän itse tuntuu häilyvän jossain näiden kahden opettajatyypin välillä, sillä kirjoittajan mukaan kutsumukseen liittyy nimenomaan ylimääräisen työn tekeminen palkatta ja itseään säästämättä. Toisaalta hän ei itseäkään omien sanojensa mukaan *laske tarkkaan työtuntejaan*.

Kutsumuksesta(an) kirjoittaneet opettajat ovat tietoisia kutsumusopettajaan liittyvien mielikuvien vahvuudesta ja pohtivat tällaisen työorientaation mahdollisuutta ja tarpeellisuutta tämän päivän koulussa. Vaikka nykyiset koulujärjestelyt kenties koettelevat kutsumuksen mahdollisuutta ja realistisuutta, on yksittäisen toimijan kutsumustietoisuuden ja sen toteutumispaikan, tässä tapauksessa siis koulun, välinen ristiriita ajaton. Jälkimmäinen tulee aina asettamaan joitakin esimerkiksi resursointiin ja aikatauluun liittyviä odotuksia, jotka eivät välttämättä ole samansuuntaisia yksittäisen opettajan odotusten kanssa. Kutsumukseen liittyy kuitenkin aina myös sosiaalinen ulottuvuus, jota koulu laitoksena juuri edustaa. (Hansen 1995, 143.)

⁷⁶ Myös Uusikylä ja Atjonen (2000, 180) puhuvat virkamiesopettajasta (jonka seurakunnallisena vastikkeena on luonnollisesti leipäpappi), kun taas Syrjäläinen (2002, 117) käyttää termiä peruspalkkatyöläinen viitaten samaan opettajatyyppiin.

Näkemyksien yleisyydestä ja yksimielisyydestä korostuu kirjoituksissa. Kirjoittajat eivät juuri vaivaudu selittelemään, mitä he itse asiassa tuolla käsitteellä tarkoittavat. Se nähdään kiistattomana ja yleisesti ymmärrettyä ainakin opettajakirjoituksen tasolla. Perinteisesti kutsumusopettajalla on tarkoitettu opettajaa, joka on halunnut opettajaksi lapsesta asti. Moni aineiston kirjoittajista kuvaileekin jo varsin varhain virittyntä opettajuutta itsessään. Tämän lisäksi kutsumus voi tulla myös ammatillisen kehittymisen kautta. Vastaaaminen työn haasteisiin ja työn eettisen luonteen ymmärtäminen voivat kehittyä vähitellen työn tekemisen yhteydessä ilman, että tekijällä olisi lapsuudesta peittyvää erityistä opettajaviettiä. (Räisänen 1996, 130.)

Kutsumustietoisuus on perinteisesti liitetty erityisesti kansanopettajuuteen. Nämä alempien vuosiluokkien opettajat ovat muodostaneet oman erityisen ryhmänsä, jolle ominaista on ollut alalle värväytymisen, opiskelun, työorientaation ja yhteiskunnallisen aseman historiallinen ja sosiaalinen määrittynisyys. Yhtenä kokoavana käsitteenä on tavattu mainita juuri kutsumus. Kuvattujen elementtien perusteiden muuttuminen on luonnollisesti herättänyt keskustelua myös kutsumuksen mahdollisuudesta. Kansanopettajaksi ryhtyminen ja kutsumukseen vastaaminen eivät ole olleet yhteiskunnallista tai yksilöllistä sattumaa tai alanvalinnallisen arpapelin tulosta, vaan se on perinteisesti heijastellut kiitollisuutta koululaitosta kohtaan ja perhetaustan tunnustamista (Rinne 1988, 441).

Kiitos näistä vuosista

Kokenut kasvattaja muistutti, että nuori opettaja on monien haasteiden ja mahdollisuuksien edessä. Yhtä tärkeää kuin lapsille tiedon välittäminen on kasvattajan työsarka. Siinä työntulos punnitaan. Tulokset eivät aina näy. Työnsä aloittavan opettajan on syytä olla toiveikas eikä saa lannistua. Maassamme kylvetään myös talvehtivaa viljaa. Se peittyi hangen alle, mutta orastaa ja nousee keväällä. Opettajapersoonallisuus merkitsee enemmän kuin arvosanat. (Mauno 1928 LO, s. 16.)

Edellä on esitelty sellaisia puheenvuoroja, joissa opettajat ovat arvioineet omaa opettajuuttaan ja koulua yleisellä tasolla. Huomiot ajoittuvat kirjoittajien elämäkerralliselle kaarelle, mutta varsinkin edeltävissä luvuissa ovat viimeiset työvuodet olleet korostuneina esillä, mikä on tarkoittanut lähinnä 1990-luvun koulutodellisuuden kuvausta. Tässä hahmottelussa omaelämäkerrallinen menneisyys on toiminut tiedostettuna tai tiedostamattomana taustana ja heijastuskohtana, jota

vasten muutosta on kuvattu ja havainnollistettu. Toisinaan kirjoittajat ovat viitanneet omaan lapsuuteensa ja myöhemmistä vaiheista opettajanuransa alkuvuosiin. Edellä esitetyn saldona voitaneen todeta, että opettajat näyttävät olevan erittäin huolissaan nykyisestä suuntauksesta, jonka ilmentyminä mainitaan muun muassa arvostuksen vähäisyys, palkkaustason alhaisuus ja ammattikuvan liiallinen laajeneminen. Toisaalta opettajat ovat huolissaan kouluun kohdistuneista säästötoimista, ainaisesta kiireestä sekä uudistamistyön suunnasta ja loputtomuudesta. Jokunen oli menettänyt myös kutsumuksensa. Lukija onkin saattanut pohtia monissa kohdin, onko kuva näin lohduton vai onko kyseessä mahdollisesti jokin omaelämäkerrallinen harha. Vai onko aineiston elämäkerran laatijoihin kenties valikoitunut poikkeuksellisen tyytymätöntä opettaja-ainesta?

Vaikka opettajien piirtämä yleiskuva näyttääkin varsin negatiivisävyiseltä, ovat kirjoittajat vastapainoksi kuvanneet runsaasti myös työnsä myönteisiä ilmentymiä. Opettajien arvioidessa syitä työssä viihtymiseen ja jaksamiseen nousevat esiin ensinnäkin positiiviset oppilasarviot. Oppilailla näyttäisi olevan hyvin keskeinen rooli opettajien arvioidessa oman työnsä merkitystä ja onnistumista.

Opettajan työ on ollut ja on minusta erittäin antoisaa. Usein ajattelen, että on väärin saada palkkaa työstä josta nauttii niin paljon! Joka syksy on yhtä ihanaa kohdata uudet ekaluokkalaiset sekä nähdä kesän aikana tapahtunut kehitys muiden oppilaiden kohdalla. Tiedän, että olisi muitakin ammatteja joissa voisin toimia, mutta koen olevani onnekas saadessani olla opettaja. (Maija 1964 LOJ, s. 2.)

Maijan kommentti palkan saamisen vääryydestä lienee vertauskuvallinen ilmaisu, mikä tuskin kuvastaa kirjoittajan todellista mielipidettä. Eeron mielestä pahin lamakausi on takanapäin, ja hän katsoo myönteisin mielin työuraansa ja nykyistä tilannettaan. *Tärkeintä työssäni on ollut, ja on tänäkin päivänä se, että saan opettaa nuoria ja nuoria aikuisia. He ovat etsimässä omaa minäänsä sekä tiedollisia ja sosiaalisia rajojaan. (Eero 1955 AI, s. 11.)* Opettajan työhön liittyvä inhimillinen kanssakäyminen ja itseään etsivien nuorten kasvun tukeminen korostavat omalta osaltaan opettajan työn kasvatuksellista ulottuvuutta. Joka tapauksessa opettajalla on mahdollisuus todistaa tiedollisella, sosiaalisella ja eettisellä alueella tapahtuvaa oppimista ja kehittymistä, mikä näyttää olevan erityisen palkitsevaa.

Joskus olen ajatellut vaihtaa koulua, mutta en ole tullut sitä tehneeksi, koska en ole keksinyt mitään järkevää syytä, miksi vaihtaisin. Olen viihtynyt koulussamme hyvin. Vaikka minulla ei ollut päämääränä opettajan ammatti, olen ollut mielestäni

onnekas siinä mielessä, että tämä työ on sopinut minulle hyvin. On ollut hauskaa ja virkistävää olla nuorten kanssa. Murrosikäisten opettaminen on asettanut myös paljon haasteita, mutta työ ei ole käynyt pitkästyttäväksi. Toisinaan se on tietysti ollut raskasta, mutta olen ottanut sellaisen elämäfilosofian, että joka aamu on lähdetty liikkeelle puhtaalta pöydältä, eli menneitä ei muistella. Se helpottaa. (Ursula 1944 AI, s. 3.)

Ursulan tavoin Tuula iloitsee siitä, että on saanut tehdä töitä juuri nuorten kanssa. Se on pitänyt hänet nuorena ja virkeänä. *Aina silloin tällöin, yleensä synkimmän epätoivon jälkeen, opettaja saa kokea onnistumisen iloa työssään. Se auttaa jaksamaan.* (Tuula 1961 AI, s. 14.) Tuula ja Ursula arvostavat myös työnsä monipuolisuutta ja mielenkiintoisuutta ja erityisesti työn tarjoamaa onnistumisen iloa. Toisaalta nämä kaksi kielenopettajaa kuvaavat työtään nuorten kanssa raskaaksi ja haastavaksi. Osaltaan tämä liittyy itse työn luonteeseen, johon kuuluu kohtaaminen murrosikäisten nuorten kanssa. Toisaalta koulun suomat vähäiset resurssit lisäävät osaltaan työtaakkaa. Joka tapauksessa työ näyttäisi vaativan heiltä toisinaan kohtuuttomasti, mutta vastapainoksi antavan myös paljon. Merkittävänä osana työn tuottamaa tyydytystä näyttääkin olevan opettajien kuvaama selviäminen hankalista tilanteista. Opettajat tuntuvat kirjoituksissaan toisinaan jopa kaipaavan tiettyä haasteellisuutta, jota työ nuorten kanssa epäilemättä myös tuottaa. Ongelmien onnistunut selvittäminen lisää tunnetta työssä pärjäämisestä. Se on myös viesti opettajalle sitä, että hän on tarpeellinen.

Kiitän lapsia, jotka aiheuttavat sopivasti ongelmia – he opettavat minua ja muita eniten. En silti toivo mitä, koska ne aiheuttavat kuitenkin ilmapöyrin ristiriitoja. Rakastan keskusteluja, joissa selvitetään riitoja ja hankaluuksia. Olen löytänyt oman mallin toimia välittäjänä sovimisen taidon ohjaajana, enkä mene itse tuntilla mukaan tilanteisiin. Nöyryyttämistä varon viimeiseen asti ja olen opetellut käyttämään minäviestejä itseeni. Tunnetaidot ovat yksi lempi aiheistäni. (Tuire 1944 EO, s. 9.)

Tuiren viesti kuvaa, kuinka opettajan työhön kuuluu ihmiseloon kuuluvien ongelmien ja ristiriitojen ratkaiseminen. Kasvatukseen ja oppilaistaan välittämiseen kuuluvat elimellisenä osana myös konfliktit (Webb & Blond 1995, 620). Mikäli näistä ristiriitatilanteista selviää, on työtyytyväisyys kommenttien mukaan yleensä taattu. Siksi Tuirekin kiittää *lapsia, jotka aiheuttavat so piovasti ongelmia*. Ratkaisemattomat ongelmat tai lapset, joihin ei saa keskusteluyhteyttä, saattavat aiheuttaa opettajissa riittämättömyden tuntoja, joita opettajat myös kuvaavat. Raisa iloitsee Tuulan tavoin oppilaidensa edistymisestä. *Jokaisen erityisongel-*

maisena selviäminen omille jaloilleen ja elämässä eteenpäin on työni motivaatio. Oikeastaan yksi koko elämäni suola. (Raisa 1947 EO, s. 5–6.) Irene kuva oppilaitaan tavalla, mikä ilmentää työn kaksijakoista luonnetta. *Rakas tusina valon ja vaivan antajia!* (Irene 1942 LOJ, s. 12.)

Oppilaat muodostavat ryhmän, jota varten koulu opettajineen on olemassa. Ei ole siis ihme, että heidän kanssaan työskentely näyttää takaavan opettajille työviihtyvyyttä ja -motivaatiota. Nuorten välityksellä työhön tulee mieltä, tarkoitusta ja selkeä suunta. Vaikka opettajat kuvaavatkin työtään haasteelliseksi ja raskaaksi, näyttätyy vaativuuden käänntöpuolena työstä saatu tyydytys. Lasten ja nuorten, mutta myös aikuisopiskelijoiden kanssa tehtävässä työssä ihmisen kohtaaminen on jokapäiväistä. Se on myös kuluttavaa toimintaa, jossa opettajan on vaikea jäädä ulkopuoliseksi. Työtyytyväisyyttä heijastavissa kommentoissa kuultaakin läpi voimakkaasti työn kasvatusluonne ja juuri tuosta työstä saatu tyydytys ja palaute. Jos uskaltaa kohdata nuoret ihmisinä, voi myös saada enemmän. Kirjoittajat eivät näytä niinkään iloitsevan oppilaidensa akateemisten taitojen karttumisesta, vaan yleisestä kasvusta ja kehityksestä. Oppilaiden tavoittaminen ihmisinä sekä heidän kasvupotentiaalinsa havaitseminen kuvautuu keskeisenä työstä saatuna palkintona. (Lortie 2002, 104–106.)

Opettajien suhde oppilaisiinsa ei katkea välttämättä kevätjuhlaan tai valmistumiseen. Erityisen suurella lämmöllä muistellaan niitä tilanteita, joissa opettajat ovat kohdanneet vanhoja oppilaitaan.

Eräskin heistä silloin 7.-luokkalainen poika, joka kevätlukukaudella kouluumme siirrettiin, tuumasi vuosia myöhemmin, kun tapasin hänet esikoistaan kärryillä työntelemässä: -uskotko, opettaja, että se lukollinen lipas, minkä kevään aikana koulullasi tein, oli ainoa kouluaikein käsityö, minkä olen saanut valmiiksi. Siinä palautetta. (Sauli 1935 LOJ, s. 5.)

Klassinen kasvatustieteellinen dikotomia prosessi ja produkti näkyvät arvioitaessa nykyisiä ja menneitä oppilaita. Prosessia edustaa nuorten kohtaaminen, joka näyttäisi olevan sinällään palkitsevaa. Prosessin suunta ja lopputulos eli produkti on taas usein hämärän peitossa. Opettajien työn tulokset saattavat näkyä vasta vuosien tai jopa vuosikymmenien kuluttua. Siksi opettaja mielellään näkeekin vanhojen oppilaidensa myöhempiä saavutuksia ja menestymistä, mitkä saattavat olla tärkeitä itsetunnon ja ammattitilpeyden kannalta (Sikes 1985, 56–57). Etenkin yksittäisiä opintojaksoja tai -sisältöjä laajemmat asiat, kuten vaikkapa vastuulliseen aikuisuuteen kasvaminen tai yhteiskunnan täysipainoi-

seksi jäseneksi tuleminen, näkyvät yleensä vasta kouluajan jälkeen, ja näihin seikkoihin vaikuttavat luonnollisesti koulun ja opettajan ohella monet muut tekijät (Labaree 2000, 231). Opettajilla ei näytä olevan juuri mitään muuta konkreettista osoitusta työnsä onnistumisesta kuin todistusarvosanat. Vaikka nekin kannattelevat tärkeää viestiä, eivät ne sisällä kaikkia opettajan tärkeinä pitämiä asioita.

Siiri kritisoi edellä opettajan työn arvostuksen laskua sekä kuvasi oman kutsumuksensa vähittäistä hiipumista. Hän korostaa kollegoidensa tavoin lasten kanssa työskentelyn tärkeyttä. Tämän lisäksi Siiri mainitsee työn itsenäisen luonteen merkityksen.

Mielestäni työssäni on tärkeintä se, että saa opettaa pieniä lapsia ja nähdä oppimisen ilon vuosi vuoden perään. Pidän tärkeänä myös työni itsenäistä luonnetta. Kun menen luokkaan, saan toteuttaa itseäni juuri omalle persoonalleni sopivalla tavalla. Työssäni voin myös toteuttaa monia eri työtapoja oppilaiden ja myös omaksi ilokseni. Hauskinta työssäni on se, että yllipäätään on töitä tällaisena aikana. Mukavat työkaverit piristävät aina päivääni ; jotkut heistä ovat hyviä ystäviäni, joihin voi luottaa tiukan paikan tullen ja joille voi purkaa sydäntään ... MUTTA: Kiitosta ei opettajan työstä saa ! Minulle kiitos on se, kun oppilaani oppivat ja ovat tyytyväisiä oloonsa koulussamme. (Siiri 1960 LO, s. 4.)

Tässäkään kohtaa Siiri ei voi olla viittaamatta kokemaansa vähäiseen arvostukseen ja palautteeseen, joka on otettava oman luokan toiminnasta. Tämä seikka korostaa jälleen sitä, kuinka luokahuonetyöskentely ja jokapäiväinen oppilaiden kohtaaminen takaavat opettajille työviihtyvyyttä. Itsenäisyys ilmenee opettajan työssä monella tasolla ja monessa kohtaa. Luokahuone lienee kuitenkin se paikka, jossa yksittäinen opettaja on kenties kaikkein suverenein toimija. Siiri arvostaa kaikesta huolimatta opettajan työn itsenäistä luonnetta. Myös Sauli arvostaa opettajan mahdollisuutta vaikuttaa omaan työhönsä. *Jokainen opettaja on oman luokkansa arkkitehti* (Sauli 1935 LOJ, s. 9). Taina tarkastelee asiaa päättäväisyyden siirtymisen ja kontrollin vähenemisen tasoilla.

Suurin ja positiivisin muutos opettajan urallani on ollut vallan siirtyminen koulutasolle eli sinne missä, varsinainen työ tehdään ja missä on paras asiantuntemus. Jo opiskeluaikani 70-luvulla luettiin lujaa valtakunnallisia opseja ja popseja lähes ulkolukuna, missä tarkalleen määriteltiin opetuksen sisältö. En muista oliko lehmän ruuansulatus viidennen luokan biologian opsissa, mutta oppikirjassa se oli, joten sen uskollisesti kaupunkilaislapsille opetin. Kirjathan olivat kouluhallituksen hyväksymiä, siis virallisia. Joku ”ylempi taho” sanoi miten sinun pitää

opettaa ja mitä. Koululantakunta määräsi jopa oppilaille annettavien kynien määrän vuosittain. Toinen oleellisesti muuttanut seikka on koulutarkastajien häviämisen kentältä. Opettajien ammattitaitoon ja -etiikkaan on siis opittu luottamaan. (Taina 1951 LO, s. 16.)

Taina viittaa 1990-luvulla tapahtuneeseen opetussuunnitelmauudistukseen, joka merkittäväällä tavalla siirsi päätäntävaltaa koulujen tasolle. Hän muistelee aikaa, jolloin kaikki oli keskusjohtoisesti säännösteltyä. Tästä näkökulmasta katsottuna muutos on merkittävä. Edelleen Taina tulkitsee kansakoulutarkastuslaitoksen hävittämisen merkinä suomalaista opettajaa kohtaan tunnetusta luottamuksesta. Meikäläinen opettaja onkin keskimäärin ulkomaalaisia kollegoitaan itsenäisempi. 1990-luvulla varsinkin peruskoulun opettajia ja erityisesti luokanopettajia koskeneet kontrollimekanismit ovat vähitellen väistyneet. Säännöllisistä koulutarkastuksista on luovuttu, eikä luokkapäiväkirjaa tarvitse enää pitää. Lisäksi opettajille on siirretty valtaa muun muassa opetussuunnitelmien laatimisessa. (Simola 2004; Säntti 1997, 66.)

Opettajat ovat edellä arvioineet työtään nuorison kanssa haastavaksi, mutta parhaimmillaan erittäin palkitsevaksi tehtäväksi. Nuorten kasvun seuraaminen ja vastausten löytäminen hankaliinkin kysymyksiin on monelle syy olla ja toimia alalla. Kun opettajat kirjoittavat kaikkein syvällisimmällä ja henkilökohtaisimmalla tasolla työstään nauttimisesta, on kyse itsensä toteuttamisesta.

Kirjallisuuden opinnot ja tutustuminen elämän filosofioihin on ollut hyödyllistä siksi, että niiden ansiosta olen pohjinnut paljon motivaatiotani toimia erityisopettajana. Se ei ole asiantuntijuuden tai vallankäytön tuottama tyydytys, oman heikon itsetunnon vahvistaminen, velvollisuudentunne eikä "auttamisen" ihanne vaan se, että olen tunteutunut työssä saavani käyttää omia vahvuksiani, olen voinut toteuttaa koko persoonallisuuttani ja olen saanut itselleni tärkeitä onnistumisen kokemuksia. Ihmissubteiden merkitystä ei voi unohtaa, olen saanut työskennellä yhteisöissä jotka ovat hyväksyneet minut omana itsenäni ja tukeneet eri elämäntilanteissa. Olen tullut tärkeäksi ihmisille ja he minulle. (Teija 1965 EO, s. 11.)

Teijan omaelämäkerta on poikkeuksellisen omakohtainen tilitys, jossa kirjoittaja kuvaa ammatillisen ja henkilökohtaisen minänsä yhtenevääsyyttä. Kirjoittaja on saanut erityisopettajana toimiessaan kokea toteuttaneensa omia vahvuuksiin ja itseään. Teija onkin nimennyt kirjoituksensa *erityisopettajaksi kasvaminen: kasvua minuksi*. Myös Tuire kirjoittaa hyvin henkilökohtaisella tasolla kirjoittaessaan myös opettajana toimimisestaan.

Kun katson elämäni taakse päin ja ajattelen valmistumistani opettajaksi 31 vuotta sitten, kysyn itseltäni: millaisen elämänkaaren olet kulkenut? Lyhin vastaus siihen kuuluu yksinkertaisuudessaan: elämänmakuisen, runsaasti HPP-tiliäni⁷⁷ kartuttaneen, jota kiittollisuudella ajattelen. Ammattini kannalta minulle on ollut aivan erityisen tärkeää se, että olen saanut työskennellä monessa erilaisessa ja -kokoisessa koulussa: pienestä syrjäkylän koulusta aina suurin kaupunkikouluihin saakka, siinä välillä pistäytynyt kirkonkylän taajamassakin. Jokainen koulu on jättänyt omat jälkensä ja ne ovat tämän päivän ammattirikkauttani. Matkan varrella on moni haave kariutunut, moni toive murskaunut, mutta tilalle on tullut myös uusia, arvokkaita aineksia. Epävarmuus ja huono itsetunto ovat vaihtuneet realistiseksi tietoisuudeksi omista heikkouksista, mutta myös vahvuuksista, joita osaan arvostaa ja joiden varassa minuuteni nyt lepää. Tiedän olevani työyhteisöni arvostama jäsen ja tunnen kuuluvani tärkeänä osana siihen. Enää en abdistu kaikesta” osaamattomuudestani”, vaan annan itselleni luvan toimia omalla tavallani. (Tuire 1944 EO, s. 19.)

Tuire kuvaa retrospektiossaan, kuinka kaikki työuran varrelle mahtuneet työpaikat ovat jollain tavoin jättäneet jälkensä häneen. Elämänmakuisessa tilityksessä kirjoittaja kuvaa myös, kuinka hän on oppinut hyväksymään osaamattomuuttaan, sanalla sanoen tullut realistisemmaksi. Kuvauksessa työ on merkittävä osa kirjoittajan henkistä kenttää. Edellä on esitelty ensisijaisesti nuorten ja lasten kanssa toimivien opettajien näkemyksiä työnsä tuottamasta mielihyvästä. Myös aikuisopetuksessa työskentelevien opettajien kokemus työn luonteesta voi olla edellisten kaltainen.

Onnekseni löysin uuden mielenkiintoisen alueen eli aikuiskoulutuksen. Siellä oli upeaa opettaa, sillä siellä sai olla aikuisten parissa ja helposti meille löytyi yhteinen kosketuspinta asioihin ja opiskelijat osasivat käyttää hyväkseen valtavaa elämänkokemustaan ja työkokemuksiaan. Heidän kanssaan työskennellessä syntyi jälleen se didaktinen jännite ja jälleen opetus ja oppiminen olivat suurta seikkailua. Tunne oli sama kuin yli 20 vuotta aikaisemmin, mutta se ei ollut enää niin sähköistä vaan jotenkin tyvenempi ja avarampi ja lähestymistapani luovempi. Niissä oli jälleen se opettajan työn riemubeteki, antamisen ja saamisen interaktio. (Lea 1940 AIA, s. 16.)

Marchia (1995, 274) lainaten Teija, Tuire ja Lea tekevät sitä mitä tekevät, koska se on heidän luontonsa mukaista. Nämä opettajat eivät pelkästään iloitse työssä

⁷⁷ *Opiskeluaikainen kuvaamataidonlehtori antoi muinoin kullannarvoisen elämänohjeen: “Muistakaa, nuoret opettajat, ainoa pankkikiitos, jota todella kannattaa kartuttaa, on HPP-pankissa, henkeisen pääoman pankissa” (Tuire 1944 EO, s. 18.)*

pärijäämisestä tai työn tuloksista. He myös toteuttavat itseään työssä, jossa henkilökohtaiset kyvyt ja tahto kohtaavat työn asettamat haasteet. Itsensä toteuttamiseen liittyy myös tietty haasteellisuus ja idea kehittymisestä niin työssä opettajana kuin ihmisenä yleensä. Itse asiassa nämä piirteet viittaavat vahvasti kutsumuksen suuntaan. Siinäkin on kyse työstä saadusta henkilökohtaisesta tyydytyksestä ja merkityksestä. Lisäksi työllä on vahva sosiaalinen ulottuvuus. Työ ei voi olla pelkkää itkeskeistä omistautumista. (Hansen 1995, 3-9.)

March (1995) kuvailee koulutuksen ydintä kolmella ulottuvuudella, jotka ovat löydettävissä myös edellisistä kommentteista. Ensinnäkin on usko oppimiseen eli siihen, että sivistys on hyvästä. Toiseksi tutkija ei mielellään puhu rakkaudesta lapsiin, vaan sitoutumisesta aikuisuuteen. Opettaja hyväksyy oppilaiden olevan matkalla aikuisuuteen, jota hän itse juuri edustaa. Tämä kanssamatkustaminen sisältää ajatuksen siitä, että nuorten kysymykset hyväksytään keskeisenä osana matkasuunnitelmaa. Kolmanneksi on syvä optimismin henki, mikä ei ilmene yksipuolisena uskona koulutuksen menestyksellisiin tuloksiin, vaan henkilökohtaiseen omistautumiseen ja innostukseen itse kasvatustapahtumassa.

Neljä ikkunaa opettajan elämään

Edellä aineiston omaelämäkerrallista antia on purettu ensiksi ajallisten vaiheiden (lapsuus, koulunkäynti ja opiskeluaika) viitekehyksessä. Tämä jako noudattelee yleistä elämäncyklin esittämisen perinnettä, jossa omien elämänvaiheiden ja -tapahtumien esittely on luonnollista aloittaa lapsuudesta ja päätyä lopulta kirjoitushetken tapahtumiin tai jopa tulevaisuudennäkymiin. Moni tutkimuksen opettajista on laatinut oman elämänsä tarinan noudattaen kirjoituksen tueksi tarkoitettua muistilistaa. Sen vuoksi tämän jäsenystävän voi katsoa soveltuvan myös varsinaiseen aineiston esittelyyn. Ajallisten ja toisiaan seuraavien vaiheiden esittely liukenee ensimmäisen työpaikan tarkastelun jälkeen. Tämän jälkeen on tukeuduttu sisällöllisiin erotteluihin, mikä on havaittavissa kahdessa edellisessä luvussa. Tällä valinnalla ei kuitenkaan tarkoiteta, etteikö opettajan uralla olisi tiettyjä yleisiä vaiheita tai etteikö esimerkiksi noviisiaikana opettajilla olisi aivan erilaisia kehityshaasteita tai kysymyksiä kuin uran loppuvaiheessa (ks. esim. Huberman 1993, Sikes 1985, Sikes, Measor & Woods 1985). Aineisto ei kuitenkaan antanut mahdollisuutta tällaisten uravaiheiden tarkasteluun, eikä se ollut myöskään tutkijan ensisijainen tarkoitus.

Temaattinen jaottelu ei ole kuitenkaan täysin ongelmaton ratkaisu monisältöisen aineiston kuvailun kannalta. Lukija saattaa helposti harhautua luulemaan, että esimerkiksi edellä esiteltyjen elämien eri vaiheet seuraavat toisiaan vailla kiinteää yhteyttä ja että kirjoitusten temaattiset ulottuvuudet määräytyvät jotenkin tutkijan esiin nostamien teemakimppujen mukaisesti. Totta onkin, että varsin monessa aineiston kirjoituksessa elämä on kuvattu tapahtumien sarjaksi, eräänlaisten teemallisten lokeroiden jatkumoksi, jossa ei ole päädytty selostamaan valintojen tai sattumusten merkitystä omaelämäkerrallisen kokonaisuuden kannalta. Tällaisten elämäntarinoiden käsittelyyn temaattinen jako soveltuukin varsin hyvin.

Edellä olevassa temaattisessa esitystavassa, perustui se sitten ajallisiin tai sisällöllisiin erotteluihin, on pyritty myös tekemään viittauksia kirjoittajan aiempiin tai tuleviin elämänvaiheisiin ja elämänjäsennyksiin eli käymään vuoropuhelua myös muiden teemojen välillä. Siten esimerkiksi jo lapsuudesta asti opettajaksi halunneet nousevat esiin omana ryhmänään etenkin silloin, kun he puhuvat lapsuudestaan, opiskelujastaan tai ensimmäisestä työpaikastaan. Tämä teemojen välinen vuoropuhelu on kuitenkin ollut pikemminkin satunnaista kuin systemaattista.

Pitäytyminen pelkässä temaattisessa esityksessä latistaa joka tapauksessa yksittäisten ja sinällään arvokkaiden elämänjäsenysten merkitystä. Vaikka osa omaelämäkertoista on suhteellisen vaivatta jaettavissa eri teemoihin, rakentuvat toiset elämänjäsenykset taas juuri tapahtumien ja niiden kommentoinnin peräkkäisyyden hierarkialle. Elämäntapahtumien järjestyksellä ja sijainnilla saattaa olla omaelämäkerran laatijalle hyvin keskeinen ja henkilökohtainen merkitys. Nämä seikat viittaavat siihen, että omaelämäkertoja olisi syytä käsitellä kokonaisina esityksinä eikä ripotella niiden sisältämiä erillisiä teemoja sinne tänne erilaisten yleistävien nimekkeiden alle. Tutkijan ohella myös tutkimuksen lukija halunnee saada varmistusta elämäkerrallisesta kokonaisrakenteesta ja sen merkityksestä yksittäisille kommentoinneille. Tämän vuoksi seuraavassa esitellään neljä erilaista elämänjäsenystä, jotka sisältävät kaikkien muiden omaelämäkertojen tavoin hyvin yksilöllisiä aineksia. Luonnollisesti niistä on löydettävissä myös muille aineiston kirjoituksille tyypillisiä, tässä tapauksessa varsinkin opettajuuteen liittyviä tavanomaisia elementtejä. Samankaltaisuus liittyy esimerkiksi kotitautaan tai se voi perustua elämänvaiheellisiin yhtäläisyyksiin, mutta myös yhteeneisiin näkemyksiin opettajan työstä. Tästä seuraa, että tulevissa yksittäisissä omaelämäkertoissa näkyvät myös edellä esitetyt sisällölliset teemat. Ne kuiten-

kin paikallistuvat yksittäisten ja nimettyjen kokonaiselämällisten opettajakertomusten muodossa. Perusajatuksena on osoittaa, kuinka tutkimusaineiston omaelämäkerrat ovat huomattavasti enemmän kuin osiensa (teemojensa) summa.

Neljän elämänjäsenyyksen valintaan vaikuttivat monet seikat. Ensinnäkin oli ratkaistava esitelyjen kirjoitusten määrä, mikä ei voinut muodostua kovin suureksi. Perusajatuksena oli pikemminkin esitellä muutama omaelämäkerta suhteellisen tarkasti kuin paneutua mahdollisimman monen ja erilaisen elämänjäsenyyksen kuvailuun.⁷⁸ Tämän vuoksi seuraavat neljä omaelämäkertaa eivät pyrikään edustamaan aineistoa kattavasti, mutta jotain olennaista ne kertonevat opettajuudesta ja sen muuttumisesta sekä erilaisista tavoista suhtautua opetustyöhön.

Yhtenä valintakriteerinä oli kirjoitusten laatu ja ilmaisuvoimaisuus. Mukaan pääsi lopulta neljä työtä, joissa ei ole pelkästään tyydytty kuvaamaan opettajuutta. Kirjoitukset sisältävät myös arviointoja ja tulkintoja, mikä onkin tuottanut tutkimuksellisesti mielenkiintoista materiaalia. Pelkällä värikkäällä elämällä ei päässyt siis mukaan. Toisaalta arvioivan elementin korostaminen karsi kaikkein lyhimmät esitykset pois. Kahden tai kolmen sivun omaelämäkerta on yleensä hyvin pinnallinen tai sitten vain johonkin tiettyyn ajanjaksoon tai ilmiöön pureutuva. Edelleen valittujen kirjoitusten täytyi täyttää juuri omaelämäkerrallisuuden kriteerit. Siten esimerkiksi sellaiset elämänjäsenyykset, joissa opettajuudesta on puhuttu lähinnä yleisellä tasolla, jäivät omakohtaisten kuvausten varjoon.

Opettajamuistojen keräykseen osallistui myös kirjoituksia, joista vastanneet opettajat ilmaisivat huolensa oman henkilöytensä paljastumisesta. Siten tarkemmin esitelyjen kirjoitusten ulkopuolelle jäi muutama työ, joiden yhteydessä oli maininta ”vain tutkimuskäyttöön”. Esimerkiksi Ulla perusteli omaa huoltaan seuraavasti. *En halua kirjoitelmaani julkaistavan, jotta en menetä työpaikkaani* (Ulla 1958 AIA, s. 8). Yksittäisten teemaosuudessa esiintyvien kommenttien perusteella kirjoittajaa on mahdoton päätellä toisin kuin kokonaisen omaelämäkerran suhteellisen tarkan esittelyn yhteydessä.

Edelleen valittujen omaelämäkertojen valintaa puolsi se, että niissä oli havaittavissa jokin kehityskaari, punainen lanka tai tavoiteltava päämäärä. Pelkkä tapahtumien painokkuus tai perättäisyys eivät siis riittäneet valintaan. Mielessä olivat kuitenkin Kalelan (2000, 136) sanat, joilla hän varoittaa (historian)tutkijoita ylitulkisemasta asioiden tai ilmiöiden peräkkäisyyttä eli kronologista järjestys-

⁷⁸ Kirjailun seurauksena syntyneitä omaelämäkertoja esitellään lähes sellaisenaan antologiassa *Elinikäinen oppija* (Berghäll ym. 2000). Teoksessa ei ole analysoitu kirjoituksia, mutta niitä on selvästi editoitu.

tä. Etenkin syysuhteiden tarkastelussa on syytä olla erityisen varovainen. Tämä neuvo koskee myös elämäkertatutkijaa. Sen sijaan omasta elämästään kirjoittaville tämä on täysin sallittua, jos ei suorastaan toivottavaa.

Kuten hyvällä tarinalla myös omaelämäkerralla voi olla draamallinen jänne, joka seuraavissa neljässä omaelämäkerrassa näyttäytyy hyvin eri tavoin. Maurin, Mikon, Kaijan ja Katriinan elämänjäsennykset esitellään seuraavaksi yksi kerrallaan, millä on haluttu korostaa yksittäisten kirjoitusten omaehtoisuutta ja merkitystä. Vasta neljän hyvin erilaisen opettajaelämäkerran jälkeen pyritään yhteisessä analyysiosiossa löytämään yhteyksiä tutkimuksen aikaisempiin temaattisiin ilmenymiin ja teoreettiseen viitekehykseen sekä vertaamaan esiteltyjen elämien yhteisyyksiä ja eroja. Ensiksi edetään siis opettajatarinoiden ehdoilla.

Mauri – Paimenpojasta opettajaksi

Mauri syntyi sota-aikana 1943, ja tämä luokanopettajana ja koulunjohtajana sittemmin toiminut kirjoittaja ankkuroi minuutensa selkeästi lapsuudenperheeseensä. Eläminen monilapsisen perheen yhtenä jälkeläisenä maatalossa Etelä-Pohjanmaalla ja osallistuminen tilan töihin tarjosi Maurin mukaan tilanteita, joissa sai kokea osaamisen ja vanhempien luottamuksen tuoman vahvan onnistumisen tunteen (Mauri 1943 LOJ, s. 3). Tässäkin perheessä jouduttiin hankkimaan lisäansioita. Töihin osallistuminen kuvautuu toisaalta välttämättömyydeksi, toisaalta kirjoittaja määrittelee itsensä *työnbakuiseksi* jo nuoresta asti. Isänsä kirjoittaja nimeää oman aikansa kasvattajaksi, joka käytti myös ruumiillista kuritusta. Kirjoittaja esittää hyväksyvänsä tämän seikan kirjoitushetkellä. Kommentista on pääteltävissä myös se, että asiasta on ilmeisesti keskusteltu sisarusten kesken.

Hän oli sen ajan kasvattaja. Rajat luotiin myös "korvapuustin" ja piiskan avulla. Me lapset olemme tämän hyväksyneet, koska miten muuten meitä olisi ohjattu. Sannavarasto siinä olisi loppunut. (Mauri 1943 LOJ, s. 1.)

Kirjoittajalle kova kuri ja satunnaiset korvapuustit näyttäytyvät töihin osallistumisen kaltaisena välttämättömyytenä suuren lapsikatraan hallitsemisessa. Äiti kuvautuu omaelämäkerrassa *kodin hengettäreksi, jolta riitti aikaa jokaisella lapselle aina on gelmien selvitteystä niskan parturointiin* (Mauri 1943 LOJ, s. 1). Vanhemmat näyttävät kasvattaneen Mauria omalla esimerkillään, johon ei kuulunut tupakointi eikä alkoholinkäyttö ja kirkossakin istuttiin tiukasti omilla paikoilla. Kuvaavaa on, kuinka kirjoittaja kertoo teitelleensä vanhempiaan aina heidän kuo-

lemaansa asti. Maalainen tausta ja maatalossa vietetty lapsuus piirtyvät työnteon ja raadannan, mutta myös vanhempien suomen huolehtimisen ja turvan muodossa.

Mauri jakaa monen aineiston omaelämäkerran laatijan kotitaustan. Hän on syntynyt talonpoikaiseen perheeseen, jonka elämä kuvautuu niukkana mutta onnellisena. Tuon elämänmyönteisyyden yhtenä ilmentymänä nousee esiin voimakas yhteisöllisyys niin perheen sisällä kuin suhteessa lähiyhteisöön. Kirjoittaja on tietoinen taustansa vaikuttavuudesta vielä myöhemmällä iällä, mitä korostaa myös omaelämäkerralle annettu otsikko *Paimenpojasta opettajaksi*. Samoin se alleviivaa kirjoittajan maalaista taustaa. Jotain olennaista tuosta paimenpojasta on säilynyt kirjoittajan myöhemmässäkin elämässä.

Koulun alkaminen merkitsi Maurille *lapsen vapauden loppumista ja elämän kytkeytymistä kellonaikoihin sekä yhteisön sääntöihin* (Mauri 1943 LOJ, s. 3). Mauri kirjoittaa lapsuuden vapaudesta, vaikka onkin edellä kuvannut lapsuuteensa kuu-luneita välttämättömyyksiä. Varsinaisen alakoulujan kuvaus on kirjoittajalla vähäistä. Joka tapauksessa kirjoituksesta selviää, kuinka Mauri kävi niin sanot-tua supistettua kansakoulua kotinsa läheisyydessä.

[koulun nimi poistettu] *kansakoulu oli yksiopettajainen, supistettu koulu. Kah-tena ensimmäisenä vuonna käytiin koulua elokuussa ja kesäkuussa kaksi viikkoa. Tavella koulussa olttiin vain lauantaisin. Kolmantena vuonna talvikanteen lisättiin maanantai, mikä oli käsityöpäivä. Neljäntenä kouluvuonna kouluviikko oli jo vii-sipäiväinen.* (Mauri 1943 LOJ, s. 3.)

Mauri kuvaa oppikouluaikaansa alakoulusta poiketen varsin paljon. Mauri pyrki oppikouluun, mutta ei saanut opiskelupaikkaa pääsykokeiden perusteella. Maurin vanhempi veli oli kuitenkin luokkansa primum, minkä perusteella rehtori päätteli nuoremmankin veljen olevan riittävän kyvykäs oppikouluun. *Kuultuaan, etten läpäissyt kokeita, oli hän sanonut: "Käske pojan tulla syksyllä kouluun."* (Mauri 1943 LOJ, s. 4). Tällaisen epävirallisen valintatavan yleisyyttä ei aineiston perus-teella voi päätellä. Joka tapauksessa menettely kuvastaa opettajan ja varsinkin rehtorin roolin merkitystä sopivien oppilaiden valikoinnissa.

Merkitykselliseksi seikaksi omaelämäkerran ja siinä ilmenevän kirjoittajan identiteetin kannalta näyttää muodostuvan Maurin muutto kotoa pois. Kirjoit-taja oli tuolloin vasta 11-vuotias. Ensimmäinen oppikoulupäivä muistuu mie-leen pelonsekaisena, kun Maurin nimeä ei mainitakaan nimenhuudossa. *Tilan-teesta oli tulla ensimmäisen itkun paikka...minä jäin 80 silmäparin tällisteltäväksi kes-*

kelle jublasalin lattiaa (Mauri 1943 LOJ, s. 4). Oppikouluun aloittelevalla koululaiselle löydettiin lopulta oma luokka, ja koulunkäynti saattoi alkaa. Asuminen vieraassa paikassa oli kuitenkin kova kokemus Maurille, joka seuraavassa kuvaa ensimmäistä yötään poissa kotoa. Vanhemman veljen läsnäolokkaan ei lieventänyt koti-ikävä.

Iltakin tuli ja nukkumisen aika. Huoneen nurkassa oli isossa kannussa kylmää vettä ja "komuutin" yläosassa kannen alla pesuvasi, missä sai pestä kädet ja kasvat. Hetekan puoliskolle panuduimme nukkumaan. Sinä iltana valuivat katkerat kyynleet silmistäni. Yksitoista vuotta ja 142 senttimetriä olivat liian vähän vieraseen ympäristöön. (Mauri 1943 LOJ, s. 5.)

Ensimmäisen illan kyynleet eivät jääneet ainoiksi. Viikonlopuksi Mauri matkusti kotiin. Sunnuntai-iltana piti lähteä koulua varten majapaikkaan, eikä kotoa tahtonut aina löytyä leipää evääksi rahasta puhumattakaan. Täydennystä jouduttiin joskus hakemaan naapurista. Maurin kävikin joskus sääliksi äitiään, joka joutui huolehtimaan ison perheen taloudesta ja ruoan riittävydestä. Tähän aikaan ajoittuu siis turvallisen ja mielekkään kotiympäristön vaihtuminen tuntemattomaan. Tästä lähtien Mauri oppi myös huolehtimaan itsestään.

Oppikoulussa Maurista tuli omien sanojensa mukaan koulukiusattu, koska oli opettajien "lellikki" ja kotoisin koulukuntaa pienemmästä lähikunnasta. Oppikoulun alkuvaiheessa Mauri myös menestyi koulussa erinomaisesti. Hän kuitenkin vaikenki kiusaamisestaan kotona, *koska vanhemmillani oli kyllä riittävästi kestämistä* (Mauri 1943 LOJ, 6). Samaa ilmiötä kuvasi edellä Marianne, jonka mukaan oppikoulussa oppilaita kohdeltiin eriarvoisesti syntyperän ja kotipaikan mukaisesti ja kuinka opettajat eivät välittäneet kiusaamisesta tai pitivät sitä jopa luonnollisena asiana. Myös Maurin kirjoituksesta on pääteltävissä kiusaamisesta puhumisen olleen epäsoveliasta. Joka tapauksessa koulukiusaamisen seurauksena hänestä tuli omien sanojensa mukaan syrjäänvetäytyjä. Koulukiusaamisen aikaan Mauri ajoittaa myös opettajuutensa synnyn. *Kun* [paikkakunnan nimi poistettu] *kävelin märkänä koulusta asunnolleni talvipakkasessa, päätin että minusta tulee kerran opettaja, jonka koululla ei kiusata ketään* (Mauri 1943 LOJ, s. 7). Kiusaamisen lisäksi Mauri kohtasi jo lapsena muitakin ikäviä asioita, joita hän ei olisi välttämättä ollut valmis kohtaamaan vielä ikänsä puolesta. Maurin varhaisvuosiin ajoittuu nimittäin kahden toverin, vuokraemännän pojan ja ystäväksi muodostuneen opettajan, äkillinen kuolema. *Itkin katkerasti, koska en edes päässyt opettajani hautajaisiin* (Mauri 1943 LOJ, s. 6).

Lukiovaiheessa Mauri ei omien sanojensa mukaan menestynyt kovinkaan hyvin. Ilmeisesti koulukiusaaminenkin vaikutti koulumenestykseen. Otsikon *Perheen mustalammas* alla Mauri kuvaa, kuinka hän sai lukion toisen luokan jälkeen ehdot kahdessa aineessa ja kuinka nöyryyttävää oli tuoda vanhemmille kaksin nelosin varustettu todistettu. Opettajakin *lupasi syödä karvalakkinsa, jos tämä poika päänsi ylioppilaaksi* (Mauri 1943 LOJ, s. 6–7). Varsinkin opettajan sanat saivat Maurin kuitenkin *taistelemaan tulevaisuutensa puolesta* (Mauri 1943 LOJ, s. 7). Niinpä hän kirjoitti lopulta ylioppilaaksi keväällä 1962. Riemua ei vähentänyt ylioppilastodistuksen arvosana a. Saavutettu tutkinto lienee ollut myös viesti kirjoittajan vanhemmille siitä, että heidän poikansa oli ollut luottamuksen ja uhrausten arvoinen.

Kirjoitusten jälkeen Mauri päätti hakeutua sotaväkeen vapaaehtoisena. Häntä ei kuitenkaan hyväksytty suorittamaan asevelvollisuutta alhaisen ikänsä vuoksi. Naapuripaikkakunnalta löytyi poikien voimistelunopettajan viransijaisuus. Tuore ylioppilas oli ilmoittanut tarkastajalle olevansa *valmis vuodeksi opettajan tehtävään, jos sellainen sattuisi löytymään* (Mauri 1943 LOJ, s. 7). Mauri kuvaa, kuinka häntä jännitti tämä uusi ja vastuullinen tehtävä. Olihan hän ollut yksi luokkansa arkaluontoisimmista oppilaista. Hän oli menossa opettamaan oppilaita, jotka saattoivat olla häntä itseään vanhempia. Kirjoittaja päättikin näyttää korttinsa avoimesti.

Pyysin jokaista luokkaa miettimään, miltä tuntuisi olla nyt minun paikallani ilman vähäisintäkään koulutusta tehtävään, joka oli nyt edessäni. Pyysin siis tukeaa ja seuraavina päivinä sain ilokseni huomata, että viestini oli ymmärretty haluamallani tavalla. (Mauri 1943 LOJ, s. 7.)

Epäpätevän ja nuoren opettajan viesti olisi voitu ymmärtää toisinkin. Kuvauksesta on pääteltävissä, että vuosi lükunnan opettajan sijaisena meni varsin hyvin. Kirjoittaja juoksi, hyppäsi ja pelasi oppilaidensa kera eikä siis yrittänyt kukaan peitellä ikäänsä tai kokemattomuuttaan, vaan korostaa kirjoituksellaan olleensa kuin yksi oppilaista. Keväällä *valkolakkien aikaan* olo oli haikea menestyksekkääksi kuvatun vuoden jälkeen. Jo kouluvaiheessa mielessä sinnyt opettajan ura alkoi tässä vaiheessa näyttää jo enemmän kuin todennäköiseltä. *Olin onnistunut, mutta pääsisinkö enää koskaan uudelleen opettamaan.* (Mauri 1943 LOJ, s. 7.)

Se, että Mauri ei ylioppilaskevään jälkeisenä lukuvuonna päässytään suorittamaan asevelvollisuuttaan, näyttäisi olleen hyvin keskeinen tapahtuma kirjoittajan tulevalle opettajuudelle. Tapaukseen liittyy myös kirjoittajan usein korostama näkemys kohtalon merkityksestä. Ihmisen elämää *ohjaa meitä korkeampi voima* (Mauri 1943 LOJ, s. 6). Mikäli Mauri olisi päässyt armeijaan, olisi häneltä

jäänyt kenties tulevan opettajuuden kannalta tärkeä vuosi kokematta. Tuona vuonna Mauri eli ja kulutti tarkasti. Niinpä tältä opettajan uraansa aloittelevalta nuorelta mieheltä säästyi mittava summa, jonka turvin hän kykeni rahoittamaan myöhemmät opettajaopintojensa aikaiset menot lähes kokonaan. Seuraavana vuonna Mauri suoritti myös asepalveluksen.

Kaksi vuotta kirjoitusten jälkeen oltuaan vuoden opettajan sijaisena ja suoritettuaan asevelvollisuutensa Mauri päätti laittaa hakupaperit kasvatustieteelliseen korkeakouluun Jyväskylään. Hän oli yllätynyt, että hänet kutsuttiin pääsykokeisiin huonosta ylioppilastodistuksesta huolimatta. Pelkkä kutsu pääsykokeisiin kuvautuu merkittävänä, sillä *opettajan ammatti oli silloin tavoiteltu ja hakemassa olivat suuret ikäluokat* (Mauri 1943 LOJ, s. 8). Koetilanteessa Maurin sisäänpääsyä edisti puolestaan se, että yksi arvostelulautakunnan jäsenistä osoittautui serkun sota-kaveriksi. Niinpä aloittaessaan puhe-esitystään Maurista tuntui, *kuin luokan perällä olisi istunut minulle tuttu henkilö. Jotenkin sanatkin löytyivät yllättävän helposti.* (Mauri 1943 LOJ, s. 8.) Edellisen kerran sukulaisuussuhteista oli ollut hyötyä oppikouluun hakeutumisen yhteydessä.

Pettymyksekseen Mauri pääsi vain varasijalle, jonka turvin avautui viime hetkellä ennen opintojen alkua myös opiskelupaikka. Varsinaisesta opiskelusta kirjoittaja kertoo sen olleen erittäin laaja-alaista ja tiukkaa.

Päivät kestivät aamu kahdeksasta iltä seitsemään, kahdeksaan. Aktiivisuuttamme seurattiin nimenhuudoilla, tai nimilista kiersi luennoilla. Teimme käsitöitä höylästä piparkakkumuottiin ja äänirautaan, kaikeistaan 15 eri työtä. Kävimme eri oppiainesten luennoilla, musiikeitunneilla, soittonuneilla, yhteislaulussa, kuorossa, teimme taidetta, pärsimme raatelunokkaa, raatelujalkaa, hevoselle silvalajaita, bypsimme kilpaa keino lehmää ja opettelimme eri liikuntalajien tekniikoita. (Mauri 1943 LOJ, s. 9.)

Ylioppilas pohjaiset opinnot kestivät kaksi vuotta. Maurin mukaan yhdellekään novisille ei jäänyt epäselväksi seminaarin säännöt ja mitä opintojen menestyksekkäs suorittaminen tulisi vaatimaan. *Heti ensimmäisillä luennoilla meille selvitettiin, että syyslukukauden aikana meitä tarkkailtaisiin, minkä jälkeen opiskelumme jatkuisi, mikäli meidät todettaisiin kelvollisiksi* (Mauri 1943 LOJ, s. 9). Seminaarin ohjelma oli niin tiukka, että tunnit päivässä eivät tahtoneet riittää. Niinpä Mauri alkoi käydä vuorotellen opiskelukaverinsa kanssa illan viimeisillä luennoilla. Koeaikana Mauri jäi kiinni esittäytyttyään nimenhuudossa oman itsensä ohella opiskelutoverinaan. Tämä teini-ikäisten toimintaa muistuttava asetelma päättyi lopulta katumukseen ja anteeksiantoon.

Tuntien päätyttyä marssin [opettajan nimi poistettu] eteen. Hänen pistävä katseensa tuntui läpäisevän minut. Rebelliisyys antoi minulle voimia.” Pyydän teiltä anteeksi eilistä, lapsellista tekoani. Minä haluaisin todella valmistua opettajaksi”, sanoin nöyränä. [opettajan nimi poistettu] otti muistivihkon povitaskustaan, selasi sitä mittailen välillä minua katseellaan, otti pyyhkeumin taskustaan ja pyyhki nähtävästi illalla kirjoitetun pois. Hän sanoi viimein: ”Minä kunnioitan teidän rebelliisyyttänne. Teille ei seuraa tästä mitään. Saatte mennä.” Nün jatkuu opiskelu. (Mauri 1943 LOJ, s. 10.)

Seminaarista erottaminen olisi merkinnyt kirjoittajalle ja hänen vanhemmilleen kaikesta päätelleen katastrofia, mikä kuitenkin pysyttiin välttämään jälkijättöisellä rehellisyydellä. Kuten opettajaseminaarista valmistuneiden kirjoituksista on edellä käynyt jo ilmi, oli seminaariopiskelu tiivistä ja kontrolloitua mutta myös yhteisöllistä ja mielekästä. Niinpä valmistumisen myötä oli edessä ero ystävästä, *joiden kanssa oli eletty yhdessä tiivis, kahden vuoden opiskeluaika* (Mauri 1943 LOJ, s. 10). Voimakas yhteenkuuluvuus välittyy myös tavassa, jolla kirjoittaja kuvaa opintojen jälkeistä tilannetta monikon ensimmäisessä persoonassa. *Meillä oli takana turvallinen opiskeluympäristö, edessä tuntematon tulevaisuus ja kilpailu opettajanpaikoista* (Mauri 1943 LOJ, s. 10).

Opettajan paikan saaminen näytti olevan juuri niin vaikeaa kuin opiskelun päättäjäistilaisuudessa oli ennustettu. Mauri sai takaisin vaihtelevista varasijoista kertovia postikortteja, joita hän oli lähettänyt koulun johtokunnille hakupapereidensa ohella postimerkillä varustettuna. Vihdoin tärppäsi, ja kirjoittaja sai ensimmäisen varsinaisen työpaikan Keski-Suomesta. Kyse ei ollut pelkästä uudesta kiinnostavasta tehtävästä ja ympäristöstä, vaan mahdollisuudesta elää aikaisemmasta poikkeavaa itsenäistä elämää. *Siivet supussa olin todella oppinut elämäni elämään. Nyt uskalsin hengittää täysin palkein vailla huolia.* (Mauri 1943 LOJ, s. 11.) Tähän mennessä Mauria olivat kontrolloineet vanhemmat, sitten koulun opettajat ja lopuksi vielä seminaarin henkilökunta. Tosin häntä tulivat vielä valvomaan koulun johtokunta ja kansakouluntarkastajat.

Ensimmäiseen työpaikkaan liittyvän ammatillisen harjaantumisen ohella avioituminen ja jälkeläisten saaminen kuuluivat kuvaan. Sulhanen turvautui peukalokyytiin päästäkseen morsiamensa koti- ja hääpaikalle, ja varsinaiset häät olivat arkiset. Sulhasen omaiset eivät saapuneet paikalle pitkän välimatkan ja auttomuuden vuoksi. *Kirkon oikea puoli oli täysin tyhjä* (Mauri 1943 LOJ, s. 12), ja vihkiraamattukin tuli myöhemmin postissa. Tuore aviovaimo seurasi miestään tämän työpaikalle, ja koulutyö alkoi parin päivän päästä häiden jälkeen.

Monien muiden aineiston kirjoittajien tavoin myös Mauri kuvaa ensimmäistä työpaikkaansa ja toimimista nuorena opettajana kyläkoululla varsin vuolaasti. Sävy on usein humoristinen ja lämminhenkinen, ja kuvauksesta on havaittavissa opettajan erityisasema kyläläisten keskuudessa. Koulu lähiyhteisöineen näyttyy suorastaan idyllisenä miljöönä, johon kirjoittajan oli helppo perheineen sukeltaa. Olihan kirjoittaja itsekin kotoisin vastaavasta elämänpiristä. Siten Maurin kohdalla toteutui snellmanilais-cygnaeuslainen idea koulutuksen jälkeisestä paluusta omiensa joukkoon. Koululla oli vielä perunapelto, marjapensaat sekä omenapuu muistoina niistä ajoista, kun opettajan palkanmaksusta osa tuli luontaisetuna. Silti Maurille tehtiin tietäväksi, että nämä luontoisedut eivät maistiaisiksi lukuun ottamatta kuuluneetkaan enää opettajalle ja hänen perheelleen. Niinpä Mauri päätti jälleen kerran hieman oikoa kokemaansa vääryyttä.

Sinä iltana satoi vettä. [vaimon nimi poistettu] ihmetteli pukeutumistani. Kerroin meneväni varkaisiin omaan puutarhaamme. Etsin taskulampun, vedin kumisaappaat jalkaani ja lähdin ulos. Opettajakaverini alakerran asunnossa oli makuuhuone puutarhan puolella. Hetki oli otollinen puuhilleni, koska makuuhuone oli pimeä. Hiivin lähimmän omenapuun alle ja sain tunnustelemalla ensimmäiset omenat sadetakkini taskuihin, kun valot yhtäkkiä syttyivät. Rämäytin mahalleni omenapuun alle litimärkään heinikkoon. En uskaltanut liikkua minnekään, sillä ikkunaverhot olivat auki. Vasta valojen sammuttua nousin ylös märkänä ja palelevana. Koska minulla kerran oli näin huono tuuri, arvelin, että meidän tuli tyytyä siihen, mikä Manulle lankesi illalliseksi. (Mauri 1943 LOJ, s. 14.)

Tällä kertaa Mauri ei jäänyt kiinni ”pahanteosta”. Omenoiden mehukkuutta enemmän vaa’assa oli painanut kuitenkin nuoren parin, jolla oli jo jälkeläisiä elätettävänä, taloudellisesti varsin tiukka tilanne. Tämän vuoksi Mauri joutui toimimaan myös kanttorin sijaisena aina silloin tällöin niin kirkossa kuin seuroissa.

Oli loppukuun menossa, kun koululla oli seurat. Minulla oli rahapussissani tasan linja-auton taksa ja olin jopa onnellinen, kun kanttori ei tullut seuroihin. Minä siis pääsin säästämään kolehtivirttä ja rahat säästysivät, niinhan luulin. Virren päätyttyä sanoi opettajakaverini kolehdinkerääjälle: ”Haehan kolehtiraba toiseltakin opettajalta!” Tyhjensä massini ja taas sain polkkea kirkolle. (Mauri 1943 LOJ, s. 15.)

Ensimmäinen työpaikka merkitsi kirjoittajalle paljon enemmän kuin pelkkää toimeentuloa ja opettajan toimen hoitamista. Mauri sai kyläläisistä ystäviä, ja voimakas yhteishenki näyttyi monien eri toimintojen muodossa. Mauri auttoi kyläläisiä heinä- ja katonteossa, toimi maalarimestarina sekä osallistui kylä-

läisten suosimaan jalkapallon pelaamiseen. Erityisenä tapahtumana mainittakoon kyläläisten organisoimat rakentamistalkoot, joissa rakennettiin uusi talo tulipalossa kotinsa menettäneelle perheelle. Siellä Mauri oli kuolla traktorin nostolaitteen alle. Hän toteaaakin tässä kohtaa lyhykäisesti, että *minun elämäni työsarkea ei ollut vielä valmis* (Mauri 1943 LOJ, s. 16). Jälleen kerran korkeammat voimat olivat olleet Maurin puolella.

Varsinaisessa koulutyössä alkoi vähitellen peruskoulun aika. Maurin koulussa siirryttiin uuteen koulumuotoon 1973. Hänet oli valittu jo aikaisemmin koulunjohtajaksi. Mauri katsoi hetken olleen sopivan jatkokouluttautumiselle ja pääsikin erityisopettajakoulutukseen. Opintojen ja erityisopettajan työn luonteen paljastuttua Mauri huomasi, että erityisopetus ei soveltunutkaan hänelle. Vaikka Mauri veikin opintonsa loppuun, päätti hän palata vanhaan työpaikkaansa. Peruskoulun perustamisvaiheeseen liittyi myös eri aineiden ohjaavien opettajien kouluttaminen. Nämä opettajat toimivat sittemmin aineensa vastuushenkilöinä omissa koulupiireissään. Mauri valittiin liikuntavastaavaksi, ja hän ihastui erityisesti musiikkiliikuntaan. Kirjoittaja sai osakseen huomiota niin maakunnallisissa opettajapiireissä kuin paikallisessa lehdistössä. Toimintamuoto oli tehokas ja vaati vain vähän tilaa, millä oli suuri merkitys erityisesti pienille kouluille. Juuri tämän seikan vuoksi läänin kouluviranomaisetkin kiinnostuivat asiasta. Tieto tästä uudesta opetusmenetelmästä päätyi paikallislehden sivuille ikävin seurauksin.

Lehti kirjoituksen jälkeen jouduin elämäni vaikeimpaan tilanteeseen opetustyössäni. Seuraavana maanantaina soi koulun puhelin vähän ennen päivänavausta. Soittaja tiedusteli, miten opettajan kävisi, kun opettajakin kerran kuolis, koska hän oli ruvennut opettamaan koululla viattomille lapsille tanssia. Soittaja vaati omalle lapselleen vapautusta kaikesta musiikin mukaan tapahtuvasta liikunnasta. Aluksi en ollut tapahtumasta huolestunut, mutta kun soitot jatkuivat koko viikon tarkalleen samaan aikaan soittajan vain raibtuessa, tiesin että leikki oli kaukana. (Mauri 1943 LOJ, s. 20.)

Kiista musiikkiliikunnan opettamista koulussa kasvoi lopulta merkittäväksi. Maurin mukaan hänen tuekseen jäivät lähinnä kouluviranomaiset, kun taas kyläläiset kritisoivat tai vaikenivat. *Nyt oli jotain mennyt rikki lopullisesti* (Mauri 1943 LOJ, s. 19). Mauri päätti lopulta muuttaa perheineen muualle, koska ilmapiiri oli käynyt liian ahdistavaksi. Eräs kyläläisistä avautui lähtöä tekevällä opettajalle muuttopäivänä. Maurin mukaan tämä mies piti itseään huonona ihmisenä, joka

istuikin olutpullo kädessä haikein mielin ja mielti itkunsekaisesti tulevaa kohta-loaan. Miehen mukaan opettaja oli vetänyt hänetkin mukaan lentopalloon. Mauri yrittää kirjoituksessaan löytää miehen sanoista jotain, joka kertoisi muidenkin tunnoista: *Kyllä ne ovat sinusta tykänneet, vaikka eivät ne sitä sinulle tule kukaan sano-maan* (Mauri 1943 LOJ, s. 20). Myös ”kylän vanhin” kävi hyvästelemässä Mau-riin pyytäen tältä anteeksi, että kyläläiset eivät olleet aina olleet hänen tukena.

Törmäystilanne kuvaa omalta osaltaan, kuinka herkkä varsinkin kansanopet-tajan asema on perinteisesti ollut. Vaikka kirjoittajan oma talonpoikainen ja kristillinen tausta oli yhteneväinen kyläläisten kanssa, koitui näkemysero us-konnollisuuden käytännön toteutumisesta kuitenkin kohtalokkaaksi. Kirjoittaja katsoi asiaa ensisijaisesti pedagogisesta näkökulmasta, kun taas kyläläisten mie-lestä toiminta kyseenalaisti heidän kristillistä vakaumustaan. Vaikka koulutuk-sessa oli pyritty huomioimaan tulevien kansankynttilöiden integroituminen lä-hiyhteisöön, viimeistään peruskoulun yhteydessä näyttäisi mukaan tulleen sisäl-töjä, jotka saattoivat kuvatulla tavalla asettaa opettajan kyläyhteisön ulkopuolel-le. Myös Sakari kuvaili edellä, kuinka hän alkoi vähitellen tuntea *abdistusta kylän sisäänlämpivälle uskonnollisuudelle* (Sakari 1936 LO, s. 11).

Mauri oli pettynyt 13 vuoden työrupeamaan, joka oli ollut paljon enemmän kuin pelkkää opettajan toimen harjoittamista. Kirjoittaja ei halunnut läksiäisiä vaan tahtoi lähteä mahdollisimman huomaamatta. Tässä kohtaa Mauri kuvaa itseään ajopuuksi ja kiertolaiseksi, jollaiseksi hän oli tuntenut itsensä oppikou-luun lähdöstä asti. Hän olisi vihdoinkin halunnut asettua aloilleen ja oli kuvitel-lut tämän paikan olevan juuri se oikea.

Olin elämässäni ollut kiertolainen. Minun elämänpuuni ei juurtunut [paikkakun-nan nimi poistettu]. Tullessamme juuret abmivat maata. Nyt ne olivat hitaasti irtoamassa. Ajopuu oli lähdössä liikkeelle. Olin pettynyt ja halusin lähteä pois mah-dollisimman huomaamatta. Mitään läksiäisiä en halunnut. Tavarat pakattiin ke-sän kuluessa vähitellen. (Mauri 1943 LOJ, s. 20.)

Tämän jälkeen Mauri toimi muutaman vuoden erityisopettajana, mutta ei viihtynyt tehtävässään. Niinpä hän selaili lehtiä etsien vapaita opettajan paikkoja. Oppilaiden kanssa työskentely tuotti tulosta ja kollegatkin vaikuttivat mukavil-ta, mutta Mauri ei viihtynyt kaupunkimaisessa asumis- ja työympäristössä. Hän halusi takaisin luokanopettajaksi maaseudulle ensimmäisen työpaikan kaltaiseen kyläyhteisöön. *Haikailin entiseen* (Mauri 1943 LOJ, s. 22). Perhe suhtautui ristiriit-taisesti edessä olevaan muuttoon. Tilanne aiheutti lisätuskaa myös Maurille, joka

halusi tarjota perheelleen pysyvyyttä ja turvaa, joista oli itse elämässään jäänyt paitsi. Mauri ei halunnut, että hänen omat poikansa olisivat joutuneet vieraalle paikkakunnalle kouluun.

Vihdoin 1980-luvun alussa Mauri päätyi perheineen paikkaan, josta myös omaelämäkerta oli lähetetty. Kirjoittaja tiesi uudella asuinpaikalla vaikuttavan juuri sen herätysliikkeen edustajia, joiden kanssa hän oli aikaisemmin joutunut vaikeuksiin. Muutenkin paikkakunta ja uusi koulu muistuttivat Mauria ensimmäisestä työ- ja asuinpaikasta. Mauri oli myös tietoinen paluumuuttajaperheiden suuresta määrästä, mikä näkyi erityisopetustarpeen kysyntänä. Juuri tämän osaamisen vuoksi Mauri oli omien sanojensa mukaan virkaan valittu. Hän itse halusi palata kuitenkin ensisijaisesti luokanopettajaksi. Saavuttuaan uudelle asuin- ja työpaikkakunnalle Mauri päätti ottaa aloitteen itselleen kutsumalla vanhemmat ja kyläläiset yhteistyöhön. Strategia alkoi ilmeisesti tuottaa vähitellen tulosta. *Kylä oli minuun ja minä kylään tyytyväinen* (Mauri 1943 LOJ, s. 24). Kommentti kuvaa asetelmallista kahtiajakoa, josta ilmenee Maurin ja hänen edustamansa koulunjohtajuuden erillisuus muusta kylästä. Joka tapauksessa kirjoittaja halusi olla kyläläisten suosiossa, missä omien sanojensa mukaan myös onnistui. Asetelma alkoi entistä enemmän muistuttaa ensimmäisen työpaikan vastaavaa. Kylä teki ja toimi yhdessä koulun hyväksi, mutta kokoontui myös viettämään yhteistä aikaa erilaisten harrastusten piirissä. Myös herätysliikkeen edustajien kanssa saatiin aikaan pienen toran jälkeen sopu.

Mauri oli halunnut kyläyhteisön hyväksyvän hänet. Tilanne johti lopulta siihen, että Mauri huomasi olevansa työnarkomaani. *Hain itseni hyväksymistä ihmisien käsitoksesta ja uuvutin itseni* (Mauri 1943 LOJ, s. 25). Mauri ei halunnut joutua toista kertaa elämässään vaikeuksiin koulun lähiyhteisön kanssa, minkä vuoksi hän oli valmis tekemään mitä tahansa. Tähän vaiheeseen ajoittuu myös vakava sairastuminen. Kirjoittaja oli loukannut selkensä aikaisemmin talkoiden yhteydessä. Ongelma paheni työuupumuksen seurauksena, ja lisäksi kirjoittaja sai aivokalvon tulehduksen. Kirjoittaja pystyi työskentelemään vain osittain, mikä johti muun muassa yksinäisyyteen ja ammattiavun etsimiseen. Vaikka kuolemaan ei ollut kovin kaukana kirjoittajan mukaan, löytyi sairauteen lääke. *Sain sittenkin vielä elää. Pyyntöni jatkoajasta oli kuultu.* (Mauri 1943 LOJ, s. 26.)

Koottuaan taas kerran itsensä ja voimansa kirjoittaja organisoivat koulun yhteisen liikuntahallin rakentamisen, mistä muodostui koko kylän yhteisöllisyyden voimannäyttö. Yhteisten ponnistelujen ansiosta rakennuksesta tuli suunniteltua suurempi ja näyttävämpi. Tämä on suhteutettavissa siihen tosiseikkaan,

että samaan aikaan 1990-luvulla kyläkouluja lakkautettiin kiihtyvällä vauhdilla. Valmistuminen huipentui juhllallisuuksiin eli toisiin koulunvihkiäisiin. Uudisrakennuksen myötä osa vanhasta koulusta joutui myöhemmin purku-uhan alle, mikä näyttäisi olleen osalle kyläläisistä syy kyseenalaistaa kirjoittajan toimintaa. Foorumin arvostelulle tarjosi kirjoittajan itsensä perustama vanhempainneuvosto.

Perustin johtokuntien lakkauttamisen jälkeen koululle vanhempainneuvoston tukemaan kodin ja koulun yhteistyötä ja pyysin siihen jäsenet. Vanhempainneuvoston kokouksessa myrsky puhkesi. Sain yhden jäsenistä haukkumaan jopa oman opetustaitoni täysin mitättömäksi. Opettaja mm. käytti sopimattomia kuvia opetuksessa piirtäessään taululle kasvoja, joista toisen suu oli piirretty hymyilemään ja toisen murjottamaan. Tämä kuulemma loukkasi joitakin lapsia. Ryöpytystä jatkui lähes kolme tuntia, minkä päätteeksi vaadittiin, että jokaiseen luokkaan oli laitettava laatikko, johon koululapset saisivat esittää kirjallisesti omat vaatimuksensa. Vain vanhempainneuvostolla oli oikeus tutustua laatikoiden kirjeisiin. Meidät opettajat oli siis julistettu holhouksen alaiseksi. Kokouksen päätyttyä enemmistö jäsenistä jäi pahoittelemaan tapahtunutta. Olin hakenut tukea vanhempainneuvostolta kertoen kokouksen avauksessa uupumuksesta, joka aiheutui raskaista rakennusvuosista. Minulta vietiin viimeisetkin voimani. (Mauri 1943 LOJ, s. 30–31.)

Jälleen uusi konflikti lähiyhteisön kanssa tuntui kohtuuttomalta henkilölle, joka oli edellisten vuosien aikana kokenut vakavan loukkaantumisen, sairastumisen, masentumisen sekä todistanut läheisten ystäviensä kuolemia. Lisäksi kirjoittajalla oli ollut hankaluuksia edellisen asunnon myymisessä. Eräässä vaiheessa Maurista tuntuikin siltä, kuin hän olisi ollut *kulkeemassa yhä kapenevassa solassa, mistä ei ollut mahdollisuutta palata* (Mauri 1943 LOJ, s. 25). Konflikti kyläläisten kanssa näyttäisi olleen kulminaatiopiste, jossa elämä jälleen kerran pysähtyi. Mauri alkoi etsiä toistamiseen uutta suuntaa. Vaikka suurin osa kyläläisistä oli kirjoittajan takana, vaivasi Mauria tietoisuus tyytymättömyydestä.

Tämäkö oli kylän kiitos siitä, että olin kaksi kesää lähes asunut koululla talkoiden vuoksi? Oliko saamani julkinen tunnustus tunkaa joillekin kateellisille ihmisille? Kuka vastaa siitä, että tällaisen ryöpytyksen jälkeen minulla säilyisi edes jonkinlainen motivaatio työhöni? Kuka auttaa minua jaksamaan vielä viisi vuotta, jotka minulla on jäljellä eläkeikään? Olen kuudentoista vuoden aikana saanut kyläni elämään ja kahtiajaon kasvamaan umpeen. Miksi jotkut haluavat tuhota työni? Ainoa lohdutukseni on, että tiedän suurimman osan kyläläisistä seisovan tukenani. (Mauri 1943 LOJ, s. 31.)

Aivan kirjoituksensa loppupuolella otsikon *Opetustyö loppusuoralla* alla Mauri vaihtaa selkeästi kirjoituksensa näkökulmaa. Tähän mennessä hän on kirjoittanut työstään ja elämästään poikkeuksellisen henkilökohtaisella tasolla. Loppusivuilta Mauri kuvaakin muun muassa opettajan työn arvostuksen vähenemistä ja kysyy viittaamalla 1997 tapahtuneisiin poliisimurhiin, että tarvitaanko vastaavanlainen järkyttävä tapaus ennen kuin asenteet opettajia kohtaan muuttuvat. Lisäksi Mauri arvioi suuren yleisön vääristynyttä kuvaa opettajan työstä, työmotivaatiosta ja opettajan palkkauksen riittämättömyydestä. Näkökulman etäännyttämisessä voi olla kyse loppuanalysista, jossa halutaan päästä yksittäisen ja omakohtaisen tapauksen yläpuolelle. Yhtä hyvin perspektiivimuutos voi kertoa myös siitä, kuinka Maurin hyvin omakohtaiseksi kokemana opettajuus oli tuottanut hänelle kovin paljon ahdistusta uran varrella. Näkökulmamuuutos olisi siis tulkittavissa etäisyyden ottamiseksi omaan työorientaatioon. Vielä aivan viimeisissä sanoissa kirjoittaja vaihtaa kuitenkin näkökulman omakohtaiseksi. Tapahutumien ja tunteiden vyörytyksen jälkeen lukija odottaa omaelämäkerran loppupuolella vihdoinkin sitä, että Mauri saisi rauhan ja ajopuu olisi vihdoinkin löytänyt tyynen sataman. Olihan kirjoittaja selvinnyt aikaisemmista kriiseistäänkin.

Miksi minun elämäni pitää olla niin vaikeaa, vaikka haluan kaikille vain hyvää? Toisaalta mitä minä tekisin helpolla elämällä? Pilaisin sen kuitenkin. Ei ole kasvua ilman kipua. Siiben luottaen minun on jaksettava. Jaksettava niiden lasten vuoksi, jotka minulle on uskottu. Onneksi rakkauteni lapsiin ei ole hävinnyt edes pitkän opettajatyöni aikana, kertyyhän työsarkea jo 34 vuotta. (Mauri 1943 LOJ, s. 31.)

Maurin tarina jää kuitenkin ikään kuin ilmaan: elämä on edelleen *vaikeaa*, vaikka hän haluaakin *kaikille vain hyvää*. On muistettava, että lisärakennuksen aiheuttama konflikti oli tapahtunut kirjoitushetken lähihistoriassa, mahdollisesti jopa samana vuonna. Aivan viimeisiin sanoihinsa Mauri yrittää kuitenkin luoda positiivista saldoa elämästään ja työstään. Vaikka elämän tarkoitus ei ole vielä selvinnytään ja omaelämäkerran laatijalla on edessään vielä etsimistä ja kehittymistä, on syytä olla kiitollinen eletystä elämästä ja opettajan työstä.

Kiitos sadoista lapsista, joita olen saanut olla kasvattamassa ja opettamassa. Anna minulle voimia jaksaa vielä. Opetä minulle elämän tarkoitus oikein elääkseni. (Mauri 1943 LOJ, s. 32.)

Mikko – Pikkutärkeiden pilkunhalkojien valtapiirissä

Suomen Lapissa syntynyt ja siellä pääosin elämäntyönsä tehnyt Mikko syntyi vuonna 1935. Hänen isänsä piti kauppaa, jonka hän lopetti talvisodan jälkeen byrokratian ja liikevaihtoveron käytyä kohtuuttomiksi. Mikon isällä oli myös valtion virka, jota ei täsmennetä. Lopetettuaan kaupan pidon isä keskittyi kalastukseen, poronhoitoon ja maanviljelyyn, mutta kävi edelleen *pienimuotoista kauppaa omilla maatalous- ja luonnontuotteillaan* (Mikko 1935 AIA, s. 2). Mikon äiti osallistui ilmeisesti kaupanpitoon, jonka lopettamisen jälkeen hän jäi kotiäidiksi. Äiti oli kotoisin Karjalasta ja kaikesta päätelleen keskiluokkaisesta perheestä, koska hallitsi kirjoittajan mukaan ruotsin lisäksi saksaa, ranskaa ja venäjä ja oli käynyt tyttölyseota. Äiti oli sittemmin työskennellyt Venäjällä, josta oli vihdoinkin muuttanut vallankumouksen puhjettua Pohjois-Suomeen. Sisarusten määrä jää täsmentämättä.

Sodasta Mikko muistaa perheen evakkoretket, joista ensimmäinen ajoittuu talvisotaan. *Talvisodan pommitukset veivät meiltä kirkon, pappilan ja kohta koulunkin* (Mikko 1935 AIA, s. 1). Sota jätti jälkensä Mikon lapsuuteen, mutta siihen kuului myös poikalasten leikkiä ja kurittomuutta, josta seurasi toisinaan myös rangaistuksia. Kirjoittaja viittaaakin itseensä ja sisaruksiinsa termillä *pahankuriset kakarat* (Mikko 1935 AIA, s. 3). Mikon koulunkäynti ajankohdastaistui sodan melskeessä, ja välirauhan aikana oli pommituksissa osumia saanut koulukin korjattu. Kirjoittajan perheeseen majoittui kuitenkin syntyperästään ylpeä, Helsingistä kotoisin oleva leskirouva. Ilmeisesti Mikon äiti oli kylän ainoita henkilöitä, jotka kykenivät tarjoamaan tälle kulturellille hahmolle riittävän tasokasta seuraa. Tämä rouvashenkilö puuttui kirjoittajan koulunkäyntimahdollisuuksiinkin. [nimi poistettu] *mielestä minulla ei kuitenkaan ollut edellytyksiä menestyä koulussa. Hän vaati äitiäni hakemaan lykkäystä, koska en ollut koulukypsä. Hän oli tarkekaillut käyttäytymistäni ja osasi perustella kantansa. Tässäkin äiti antoi myöten.* (Mikko 1935 AIA, s. 3.) Vihdoin vuonna 1943 Mikon äiti kuitenkin totesi, että nyt se koulu sitten vihdoinkin alkaa.

Pinkaisin püloon, niin kuin olin isolta veljeltäni oppinut, mutta äitimpä tarrasi niskasta kinni ja alkoi retuuttaa kohti koulua. Kunnantalon kapealla veräjällä tarrauduin kaksin käsin portin pylväaseen, mutta äitipä oli varannut risun esiinlännsä alle. Siitä se minun opintieni avautui. Sen lukuvuoden aikana suoritin koko alakoulun, mutta helpostihan se kävi, sillä olinhan jo pahan kerran yli-ikänen. (Mikko 1935 AIA, s. 4.)

Sota oli estänyt Mikon koulunkäynnin aloittamisen, samoin se vei pohjaa opintojen jatkuvuudelta. Sodan loppupuolella syksyllä 1944 yläkoulu ei alkanutkaan suunnitelmien mukaisesti epävakaisten olojen vallitessa. Aikaisemmin ystävinä pidetyt saksalaisetkin alkoivat muuttua epäystävällisiksi ja suorastaan röyhkeiksi, sillä he *ottivat luvatta veneitä ja tyhjänsivät yön aikana kalat verkoista* (Mikko 1935 AIA, s. 4). Saksalaisten käytös enteilikin sodan loppuvaiheen tapahtumia Lapsissa. Lopulta tilanne alkoi käydä niin vaaralliseksi, että kirjoittajan perhe päätti muiden tavoin lähteä evakkoon.

Perheen päädyttyä evakkomatalla syksyllä 1944 Pohjois-Pohjanmaalle alkoi Mikolle vähitellen selvitä, kuinka paikalliset kohtelivat siirtolaisia. Mikon perhe asutettiin pappilan piharakennukseen, jossa valmistettiin rehua pappilan eläimille. Niitä tunnuttiin ruokkivan siirtolaisperhettä paremmin. *Toisinaan tämä piika antoi meille sikojen padasta muutaman perunan kurkistettuaan sitä ennen ikkunasta, ettei ketään ollut näköpiirissä. Nuo perunat oli luonnollisesti syötävä beti.* (Mikko 1935 AIA, s. 6.) Perheen käydessä kaupassa loppui tavara yleensä juuri heidän kohdallaan. Vaikka Mikko näki omin silmin elintarvikkeita, eivät ne olleet saatavilla edes korvausta vastaan. Kirjoittaja muistaa kuullensa jonkun sanoneen, että *miksiköhän nuo lappalaiset ovat jättäneet kotinsa ja tulleet tänne norkoilemaan* (Mikko 1935 AIA, s. 5). Perhe eli nälkäkuoleman rajoilla. *Päivä päivältä elämän ympyrät kiertyivät yhä suppenevalla säteellä pelkkästään hengissä pysytellyn kipeään pulmaan* (Mikko 1935 AIA, s. 7). Mikko muistaa vain yhden tapauksen, jossa pappilan emäntäpiika sentään heltyi.

Navettaapiika näytti selvästikin pelkäävän emäntäpiikaa, tuota ikääntynyttä kireähköä pientä naista, joka vain kerran poikkesi roolistaan: Silloin hän oli paistamassa rovastille joulutorttuja. Hän otti pellin uunista, leikkasi yhden tortusta kahtia ja pani puolikkaan suuhunsa todetakseen miten paisto oli onnistunut. Toisen puolikkaan hän antoi äidilleni. Äiti puolestaan jakoi puolikkaan niin, että kukin meistä sai osan tähden sakarasta. Itse hän ei maistanut muruakaan. (Mikko 1935 AIA, s. 6.)

Emäntäpiikansa tavoin itse pappilan rovastikaan ei näyttäydä elämäntarinassa lähimmäistään auttavana humanina toimijana, vaan itsekkäänä ja omaa etua tavoittelevana kirkonmiehenä, jonka *possuilla riitti peruna* (Mikko 1935 AIA, s. 6). Mikon mukaan rovasti ei huolehtinut edes siirtoväenhuollon edellyttämistä siirtolaisten perusmuonituksesta. Tilanne kärjistyi pappilaan sijoitetun toisen siirtolaisperheen vaatiessa poliisin avulla perunakellarin avaamista evakoille. Mikon äiti ei kuitenkaan suostunut ottamaan *rovastilt mittää, mitä hää ei miul va-paebtosest halluu antaa* (Mikko 1935 AIA, s. 6).

Perheen isä oli nähnyt enneunen perheensä ahdingosta. Hän saapuikin pohjoisesta ruokaa mukanaan. Mikon kuvauksesta on pääteltävissä, että varsinkin hänen äitinsä oli erittäin huonossa kunnossa aliravitsemuksen vuoksi. *Kun äiti sai kunnan ruokaa, hän palasi takaisin nälkäkuoleman partaalta. Tosin hampaansa menettäneenä.* (Mikko 1935 AIA, s. 8.) Perheen kotiuttaminen evakosta oli vaiheikas ja byrokratiaa sisältävä elämänvaihe. Mikko omistaa edelleen palaamisluopansa, joka oli kirjoitettu hänen nimelleen. Jokaiselle paluuryhmälle kuului esimies, jollaiseksi kirjoittaja joutui noin kymmenen vuoden iässä.

Jokin sääntö nähtävästi määräsi, että kullekin paluuryhmälle oli nimettävä esimies. Niinpä huoltojohtaja [nimi poistettu] sitten katsoi, että sen on myös oltava mies ja kun ryhmässä oli pelkkiä naisia lehmineen ja lampaineen – ainoat miespuoliset olivat polvenkorkeinen poika ja pässi – niin johtaja määräsi näistä kahdesta esimieheksi sen pojan. Siis minut. Olin joutunut yllättäen äitini kuljettajaksi ja holhoajaksi. Jokaisessa tarkastuspisteessä minut huudettiin esiin tekemään tiliä siihen härkävaunuun sijoitetuista alamaisistani. (Mikko 1935 AIA, s. 10.)

Perheen vanha kotitalo oli tuhottu ja uusi odotti rakentamista. Ruokakunta asui väliaikaisesti vaneriteltassa, ja Mikko muistelee, kuinka erään pakkasyön jälkeen minulla oli tukka seinässä käinni (Mikko 1935 AIA, s. 13). Palumuuton jälkeen Mikko löysi järvestä kirjoituskoneen. Kirjoittajalle löydöllä oli erityismerkitys, sillä nyt hän voisi vihdoinkin alkaa kirjoittajaksi (Mikko 1935 AIA, s. 13). Poliisi vei kuitenkin kirjailijan urasta haaveilevalta nuorukaiselta tämän työvälineen julistaen sen sotaromuksi, joka kuului valtiolle (Mikko 1935 AIA, s. 13). Äiti lohdutti Mikkoa kuitenkin sillä seikalla, että enemmän kirjoja on tehty käsin kuin koneella (Mikko 1935 AIA, s. 13).

Mikko oli aloittanut koulutensa sota-aikana, mutta sotatoimet keskeyttivät koulun kotipaikkakunnalla eikä evakkoajalta ole koulumerkintöjä. Sodan jälkeisenä jälleenrakennusaikana perheen palattua pohjoiseen Mikko jatkoi opintielä, kun oli saatu siinä määrin seiniä pysty, että koulu voitiin aloittaa (Mikko 1935 AIA, s. 14). Sodan temmellyksessä Mikon kahdeksanvuotinen koulu tiivistyi neljään vuoteen, ja hän suorittikin oppivelvollisuutensa pikavauhtia. Mikko oli myös päättänyt käydä koulunsa loppuun. *Missään vaiheessa en kuitenkaan harkinnut karkaamista metsään, vaan päätin katsoa, kuka leikin kestää* (Mikko 1935 AIA, s. 14). Mikko viittaa metsään karkaamisella siihen tapaan, jolla hänen vanhemmat veljensä suhtautuivat koulussa ilmenneisiin ongelmiin. Vähitellen alkoi selvitä myös se, että Mikosta ei tulisi veljiensä tavoin poromiestä, mitä hän myös yritti huo-

nolla menestyksellä. Mikon opettajan mielestä hänen olisi kannattanut pyrkiä keskikouluun, minkä asian opettaja esitti myös Mikon vanhemmille kotivierailullaan. Perheen varat eivät kuitenkaan riittäneet jälkeläisen kouluttamiseen, eikä yhteiskunnalta ollut odotettavissa minkäänlaista tukea.

Yhteiskunnan tuki oli taas jäävä merkityksettömäksi sen vuoksi, että maatila oli edelleen vanhempieni nimissä. Sen seikan arviointi, minkä verran muutama hehtaari [paikan nimi poistettu] jänkää tuottaisi minulle opintorahaa, ei kuulunut avuista päättävälle viranomaisille. Tuohon aikaan ei puita voinut myydä, tšekäläinen metsä kun oli ns. nollarajan takana, mikä tarkoittaa selkokielellä, ettei puun arvo peittänyt tuotantokustannuksia. Puulla ei ollut siis rahallista arvoa. Rahattoman ei kannattanut noita mainittuja kouluja ajatellaakaan. (Mikko 1935 AIA, s. 16.)

Samasta syystä Mikko joutui unohtamaan haaveet Ateneumiin ja seminaariin pyrkimisestä, mikä olisi muista syistä ollut kuitenkin mahdollista. *Silloin ei ollut vielä ihmisen tulevaisuutta niputettu keski koulun jatkeeksi, niin että sen puuttuminen olisi sulkenut kaikki tiet* (Mikko 1935 AIA, s. 16). Oppikoulun sijaan Mikko lähti opiskelemaan valtion keskusammattikouluun, jossa opetus ja oppimateriaali olivat ilmaisia. Opinahjo oli perustettu voimakkaasti teollistuvan maan tarpeisiin, ja siellä tehtiin valmiita ammattilaisia. Tuossa oppiahjossa näkyi yhteiskunnan jakautuminen, joka oli Mikolle uutta.⁷⁹ Tästä eriarvoisuudesta tulee kuitenkin Mikon omaelämäkerran keskeinen elementti.

Omaista mielestäni tein hyvän valinnan. Jälkikäätyninen yhteiskuntamme asetti taas arvot aivan toisin. Sille koulu oli osa luokitusta. Ihmisarvo määräytyi sen mukaan, mistä työstä kukin leipänsä ansaitsi ja mistä koulusta tietonsa hankki. Olin huomattavasti listautunut siihen rasvanahkaisten kastiin, jonka uskottiin korvaavan otsansa biellä puuttuvat älynlahjat. Paremman väen tunnuksiin kuului, ettei se liian käsiään eikä hikoillut. Hikiraja jakoi kansan kahtia. Se tuli vastaan kaikkialla. Oulussa se jakoi Kasarmintien alun tylsään ja terävään puoleen, halkaisi oppilasruokalamme niin, että siinä missä me ammattikoululaiset jonotimme valmiiksi annostellut ruokamme tiskiltä, tarjoihtiin se opettajille ja erälle lukiolaisille laajennettuna versiona pöytään. (Mikko 1935 AIA, s. 17.)

Mikko konkretisoi noiden kahden eri koulumuodon välillä vallinnutta syvää juoppaa kuvaamalla yksittäistä tapausta. Hän törmäsi kerran kansakoulunaikaiseen naispuoliseen luokkatoveriinsa, joka opiskeli juuri Mikon mainitsemissa tyttö-

⁷⁹ Tästä voisi päätellä, että evakkoaikana koettu eriarvoisuus perustuu kirjoittajan mukaan maantieteellisiin seikkoihin, ei yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen.

koulussa. Vanhan tuttavän suhtautuminen Mikkoon muuttui äkillisesti, kun hän sai tietää tämän käyvän ammattikoulua. Opiskelukaupungissaan Mikko kävi vanhempiansa perhetuttavien luona, joista yksi oli lääkäri ja toinen lukion lehtori. Nämä ihmettelivät kirjoittajan valintaa mennä ammattikouluun. Niinpä Mikko päätti lopettaa vierailunsa. *Katsoin parhaaksi jo alenevan säätykiertoni kin vuoksi jättää vanhempieni perhetuttavat rauhaan* (Mikko 1935 AIA, s. 19).

Ammattikoulun jälkeen Mikko halusi saada lisäoppia ja lähti opiskelemaan puuteollisuutta Etelä-Suomeen. Tässä opinahjossa tittelit, muodollisuus ja standardit olivat keskeisiä luovuuden ollessa kiellettyä. Omaehtoiset ratkaisut olisivat yleensä johtaneet tarkkojen sääntöjen rikkomiseen. *Itse asian tajuamisella ei näyttäneen olevan niinkään väliä* (Mikko 1935 AIA, s. 20). Seuraava kohtauksen asetelma ennustaa niitä lukemattomia vastaavia tilanteita, joihin kirjoittaja sittemmin on kirjoituksensa perusteella joutunut.

Eräässä rakenneopin kokeessa piirsin opettettujen rakenteiden lisäksi ylimääräisen ratkaisun, jonka olin oppinut vanhoilta kansannikkareilta. Palautuksen yhteydessä rehtori käsitteleekin tapaukseni taululla, mutta piirsi sen väärin, jolloin sen heikkoudet oli helppo osoittaa. Huomasin ottaneeni luvattoman askeleen. Tällaisessa tilanteessa oli paras olla hiljaa, sillä tyhmiin kysymyksiin rehtori subtautui yleensä ivallisesti. Hänen toinen tapansa oli ryhtyä keikaroimaan sivistyssanoilla tai ajaa asia muulla tavoin sivuraiteelle. (Mikko 1935 AIA, s. 20.)

Oppilaitoksen uusi kulttuuri viitanee sotienjälkeiseen ammateissa tapahtuneeseen murrokseen. Vanhat kansannikkarit ja kyläsepat haluttiin siirtää historiaan, ja tilalle pyrittiin tuottamaan teollisen maailman standardit ja mittakaavat hallitseva uusi ammattilaisten luokka. Mikko mainitsee nimeltä kaksi opettajaa, jotka poikkesivat kollegoistaan. Nämä pedagogit eivät edes avanneet kirjaa, vaan esittivät oppikirjan asiat oman kokemuksensa ja näkemyksensä pohjalta. Mikko tulikin hyvin toimeen näiden elävän sanan saarnaajien kanssa, mikä hänen mukaansa herätti puolestaan *ulkolukijoissa* katkeruutta. (Mikko 1935 AIA, s. 20.)

Mikko palasi koulutuksen saatuaan takaisin Pohjois-Suomeen. *Olin ollut 6 vuotta maailmalla ja vaatteet alkoivat hajota päältäni* (Mikko 1935 AIA, s. 20). Mikko sai työpaikan ammatillisesta päiväjatkokoulusta, josta alkoikin hänen opettajanuransa. Laitoksen hallintorakenne ja status olivat muuttumassa. Tämän vuoksi myös Mikko joutui erilaisten pätevyys- ja virkatarkistusten kohteeksi.

Tulin varsin pian huomaamaan, että tarkastaja luki opinnoiksi vain oman hallinnonalansa koulut, kun taas ammattikoulut olivat hänelle pelkkää ilmaa, nehän

kuuluvat silloin kauppa- ja teollisuusministeriön alaan. Hänen henkilökohteissa ei ollut edes rastiin paikkaa vieraan hallinnonalan tutkinnoille. Niinpä sitten minun ansiokseni luettiin pelkkää kansakoulu. Niitä tavanomaisia tyhjiä rivejä nimikkeellä muut opinnot ei ollut. Jostakin syystä hän ei puuttunut muutamiin ns. hanttiaineisiin, jotka jaettiin opettajien kesken lähinnä pitkästä tikkua vetämällä, kun kukaan ei tahtonut ottaa niitä itselleen. Sain muistaakseni yhteiskuntaopin ja uskonnon. Niiden opettamiseenhan minulla ei todella olisi ollut edellytyksiä. (Mikko 1935 AIA, s. 21.)

Mikon opettajapätevyyden tarkastelu osui aikakauteen, jolloin pohdittiin tulevan ammatillisen perusopetuksen paikkaa ja tilaa. Vielä seuraavalla vuosikymmenellä 1960-luvulla keskiasteen ammatilliset oppilaitokset muodostivat hajanaisen ryhmittymän, jotka kuuluivat Mikon huomion mukaisesti monen eri ministeriön vastuulle. Ammatillisesta perusopetuksesta huolehtiminen herätti myös keskustelua: tulisiko se järjestää kansakoulun jatko-opetuksena (ja sittemmin kansalaiskoulun puitteissa) vai ammattikouluissa. (Lampinen 1998, 83.) Edellinen vaihtoehto korosti kansakoulunopettajien asemaa, jälkimmäinen taas Mikon kaltaisia oman aineensa hallitsevia niin sanottuja *ammattimiehiä*. Kansa-koululaki oli tulossa samana vuonna eli elettiin vuotta 1958.

Uudessa työpaikassa keskustelun kohteeksi tuli myös se, saiko Mikko ylipäätään käyttää nimikettä opettaja. Ammatikoulutausta ja aiempi työskentely tehtaassa tekivät hänestä myös arveluttavan kollegoidensa silmissä. *Ties vaikeaa olisin ateisti tai kommunisti* (Mikko 1935 AIA, s. 21). Erityisenä ongelmallisena näyttäytyy tarkastaja ja hänen ympärillään pyöriineet lakeijat eli Mikon kollegat, jotka raportoivat nuoren opettajan tekemisistä ja menemisistä suoraan tarkastajalle. Nämä eivät kirjoittajan mukaan peitelleet *inboaan reväriinsä tunkevaa sivistymätöntä ammattiväkeä kobaan*, jota Mikko siis edusti (Mikko 1935 AIA, s. 21).

Kansakoulun tarkastajien tavoin mainittu viranomainen teki yllätysvierailuja. Kerran hän sattui saapumaan paikalle juuri silloin, kun Mikko opetti niin sanottuja täyteaineita. Ensimmäisen yllätysvierailun jälkeen Mikko valmisti *jokaisen tilanteen varalle oman shown, jossa oli kaikki oppitunnin muodolliset asteet siinä järjestyksessä kuin ne oli oppikirjaan merkitty. Ja ohjelma laukesi päälle siinä siunaamassa kun tarkastaja astui yli kynnyksen.* (Mikko 1935 AIA, s. 22.) Tarkastajan silmänpalvonta näytti ulottuneen vapaa-ajallekin. *Kun hänen tiedettiin pelaavan lento-palloa, komennettiin opettajakunta illoiksi voimistelusaliiin. Näytti ennakolta sovittu, että parhaat pelaajat asettivat samalle puolen kuin tarkastaja.* (Mikko 1935 AIA, s. 22.)

Vähitellen Mikolle kävi selväksi, että tässä työyhteisössä ei ollut tulevaisuutta. Niinpä hän päätti vaihtaa työpaikkaa. Uusi työpaikka löytyi vastaperustetus-

ta kansalaiskoulusta, jonka työilmapiiri oli täysin edellisestä poikkeava. Mikko arvelee suuren kaupungin läheisyyden vaikuttaneen siihen, että *sieltä puuttuivat pikkukylän abtaat ympyrät* (Mikko 1935 AIA, s. 22). Mikon epäonneksi koulu siirrettiin samaan koulupiiriin edellisen kanssa, minkä vuoksi hän sai hallinnolliseksi esimiehekseen jälleen saman edellä kuvatun tarkastajan. Mikon edustamalla oppialalla korostuivat materiaalihankinnat. Mikko saikin kutsun tarkastajan työhuoneeseen, jossa huomio kiinnittyi vierailijan tuoliin. Se oli poikkeuksellisen matala. Tarkastaja itse sen sijaan istui Mikon mukaan niin korkealla, etteivät hänen jalkansa ulottuneet kunnolla lattialle (Mikko 1935 AIA, s. 22).

Hän oli yhä loukkaantunut parin vuoden takaisista työkalubankinnoista, missä olin ollut hänen kanssaan eri mieltä. Sanoi olevansa aika lailla perehtynyt teknisen työn opetukseen. Hän osoitti alkeellisen oloista kirjelokeroa pöydällään ja sanoi sen itse tehneensä. Pabimpana esteenä ammattiväen pääsulle opetustehtäviin hän piti heikkoa yleissivistystä. Listalta löytyi joukko esimerkkejä kelvottomasta kielenkäytöstä. "...kun lauseen subjektina on monikon ensimmäinen persoona, niin eihän silloin predikaatiksi käy passiivimuotoinen verbi..." Olivatko esimerkit puhelintiedustelun satoa vai muualta urkittuja, en tullut tietämään, mutta omikseni en niitä tuntenut. Oli sääliä, että niin heikoin itsetunnon varustettu mies oli joutunut niin merkittävään asemaan yhteiskunnassa. (Mikko 1935 AIA, s. 22.)

Mikon mainitsema puhelintiedustelu viittaa urkintasysteemiin, joka hänen mukaansa oli vallinnut ammatillisessa oppilaitoksessa. Joka tapauksessa Mikko totesi, että hän ei voinut työskennellä tarkastajan alaisuudessa. Hän vaihtoi jälleen työpaikkaa päätyen tällä kertaa opistotasoiseen oppilaitokseen. Lisätäkseen opettajapätevyyttään ja uskottavuuttaan esimiestensä ja tarkastajiensa silmien edessä oli Mikko tätä siirtoa ennen tenttinyt arvosanan kasvatustieteessä. Uudessa työpaikassa odottivat kuitenkin vanhat kuviot. Mikko ilmoittautui opiskelemaan kieliä kansalaisopistoon, mihin esimies suhtautui kielteisesti. Mikon ihmeteltyä, miksi hän ei voinut opiskella kieliä erään kollegansa tavoin, vastasi rehtori seuraavasti: *Onhan agronomilla toki kielen opiskeluun toiset edellytykset* (Mikko 1935 AIA, s. 23). Mikko sai omasta mielestään myös kaikkein hankalimmat oppilasryhmät. Toisaalta hän joutui kustantamaan oman sijaisensa suoritetuun opintoihinsa kuuluvaa harjoittelua. Rehtorin päätöksestä sijaiseksi otettiin kovapalkkainen erikoisosaja.

Pitkät työpäivät, joihin sisältyi työtehtäviin kuuluvana opiston ja sen opettajien asuntojen korjausta, johtivat lopulta siihen, että Mikko sairastui. Lääkäri

suositteli työpaikan vaihtoa. Lopulta Mikko päätti mennä tarkastajan (eri kuin edellä) puheille kertomaan kokemastaan *savustuksesta*. Mikko yritti esittää asiansa, mutta ymmärsi taiteesta pitävän tarkastajan olevan kiinnostunut vain maalaustaiteesta. *Kaikki päätöksentekijät, joilla oli mahdollisuus vaikuttaa asioihini, näyttivät liihottelevan semmoisissa sfääreissä, että jalat tuskin maata raapaisivat.* (Mikko 1935 AIA, s. 25.)

Jälleen kerran Mikko vaihtoi perheineen⁸⁰ asuinpaikkaa. Tällä kertaa hän muutti omalle synnyinpaikkakunnalleen ja paikkaan, josta myös omaelämäkerta oli lähetetty. Mikon mukaan hän oli tässä vaiheessa valmis luopumaan opettajan ammatista ja siirtymään *kylnikkariksi*. Mikko alkoikin rakentaa työpajaa kotitalonsa navettaan. Häneltä pyydettiin kuitenkin apua, kun paikkakunnan nikotellen käyntiin lähtenyt kansalaiskoulu tarvitsi teknisten aineiden opettajaa. Mikko rakensi mielestään kollegoidensa kanssa realistisen koulun ja oppilaiden tarpeisiin soveltuvan opetussuunnitelman, joka oli myös koulun johtokunnan antamien ohjeiden mukainen. Toisin sanoen se oli laadittu paikalliset tarpeet huomioiden. Käytännön syistä laadittu ohjelma ei kuitenkaan saanut tarkastajan hyväksymistä. Mikko koki, että valtakuntaa *ajettiin samaan muottiin* ja että *kaikki omaleimainen oli jonkin säädöksen vastaista* (Mikko 1935 AIA, s. 26). Mikko viittaa tässä kohdin omaan elämäkokemukseensa ja talonpoikaisjärjeensä.

Opetin poromiesten pojille suoraan kirjasta miten vehnää tuli puida ja omenapuita ruiskuttaa (Mikko 1935 AIA, s. 26).

Jälleen tarkastaja tekee Mikolle selväksi, että tämä on tehtävänsä epäpätevä. Kansanopiston opettajan pätevyyttä ei voitu huomioida, koska se viittasi yksityiskouluun. Toisaalta ongelmaksi näytti muodostuneen kirjoittajan opiskelema puuteollisuus. *Mikäli olisin opiskellut sähköä, metallia, metsää tai maata, tabi olisin opiskellut kotiteollisuusopistossa, ei pätevyydelleni olisi estettä* (Mikko 1935 AIA, s. 27). Mikko ihmettelee tarkastajan logiikkaa, joka tuntui muiden kohdalla olevan aivan erilainen.

Minun pätevyuteni esteenä [nimi poistettu] mukaan oli väärä koulutus, joten nähtävästi niillä, joilla ei ollut koulutusta sanottavasti ollenkaan, ei tämän logiikan mukaan voinut olla myöskään esteenä väärä koulutus. (Mikko 1935 AIA, s. 28.)

Pätevyyskysymys oli keskeinen, sillä työn jatkuvuuden lisäksi paperilla ilmennyt epäpätevyys johti kollegoita huonompaan palkkaan. Mikko oli jo oppinut tässä

⁸⁰ Mikko esittelee perhettään vain satunnaisesti esimerkiksi saunavuorokysymyksen tai muuttojen yhteydessä.

vaiheessa huomaamaan pätevyysääntöjen epäloogisuudet ja niiden mielivaltaiset tulkinnat. Kun nämä sovellukset sitten näyttivät kulkevan vielä erilaisten *hyvä veli-järjestelmien kautta* (Mikko 1935 AIA, s. 28), oli selvää että sopiva pykälä oli löydettävissä tilanteeseen kuin tilanteeseen. Mikko viittaa kollegaansa, jolle oli löydetty sopiva tenttipaikka ja -ajankohta mitattavine sisältöineen.

Kuulin, että se tentti oli pidetty läheisessä hotellissa, nykyiseltä nimeltään [hotellin nimi poistettu], ja kovahan se tentti lieene ollut, koska tarkastaja piti koululla parin vuorokauden elpymistä ennen kuin jaksoi palata kotiinsa. (Mikko 1935 AIA, s. 28.)

Mikko ei saanut apua ongelmaansa rehtorilta, joka oli kirjoittajan mukaan alkoholisoitunut. Kunnanjohtajakin piti *koko juttua naurettavana ja ihmetteli, kuinka minäkin olin osallistunut tyhjäänpäiväisiin ja akkamaisiin rütoihin* (Mikko 1935 AIA, s. 28). Mikon mukaan nykyään vastaavissa tilanteissa puhutaan työpaikkakiusaamisesta, joka myönnetään ongelmaksi ja jonka hoitamisessa olisi syytä turvautua esimiehen apuun. Mikko kuitenkin ymmärsi, että *siiben aikaan oli taas viisasta pysytellä vain hiljaa* (Mikko 1935 AIA, s. 28). Tässä vaiheessa elettiin 1960-luvun loppupuolta eli aikaa hieman ennen peruskoululaitoksen pystyttämistä. Mikon kokema systemaattinen savustus tuotti lopulta tulosta.

Tavallisesti paikkani pantiin auki kaksi kertaa kesässä, mikä merkitsi sitä, etten voinut viettää vuosilomaani vapaasti niin kuin muut opettajat, vaan minun oli jäätävä koulun liepeille seuraamaan tilannetta. Mikään kestobakemus ei näet tullut kyseeseen, sillä samoja hakupapereita ei saanut käyttää kahdesti, vaikka ne olisivat olleet valmiina kanslian pöytäalaatikossa, vaan joka ainoan aukipanon jälkeen piti tehdä täysin uusi hakemus papinkirjaa ja lääkärin lausuntoa myöten. Viimeisenä kesänäni minulle luovattiin toisen aukipanon jälkeen, että voin poistua rauhassa paikkakunnalta ja palata koulun alkaessa työhöni. Poissa ollessani paikka pantiin kuitenkin bahuun kolmannen kerran ja hakija löytyi. Minut siis heitettiin suunnitelmallisesti ulos. (Mikko 1935 AIA, s. 29.)

Yllättäen tarkastaja vaihtuikin tämän selkkauksen jälkeen. Tuoreen viranhoitajan mielestä ei Mikon pätevyudessa pitänyt olla mitään huomauttamista, mikä tukee kirjoittajan esittämää näkemystä pykälistä ja niiden tulkintamahdollisuuksista. *Uusi tarkastaja oli kumonnut opettajan vaalin ja kehotti minua palaamaan entiseen työhöni* (Mikko 1935 AIA, s. 3). Seuraavaa talvea Mikko kuvaa rauhalliseksi ajanjaksoksi. Lähistöllä sijaitsevan opiston johtaja oli jo aikaisemmin tarjonnut kir-

joittajalle mahdollisuutta päästä opistotasoiseen oppilaitokseen, jonka teknisten töiden opettajan eläkeikä alkoi lähestyä. Opinahjosta lähestyttiin uudestaan Mikkoa. Kirjoittaja päätti hyväksyä tarjouksen, varsinkin kun siihen liittyi aukoton ja erikoisehdoton toimeenpanovahvistuskirja hänen pätevyystään.

Maailma oli kääntynyt kohdallani ylösalaisin. Kun siihen saakka olin ollut hätävara ja heitto pussi, olin nyt ainoa opettaja, jonka asema oli vahvistettu. Tosin kaksi ensimmäistä vuotta olivat ns. koevuosia, koska tuommoinenkin muodollisuus kuului silloin kuvioon. Kun minua oli siihen saakka muistettu mainita epäpätevänä, tuli monellekin vammaan yllätyksenä, että olin nyt ainoa muodollisesti pätevä koko opistossa rehtori mukaan lukien. (Mikko 1935 AIA, s. 31.)

Tästä opistosta tulee kirjoittajan pitkäikäisin työpaikka, jonka opettajana Mikko lähetti ja kirjoitti omaelämäkertansa. Kirjoittajan vastaanottaessa virkansa oli peruskoulu jo lähestymässä, ja yhtenä monista hänkin pelkäsi työpaikkansa puolesta. Toisaalta opisto kärsi rahoituslähteiden puutteesta. Niinpä henkilökunta keräsi rahaa työpaikkansa säilyvyyden vuoksi pitämällä loma-aikoina erilaisia kursseja.

Itse muistan vetäneeni erilaisia kursseja kitaransoitosta sukututkimukseen. Turisteille toimin eräoppaana ja huulenbeittäjänä ja koetin muullakin tavoin auttaa köyhää isäntääni. Tällä tavoin ansaittu raha oli sitten talven mittaan tienattava työpaikkana ikään kuin toiseen kertaan. Raskastahan se oli verrattuna muiden koulujen menoon, ja kun kaikki eivät jaksaneet siihen sitoutua, niin siitä seurasi, että opettajat vaihtuivat muutaman vuoden välein. (Mikko 1935 AIA, s. 31.)

Koulu-uudistuksen jälkeisinä vuosina Mikko joutui todistamaan, kuinka taitoja taideaineisiin sitoutunut osaaminen oli alkanut vähitellen hiipua. Varsinkin käsityöt olivat kärsineet, kun kotona näitä asioita ei enää opittu eikä niitä toisaalta tunnuttu Mikon mielestä arvostettavankaan. *Näillä pojilla ja tytöillä oli hirmuinen hinku tekemään, mutta ei juurikaan valmiutta. Monta kertaa siinä oltiin ymmällä puolin ja toisin.* (Mikko 1935 AIA, s. 31.) Perusristirüta syntyi Mikon mukaan siitä, että pappis- tai humanistitaustaiset opistonjohtajat eivät ymmärtäneet käytännön toteuttamismahdollisuuksia eivätkä oppilaiden kykyjen ja tavoitteiden välistä ristiriitaa. Opistovaiheeseen liittyi ilmeisesti myös vähemmän myrskyisiä kausia, jolloin kirjoittaja ei kokenut olevansa varsinaisen ajolahdin kohteena. Niinpä hän kirjoituksensa viimeisillä kymmenellä sivulla paneutuu myös pedagogisiin ja oppilaisiin liittyviin kysymyksiin.

Mikon omaelämäkerran punainen lanka muodostuu hänen ja johtajien sekä erilaisten tarkastajien välisistä kohtaamisista. Nämä henkilöt ovat lähes poikkeuksetta näyttäneet virkatärkeyttä uhkuilta pilkunviilailta, joilta Mikon mielestä on puuttunut realistinen käsitys alaistensa työtodellisuudesta. Kirjoittajan viimeisin työpaikka opistossa ei muodosta poikkeusta. Menneitä esimiehiin kirjoittaja kritisoi tutuksi tulleella tavallaan ja yrittää löytää selitystä muun muassa laitosten johtajakeskeisestä ja autoritaarisesta kulttuurista.

Olen koulujen lisäksi nähnyt esimieshäiriköintiä myös rakennuksilla ja tehtaissa. Siellä oli tapana tehdä ns. rähinäkierroksia, joiden tarkoitus lienee ollut peitellä omaa epävarmuutta hyvinkin osaavilta alaisilta ja pitää heidät nöyrinä eli herran pelossa. (Mikko 1935 AIA, s. 33.)

Arvioidessaan nykyisen työpaikkansa menneitä johtajia Mikko ei tyydy pelkäänsä yleistasoiseen arviointiin, vaan hän esittelee esimiehensä nimet mainiten. Yksittäisissä tapauksissa Mikko puolestaan näkee ilmauksia esimerkiksi työpaikkakiusaamisesta tai esimiestensä kyvyttömyydestä. Hän esittelee omasanaisia todisteita *rähinäkierroksista*, joista muodostaa Mikon omien sanojen mukaan *edustava otos kultakin rehtorilta* (Mikko 1935 AIA, s. 33). Niinpä saamme lukea tapauksesta, jossa rehtori panee kirjoittajan puolukkametsään tämän oltua luvanvaraisesti vastaanottamassa merkkihenkilöä samaan aikaan, kun muu koulu oli ollut puolukkametsässä. Toinen rehtori taas ei hyväksynyt Mikon moderneja opetusmenetelmiä ja luuli että opettaja ei hallitse oppilaitaan näiden jakaannuttua ryhmätyöskentelyyn. Kolmannessa tapauksessa todellista valtaa käytti kirjoittajan mukaan toimistos sihteeri, neljännessä taas rehtorin oma vaimo. Yksi rehtoreista oli puolestaan *käytännöstä vieraantumisen huipentuma*, jota täytyi kirjoittajan mukaan pitää *silmällä jo hänen oman turvallisuutensa vuoksi* (Mikko 1935 AIA, s. 40–41). Tasapuolisuuden nimissä on todettava, että kaksi johtajaa saa kirjoittajalta hyväksyvän arvioinnin.

Mikko vyöryttää lukijan eteen sivukaupalla edellä kuvatun kaltaisia tapauksia. Lukijan on välillä lähes pakko pysähtyä pohtimaan, voiko kirjoitettu pitää paikkaansa. Halua uskoa kirjoitukseen lisää kuitenkin se, että edellä kuvattujen rähinäkierrosten lisäksi Mikko erittelee syitä muun muassa johdon suureen vaihtuvuuteen. *Hakeutuko rehtoreiksi erikoisia henkilöitä vai olisiko häiriökäyttäytymisen syy opistossa itsessään; kumpi oli syy, kumpi seuraus?* (Mikko 1935 AIA, s. 32). Ensinnäkin monille esimiehille oppilaitos näyttäisi olleen ammatillinen ponnahtauslauta, jolta oli vaivatonta hypätä vaativimpiin tehtäviin. Toisaalta jo edellä mainittu

oppilaitosten autoritaarinen luonne tuotti näkyvää vallankäyttöä. *Historia osoittaa, että keskitetty valta johtaa yleensä kohtuuttomuuteen, toisen alistamiseen, kiusaamiseen ja väkivaltaan.* (Mikko 1935 AIA, s. 32–33.) Kolmanneksi johtajilta puuttui Mikon mukaan yleensä pedagoginen pätevyys, mikä näkyi epärealistisina tavoitteiden asetteluna. Lisäksi opistojen käytännönläheiseen opetuskulttuuriin sopi Mikon mielestä varsin huonosti myöhemmät tohtoritasoiset rehtorit. Tälle *tarhaamalla kasvatetulle sukupolvelle* kun kaikki oman minän ulkopuolinen näytti *yksioikoisen helpolta* (Mikko 1935 AIA, s. 32).

Kolme viimeistä sivua Mikko pohtii ammattikoulutusta opettajan silmin. *Viihettä vuosikymmentä sitten katselin ammattikoulua opiskelijan silmän* (Mikko 1935 AIA, s. 42). Aikaisemmillä sivuilla esittäytyneet kuvaukset opiston johtajista vaihtuvat omaelämäkerran viimeisillä riveillä ammattikoulutuksen ja erityisesti perinteisen käsityöosaamisen arvioinniksi. Sävy on kaikesta huolimatta optimistinen: *lastulevybuumi on ohjattu ja entinen osaaminen palaamassa kunniaan* (Mikko 1935 AIA, s. 43). Koko kirjoituksen ajan taustalla vaikuttanut osaamisen tematiikkaa ja sen tärkeys ammatillisessa opetuksessa korostuu kirjoitushetken todellisuudessa. Mikon mukaan nykynuoret haluavat oppia tekemään oikeaa työtä, nimittäin *sitä mistä tietoyhteiskunnan yli-ihannoiti on heidät vieraannuttanut. Ammattikouluun uskalletaan tulla jo "parimmistakin perheistä"*. (Mikko 1935 AIA, s. 42.) Toisin oli Mikon nuoruudessa, mistä hän on saanut kärsiä koko työikänsä. Mikko kritisoi silti nykyistä tendenssiä, jossa koulutusmarkkinat ylitarjoavat nuorille lähinnä itseilmaisuuksiin liittyviä opintoja. Hän kysyykin *kuka tekee työt jos osaamisen asemesta opitaan vain ilmaisemaan itseään* (Mikko 1935 AIA, s. 42). Mikon omakin ala on kokenut kriisin, sillä puutyön opettajaksi voi hänen mukaansa valmistua *kuuntelemalla tietyt luennot ja tenttimällä määrätyt kirjat* (Mikko 1935 AIA, s. 43). Tässä kohtaa kirjoittaja muistelee lentopallosta pitäneen tarkastajansa sanoja vuosikymmenten takaa.

Tarkastaja [nimi poistettu] sanoi enteellisesti, ettei opettajan koulutusta voi perustaa käytännön osaamiseen, vaan pohjana tulee olla pedagoginen pätevyys, jonka jälkeen vasta erikoistutaan. Hänen toiveensa pääsi toteutumaan pelottavan pitkällä. (Mikko 1935 AIA, 42–43.)

Mikon omaelämäkerran loppusaldona voisi pitää huolta käytännön osaamisen (jota kirjoittaja itse edustaa) katoamisesta. Pitkähkön kirjoituksensa lopussa Mikko kuvaakin, kuinka hänelle on vuosikymmenien ajan toivotettu, että hän on *pudonnut kyydistä*. Omasta mielestään Mikko on kuitenkin hoitanut tehtävänsä moitteettomasti ja saanut myös myönteistä palautetta harvoilta valituilta esi-

miehiltään ja oppilailtaan, jotka ovat ”*tapheet*” *ehtiäkseen opetusryhmääni ennen kuin jään eläkkeelle* (Mikko 1935 AIA, s. 43). Mikon mukaan koulutuksen prosessissa syntyvässä osaamisessa on kyse kuitenkin vakavista asioista ja taidoista, joita ei sovi unohtaa. Seuraava sitaatti tiivistänee jotain olennaista Mikosta, hänen ajattelustaan sekä tavastaan ilmaista näkemyksiään.

Kollegani kävi äskettäin Italiassa etsimässä kadonneita taitoja. Tuliaisina oli niitä samoja asioita, jotka osattiin aikoinaan täälläkin. Olisinhan minäkin voinut nuo jutut neuvoa, mutta arkeitehdin imagolle oli luultavasti edullisempaa käydä Italiassa. (Mikko 1935 AIA, s. 43.)

Aivan viimeisissä sanoissaan Mikko katselee elämäänsä taaksepäin. Edellä kuvattuun käytännön osaamiseen kirjoittaja ottaa omakohtaisen kannan viittamalla omaan lapsuuskotiinsa, jossa oppi tekemään käsitöitä. *Muistona ovat vielä arvet pohissa ja peukalonhangassa* siitä, kun kirjoittaja lainasi pikkupoikana isänsä puukkoa (Mikko 1935 AIA, s. 44). Vaikka kirjoittaja on kuvannut edellä lähes systemaattista ja toistuvaa työpaikkakiusaamista, ei hän ole omaan elämäänsä ja sen varrella tehtyihin valintoihin tyytymätön.

Elämälle on kuitenkin ominaista, että vaikka se antaa lukemattomia vaihtoehtoja, niin niistä toteutuu vain yksi. Sen vuoksi on turha kysyä, mitä ne muut olisivat voineet olla. (Mikko 1935 AIA, s. 44.)

Kaija – Kiltistä tytöstä hyväksi opettajaksi

OKL:n opettajat epäilivät, miten opettajaperheen kiltistä, koulussa menestyneestä tytöstä voisi tulla hyvä opettaja. Eihän se tiedä mitään Elämästä! Minä olen hyvä opettaja. Te erehdyitte, didaktikot ja lehtorit! Mutta toivottavasti teistäkin erehtymiset kasvattavat vielä viisaampia. (Kaija 1965 LOJ, s. 1.)

Näillä sanoilla alkaa naispuolisen johtajaopettajan Kaijan omaelämäkerta. Noihin muutamiin sanoihin pakkautuu jotain olennaista kirjoittajan ajattelusta ja elämästä, jonka tarkastelu on syytä aloittaa edellisten omaelämäkertojen tavoin lapsuudesta. Kaija on kahdesta edellisestä kirjoittajasta poiketen opettajaperheen kasvatti. Siitä huolimatta tämän 1960-luvulla⁸¹ syntyneen naisopettajan

⁸¹ Kaija ei ilmaise tarkkaa syntymävuottaan, mutta se on ajoitettu kirjoituksen antamien vihjeiden perusteella 1960-luvun puoleenväliin: *Olin ensimmäisten peruskoulunkävijöiden luokassa* (Kaija 1965 LOJ, s. 1).

nuoruuskuvaus sisältää juuri niitä elementtejä, jotka ovat tyypillisiä talonpoikaisen taustan omaaville kirjoittajille. Ensinnäkin lapsuuskoti hahmottuu onnellisena ja merkittävänä paikkana, josta ovat periytyneet vahva itsetunto ja luovuus. Kodin merkityksen ohella Kaija korostaa kotiseurakkautta, jonka elinvoimaa hän ihmettelee edelleen. Kaija näyttää olevan tietoinen oman lapsuutensa nukkekotimaisesta ympäristöstä, jolla oli varsin vähän tekemistä lähiympäristön muutosten kanssa.

Maaseutu koneistui, toimeentulo lähdettiin etsimään muualta, koululaiset kirmasivat maailmalle, jokunen jäi kotiseudulleenkään. Mutta minä vain leikin aamusta iltaan ja päivästä toiseen tuossa idyllisessä ihanuudessa yläkerran pikkuystävieni kanssa. (Kaija 1965 LOJ, s. 1.)

Kaijan ensimmäinen koti oli koulurakennuksessa, mikä merkitsi mielikuvitukSELLISTA elinympäristöä. Koulurakennuksen päällä levännyt aura ja vanhempien opettajatausta johtivat ilmeisesti siihen, että Kaija halusi monen muun kollegansa tavoin jo lapsena antautua opettajan uralle. Vaikka hän ei suorasanaisesti ilmaisekaan ammattivisioitaan kuin vasta lukiokuvauksen yhteydessä, antaa esimerkiksi seuraava sitaatti uranvalinnalle hyvin selvät koordinaatit.

Karkasin kouluun kuunteloppilaana jo pienenä, alaluokan takaosassa oli paikani. Askartelin koululaisten mukana ja kouluun karkasinkin isosiskoni tapaan vuotta aikaisemmin kuusivuotiaana läpäistäjäni koulualmuestestit. Pääsin näin haastavampaan ja isompaan ryhmään – samalla luokallani oli kaverini ja kilpakumppanini, joka myöhemmin kirjoitti kuusi ällää. Koulumatkani oli kadehdittavan lyhyt, kodin eteisestä suoraan alaluokkaan. Koulu oli kivaa! Kuinkas muuten, tulevalle opettajalle, joka jo ekaluokilla piti koulua veistosalissa kahdelle nuoremmalle kaverilleen ja teki innolla ylimääräisiä näyteoppikirjoja – oli kyseessä vaikka 8. luokan algebran oppikirja. (Kaija 1965 LOJ, s. 1.)

Varsinainen koulu-aika oli kaksijakoinen. *Ala-asteet ovat olleet minun kouluajani*, kun taas yläkoulu oli Kaijan mukaan *yhtä puuroa*, jossa koulun mielekkyys oli vaihtunut erilaisiin pakkoihin (Kaija 1965 LOJ, s. 2). Kaija perheineen oli myös muuttanut pois koulurakennuksesta omaan tiilitaloon, johon kirjoittaja ei koskaan oikein mielestään kotiutunut. Hän kaipasikin tuota lautavuorattua koulurakennusta isoine vintteineen, veistosaleineen ja laajoine pihamaineen.

Lukio merkitsi Kaijalle muuttamista pois kotoa ja asumista sukulaisten luona. *Irtiotto kotoa asumaan viikot kaupungin kerrostalossa oli raju* (Kaija 1965 LOJ, s. 3). Kaija kävi lukiota lähikaupungissa, jota hän omien sanojensa mukaan in-

hosi. Kirjoittaja tunsi elävänsä vain viikonloppuisin *kotiseudun turvallisissa maise-
missa* (Kaija 1965 LOJ, s. 3). Lukiossa koulumenestys parantui vain entisestään. Tosin tuohon kouluvaiheeseen ajoittui myös kouluhistorian huonoin arvosana, joka oli seitsemän. Tämä kuvautuu šokkina, millä kirjoittaja viestii epäsuorasti hyvää koulumenestystään ja sen haavoittuvuutta.

Viimeistään tässä vaiheessa alkoi lukijalle varmistua otsikon sisältämä ajatus kiltistä työstä. Kaija kuittaakin yläkoulukuvauksen yhteydessä nuoruutensa seuraavasti. *Olin kiltti, ujo, epävarma ja koti keskeinen seurakuntanuori. Paras koulukaverini oli toinen opettajaperheen tyttö.* (Kaija 1965 LOJ, s. 2.) Näillä sanoilla piirtyy kuva nuoresta naisesta, joka rakasti omaa kotiaan ja syntymäseutuaan ja joka oli koulumyönteinen sekä kristilliset arvot hyväksyvä turvallisuushakuinen toimija. Ikään kuin varmistuksena tarinansa jatkuvuudelle ja yllätyksettömyydelle Kaija hakee luokanopettajan opintoihin. Hän oli myös varsin varma opiskelupaikastaan.

Lukion päästötodistukseni oli koulu-urani paras: 9,5 ja pelkkiä ysejä ja kymppejä. Kirjoituksista yleisarvosanaksi sain juuri ja juuri laudatur. Ruotsi, äidinkieli, reaalit olivat ällä, enkku ja saksa ämmiä, matikka c. Kai minä nyt OKL:ään pääsisin tällä tokarilla, sijaisuuskokemuksella, perbetaustalla, monipuolisella lahjakkuudella ja kovalla halullani! (Kaija 1965 LOJ, s. 3.)

Kaija ei edes hakenut muualle kuin opettajankoulutukseen. Hän oli toiminut sijaisena ja piti työstä sen sisältämästä *jännityksestä huolimatta*, vaikka ei ollut mielestään sopiva *edes kerho-ohjaajaksi* (Kaija 1965 LOJ, s. 3)⁸². Yläasteajalta Kaija muistaa ainoan uranvalinnallisen vaihtoehdon olleen hortonomin, mutta sekin viittasi enemmän harrastuksiin kuin todellisiin ammattihaaveisiin. Opettajankoulutuksen pääsykokeista muodostuu omaelämäkerran käännekohta, jossa Kaijan oma aikaisempi koulumenestys ja varsin selkeät tulevaisuudensuunnitelmat törmäävät toisiinsa.

Pääsykokeissa olin kuumeessa. Ja tulokset olivat elämäni siibenastisesti pahin pettymys: jäin toiselle varasijalle. Itkin viikonlopun ja tunsin olevani nöyryytetty. En ottanut selvää, mikä oli mennyt pieleen, vaikka opetusnäytteen pitäminen jostain täysin omituisesta kitkasta olikin kammottava kokemus. Kuitenkin uskon Luojan puuttuneen peliin ja pääsin viimeisenä portista sisään. (Kaija 1965 LOJ, s. 3.)

Maurin tavoin Kaija pääsi opiskelemaan varasijalta, mutta jälkimmäisellä tapah-
tuma hahmottuu omaelämäkerrallisessa mittakaavassa itsetuntoa syövältä ja

⁸² Kirjoittaja viitanee 4H-kerhoon.

yksilötasolla suorastaan katastrofaaliselta tapahtumalta. Edellinen lukioaikana huonosta arvosanasta seurannut järkytys vain lisäsi Kaijan ahkerointia. Pääsykokeisiin liittyvä *nöyryyitys* puolestaan aiheutti perspektiivimuutoksen, mikä johti uudenlaisen elämäntavan etsintään.

Jotain kai jäi kaivamaan “nöyryytyksestä” ja aloin katsella kriittisesti koulutustani. Ehkä kiltteyteni loksahiti pois raiteiltaan, ja aloin kysellä, tarkkaillla, miettiä mieltä. Halveksin pinkoailua, hyvien suoritusten pakkomiellettä, ilman että todella ymmärtäisi ja pohtisi itse. Lukiossa olin istunut etupenkeissä. Nyt istuin takapenkeissä ja katselin kauempaa, laajemmin. Etsin ja löysin erilaisuuteni. Aloitin matkan sosiaalisuuteen ja rohkeuteen, elämän opiskeluun. Ensimmäisen totutteluvuoden jälkeen löysin ystäväporukiani, josta tuli ryhmä, johon kiinnittyä eka kerran perheeni jälkeen. Olin jo 19, kun aloitin itsenäistymisen. Opin ravintolaelämään, hullutteluihin, alkoholiinkin. Tutustuin ihmisiin, sain rohkeutta ja itsevarmuutta. Löysin tanssin ja rock oli minulle jokapäiväistä huumetta. (Kaija 1965 LOJ, s. 3–4.)

Kaija kuvaa tutustumistaan *alkoholiinkin*. Nautintoaineen päätyminen omistukseensa kuvaa osaltaan, kuinka kirjoittaja ei ”aikaisemmassa elämässään” olisi voinut kuvitellakaan käyttävänsä joskus alkoholia.⁸³ Kaupunkiympäristö alkoi näyttää kiinnostavalta ja houkuttelevalta paikalta ihmiselle, joka oli vähitellen oppinut kaipaamaan erilaisuutta ja etsimään uskottavaa vaihtoehtoa kiltteydelle. Kaupunki tarjosi materiaalia uudelle ja aikaisempaa laajemmalle perspektiiville. Se, oliko opiskeluaian kaupunki sama kuin lukioajan ja minkä kokoisesta kaupungista on kyse, ovat sivuseikkoja. Olennaista on kaupungin näyttäytyminen maaseudusta poikkeavana, ensin lukioajan yhteydessä turvattomana ja sitten opiskeluvaiheessa houkuttelevana. Kaupungin ilmentymiksi nousivat kuvauksessa tanssiminen omalla tyylillä, pukeutuminen, meikkaus sekä omalaatuiset hiusleikkaukset.

Kaija kuvaa, kuinka hän ja hänen ystävänsä kasvoivat *kansainväliseksi feministiksi, uljaksi vahvoiksi naisiksi* (Kaija 1965 LOJ, s. 4). Kiltteys ja sovinnaisuus, jotka kuvasivat tulevan opettajan aikaisempaa minää, vaihtuivat elämänjanoon ja omaehtoisuuteen. Kaija halusi myös oppia itsenäisesti, koska oli aikaisemmin opiskellut lähinnä tottumuksista ja koska ahkerointi kuului kiltin tytön rooliin.

⁸³ Toisaalta kirjoittaja saattaa valinnallaan pohtia, onko opettajan ylipäättään soveliasta puhua alkoholin käytöstä edes nuoruuskuvauksen yhteydessä. Omaelämäkertansa laatineet opettajat kuvaavat alkoholin käyttöä sangen harvoin. Yleensä sitä ovat nauttineet juuri muut henkilöt kuin kirjoittajat itse, tai sitten alkoholin käyttö piiloutuu esimerkiksi opiskelijaelämän tai ravintolassa oleskelun kuvaukseen.

Kaijan mielestä opettajaopinnot olivat kuitenkin varsin pinnallisia. Vain jotkut pohdiskelevat miesopettajat uskalsivat kirjoittajan mukaan ajatella ja kyseenalaistaa. Vaikka paluuta entiseen ei näyttänyt enää olevan, oli uuden suunnan päämäärä vielä opiskeluvaiheessa hämärän peitossa.

Aloin tutustua sukupuoli-suuteeni ja naisuuteeni. Tutkin rajoja, halusin rohkeutta, avoimuutta, kokemusta, elämyksiä, hauskuutta, syvällisyyttä. Kokea elämää syvästi ja oikeasti. Löysin kiltin naisen tragedian ja tunnistin itseni. Minuun syntyi voimakas tahto kasvattaa itseäni, muuttaa ja kehittää itseäni. Mutta millaiseksi ihmiseksi? Ymmärrystä ei vielä silloin suuresti ollut, kun ei ollut tuntenut vielä paljon kipua eikä tutustunut kasvokkain pahunteen. Se oli vapautta ilman suurtaakaan vastuun painon tunteista. Rakkautta kyselin, mutta selvyyttä en tuntenut. Mursin esteitä, enkä tiennyt tulevaisuudesta tuon taivaallista. (Kaija 1965 LOJ, s. 4.)

Opiskelu-aikaan liittyi myös toinen aikaisempaa opintomenestystä kyseenalaistanut seikka: opetustaidon arvosana kolmonen⁸⁴, minkä perusteella Kaija päätelee olleensa *kehno päättöharjoittelussa* (Kaija 1965 LOJ, s. 4). Muita opintojaan Kaija kuvaa menestyksekkäiksi. Kaija ajoittaakin rankimman murrosikänsä juuri harjoittelu-aikaan ja sanoo arvostelleensa *normaalikoulun ja päätön teennäisyyttä, "päättöharjoittelusirkusta"* (Kaija 1965 LOJ, s. 4). Didaktikotkin peräänkuuluttivat laajaa *elämäkokemusta*, jota kirjoittaja oli mielestään vasta parhaillaan hankkimassa. Kirjoittaja piti joka tapauksessa kiinni haaveestaan valmistua opettajaksi, mutta ei hyväksynyt opettajankoulutusta.

Jostain syystä koulutusta en arvosta kovinkaan paljon. Se oli liian kaukana todellisuudesta (tieteellistetty ihmisestä abstraktiksi) ja liian teoreettista. Kertasimme ja syvensimme lukion oppisisältöjä sekä opettelimme kasvatustieteellistä käsitteistöä ja käsitte-luokittelua. Missä oli tekemällä oppiminen? Missä olivat luovuuteen ja omaan ajatteluun kasvattaminen ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot? Milloin tutustuiimme mahdollisiin peruskoulun ala-asteen oppisisältöihin ja opimme mitä ja miten koulussa pitää opettaa? Onneksi pääsi pois koulusta oppimaan – kouluun. (Kaija 1965 LOJ, s. 5.)

Kaija kuvaa sängen paljon opiskelu-aikaansa. Tämä on ymmärrettävää, sillä alkoihan tuossa vaiheessa kirjoittajan vähittäinen kypsyminen itsenäiseksi ja ajattelevaksi ihmiseksi eli juuri sellaiseksi toimijaksi, jollainen hän kokee kirjoitus-hetkellä olevansa. Opintojen ollessa vielä kesken Kaija hakeutui opettajaksi,

⁸⁴ Kaija viittanee viisiportaiseen arvosteluasteikkoon (3/5), jonka perusteella arvosana on määriteltävissä keskitasoiseksi. Ilmeisesti halu saada hyviä arvosanoja eli kuitenkin voimakkaana edelleen.

minkä seurauksena vapauden tunne vahvistui edellisestään. Työstä saatu palkka vaikutti ruhtinaallisesta, ja Kaija ostikin itselleen kitaran ja auton, *vapauden symbolin* (Kaija 1965 LOJ, s. 5). Tuohon aikaan ajoittui myös tulevan aviopuolison löytäminen. Näytti siltä, että Kaija oli vähitellen varmistunut uranvalintansa oikeellisuudesta. Silti hän muistaa ensimmäisen opettajavuotensa viimeisenä päivänä sattuneen tapauksen. Eräs luokka oli koko vuoden kokeillut tuoreen ja epäpätevän opettajansa kärsivällisyyttä. Tilanne kulminoitui siihen, että *nimeisellä tumilla muistan muutamien repineen kirjansa kappaleiksi* (Kaija 1965 LOJ, s. 6). Tapahtuman seurauksena Kaija kirjoittaa itkeneensä ja pohtineensa, oliko sittenkään oikealla alalla. Alanvalinnan varmuutta vahvistivat kuitenkin saadut kiitoskortit ja ruusut.

Kaija teki myös toisen vuoden töitä opettajana, ja tässä vaiheessa opinnäytetyökin oli jo valmiina. Kirjoittaja pääsi omien sanojensa mukaan opettajaksi sellaisille lapsille, joiden olemassaolosta hän ei tiennytkään. *Rakkauteni itse opettajantöbön alkoi* (Kaija 1965 LOJ, s. 6). Tämä oli tärkeää Kaijalle, joka oli kokenut edelliskeväänä tunne-elämän romahtamisen. Vaikka hän ei täsmennä romahtamisen syytä, on se kuitenkin tulkittavissa seurusteluelämään liittyväksi. Kaija oli hakenut myös ammattiapua ongelmaansa, mutta todellinen apu löytyi lähempää työpaikalta.

Parhaaksi auttajaksi tuli kuitenkin kollegani, elämää nähnyt ja kokenut keskiikäinen nainen, radikaalin 60-luvun kasvatti ja neljän lapsen toisen kerran aviossa oleva äiti, opettajaksi enemmänkin ajautunut, mutta sopeutunut. Häneen kinnynin ja kouluuni myös. (Kaija 1965 LOJ, s. 6.)

Tässäkään kohdassa Kaija ei täsmennä, minkälaisiin kysymyksiin hän sai apua. Ilmeisesti työtoveri toimi ammatillisena ohjaajana, mutta myös esimerkkinä ja keskustelukumppanina vielä sangen nuorelle opetustyön tekijälle, jolla opiskeluaikana alkanut minuuden etsiminen oli selvästi vielä kesken. Joka tapauksessa tässä vaiheessa Kaija koki vihdoin olevansa oikeassa paikassa oikeaan aikaan. Lapset ja kollegat muistuvat erityisen positiivisina mieleen. Koulu muistutti vielä ympäristöltään kirjoittajan omaa koulurakennuksessa sijainnutta lapsuuskotia. Viransijaisuutta jatkui kaksi vuotta, mutta koulussa ei ollut tarjolla vakituista työpaikkaa. Sellainen tarjoutuikin lähistöltä opettajapariskunnan eläkkeelle siirtymisen myötä. Tuosta *erämaakoulusta* löytyi työpaikka, josta omaelämäkertakin on lähetetty. Erityisenä asiana Kaija muistaa valintansa virkaan. Se viimeistään näyttää kuitanneen alanvalinnan paikkansapitävyyden, mutta myös Kaijan uskon omaan opettajuuteensa, jota opettajankouluttajat olivat epäilleet.

Tunsin ihmeellistä voitonriemua, kun koulutuslautakunta valitsi minut, vain 3 opetustaidosta saaneen, usean kymmenen hakijan joukosta. Hakijoina oli myös entisiä luokkatovereitani, joilla loisti nelonen tai viitonen päästötodistuksessa. Ja minut valittiin! Olin osoittautunut kelvolliseksi. (Kaija 1965 LOJ, s. 7.)

Kaija sai kollegakseen nuoren opettajan, mutta joutui ottamaan vastaan myös vastuullisen koulunjohtajan tehtävän. Tässä elämänvaiheessa Kaijalle oli viimeistään selvinnyt, että hän halusi nimenomaan työskennellä maaseudulla lähellä luontoa.

Pienellä kaksiopettajaisella koululla henkilösuhteet ovat erityisen avoimina esillä, minkä myös Kaija sai kokea nuoren kollegan muutettua etelään.⁸⁵ Tilanteen teki mielenkiintoiseksi se, että Kaija huolehti ylemmistä luokista (3.–6.) ja poismuuttaneen opettajan tilalle alettiin etsiä uutta alkuopettajaa. Nyt olisi ollut mahdollisuus murtaa *sukupuolisia raja-aitoja. Vanhempia miehiä vetäytyi, kun kuullaivat tilanteesta.* (Kaija 1965 LOJ, s. 9.) Kaija sai kuitenkin rinnalleen miespuolisen kollegan, jota hän kuvaa *hommiin ajautuneeksi* henkilöksi ja jonka *työmotivaatio oli heikko* (Kaija 1965 LOJ, s. 9). Tuore kollega toimi Kaijan mukaan opettajana puhtaasti toimeentuloon liittyvistä syistä. Tähän mennessä Kaija oli tottunut kollegiaaliseen työskentelyyn, mikä oli tarkoittanut käytännössä pari työskentelyä. Uuden työtoverin kanssa ei yhteistyö sujunutkaan. Hän oli myös huolissaan koulunjohtajan ominaisuudessa työtoverinsa työmoraalista. Vihdoin äitiysloma tarjosi tilaisuuden päästä pois tilanteesta, joka alkoi käydä vähitellen kestäättömäksi.

Äitiydestä muodostui Kaijalle kuitenkin jälleen yksi murroskohta, joka pysäytti hänet. Synnytysmasennus ja miehen työttömyys tekivät arjesta rankan, eikä kirjoittaja ollut sujut uuden äitiroolinsa kanssa. Niinpä koulu alkoikin vähitellen näyttäytyä pelastustienä. Kaija valmistelikin omien sanojensa mukaan opetusmateriaalia vielä ollessaan äitiyslomalla. Äitiysloman jälkeen Kaija palasi *intoa behkuen takaisin kouluun* (Kaija 1965 LOJ, s. 9). Takaisintuloon liittyi myös edellä mainittu mieskollega, joka oli Kaijan mukaan aiheuttanut ongelmia myös äitiysloman aikaisille sijaisille.

Kun vielä syksyn aikana alkoi ilmaantua outoja törmäyksiä kollegani mielihäpeiden ja toimintatapojen kanssa, alkoi ruutitynnyri olla räjähdysherkkää. Eräänä perjantaina se räjähti. Eräs oppilas oli käyttäytynyt sopimattomasti kollegaani kohtaan ja minä arvostelin hänen tapaansa ratkaista tilanne "kurimpidollisin toimin".

⁸⁵ Kaijan omaelämäkertaa voidaan lukea myös kertomuksena ihmisestä, joka halusi pysytellä seudulla, josta tunnetusti muutettiin etelään työn perässä.

Aloimme avoimesti riidellä ja kaikki kasaantuneet tunteet ja turhautumat roiskahivat esiin. Olin lopulta niin täynnä pettymystä, loukkausta ja epätoivoa, että itkin. Täydellinen katastrofi. Lapsesi kuulivat, kun opettajat nitelivät ja näkivät itkettyneet silmäni, joita en peitellyt. Hyvä ja pahako taistelivat? (Kaija 1965 LOJ, s. 9–10.)

Kysymysmerkki lieventää Kaijan vahvaa näkemystä riidassa vallinneista rooleista. Hän on jo aikaisemmin merkinnyt kysymysmerkillä itseään ja kollegaansa kuvaavan vastinparin: *Sovinisti ja feministi työparina?* (Kaija 1965 LOJ, s. 9). Tapauksesta teki erityisen ongelmallisen Kaijan näkökulmasta se, että hän oli koulunjohtaja. *Kiltistä opettajasta piti kasvaa vielä koulun johtajakin* (Kaija 1965 LOJ, s. 10). Kyse oli hänen kohdallaan siis enemmän kuin pelkästä konfliktista kollegan kanssa. Asia eteni aina koulutoimenjohtajalle asti, minkä seurauksena Kaija päätyi työnohjaukseen. Avoimen riidan käsittely ja sen jälkiseuraukset limittyivät saumattomasti Kaijan kasvukertomukseen. *Taas oli opittava uutta: ratkoa ristiriitoja, uskaltaa puuttua epäkohtiin, osata johtaa ja kantaa vastuu vaikeistakin asioista* (Kaija 1965 LOJ, s. 10).

Lopulta kriisi ratkeaa, vaikka Kaija jättää tarkentamatta mitä oikeastaan tapahtui. Tähän aikaan Kaija sai toisen lapsen, minkä jälkeen hän löysi myös itseään tyydyttävän tavan olla äiti. Aviopuolisokin sai töitä, ja Kaija löysi äitiyslomanaikaisesta vapaaehtoistyöstä uuden ulottuvuuden elämälleen.

Koulu ei tyydyttänyt enää älyllisiä ja sosiaalisia tarpeitani. Porukassa tekeminen sai luovuuteni käyttöön yhteiseksi hyväksi. Sain abaa-elämyksen: Jos haluat jotain, tee ja toimi, äläkä ruikuta ja odota valmista. (Kaija 1965 LOJ, s. 10.)

Kajalle uskonmenetys opettajuuteen muistuttaa jossain määrin opiskeluaikaista tilannetta. Hän kaipasi *laajempaa toimintapiiriä kuin oma koulu* (Kaija 1965 LOJ, s. 11). Sama katseen laajentuminen oli tapahtunut juuri opiskeluaikana. Aikaisempi alkoi näyttää liian itsestään selvältä ja ennalta laaditulta, joten Kaijan oli etsittävä uusi mielenkiintoinen ja aktivoiva suunta. Vapaaehtoistyö toi Kaijan elämään kattavaa sosiaalista ja älyllistä haastetta. Samalla hän löysi taas kerran itsensä.

Löysin vastauksia ja ajatusapua liiton materiaaleista ja vanhempien ryhmänohjaajan kursseilla löysin uudelleen itseni. Otin luovuuteni ja rohkeuteni käyttöni. Hoksasin, että minähän osaan vaikka mitä! Itsetuntoni vahvistui. Minulta löytyy viisautta ja selkkärankaa hankalissakin tilanteissa. Uskalsin sanoa: olen kasvatusalan ammattilainen ja osaan. Mutta haluan säilyttää myös herkkyyden nöyryyteen. Heikkoudet kiinnostavat; miten pärjätä niiden kanssa. Heikkoudet ovat ihmisen mitta. Tunnemmeko ne? Tunnustammeko ne? Teemmekö niille jotain? (Kaija 1965 LOJ, s. 10.)

Toisen äitiyslomansa jälkeen Kaija palasi opettajaksi ja otti uutena haasteena vastaan alkuopetuksen. Omaelämäkertansa loppupuolella hän kuvaa itseään opettajana, joka on oppinut hyväksymään oman puutteellisuutensa, mutta joka myös haluaa muuttaa asioita. Hänelle työ on itsensä toteuttamista ja vaikuttamista omaan tulevaisuuteen, mutta myös ympäristöön.

Hengen ja ajatuksen juoksu antavat tekemisen lisäksi vahvimmat tyydytykset. Kuitenkin koulutyö on tärkeä: alue, jossa toteutan osaamista ja opin lisää, luon uuttaja kohtaan ihmisiä sekä vaikutan tulevaisuuteen... Tulevaisuuden suhteen haluan olla optimisti, koska positiivisuus vapauttaa voimavaroja ja negatiivisuus sitoo niitä. Joku hullu haluaa vielä minun aikani onneksi asua maaseudulla kuten minä. Sependun elämään niissä olosuhteissa, mitä "annetaan", mutta haluan myös vaikuttaa ja tehdä maailmaa jollain lailla paremmaksi paikaksi elää, vaikka edes lähipiirille. Hengitän ja hamuan hyvyttä. (Kaija 1965 LOJ, s. 13.)

Katriina - Elämäni opettajana

Katriina syntyi omien sanojensa mukaan keskelle *sekamelikkaa* yhtenä suurten ikäluokkien edustajana vuonna 1946. Syntymähetkellä vallinneella tilanteella hän viitanee sotienjälkeiseen aikaan, joka tempaisi myös hänen omat vanhempansa pois kotipaikkakunnaltaan. Isän työpaikan lisäksi perhe menetti kaiken irtaimistonsa. Isä teki erinäisiä hommia elämänsä varrella, mutta jäi eläkkeelle ilmeisesti rakennusmestarin toimesta. Äiti näyttää olleen kotiäiti avioitumisestaan lähtien. Oma tausta hahmottuu seuraavin vedoin.

Ulkoiset elinolosuhteeni olivat hyvät (=keskiluokkaiset), isällä vakinainen työ, äiti kotona, kaksi veljää, kaunis omakotiitalo, kesämökki, tilaisuus hankkia koulutus, kaikki terveitä, kauniita (ei rohkeita), lahjakkaita, ei alkoholismia jne. Tähän idylliin sopii kuitenkin mielestäni sanonta: Moni kakeu päältä kaunis, mutta silkeä sisältä. (Katriina 1946 AI, s. 5.)

Katriinan perheessä näyttäisi olleen katkeruutta ja jännitteitä. Isä oli sodan vuoksi menettänyt työpaikkansa. Hän oli joutunut sittemmin myös myymään pakkolunastuksessa pilkkahinnalla ostamansa maatilaa, koska perhe ei (äidin vuoksi) asunut maatilalla. Niinpä hänestä tuli tyttären mukaan katkeroitunut henkilö, joka kuitenkin teki kaikkensa perheensä vuoksi. Katriinan äidille keskiluokkainen status, johon kuului toimiminen nuoren rakennusmestarin taloudenhoitajana, ei näytä olleen riittävä, minkä seurauksena äiti asetti perheen isälle koh-

tuuttomia vaatimuksia. Hän toivoi miehelleen parempaa työpaikkaa, mikä olisi merkinnyt myös ylempää statusta ja kohoavaa elintaso.

Katriinan isä kuvautuu henkilönä, joka *paiski rajusti töitä perheensä eteen*, rakensi kesämökin, omakotitalon, hoiti puutarhaa ja poimi luonnonmarjat (Katriina 1946 AI, s. 7). Kesälomatkin jäivät viettämättä, koska isä otti mieluummin lomat rahallisena korvauksena. Äiti kuvautuu taas asemaansa tyytymättömänä tittelinkipeänä pyrkyrinä, joka ei mielellään käsiään liannut.

Äidin mielestä meidän kolmen lapsen hoitaminen oli raskasta, vaikka hänellä oli kaikki tuon ajan kodinkoneet ja jonkin verran ulkopuolista talousapuakin. Meillä oli pölynimurikin jo ennen vuotta 1952 ja jääkaappi saatiin 1953. Tehtaan asunon pyykkituvassa oli pesukoneet ja linkokin, omassa talossa asuttaessa lainattiin aluksi kotitalouslautakunnasta pesukonetta, pian saimme oman Hooverimme. (Katriina 1946 AI, s. 5.)

Äidistään Katriina muistaa myös sen, että palattuaan koulusta kotiin ensimmäisellä luokalla kuusivuotiaana kirjoittajalla oli tapana kastella housunsa noin 100 metriä ennen kotia. *Äitini selitys teolleni oli ilkeys ja hoito piiskat* (Katriina 1946 AI, s. 31).

Perhe asui länsirannikolla kaupunkioloissa. Naapurustoon kuului läheisen tehtaan työnjohtoa, mutta myös työväenluokan edustajia keskiluokasta puhumattakaan. Akateemiset ja varakkaat ihmiset sen sijaan asuivat muualla. Katriina näyttää olevan hyvin tietoinen lapsuudessaan vallinneesta yhteiskunnallisesta luokituksesta ja oman perheensä sijainnista tuossa järjestelmässä. Hän kuvaa lapsuuttaan kaupunkioloissa, jossa suuren ikäluokan edustajalla oli tarjolla leikkiseuraa riittämiin. Katriinalla näyttää olleen myös vapaa-aikaa, sillä hänen ei tarvinnut osallistua maalaislasten tavoin maatilan töihin.

Kuten Katriina edellä totesi, merkitsi keskiluokkainen tausta myös koulutusmahdollisuuksia. Perheen lasten koulutuksesta vanhemmat olivat samaa mieltä, tosin eri syistä. Isä halusi saada lapsilleen hyvän yleissivistävän koulutuksen, josta oli itse jäänyt paitsi. Äiti taas toivoi hyötyvänsä lastensa koulutuksesta, *ebkä pikemminkin yhteiskunnallisena arvostuksena kuin suorastaan taloudellisina etuina* (Katriina 1946 AI, s. 6). Katriinasta tulikin veljiensä tavoin akateeminen henkilö. Äiti toivoi jälkikasvulleen myös hyviä naimakauppoja, jotka olisivat lisänneet perheen arvostusta ja koulutuksellista pääomaa. Joka tapauksessa Katriina sai rauhassa keskittyä koulutyöskentelyyn.

Kouluvuoden aikana ei minun juurikaan tarvinnut osallistua kotitöihin, koska vanhempani eivät halunneet häiritä keskittymistäni opiskeluun. En ollut kunnianhimoinen enkä käyttänyt paljon aikaa läksyihin. Keski­koulun yläluokilla olin suorastaan laiska. (Katriina 1946 AI, s. 6.)

Katriinan mainitsema laiskuus on tähän mennessä esittäytynyt muissa kirjoituksissa lähinnä arkisen ahkeroinnin vastakohtana. Lapsuuden ja nuoruuden ahkeruus kuvautuu monella kirjoittajalla eräänlaisena pakottavana veloitteena osallistua kotitilan töihin. Katriinan aktiviteetit olivat taas toisenlaisia. Hän osallistui seurakunnan kerhoon ja pelustusarmeijan pyhäkouluun, kunnes lukioaikana alkoi viihtyä myös tanssipaikeilla. Katriina haluaa korostaa, että kyse ei ollut kansan- tai kilpatansseista, vaan yleisistä tanssitilaisuuksista. Työväentalon tansseja vanhemmat eivät hyväksyneet, mutta eivät voineet estääkään rippikoulun käyntyttä tyttä­rään käymästä näissä työväenluokan tilaisuuksissa. Kesät Katriina vietti perheen kesämökillä tai sukulaistensa luona maaseudulla, missä hän oppi paljon sellaisesta elämästä, johon en kotioloissa päässyt tutustumaan (Katriina 1946 AI, s. 7). Jälleen kerran maaseudun elämäntavan vetovoima tulee esille, tällä kertaa kaupunkilaisen näkökulmasta eksoottisena elämäntapana. Oppikoulu­aikana Katriina sai tutustua myös suomenruotsalaiseen perheeseen, johon hänet sijoitettiin kiel­tä oppimaan.

Kouluajan kuvauksesta käy ilmi, kuinka Katriina pärjasi koulussa kohtuullisesti. Alakoulusta hän ei juuri muista mitään, mutta oppikoulu­aika oli ilmeisen raskas elämänvaihe. Niinpä Katriina olisi halunnutkin lopettaa opintonsa keski­koulun jälkeen, minkä vanhemmat kuitenkin estivät. Lukiossa kirjoittaja ei jäänyt luokalle kertaakaan, mutta sai kerran kielistä ehdot. Keskiarvo oli aina luokan keskiarvon alapuolella, mutta kirjoitukset menivät varsin hyvin.

Katriinan ammatinvalinta ajoittuu varsin myöhäiseen ikään. Hänellä ei ollut unelmia eikä mitään muitakaan ajatuksia ammatista lapsena eikä vielä keski­kouluaikanaakaan (Katriina 1946 AI, s. 7). Lopulta Katriina löytää itselleen sopivan ammatin. *Kun jobonkin työhön oli hankittava valmiudet, halusin arkkitehdiksi* (Katriina 1946 AI, s. 7). Kirjoittaja ei kuitenkaan päässyt arkkitehdin oppiin yliopistotasolle, mutta sen sijaan hänet valittiin tekni­liseen opistoon. Tulevan opistoarkkitehdin ura olisi vanhempien mukaan merkinnyt lähinnä piirtäjäksi ajautumista, mikä ei heille sopinut.

Vanhempani halusivat minulle yliopistokoulutuksen. Oppiaineella ei ollut väliä. Isäni ehkä ajatteli, että mikä tahansa loppututkinto takaa pääsyn joltavaan tai itsenäiseen työhön. Äitini kai ajatteli vain titteliä ja hyvää palkkaa. (Katriina 1946 AI, s. 7–8.)

Katriinan vanhempien merkitys koulutuskysymyksissä näyttäytyy poikkeuksellisen voimakkaana. Niinpä kirjoittaja itse kuvautuukin lähinnä ajelehtijaksi, jonka puolesta vanhemmat jo toisen kerran (ensimmäinen kerta oli keskikoulun jatkaminen) päättivät koulunkäynnistä. Katriinan mukaan vanhemmat tekivät hänelle selväksi, että mikään vähempi kuin yliopistotutkinto ei riittäisi. Niinpä varsinkin perheen äiti toimi tyttärensä puolesta.

Yleisarvosana cum laude approbatur ja matematiikan arvosanani riittivät siihen, että pääsin suoraan [kaupungin nimi poistettu] yliopistoon matematiikkaa lukemaan. Äiti oli kirjoittanut hakemukset ja todistuskopiot valmiiksi ja ne odottivat olohuoneen pöydällä allekirjoitustani jo pari viikkoa ennen hakujajan loppua. Joka päivä rakennustöistä palatessan⁸⁶ äiti painosti minua allekirjoittamaan ne, ja niin lopulta teinkin viimeisenä mahdollisena päivänä. En halunnut, mutta ei tuntunut olevan muuta mahdollisuutta. (Katriina 1946 AI, s. 9.)

Ei voitane pitää ihmeenä, jos Katriina ei viihtynyt yliopistossa. Vaikka hän nautti opiskelijaelämästä ja itsenäisyydestä, itse opiskelu yliopistossa oli kurjaa (Katriina 1946 AI, s. 9). Sitten Katrina vaihtoi pääaineensa kemiaksi ja alkoi haaveilla kemistin työstä, mutta opettajaksi hän ei missään nimessä halunnut (Katriina 1946 AI, s. 9). Vähitellen myös opinnot alkoivat tuntua kiinnostavimmilta kirjoittajan edetessä opinnoissaan. Opiskeluvaiheeseen ajoittuu myös tulevan elämänkumppanin löytäminen, ja Katriina avioituikin vuonna 1969. Muutama kuukausi avioliiton solmimisen jälkeen hän sai vauvakuumeen. *Ylipuhuin mieheni sellaisen hankintaan* (Katriina 1946 AI, s. 26). Seuraavana vuonna nuorella parilla oli jo tytär. Katriinan itsenäinen elämä näytti vihdoinkin alkaneen, mutta tässä vaiheessa äiti jälleen kerran puuttui tyttärensä elämään. Hän oli saanut kuulla, että Katriinan entiseen kouluun kaivattiin matemaattisten aineiden opettajaa. Katriina puolestaan toistaa tässä kohdassa jo aikaisemmin esittämän näkemyksensä siitä, että ei halunnut opettajaksi.

Äitini nujersi tahtoni kuitenkin tuon vuorokauden aikana ja niinpä minut palkattiin seuraavana päivänä matematiikan tuntiopettajaksi (Katriina 1946 AI, s. 10).

Katriina palasi siis siihen opinahjoon, josta hän oli itse valmistunut ylioppilaaksi neljä vuotta aikaisemmin. Kouluaikaiset opettajat olivat nyt hänen kollegoitaa, joihin etäinen suhde säilyi koko sijaisuuden ajan. Tietoisuus epäpätevyy-

⁸⁶ Katriina viittaa kesätyöpaikkansa.

destä johti siihen, että Katriina arvioi itsensä *muita huomomaksi* opettajaksi (Katriina 1946 AI, s. 21). Jotkut kollegoista kuitenkin neuvoivat tulokasta. Rehtori kuvautuu arvonsa tietäväksi johtajaksi, mutta Katriinan suhde häneen ei ollut muuttunut. *Pelkäsin häntä lähes yhtä paljon nyt kuin oppilaansa ollessani* (Katriina 1946 AI, s. 12). Koulu oli yksi Suomen suurimpia oppikouluja, jossa opettajat näyttivät keskittyneen lähinnä opetustehtävänsä ja oppilaat oppimiseen. Järjestyshäiriöistä ei tässä työyhteisössä tarvinnut ilmeisesti kantaa huolta.

Ei minulle kukaan neuvonut miten kasvattaa, eikä juuri sitäkään miten opettaa. Opetus tosin oli oppikoulussa kasvatusta tärkeämpi tehtävä. Vanhemmat kasvattivat, opettajat opettivat. Koetin toimia jotenkin samaan tapaan kuin omat opettajani olivat toimineet. Ainoa selitys sille, että oppilaani oppivat hyvin, on se, että oppilaat olivat niin lahjakkaita, etten pystynyt heidän oppimistaan estämään. Silloin oli oppikouluun sisäänpääsy tutkinto ja [koulun nimi poistettu] pääsi parhaat päältä. (Katriina 1946 AI, s. 12–13.)

Kirjoittaja muistaa olleensa arka opettaja, joka melkein pelkäsi oppilaita ja heidän vanhempiaan. Jälkimmäisiin ei tosin tarvinnut juuri olla yhteydessä, koska mitään vanhempainiltoja ei tuolloin järjestetty. Oppilaat keskittyivät opintoihinsa ja hyvien arvosanojen metsästämiseen.

Katriina toimi siis yhden lukuvuoden epäpätevänä opettajana, minkä jälkeen palasi omien sanojan mukaan *nöyränä ja alistettuna syksyllä 1969* opintojensa pariin (Katriina 1946 AI, s. 10). Tässä vaiheessa Katriina lienee myös hyväksynyt tulevan roolinsa opettajana. Tarkentamatta jää, oliko kyse äidin toiveesta vai esimerkiksi työllisyysilanteen kaltaisista tekijöistä. Katriina laati joka tapauksessa suunnitelman, jonka mukaan hänen pitäisi päästä muutaman vuoden sisällä oppikoulun nuoremman lehtorin tehtäviin. Katriina pyrki myös opetusharjoitteluun, jota hän kuvaa raskaaksi ajaksi. Vaikka Katriina koki olevansa huonoin kaikista ja sopimaton työhön, sai hän kuitenkin keskitason arvosanoja harjoittelustaan. Katriina valmistui vihdoon keväällä 1972 virkakelpoiseksi opettajaksi. Niin sanottu välitutkinto ei äidille kuitenkaan riittänyt.

Kun iloisena saavutuksestani kerroin siitä äidille, hän kääntämättä katsettaan tiskistä minuun sanoi: "Kyllä sinun pitäisi se maisteri saada". Olin pettynyt! (Katriina 1946 AI, s. 11.)

Vastavalmistunut opettaja muutti työn perässä Uudellemaalle, jossa hän toimi kahdessa eri työpaikassa. Ensimmäisessä koulussa Katriina tutustui ensi kerran

opettajan työhön kuuluvaan työjärjestyksen ylläpitoon, jota hänen mukaansa vielä 1970-luvulla kutsuttiin kurinpidoksi. Katriina kuitenkin viihtyi tässä työpaikassa. Toisessa työpaikassa suhteellisen vastavalmistuneena opettajana Katriina tutustui aikaisemmin esitettyyn ilmiöön. *Tulokkaana sain hankalia oppilaita* (Katriina 1946 AI, s. 14).

Peruskoulu saapui Katriinan kouluun vuonna 1976. Uudistuksen yhteydessä Katriina menetti juuri ne luokat, joiden kanssa hän oli parhaiten viihtynyt. Tähän aikaan hän myös erosi puolisostaan. Perhe- ja työelämässä tapahtuneet muutokset ilmeisesti johtivat siihen, että Katriina joutui jäämään sairauslomalle ja *sairaus oli masennus* (Katriina 1946 AI, s. 15). Hänestä tuntui tuolloin, ettei *koskaan enää palaa opettajaksi*. (Katriina 1946 AI, s. 15). Tässä vaiheessa Katriinan elämässä tapahtui ilmeisen merkittäviä asioita, jotka jäivät kuitenkin tämentämättä.

Seuraavaksi Katriina muutti Ruotsiin. Kuultuaan maahanmuuttajan työurasta työnvälitys tarjosi vain opettajan työtä. Jälleen kerran Katriina joutui antautumaan tosiasioiden edessä. *Lopulta taas tein sen: otin lusikan kauniisti käteen ja suostuin* (Katriina 1946 AI, s. 15). Katriina viihtyi Ruotsissa kuitenkin varsin hyvin ja tunsii itsensä tarpeelliseksi suomenkielisten opettajana. Hän olisi halunnut jäädä naapurimaahan, mutta joutui omien sanojensa mukaan muuttamaan takaisin Suomeen tyttärensä vuoksi. Joka tapauksessa vuosi Ruotsissa kasvatti Katriinan itseluottamusta niin paljon, että palattuaan Suomeen hän hakeutui yläasteelle töihin. Hän sai paikan jälleen Uudeltamaalta, ja tässä samassa paikassa hän toimi matemaattisten aineiden opettajana kymmenen vuotta opettaen matematiikkaa, kemiaa ja fysiikka sekä myöhemmin myös tietotekniikkaa.

Uudessa koulussa Katriina tutustui peruskoulun tasokursseihin, joista ainoastaan laajojen kurssien opettamisen hän koki mielekkäänä. Yleiskurssilla oli työrauhaan liittyviä ongelmia, ja keskikurssilla oppilaiden motivoitumattomuus oli ristiriidassa vanhempien odotusten kanssa. Tuosta kymmenestä vuodesta Katriina kuvailee lähinnä koulun arkkitehtuuria sekä luo kuvaa oman aineryhmänsä fyysistä tiloista ja välineistä. Seuraavakin paikka kuvautuu pitkälti tila- ja välinekysymysten näkökulmasta, mikä on luonnollista kemian ja fysiikan opettajalle. Nimittäin 1980-luvun lopulla kirjoittaja vihdoinkin muutti asuinpaikkansa töihin, ja tässä samassa paikassa kirjoittaja toimi aina kirjoitushetkeen asti. Viimeisimmän työn ohessa Katriina suoritti myös FM-tutkinnon tietojenkäsittely pääaineena. Kirjoitushetkellä hän kuvaakin itseään ensisijaisesti tietotekniikan opettajaksi.

Arvioidessaan työyhteisöjään ja niissä vaikuttaneita rehtoreita ja kollegoita Katriina pohtii sitä, kuinka häntä on kohdeltu eri paikoissa. Viitatessaan ensimmäisiin opettajavuosiinsa Katriina piti itsestään selvänä, että työpaikalla toimittiin vanhempien kollegoiden ehdoilla. Katriinan kaksi ensimmäistä koulua olivatkin tiukkaan valikointiin tottuneita oppikouluja, joiden rehtorit kuvautuvat alaisilleen etäisinä, mutta myös kunnioitettuna toimijoina. Näitä kouluja Katriina kuvaa peruskonservatiivisilla arvoilla *koti, uskonto ja isänmaa* (Katriina 1946 AI, s. 21). Tämän lisäksi koulut olivat matemaattisesti painottuneita, minkä *viiteympäristön* Katriina tunnisti jo opettamiensa aineiden perusteella omakseen. Oltuaan yli kymmenen vuotta opettajana ja siirtyessään uuteen työpaikkaan Katriina oletti, että häntä vihdoinkin kohdeltaisiin tasavertaisena suhteessa työyhteisön muihin jäseniin.

Tämä, kouluistani nuorin, oli kehittänyt omat traditiionsa, joihin minä en tuntunut sopivan. Kaksi pahinta vikaani olivat siviilisäätyni (eronnut) ja toispaikekakuntalaisuuteni. Kymmenen työvuoteni aikana saavutin kyllä asemaa tässäkin koulussa ja lopulta jopa kollegojen vastenbankaista arvostusta. (Katriina 1946 AI, s. 22.)

Kuvatun työpaikan rehtorit vaihtuivat useasti. Siinä missä yhden aikana vallitsi piilorehtorius, oli toinen kirjoittajan mukaan karismaattinen ja uskottava johtaja. Kolmas rehtori taas edusti kirjoittajalle tuntematonta vasemmistolaista ajatusmaailmaa. Vähitellen kirjoittaja tutustui myös toisiin opettajiin, ja varsinkin saman aineen opettajien kanssa hän tunsi yhteenkuuluvuutta. *Tuimme toisiamme myös ns. järjestysasioissa ja jaksamisesa yleensä* (Katriina 1946 AI, s. 22). Opettajilla oli myös kouluaajan ulkopuolista yhteistoimintaa. Nykyiseen työpaikkaansa Katriina siirtyi täytettyään 40 vuotta, ja hän kuvaa suhdettaan kollegoihinsa hyväksi. Hän on kokenut kuuluvansa *vanhaan kaartiin* työpaikalla, mutta vapaaajalla tuohon joukkoon lukeutuivat vain juuri tässä koulussa pitkään toimineet opettajat. Noviiiseihinkaan kirjoittaja ei mielestään lukeutunut.

Olin jo 43-vuotias, aikuisen lapsen äiti, ja työkokemuksen kynniseksi tekemä ranbus, joten en päässyt nuorten idealisti-opettajien joukkoonkaan. (Katriina 1946 AI, s. 23.)

Tähän mennessä on käyty läpi Katriinan elämänvaiheita, mikä noudattelee pääosin myös kirjoittajan omaa jäsenystä. Lapsuutta ja nuoruutta Katriina kuvaa varsin ilmeikkäästi, mutta erilaiset työpaikat hahmottuvat ensimmäistä lukuun ottamatta varsin pinnallisesti. Syy tähän selviää varsinkin omaelämäkerran osiossa, jonka kirjoittaja on otsikoinut *Työn muutokset ja sen aiheuttamat seuraukset*

(Katriina 1946 AI, s. 18). Tässä luvussa Katriina menee pintaa syvemmälle kuvaten koulun ja nuorison muuttumista sekä omaa opettajuuttaan ja suhdettaan esittämiinsä muutoksiin. Näihin teemoihin pureutuvan ja arvioivan kirjoituksen uskottavuuden takeena toimii kirjoittajan oma työura useissa eri kouluissa. *Olen opettanut matemaattisia aineita 26 vuotta* (Katriina 1946 AI, s. 18). Katriina arvioi työtehtäviensä muuttuneen huomattavasti, ja tämän todistamisessa näkökulma kiertyy pitkälti peruskoulu-uudistuksen ja sen seuraamusten ympärille. Edellä hän on jo antanut vihjeitä, kuinka tuo uusi koulumuoto poikkesi merkittävästi siitä oppikoulutodellisuudesta, johon kirjoittaja oli tutustunut aikaisempina oppilas- ja opettajavuosinaan.

Urani alkuvuosina oppikoulun opettaja oli yleisesti yhteiskunnassa arvostettu henkilö ja koulussa auktoriteetti. Vastuu oppimisesta oli painottunut oppilaalle. Jos oppilas ei menestynyt, otti hän yksityistunteja lisäopetukseksi. Ellei tämäkään autanut, oli hänen lopetettava oppikoulu ja mahdollisesti palattava kansakouluun. Oli mahdollista, että oppilas lopetti koulunkäyntinsä siten, ettei hän saanut päästötodistusta kummastakaan koulusta. Peruskoulun opettajalla ei ole samaa yhteisön arvostusta eikä auktoriteettia kuin oppikoulun opettajalla, mutta hän on saanut osakseen päävastuun oppilaan oppimisesta. Jos oppilaalla oppimisvaikeuksia, antaa opettaja hänelle lisäopetusta tukiopetuksena. Ellei tämä auta, tehdään hänelle henkilökohtainen opetussuunnitelma tai siirretään erityisopetukseen. Oppilas saa aikanaan päästötodistuksen, jos hän on läsnä koulussa jokseenkin säännöllisesti. (Katriina 1946 AI, s. 23-24.)

Katriina ottaa toistuvasti kantaa opettajan asemaan ja arvostukseen, jotka ovat hänen mukaansa yksiselitteisesti kyseenalaistuneet. Oppikouluvaiheessa opettaja ja koulu edustivat Katriinan näkemyksen mukaan selkeästi ilmaistua auktoriteettia ja statusta, jotka oli hyväksyttävä mikäli aikoi laitoksessa opiskella. Kirjoitushetkellä Katriina kokee, että asema ja arvostus ovat vaihtuneet oppilaiden ja heidän vanhempiensa mielihalujen kuuntelemiseen ja toteuttamiseen. Katriinan viesti on varsin selvä. Hän kannattaa oppilaiden jakoa erilaisiin tasoryhmiin tai jopa kouluihin rinnakkaiskoulusysteemin mukaisesti. Muuten lahjakkaat oppilaat kyllästyvät ja varakkaat vanhemmat saattavat viedä jälkikasvunsa ulkomaille.

Yhteiskunnan on hyväksyttävä se, että kaikki eivät halua nähdä vaivaa oman elintasonsa takia tai eivät pidä korkeaa elintaso tarpeellisena. Yhteistä vastuuta hyvinvoinnista tulee kantamaan vain osa ihmisistä. Jos halutaan säilyttää nykyinen elintaso, on paljakkatyötä tekevä osa ikäluokasta koulutettava hyvin. Jaksaaako lab-

jakas oppilas viihtyä lähes toimeettomana ja samalla säilyttää motivaationsa yhdeksän vuoden ajan peruskoulussa? Joka tapauksessa on turha odottaa häntä vuosia ennen kuin todellinen koulutus pääsee alkamaan. (Katriina 1946 AI, s. 34.)

Yksi opettajakunnan vallan vähenemisen ilmentymä näyttäisi liittyvän erilaisiin oppilasta koskeviin valintoihin. Siinä missä oppikoulussa opettajakunta ohjasi oppilasta ja määräsi tämän sijoittumisesta asiantuntemuksensa suomalla oikeudella, on vastaava tehtävä siirtynyt sittemmin vanhempien vastuulle. Heillä taas saattaa Katriinan mukaan olla epärealistisia käsityksiä lapsensa kyvyistä ja halusta osallistua koulutyöhön. Katriina tarkentaa näkemystään viittaamalla omiin oppiaineisiinsä. Hänen mukaansa perinteiset matemaattiset oppisisällöt pitäisi tiivistää yhä vähempiin tunteihin. Oppilaiden oppimiskyky ei ole kuitenkaan olennaisesti parantunut, sen sijaan halukkuus puurtamiseen oppitunnilla ja kotona on Katriinan mukaan vain vähentynyt. Kirjoittajan ydinajatuksen voisi tiivistää siten, että oppimäärät ovat laajentuneet samanaikaisesti, kun oppilasryhmät ovat muuttuneet entistä heterogeenisimmiksi.

Työurani alkuaikoina oppikoulussa oli tapana jättää oppilaita luokalleen ja antaa ehtoja, jos oppilas ei opettajan mielestä ollut osoittanut riittäviä tietoja ja taitoja kyseisessä aineessa. Matematiikassa annettiin paljon nelosia ja siksi minäkin jouduin usein ratkaisemaan oppilaan luokalta siirron. Peruskoulun mukana tuli käytäntö, jossa nelosia ei juuri anneta. Alkuaikoina asia hoidettiin niin, että oppilas siirrettiin alemmalle kurssille, ellei tukiopetus auttanut. Tasokursien poistuttua nelonen on edelleen harvinainen, mutta hyväksytyn arvosanan saamiseksi riittää läsnäolo. (Katriina 1946 AI, s. 18.)

Kuten sitaateista on havaittavissa, viittaa Katriina toistuvasti työuransa ensimmäisiin vuosiin peilauspisteenä nykyiselle työlleen. Oppikoulu vertautuu usein peruskouluun. Arvioidessaan nykyoppilaita kirjoittaja muistuttaa, millaisia koululaiset olivat ennen. Tämä päivän oppilaat eivät saa kirjoittajalta kovin myönteisiä arviointeja. He kiroilevat, valehtelevat, lunттаavat, väärentävät huoltajansa nimikirjoituksia, näpistelevät ja käyttävät alkoholia alaikäisinä. Katriina näyttää olevan tietoinen, että nämä seikat ovat jossain määrin aina kuuluneet nuoruuteen ja rajojen etsimiseen. Uutta sen sijaan hänelle on se, että nykynuoret eivät näe näitä ongelmallisina asioina eivätkä esimerkiksi anteeksipyyntöä edellyttävinä tekoina.

Sallivuudessaan koululaitos on Katriinan mukaan ajautunut umpikujaan. Oppilaiden kuuntelemisessa ja ymmärtämisessä on menty liian pitkälle. Silti Katriinan mielestä koulua syytetään oppilaan ilmaisukyvyyn tukahduttamisesta,

johon hänellä on oma selkeä kantansa. *Mielestäni koulun pitääkin tukahduttaa itsekeskeistä ja väärää esiintymistä ja antaa tilaa oikeanlaisen, rakentavan mielipiteen ilmaisuoppimiseen* (Katriina 1946 AI, s. 24). Katriina kuvaakin itsensä menneiden aikojen edustajaksi, joka ei ymmärrä nykyistä menoa.

Nykyään asia on toisin. Olen epävarma siitä, miten minun olisi toimittava lievissä järjestyshäiriöissä. Joskus tunnen olevani säälittävä fossiili, joka yrittää ylläpitää mennyttä maailmaa. Nuorekkaammat opettajat näyttävät pitävän täysin hyväksyttävänä esim. päällysvaatteiden pitämistä sisällä päällä, lakin päässä pitämistä sisällä, jopa syödessä, opettajan tai oppilaan puheen luvaton kommentointia, opettajan keskeyttämistä omilla asioilla, pulpetilla makaamista, roskien beittelyä lattialle ja tietenkin kiroilua ja nimitelyä. (Katriina 1946 AI, s. 24.)

Katriinasta nykysysteemi on liian salliva. Peruskoulu näyttäytyy kirjoittajalle paikkana, jossa kaikkien oppilaiden on tavalla tai toisella pärjättävä ja sieltä joskus myös valmistuttava. Uudistus toi kirjoittajalle sellaista motivoitumatonta⁸⁷ oppilasainesta, jonka kanssa hän on kokenut neuvottomuutta. Katriina siis avoimesti tunnustaa työrauhan säilyttämisen ongelmallisuuden, mikä on tähän mennessä kuulunut lähinnä omaelämäkerran laatijoiden noviisi-aikaan.

Myös suhde oppilaiden vanhempiin on Katriinalle jossain määrin ongelmallinen asia. Hän kuvaa, kuinka oppikouluaikana kontaktit koteihin olivat hyvin vähäisiä. Koulu huolehti oppimisesta ja koti kasvatustehtävästä. Ensimmäisen varsinaisen vanhempainiltansa⁸⁸ tämä opettaja muistaa hyvin. Katriina kuvitteli etukäteen mielessään vanhempien syyttelevän ja moittivan häntä, mitä ei kuitenkaan tapahtunut. *Oletin sitä tapahtuvan ainakin selläni takana muille opettajille ja rehtorille* (Katriina 1946 AI, s. 23). Katriina ei täsmennä, mihin hän epäilyksensä perustaa. Joka tapauksessa hän ei peittele tunteneensa epävarmuutta suhteessa oppilaidensa vanhempiin. Vähitellen Katriina on kuitenkin mielestään oppinut toimimaan myös vanhempien kanssa. Kaikkein kiperimpiä näyttävät olevan ne tilanteet, joissa keskustellaan jatkokoulutussuunnitelmista.

Katriina on kirjoittanut omaelämäkertansa virkavapaalla. Hän antaa ymmärtää tämän olleen ainoa keino, koska ei ole päässyt *työkykyä ylläpitävään ja parantavaan koulutukseen* (Katriina 1946 AI, s. 33). Katriina kuvaa hyvin avoimesti psyyken

⁸⁷ Vaikka kirjoittaja ei ollut itse motivoitunut varsinkaan keskikoulussa, oli hän silti ilmeisen kuuliasainen.

⁸⁸ Ensimmäinen uran varrella toteutunut varsinainen vanhempainilta liittyy peruskouluvaiheeseen. Joka tapauksessa kirjoituksen perusteella tuo tapahtuma ajoittuu siihen kouluun, jossa kirjoittaja oli töissä uudistuksen tultua voimaan.

sairauksiaan. Merkittävämpänä niistä näyttäytyy jo edellä esitetty masennus, johon kirjoittaja on myös hakenut ja saanut ammatillista apua useassa eri vaiheessa. Katriina yritti myös vähentää työssä ollessaan työmääräänsä ottamalla minimimäärän oppitunteja. Työkykynsä Katriina katsoi kuitenkin laskeneen niin paljon, että työssä selviytymiseen kului kaikki energia, mikä teki hänestä omien sanojensa mukaan kärsimättömän ja helposti suuttuvan. Kirjoitushetkellä Katriina kokee olevansa tilanteessa, jossa hän ei saa riittävästi apua ongelmaansa. Toisaalta hän ei voi mielestään palata työhönsäkään.

Kouluttajani ovat seitsemänkymmentäluvulla katsoeet minun olevan pätevä työhöni. Yhdeksänkymmentäluvulla en lääkärien mielestä täytä sairaseläkkeelle pääsyn ehtoja. Alallani ei ole työttömyyttä, joten en voi taktikoida itselleni työllisyyskoulutusta enkä työttömyyskorvaustakaan. En halua palata peruskoulun opettajaksi, kaikkein vähiten yläasteelle. (Katriina 1946 AI, s. 33.)

Jälleen kerran Katriina näyttää olevan tilanteessa, jossa hän torjuu opettajuuden. Tällä kertaa kyse on paljon merkittävämmästä seikasta kuin esimerkiksi opiskeluajan yhteydessä. Niinpä Katriina yrittää löytää jonkin ratkaisun ennen virkavapauden päättymistä pyrkimällä vielä työkykyä ylläpitävään kuntoutukseen tai hakemalla sairauslomaa. Vaikka kirjoittaja ei suoranaisesti ilmaisekaan, että hänen jaksamiseen ja masennukseen liittyvät ongelmansa johtuisivat pelkästään työasioista, lienee edellä kerrotun perusteella selvää, että tämän opettajan mahdollisuudet täysipainoiseen ja tyydyttävään työelämään koulussa ovat varsin vähäiset. Katriinasta yksinkertaisesti tuntuu siltä, että häneltä vaaditaan aivan liikaa. Suuret vaatimukset näyttävät olevan vielä ristiriidassa opettajan aseman kanssa.

Jo [kahden koulun nimet poistettu] vuosina on yhä korostunut vaatimus, että opettajan on kohdattava jokainen oppilaansa henkilökohtaisesti ja vastattava heidän tarpeisiinsa. Tämä on ollut minulle kovin vaikeaa. Opettajan auktoriteettiasema on vähintäänkin kyseenalaistettu. Minusta tuntuu, että tunnen yhä enenevästi vastenmielisyyttä oppilaitani kohtaan. Eli mitä enemmän minulta tällä saralla vaaditaan, sitä vähemmän suostun antamaan. (Katriina 1946 AI, s. 23.)

Katriina ei halua eikä jaksakaan hoitaa *sosiaalihoitajan* tehtävää. Sen sijaan hän katsoo, että selvisi tehtävistään *oppikoulun ja peruskoulun laajan kurssin opettajana* (Katriina 1946 AI, s. 25). Sinällään Katriina ei kyseenalaista kasvatustehtävän tärkeyttä, mutta kokee olevansa tähän tehtävään väärä henkilö.

Jaksaminen on ollut suurin ongelmani. En ole motivoitunut työhöni enkä juuri ole kokenut työn iloa. Pidän kasvatustehtävää tärkeänä, mutta itseäni siihen sopeuttamattana. Auskultointia varten jouduin suorittamaan lukion psykologian kurssin. Tentiä kysyttiin jotakin motivoinnista. Minä kirjoitin pitkän vastauksen itseni motivoinnista kun muut kirjoittivat oppilaiden motivoinnista! (Katriina 1946 AI, s. 25.)

Neliruutuinen ikkuna opettajuuteen

Maurin, Mikon, Kaijan ja Katriinan omaelämäkerrat tulevat toistaneeksi paljon niitä asioita, joita edellä on esitelty. Siten näissä elämänjäsennyksissä toistuvat aikaisemmissa luvuissa esitellyt opettajuuteen pureutuvat temaattiset elementit. Aikaisemmasta poiketen niin lapsuuteen, opiskeluaikaan kuin varsinaiseen opettajan toimeenkin liittyvät kysymykset esiintyvät kuitenkin näissä neljässä kokonaisuutena käsitellyssä kirjoituksessa eri tavoin kuin edellä. Esitystavan muutoksella ei ole pelkästään tähdätty esimerkkielämäkertojen esittelyyn, vaan myös pohdintaan opettajuuteen liittyviä kysymyksiä kokonaisten elämänjäsenysten kontekstissa. Kun opettajat ovat edellä arvioineet esimerkiksi suhdettaan kollegoihinsa tai oppilaisiinsa tai kun opettajat ovat kirjoittaneet omasta henkilökohtaisesta opettajuudestaan tai yleisemmin opettajan toimimisesta eri aikoina, ovat kommentit kuitenkin leijuneet erällä tavalla ilmassa vailla kiinnekohtaa kirjoittajan taustaan tai henkilöhistoriaan. Ehkä lukija on jo mielessään luonut mielikuvaa joistakin aineiston omaelämäkerran laateista opettajista heidän kommenttiensa perusteella. Ehkä mieleen ovat tulleet omat opettajat tai kollegat.

Valitut omaelämäkerrat tuovat siis lähes väistämättä mieleen tiettyjä opettajatyyppejä, vaikka kyse ei olekaan välttämättä aineiston kaikkein ”tyypillisimmistä” elämänjäsenyksistä. Tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita pelkästään kirjoittavien yksilöiden elämästä sinällään, vaan myös siitä, mikä tekee niistä tyypillisiä ja tavanomaisia. Vaikka kirjoittaminen edustaakin siis jotain normaalia poikkeavaa, on sisältö ja kirjoittaja miellellävissä normaaleiksi ja jostain laajemmasta sosiaalisesta todellisuudesta kertoviksi. Tavallinen ihminen, tässä tapauksessa opettaja, on tavallaan elämäkertansa uhri. Kärjistäen voisi sanoa, että hän merkityksellistyy vasta lajityyppinsä edustaja. (Roos 1987, 10–11, 42–43.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei jokainen eletty elämä olisi arvokas ja merkittävä. Kyse on tutkimuksellisesta näkökulmasta.

Tämän luvun suhde aikaisempiin lukuihin, joissa siis käsiteltiin opettajien lapsuutta, kouluaikaa, opiskeluvaihetta ja hakeutumista alalle sekä sosiaalisia

suhteita että suhdetta opettajan työhön, on hyvin läheinen ja elimellinen. Edellisissä luvuissa pyrittiin nostamaan esille omaelämäkertoissa usein toistuvia ja havaittavia teemoja. Neljän opettajan elämänjäsennysten avulla noille aihepiireille on pyritty antamaan kasvojen lisäksi dynamiikka. Esimerkiksi Katriinan ja Mikon kirjoituksissa on havaittavissa jotain toistuvaa ja tendenssinomaista, millä on myös merkitystä heidän käyttämiensä puheenvuorojen kannalta. Irrotettuna kontekstistaan Katriina näyttää hyvin peruskouluvastaiselta ja Mikko johtajakriittiseltä. Vasta kun heidän yksittäiset kommentinsa heijastetaan laajempaa elämänhistoriaa vasten ja hyväksytään omaelämäkerran laatijoiden selitysmallit ja tulkinnat, alkaa löytyä uutta selityspohjaa, ymmärrystä ja kenties myös hyväksyntää.

Goodson ja Sikes (2001, 57–72) muistelevat maantieteenopettajaa, joka vastusti tietokoneiden käyttöä omassa työssään. Opettaja alkoi vähitellen näyttävätkä tutkijoille muutosvastaisena henkilönä, joka ei ollut valmis kehittämään itseään ja ammattiosaamistaan. Vähitellen henkilökuva alkoi saada uusia ulottuvuuksia, kun tämän aineenopettajan elämän kokonaistilanne (perhetilanne ja ikään liittyvät kysymykset) selvisi tutkijoille. Vasta tämän jälkeen myös muutosvastaisuus tuli ymmärrettävämmäksi. Toisaalla tutkijapari kuvaa vanhaa liberaaliksi ja radikaaliksikin kuvattua opettajaa, joka ei ollut myötämielinen Ison-Britannian meitä vastaavalle peruskoulu-uudistuksella. Kyse on perimmältään samasta tilanteesta kuin Katriinan tapauksessa. Ainoastaan peruskoulukysymyksessä tämä historian ja talousaineiden opettaja vaikutti omana aikanaan hyvin konservatiiviselta. Vasta varsinaisen työajan ulkopuolella tuopin ääressä kävi selväksi, että tämä opettaja ei vastustanut uudistukseen liittyviä sosiaalisia uudistuksia, vaan sen tuottamaa lisätyömäärää. Hän koki työpaikan ja sen asettamat vaatimukset toissijaisiksi suhteessa kotiin ja lähiyhteisöön. Kyse ei ole siis välttämättä välinpitämättömyydestä tai laiskuudesta, vaan ymmärrettävästä ja jopa mahdollisesti älyllisestä reagoinnista työtehtävän asettamiin vaatimuksiin. (ks. myös Hargreaves 1996.)

Tutkijat kuvaavat näillä kahdella esimerkillä, kuinka vaarallista ja yksiulotteista on erottaa pelkät työasiat yksityisistä. Luonnollisesti yksityiselämä vaikuttaa kaikkien ammattien harjoittamiseen, mutta erityisesti se vaikuttaa opettajan työhön. Opettajan persoonallisuus vaikuttaa kaikkiin ratkaisuihin, ei pelkästään tietokoneisiin tai koulu-uudistuksiin liittyvään asennoitumiseen. Vasta kun ammatillinen asetetaan henkilökohtaisen kanssa rinnakkain, on mahdollista saada syvällistä ja riittävän laajaa opettajan ajattelua ja toimintaa koskevaa näkemystä. (Goodson & Sikes 2001, 57–72.)

Neljä esiteltyä opettajaelämäkertaa ovat ehdottomasti enemmän kuin pelkkien teemojensa summa, sillä niissä on havaittavissa myös selkeä draamallinen jännite. Maurin elämä esimerkiksi näyttää koostuvan toistuvista kyseenalaistumisista ja uuden suunnan ottamisista, mikä kuvaa myös Kaijan elämää. Kaija näyttää kirjoitushetkellä löytäneen uuden ja kestäväen suunnan, Mauri taas ei ole tyytyväinen oloilaansa. Mikon kirjoituksessa on havaittavissa selkeänä punaisena lankana hänen taustakoulutuksensa ongelmallisuus. Mikäli se ei ole ollut kuvatus kaltainen ongelma hänen esimiehilleen, niin hyvällä syyllä sen voi sanoa olleen sitä kirjoittajalle itselleen. Se on siis hänen todellisuutensa. Katriinan elämänjäsennystä kuvaa taas eräänlainen sivullisuuden tematiikka, jossa toiselta ovat tuottaneet voimakastahtoinen äiti ja sittemmin koululaitoksen perustan raju muuttuminen peruskoulun pystyttämisen yhteydessä.

Kotitaustaltaan kirjoittajat poikkeavat toisistaan varsin merkittävästi. Maurin ja Mikon juuret lepäävät vahvasti maatalousvaltaisen Suomen pienviljelijä-todellisuudessa, eli he jakavat sangen monen aineiston opettajan kotitaustan (Rinne 1986, Rinne 1989). Varsinkin Mauri tekee jo heti kirjoituksensa alussa selväksi kotitaustansa merkityksen myöhemmälle elämälleen. Elämä maatilalla kuvautuu luonnollisena ja merkittävänä kasvualustana, jossa suhde työntekoon opittiin pienestä pitäen (Korkiakangas 1996, 76–78). Mikon mukana maalaisen kerrontaan tulee pohjoinen ulottuvuus porotalouksineen ja metsästyksineen.

Kaijan ja Katriinan kotitausta poikkeaa mieskollegoista merkittävästi. Ikänsä puolesta Katriina kuuluu suunnilleen Maurin ja Mikon ryhmään, mutta perheen keskiluokkaiseksi kuvattu tausta merkitsee hänet toiseen ryhmään kuuluvaksi. Katriina edustaakin tapauksellaan sitä sotienjälkeistä Suomea, jossa uuden nousevan ja kaupungistuneen keskiluokan jälkeläiset alkoivat löytää tiensä yliopistoon siellä perinteisesti viihtyneiden yläluokan ja älymystön jälkikasvun rinnalle (Rinne & Jauhiainen 1988, 165–194). Kaija on neljästä kirjoittajasta selvästi nuorin. Hänessä ruumiillistuu klassinen kasvatussociologinen reproduktioteoria, jonka mukaan opettajat tuottavat uudelleen omaa taustaansa ja pyrkivät tuomaan esiin kotoa oppimaansa keskiluokkaista elämäntapaansa sekä suhtautumistaan itse koulutukseen ja sen merkitykseen. Edelleen Kaijalle ikäluokansa edustajana koulutus tarjoutui eräänlaisena itsestäänselvyyttenä, samoin varsinkin opettajistolle tyypillinen harrastusten monipuolisuus (Kauppila & Tuomainen 1996, 187).

Neljästä omaelämäkerran laatijasta Mauri, Matti ja Kaija arvostavat saamaansa kotikasvatusta. Heille koti ja vanhemmat sekä näihin liittyvä kokonainen elä-

mäntä tapa edustavat turvallisuutta ja jatkuvuutta, mitä korostaa vielä kirjoitus-
 hetkellä elävänä vallinnut suhde noihin tekijöihin. Siinä missä Mauri ja Matti
 oppivat kotonaan tekemään töitä, sisälsi Kaijan lapsuusperheen kouluympäris-
 tö kiehtovia viittauksia tulevaan ammattiin. Katriinan kotikuvaus on luonteel-
 taan selkeästi edellä poikkeava. Hän kuvaa omaa keskiluokkaista lapsuudenper-
 hettään kiiltokuvaksi, joka ei kestänyt tarkempaa tarkastelua. Isä oli katkeroitu-
 nut ja äiti tittelinkipeä henkilö, joka pettyneenä miehensä urakehitykseen yritti
 ilmeisen epätoivoisesti imeä sivistyksellistä ja taloudellista arvonantoa sittem-
 min lastensa kautta. Katriinan tietoisuus omasta kotitaustastaan ja perheen yh-
 teiskunnallisesta positiosta näyttää periytyvän äidiltä, joka oli myös kirjoittajan
 uranvalinnan kannalta erittäin keskeinen henkilö. Siinä missä Mauri vietti ai-
 kaansa mottimetsässä ja Mikko poroerottelussa, kuului Katriinan nuoruuteen
 kesämökkeilyä, erilaisia harrasteita ja kieltenopiskelua natiiviperheessä, mitkä
 kuuluvat eittämättä porvarilliseen elämäntapaan. Katriina ei niinkään tunnu ar-
 vostelevan keskiluokkaista elämäntapaa sinällään, vaan nimenomaan sen ylläpi-
 tämiseen ja mahdolliseen statuksen kohoamiseen liittyvää pyrkyryyttä, joka ruu-
 miillistui hänen omassa äidissään.

Elämä keskiluokkaisessa perheessä mahdollisti Katriinalle kuitenkin täysi-
 painoisen opiskelun ja vapauden maatilalla raskaista töistä, mitä hän ei juuri näyt-
 tänyt arvostavan. Koulunkäynti näyttäytyikin hänelle sellaisena mahdollisuute-
 na, jolla oli jopa varaa hieman leikitellä. Katriinan perheessä oppikouluun me-
 neminen oli kuitenkin itsestäänselvyys, josta ei voitu edes käydä keskustelua.
 Mauri taas joutui muuttamaan hyvin nuorena pois kotoaan, ja jälkeläisen koulut-
 tautumisen vuoksi hänen perheensä joutui uhrautumaan ja turvautumaan myös
 naapureiden armeliaisuuteen. Mauri onkin kiitollinen muun muassa omille van-
 hemmilleen saamastaan mahdollisuudesta. Kouluun tuli suhtautua siis äärimmäis-
 en vakavasti. Mikolle taas kävi kuten monelle hänen ikätoverilleen. Perheen va-
 rallisuus ei riittänyt edes keskikouluun, ja muutenkin koulunkäynti oli Mikolle
 satunnaista sotien vuoksi. Kaija oman ikäpolvensa edustajana nautti puolestaan
 runsaista koulutusmahdollisuuksista, jotka perhetaustan lisäksi varmisti opinto-
 sosiaalisten kysymysten yhteiskunnallinen ratkaisu. Niinpä tämä opettajaperheen
 motivoitunut ja monipuolisesti lahjakas jälkeläinen ei kirjoituksessaan edes pohti-
 nut, mennäkö lukioon. Joka tapauksessa Kaijan ikäpolvi pohti koulunjakamisky-
 symyksiä aikaisempia koulusukupolvia huomattavasti myöhemmin.

Mauri ja Kaija kuvaavat jo varhain herännyttä opettajuutta, joten heille opet-
 tajan oppiin pyrkiminen oli luonnollista. Kumpikin tuleva opettaja pääsi opis-

kelemaan varasijalta, mikä varsinkin Kaijan kohdalla merkitsi *kiltteyden loksahamista pois raiteltaan*. Tässä kohtaa ilmeneekin yksi elämäkerrallinen katkos, siis sellainen merkittävä tapahtuma, jonka jälkeen kirjoittaja kokee muuttuneensa jollain tavoin. Ennen tätä hetkeä lukijalle on välittynyt kuva työstä, joka kasvoi idyllisessä, turvallisessa ja kristillis-keskiluokkaisessa ympäristössä ja jolle kouluhenestys ja hyvät harrastukset näyttivät olleen kaikki kaikessa. Lukija saattaaakin erehtyä luulemaan, että Kaija on jäänyt vielä numeroista kilpailevan kiltin opettajaperheen tytön tasolle, kunnes omaelämäkerran sisältö muuttuu pääsykokeiden jälkeen.⁸⁹ Kaija selvästi tyyllitelee ensimmäisillä sivuilla kuvatessaan lapsuuttaan, millä hän halunnee korostaa tuon elämänvaiheen lähes vääjäämätöntä kulminoitumista opettajan opintoihin.

Kaikailla vähänkin koherenteilla yhteisöillä on löydettävissä omat tapansa ylläpitää ja huoltaa yhteisöllisyyttään, ja niissä voidaan metaforisella tasolla nähdä heimoyhteisön toimintamalleja rituaaleineen. Opettajankoulutuslaitoksella nämä mallit ja niiden toteuttaminen lienevät poikkeuksellisen selvästi esillä aina sisäänpääsytistä lähtien. Epäonnistunut initaatio merkitsi Kaijan kohdalla sitä, että oletettu sosiaalinen identiteettiprojekti (hyväksi opiskelijaksi tuleminen) vaihtuikin hänen kohdallaan persoonalliseksi identiteettihankkeeksi, jossa korostui samuuden sijaan pyrkimys peilikuvamaiseen toiseuteen ja erilaisuuteen. (Heikkinen 1999, 50–56.)

Kaija alkoi siis opiskeluvaiheessa tarkastella itseään kriittisesti ja halusi korvata aikaisempaan elämäänsä kuuluneen sovinnaisuutensa ja kiltteytensä uudella ja rajoja etsivällä minällä. Kaijan kritiikki ei näytä paikallistuvan niinkään kotitaustaan kuin koulutukseen, joka vaikutti hänestä teennäiseltä ja ilmeisesti myös oletettua sovinnaisuutta tukevalta, minkä hän oli siis tässä vaiheessa itsessään kieltänyt (ks. Räihä 2006). Kaijan omaelämäkerran kenties painokkain kohta ja samalla kulminaatiopiste ajoittuu juuri opiskeluvaiheeseen. Se myös erällä tavalla imee itseensä koko lopun omaelämäkerran siten, että tuon ajan jälkeiset havahtumiset ja itsestäänselvyyksien kyseenalaistumiset kuvautuvat vähemmän merkittävänä. Kirjoituksen alkusanat, joissa kirjoittaja esittelee opettajankoulutuslaitoksen didaktikot negatiivisessa sävyssä, ovat elämänjäsenyyksen kannalta keskeiset. Ensinnäkin tässä kohdin Kaija osoittaa, kuinka elämänläheisyyden vaade tuli hänen mielestään sellaisen laitoksen edustajilta, jotka eivät itse edus-

⁸⁹ Silti on todettava, että Kaija haluaa hieman ristiriitaisesti riisua koko omaelämäkerrallaan arvosanojen merkityksen, mutta tuo niitä esille yhä uudestaan (muun muassa viransaantinsa yhteydessä).

taneet todellista elämää – eivät edes todellista koulua. Toisaalta koko Kaijan omaelämäkerta on mielletävissä eräänlaiseksi vastaukseksi väitettyyn didaktikojen esittämään provokatiiviseen toteamukseen. Sitä paitsi kirjoittaja haluaa korostaa otsikosta alkaen olevansa myös hyvä opettaja, minkä vähittäistä rakentumista kirjoitus pyrkii omalta osaltaan todistamaan.

Kaijan opiskelu-aika on hyvä asettaa vasten sitä opiskelutodellisuutta, jossa Mauri opiskeli. Osin kyse lienee luokanopettajakoulutuksessa tapahtuneesta akatemisoitumisesta, mutta myös henkilökohtaisesta suhtautumisesta opiskeluun. Maurille opiskelupaikka oli vakava asia. Hän halusi selviytyä tiukasta ja vaativasta opiskeluohjelmasta, minkä vuoksi turvautui myös vilppiin, josta selvisi onnekseen säikähdyksellä.⁹⁰ Maurin voidaan katsoa kyseenalaistaneen vallitsevia käytäntöjä tilanteen pakosta, kun taas Kaija ei hyväksynyt periaatteellisista syistä omien opintojensa sisältöjä ja laitoksella vallinnutta henkeä. Maurilla jo pelkkä opiskelupaikan saaminen teki hänestä systeemimyrönteisen, kun taas Kaijalle yliopistokäytäntöjä sopi arvioida myös kriittisesti. Siinä missä Mauri koki opintonsa merkitykselliseksi oman kehityksen ja tulevan työn kannalta, edustivat Kaijalle opettajaopinnot näennäisakateemisuutta ja irtautumista arkisesta opettajan työstä. Lisäksi Kaija koki, että opinnot eivät kyenneet vastaamaan hänen tärkeiksi kokemuksiin henkilökohtaisiin kysymyksiin. Edelleen on huomattava, että Kaijalle oli myös niin sanottu opiskelijaelämä mahdollinen, sillä oppilaitos ei sitä pyrkinyt rajoittamaan. Maurin opiskeluaikaista elämää säädeltiin ja kontrolloitiin, eikä vapaa-aikaa ilmeisesti edes ollut vietettäväksi. Ei siis ihme, että Kaijan itsenäistyminen alkoi opiskeluaikana, kun se Maurilla ajoittuu vasta ensimmäiseen työpaikkaan.

Asetettuna laajempaa taustaa vasten on havaittavissa, kuinka Mauri edusti niitä maaseudun nuoria, joille opettajan oppiin pääsy lupasi sosiaalista kohoamista. Kyse oli niin merkittävästä projektista, että hän ei halunnut sitä kyseenalaistaa. Ja olihan Mauri imenyt itseensä aimo annoksen kuuliaisuutta jo kotona ja koulussa, minkä jatkuvuutta opinahjo myös kontrolloi. Sotien jälkeen elinkeinorakenteen muuttumisen seurauksena alkoi luokanopettajan oppiin värväytyä myös muiden kuin maanviljelijöiden jälkeläisiä, joten kansanopettajaoppilaiden tausta alkoi vähitellen keskiluokkaistua. Ylipäätään on havaittavissa tendenssi, jonka mukaan maalaislähtöisen opettajaetoksen korvasi vähitellen kaupunki-

⁹⁰ Kempin (2006, 24) mukaan ”seminaarivilpistä” saattoi selvitä juuri osoittamalla aitoa katumusta Maurin tavoin.

mainen ammattivaihtoehtoajattelu, missä alakoulunkin opettajuus oli määriteltävissä ammatiksi muiden joukossa. Viimeistään luokanopettajaopintojen akatemisoitumisen seurauksena alkoi alalle hakeutua myös ylempien sosiaaliluokien jälkeläisiä. (Rinne 1988, 437–438; Rinne 1989, 104–105.)

Mikon elämänjäsennyksessä koulutuksellinen pääoma, joka karttui sodan ja perheen taloudellisen tilanteen kurimuksessa epätasaisesti, näyttäytyy keskeiseltä hänen ammatillista elämäänsä säätelevältä tekijältä. Mikko haaveili Ate-neumista ja opettajaseminaarista, mihin perheen varat eivät kuitenkaan riittäneet. Lähinnä opintojen maksuttomuuden takia hän valitsi ammattikoulun, jossa saatuun oppiin hän oli kuitenkin tyytyväinen. Myös karsinta oli kova. Sen sijaan opiskelupaikan tuottama kastijako oli hänelle uutta. Varhaisessa iässä tehty koulutuksellinen valinta muodostaakin Mikon mukaan motiivin lähes kaikelle sille syrjinnälle, jota hän on saanut kokea työelämässään aina viimeisiin työvuosiinsa asti. Vaikka kirjoittaja lisäkoulutti itseään sekä ammatillisin (valmistui tekni-koksi) että kasvatustieteellisin opinnoin, kohdeltiin häntä kirjoituksen mukaan aina viimeisiin vuosiin asti *rasvanahkaisten kastiin* kuuluvana. Mikko on myös eräällä tavalla itse tämän kaksijakaisen ajattelutavan uhri: koulutus näyttää edustavan hänelle kirjaviisautta ja turhantärkeyttä ja todelliset osajat ovat kirjoittajan itsensä kaltaisia perustason toimijoita. Kirjoittaja kuvaakin itsensä mieluusti nöyränä oman alansa osajana, jota ”koulukerhojen” metkut ovat aina huvittaneet.

Mikko toimi heti valmistumisensa jälkeen hetken aikaa puuseppänä, mutta sai varsin pian puu- ja metallityön opettajan paikan ammatillisesta päiväjatkokoulusta, minkä jälkeen hän onkin toiminut opettajan tehtävissä. Katriina poikkeaa muista omaelämäkerran laatijoista myös uranvalinnan suhteen. Vielä yliopistovaiheessa hän ei halunnut missään nimessä opettajaksi, mutta otti vastaan epäpätevänsä opettajan tehtävän lähinnä äitinsä painostuksesta. Opettaja-vuoden jälkeen hän palasi nöyränä ja alistettuna opintojensa pariin ja suoritti myös auskultoinnin. Katriina yksiselitteisesti ajautui opettajan tehtäviin, mikä omaelämäkerran mukaan ei johtunut niinkään työllisyystilanteen kaltaisista seikoista kuin äidin mielipiteestä.

Tarkasteltaessa varsinaista opettajuutta näyttää jokaisella neljällä kirjoittajalla olevan omat ilon hetkensä, mutta myös kipupisteensä. Kaikkien selvimmän tämä emootioiden vaihtelevuus tulee esiin Maurin omaelämäkerrassa, joka edustaa omakohtaisuudellaan aineiston äärilaitaa. Mauri etsii kirjoituksessa itseään toistuvasti ja pyrkii löytämään sisäisen tasapainonsa. Kuvaava on hänen metaforansa ajopuusta. Maurin voimakkaat ja usein myös kuolemaan viittaavat tun-

temukset esiintyvät ystävien poismenojen, omien sairastumisten, epäonnistuneiden valintojen ja työhön liittyvien konfliktien muodossa. Maurin omaelämäkerta on kerronnaltaan poikkeuksellisen sujuva, mutta samalla henkilökohtainen ja sisälle päästävä. Emootiot esittäytyvät sivu sivulta. Maurin voidaan sanoa kyseenalaistavan miesten tapaa kirjoittajaa itsestään. Itkemiset, halaukset ja omasta heikkoudestaan kertominen eivät yleisen käsityksen mukaan kuulu miehiseen kirjoittamisrepertuaariin, vielä vähemmän suomalaisen ja etenkin eteläpohjalaisen miehen (Heikkinen 1998, 106; ks. myös Roos 1996, 23).

Varsinaisena ammatilliseen toimintaan liittyvänä seikkana näyttäisi Maurilla nousevan pintaan suhde lähiyhteisöön, mikä tarkoittaa erityisesti yhteyttä kyläkoulun ympärillä pyörineisiin oppilaiden vanhempiin ja kyläläisiin. Helvi kuvasi edellä, kuinka hänestä eikä hänen miehensä ollut kyläpäälliköksi. Mauri näyttää olevan kuin tehty tuohon tehtävään. Ensimmäisen työpaikan yhteydessä Mauri koki olevansa vielä osa lähiyhteisöä, mutta myöhemmin vastaavassa tilanteessa hän puhui jo kylästä ja itsestään erillisinä kokonaisuuksina, vaikka nämä tulivatkin keskenään aluksi toimeen. Mauri kuvaakin itseään kyläläisten suulla *herrana, joka esti toimintaa* (Mauri 1943 LOJ, s. 31) tai kerskurina, joka *kebuskeeli ympäri pitäjää talkoillaan* (Mauri 1943 LOJ, s. 31). Maurista oli joidenkin silmissä tullut herra, jolla oli herran elkkeet, vaikka Mauri puhuikin aina kotikylästään.

Maurin kohdalla toteutuu se ristiriitainen rooli, joka kansanopettajistolla on perinteisesti ollut. Vaikka Maurin tavoin nämä kansankynttilät olivat itsekin usein peräisin kansan syivistä riveistä, tuli koulutuksen ja sen myötä myös opettajan aseman mukana sellaista kulttuurista pääomaa, jonka perusteella opettaja saattoi joutua yhteisön ulkopuolelle. (Ahonen 2003, 45–47; Rinne 1986, 43.) Tähän yhdistyy Maurin kohdalla vielä opettajuuteen usein liitetty osaamisen ja kaikkietäväisyyden aura. Maurin kohdalla tämä näyttäisi tarkoittaneen sitä, että hän aina halusi auttaa muita ihmisiä, halusivatpa nämä sitä tai eivät. Kyläläiset saattoivat kuitenkin pitää tätä pikemminkin holhoamisena kuin käden ojennuksena. Kenties Mauri kyseenalaisti hyvin herkän tasapainon ylittämällä omat valtuutensa, vaikka kyse olikin toistuvasti hyväntahtoisista eleistä.

Maurin elämä ja toiminta kyseenalaistuivat tietyn syklein sairauksien ja erilaisten konfliktien muodossa. Usein Mauri kykenee löytämään kirjoituksessaan syyn tapahtuneeseen viitaten usein juuri kohtaloon tai johdatukseen. Maurin kohdalla näkyikin poikkeuksellisen selkeästi, kuinka omaelämäkerran yksi funktio on oman elämän tai sen yksittäisten tapahtumien merkityksellistäminen (Freeman 1993, 8). Aivan Maurin omaelämäkerran lopussa lukija jääkin kenties häm-

mästelemään viimeisimmän kriisin selviytymättömyyttä. Kyse voi olla siitä, että tämä itseään ajopuuksi kutsuva henkilö ei enää yksinkertaisesti jaksanut etsiä ulospääsyä tilanteesta, jossa opettajana toimimisesta oli tullut liian vaikea ja haasteellinen tehtävä.⁹¹ Toisaalta viimeisimmästä merkittävästä kriisistä oli kulunut niin vähän aikaa, että kirjoittaja ei ollut kenties vielä löytänyt selitystä ja mieltä tapahtuneelle.

Mauri näyttää kirjoituksessaan etsivänsä hyväksyntää omalta perheeltään⁹² ja kyläläisiltä. Niinpä sosiaalinen ulottuvuus on pinnalla, vaikka Mauri kirjoittaakin hyvin henkilökohtaisesti. Oma minä piirtyy Maurilla toisia vasten. Kaija puolestaan keskittyy pitkälti oman henkilökohtaisen opettajuusprojektinsa esittelyyn, jossa muilla toimijoilla on toki oma roolinsa. Varsinaisessa kerronnassa Kaija tosin vertautuu toistuvasti Mauriin. Kaija kuvaa itseään Maurin tavoin hyvin avoimesti ja henkilökohtaisesti masennuksia, sairauksia ja konflikteja esitellen. Opiskeluaajan yhteydessä Kaija tuli omien sanojensa mukaan tietoisesti omasta sosiaalisesta määräytymisestään, mikä oli edellytyksenä laadullisesti uudenaikaiselle tavalle toteuttaa omaa itseään. Tämän jälkeen hän on ollut tyytymättömän muun muassa omaan äitiyteensä ja tapaansa toimia opettajana. Kirjoitushetken mennessä Kaija on mielestään havainnut oman rajallisuutensa ja kykynsä vaikuttaa ympäröivään todellisuuteen sekä oppinut sietämään myös epäonnistumisia. Omaelämäkerran yhtenä saldona voisi pitää sitä, että kirjoittaja on kaikesta päätellen kyennyt lopulta murtamaan kiltin naisen tragedian⁹³ valmistumalla elämän koulusta myös hyväksi opettajaksi.

Kajalla ammatillinen ja henkilökohtainen yhdistyvät toistuvasti, ja niiden vuorovaikutus näkyy juuri esimerkiksi kasvun ja kehittymisen tematiikassa. Sitten elämän kriisit ja sattumukset, ovat ne sitten tapahtuneet työssä tai sen ulkopuolella, ovat vaikuttaneet kirjoittajaan sekä ihmisenä että opettajana, mikä kuvastaa opettajan työn persoonakeskeisyyttä (Heikkinen 1998, 95). Kenties juuri tämän vuoksi kirjoittaja ei myöskään voinut ymmärtää kollegaansa, joka oli opettajana Kajin tulkinnan mukaan vain toimeentulon pakottamana. Opettajan työllä näyttäisi olevan Kajalle aivan erityinen merkitys, joka on toisinaan

⁹¹ Tässä kohtaa Mauri ei siis enää puhu pelkästä omasta opettajuudestaan, vaan opettajana toimimisesta yleisellä tasolla.

⁹² Mauri halusi, ettei yksikään hänen perheenjäsenistään tuntisi itseään irtolaiseksi, jollaiseksi hän itseään kuvaa.

⁹³ Yleensä puhutaan kiltin tytön tragediasta. Voidaan pohtia, käyttääkö Kaija tietoisesti termiä nainen osoittaakseen, kuinka kyse on edelleen häntä, siis naista, vaivavasta tragediasta tai haasteesta, ei pelkästä menneisyydessä voiterusta ongelmasta.

kuitenkin kyseenalaistunut. Jatkuvuuden sijaan kirjoittaja kuvaakin itseään henkilönä, joka haluaa aloittaa aina silloin tällöin puhtaalta pöydältä ja katsella asioita uudesta perspektiivistä. Työhön, perheeseen ja omaan minään liittyvät kriisit kuvautuvat välttämättöminä vaiheina jonkin uuden syntymiselle. Tässä katsannossa menneisyys näyttäytyy jollain tavoin puutteellisena ja tulevaisuus uutta ajattelutapaa vaativana. Ongelmallisuuden ylikorostuminen saattaa johtua siitä, että juuri konfliktissa tulee esille Kaijalle tyyppinen halu etsiä jotain uutta. Rutiinit peittyvät kriisien ja niistä selviytymisten alle. Kaijan omaelämäkerta on varsin puhdas esimerkki omaelämäkertoihin usein liitetystä kehityksen ideasta. Omaelämäkerta voi ilmaista kehitystä, tai sen voi tulkita olevan jopa osa tuota kehittymisen prosessia. (Freeman 1993, 24, 34.)

Kaijan omaelämäkerran perusteella piirtyy kuva kyläkouluhenkistä ja koti-seutua rakastavasta opettajasta. Tämä oli myös se lähtökohta, josta Kaija omien sanojensa mukaan ponnisti. Matkan varrella on mukaan tarttunut koko joukko nykyopettajan ominaisuuksia ja haasteita, joista mainittakoon oppilaiden itsearviointi, oppilaskeskeisyys ja usko opetussuunnitelmatyön siunauksellisuuteen. *Vihdoinkin joudumme ymmärtämään ja perustelevaan, mitä teemme* (Kaija 1965 LOJ, s. 12). Näitä seikkoja Kaija kannattaa ja arvostaa. Hän näyttäätyykin eräänlaisena ideaalimallina opettajasta, joka on nykyaikainen oppilaskeskeinen toimija ja kehittäjätyyppi ja jolla on sopiva määrä myös kapinahenkeä ja itsenäistä ajattelua. Kaijassa näyttää olevan paljon niitä aineksia, jotka usein liitetään koulun muutosagenttipuheeseen. Juuri hän näyttää rakastavan muutosta ja kestävän kaaosta sekä on valmis kehittämään itseään ja kokeilemaan rajojaan tekemällä tämän kaiken vielä yhteistoiminnallisesti (Simola 1998, 107–109).

Mikon kirjoituksen perusulottuvuus näyttäisi olevan hänen suhteensa esimiehiin. Muuten hän poikkeaa toisesta esiteltävästä mieskirjoittajasta. Siinä missä Mauri etsi hyväksyntää lähipiiriltään, voisi Mikon suhtautumista kuvata asenteella ”jätkä sen kun porskuttaa”. Siitä huolimatta, tai ehkä juuri sen vuoksi, jälkimmäinen vastaa aineiston syvällisimmästä syrjinnän uhriksi joutumisen kuvauksesta, joka perustuu aiheen systemaattisella ja rakenteellisella tarkastelulle. Omaelämäkerta herättää lähes väistämättä lukijan kysymään, ovatko kaikki tapahtumat mahdollisia. Eikö Mikko kuitenkin liioittele, sillä eihän yksi ihminen voi olla edellä kuvatun kaltaisen työpaikasta toiseen toistuvan syrjinnän kohteena? Edelleen lukija saattaa pohtia, olisiko kenties kirjoittajan käyttäytymisessä tai olemuksessa ollut jotain sellaista, joka houkutteli kollegoita tai esimiehiä, olivatpa he sitten tarkastajia tai koulunjohtajia, käyttäytymään kuvatulla

tavalla. Tasapuolisuuden nimissä lukija myös haluaisi tutusta toisen osapuolen näkemykseen.

Mikko tekee loppujen lopuksi varsin varovaisia arvioita siitä, kuinka häntä on kohdeltu eri elämänvaiheissa. Samoin hän arvioi esimiehiään suorasanaisesti sangen vähän. Sen sijaan kirjoittaja vyöryttää lukijan eteen lukuisia yksittäisiä tapauksia, joiden tulkinta jää siis viime kädessä lukijalle kirjoittajan ikään kuin antaessa tapausten puhua puolestaan. Tosin Mikko myös ripottelee kertomustensa väliin sellaisia lukuvihjeitä, jotka eivät voi olla vaikuttamatta lukijan mielessä syntyvään kuvaan kulloisestakin esimiehestä⁹⁴. Joka tapauksessa lukuisien pienkertomusten yhteydessä esiintyvä ulkopuolisen tarkkailijan rooli rikkoutuu näissä arvioinneissa. Pääasiallisesti omaelämäkerta etenee kuitenkin kertomuksellisesti. Juonen käänteet johtavat usein siihen, että lukija huomaa jännittävän Mikon esimiesten seuraavia edesottamuksia. Toisaalta samoihin pienkertomuksiin törmäämme kirjoittajan esitellessä, arvioidessa tai pohtiessa jotain ilmiötä tai asiaa, kuten esimerkiksi jälkisäätystä yhteiskuntaa. Tämänkin ilmiö konkretisoituu kuvatun tapauksen muodossa. Ja tämän kertovan tyylin Mikko selvästi hallitsee, mihin viittaavat myös hänen kirjalliset harrasteensa⁹⁵. Tämä kirjallinen vakuuttavuus epäilemättä myös lisää lukijan halua uskoa Mikon kertomukseen.

Mikon omaelämäkerran avainsana näyttäisi olevan eriarvoisuus, jonka hän havaitsi omien sanojensa mukaan ensimmäinen kerran opiskelujensa yhteydessä. Silti Mikko oli tutustunut jo evakkoaikana eriarvoiseen kohteluun. Joillakin perheillä oli elintarvikkeita yllin kyllin, ja toisten oli taas tyydyttävä eläimiä huonompaan ravintoon. Lapsuudessa koettu eriarvoisuus perustui muukalaisuuteen, myöhempi koulutaustaan. Toisena punaisena lankana näyttäisi olevan se, että joku muu on aina tuntunut tietävän Mikkoa paremmin, mikä oli hänelle hyväksi. Itse asiassa tämä alkoi jo kouluunmenon yhteydessä, jolloin Mikon perheessä asunut täti-ihminen tiesi kirjoittajan äitiä paremmin tämän olevan vielä kypsytön koulunkäyntiin. Myöhemmin samaa tehtävää toteuttivat kirjoittajan esimiehet arvioidessaan Mikon opettajuutta.

Eriarvoisuus näyttäytyy jälleen Mikon kuvatessa johtajuutta tai yksittäisiä johtajia, joita hänen tapauksessaan edustivat lähinnä erilaiset oppilaitosten rehtorit ja tarkastajat. Heidän toimintansa on sivunnut Mikon ammatillisista elämästä monin tavoin. Nimeltä mainituissa esimiehissä tuntuu myös kiteytyvän, mitä

⁹⁴ Esimerkistä käyköön vaikka ne lukuiset opiston rehtorit, joita kirjoittaja kuvaa tai edellä esitellyt lentopallosta pitävä tarkastaja.

⁹⁵ Kirjoittaja löytyy kahden eri kustantajan listoilta.

kirjoittaja ei ole elämässään ymmärtänyt eikä myöskään tavoitellut. Nämä usein pitkälle koulutetut ihmiset näyttävät lähinnä oman edun tavoittelijoilta (kuten evakkoajan rovasti), joille on ollut tärkeää pitää yllä hierarkkisia valtaan ja nimityksiin perustuvia luokitteluja ja symboleja. Mikko pohtuikin usein osaamisen ja ammattinimikkeiden välistä suhdetta, johon hän ottaa selväsananan kannan. *Osaaminen on titteliiä tärkeämpii* (Mikko 1935 AIA, s. 19).

Osaamisen ja titteleiden välisen suhteen pohtiminen näkyy Mikolla juuri johtajakertomuksissa. Kirjoittajan esimiehet näyttävät muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta epävarmoina ja huonolla itsetunnolla varustettuina toimijoina, jotka yrittävät peitellä epävarmuuttaan tukeutumalla kaavoihin, alkoholiin, titteleihin tai katteettomaan itsekehuun. Yrittäjä joku todistaa osaamistaan myös kirjoittajan omalla alalla eli puukäsitöissä. Omana ryhmänä erottautuvat vielä esimiesten lakeijat, jotka usein edustavat Mikon kerronnassa koulutuksellista yläkastia tai epätoivoista pyrkimystä päästä ylemmille askelmille.

Kirjoittajan iästä ja tekstin lopussa ilmenevästä retrospektiosta (joka rikkoo aikaisemman lähes vuosi vuodelta etenevän kuvauksen) voidaan päätellä, että kirjoitusvaiheessa eläkeikä oli jo ovelta. Mikko ennätti työskennellä työuransa varrella kansalaiskoulussa, ammatillisessa päiväjatkokoulussa ja erilaisissa opistoissa, joissa kaikissa tuntui aina löytyvän syy kyseenalaistaa kirjoittajan mahdollisuus opettaa teknisiä töitä tai saada tehtävän mukaista palkkaa. Kirjoittajan kertomuksen uskottavuutta lisää se, että hän kuului kansakoulunopettajien tavoin sangen tarkasti kontrolloituun ryhmään. Toisaalta kirjoittajan ammatillisen uran varrella on tapahtunut varsin merkittäviä muutoksia, joiden kohdalla kirjoittajan pätevyys joutui aina uudelleentarkastelun kohteeksi. Näistä murroksista mainittakoon kansakoululaki, joka astui voimaan 1958, peruskoulun perustaminen 1970-luvulla ja lopulta opistotason mullistukset 1990-luvulla.

Vaikka Mikon omaelämäkerta on kyllästetty erilaisilla epäoikeudenmukaisuuksilla, syrjinnällä ja suoranaishalla pakkovallalla, on kirjoitusta vaikea tulkita varsinaiseksi hätähuudoksi. Tähän viittaa myös kirjoituksen kertova tyyli ja kirjoittajan vaikeneminen omista henkilökohtaisista tunnoistaan. Kerran Mikko kertoo sairastuneensa työtaakkansa alla ja harkinneensa jotain muuta kuin opettajan ammattia. Mikon elämänmottona näyttää olleen, että hän on aina väistänyt ristiriitatilanteissa nöyrästi.⁹⁶ *Minä kun en ole mennyt mihinkään väkisin* (Mikko 1935 AIA, s. 42).

⁹⁶ Asenne on tuttu Mikon äidin evakkoaikaisesta kommentista, jossa tämä ei suostunut ottamaan rovastin mitään, mitä hän ei vapaaehtoisesti suostunut antamaan (Mikko 1935 AIA, s. 6).

Monet asiat näyttäisivät selvinneen Mikon elämässä ajan kanssa jo yksistään suuren esimiesvaihtuvuuden vuoksi. Tämä tyyntä asenne suhteessa elämän vaikeuksiin esiintyy muun muassa silloin, kun kirjoittaja tekee tilitystä evakkoajastaan. Tämä elämänvaihehan oli edellä kuvatun perusteella koitua lähes kirjoittajan ja hänen äitinsä kuolemaksi. *Evakkoja kohdeltiin Pohjanmaalla niin kuin pakolaisia kohdellaan kaikkialla maailmassa* (Mikko 1935 AIA, s. 8). Aivan viimeisissä sanoissaan Mikko kiteyttää elämänasenteensa aikaisempaan nähden johdonmukaisesti. Hänen mielestään ei ole syytä pohtia muita mahdollisia elämiä ja valintoja, koska vain yksi toteutuu lopulta. Lukija saattaa odottaa, että Mikko vihdoin kirjoituksensa loppupuolella puhuisi kaikkien työpaikkakiusattujen puolesta. Sen sijaan hän kirjoittaakin käsityötaitojen tärkeydestä ja perinteisen osaamisen asemasta kirjoitushetken todellisuudessa. Käytännön osaaminen näyttäisi piiloutuneen Mikon mukaan liiallisen valinnaisuuden, akateemisuuden tai erilaisten itseilmaisullisten aineiden alle. Mikko edustaa varsin heterogeenista opettajaryhmää, jonka työ on muuttunut sotien jälkeen varsin paljon. Osin muutokset viittaavat ammatillisen koulutuksen hallinnollisiin vaiheisiin, mutta myös laajempaan koulutukseen liittyvien merkitysten ja odotusten muuttumiseen. Edelleen teknologian nopea kehitys on asettanut ammatilliselle koulutukselle aivan erityisiä haasteita.

Goodson (2001, 116–178) tarkastelee maaseutuopintojen vähittäistä hiipumista Englannin koulusysteemissä, mikä näyttäisi vastaavan Mikon näkemystä käsityötaitojen ja ylipäättään perinteisen osaamisen alennusmyynnistä akateemisilla markkinoilla. Englanti koki Suomen tavoin siirtymisen yhtenäiskoulujärjestelmään 1960-luvulla. Paitsi, että kyseinen uudistus tapahtui Suomea aikaisemmin, ei se ulottunut Suomen tavoin koko koulujärjestelmään. Maaseutuopinnot (*rural studies*) kehitettiin alun perin maaseudun käytännöllisiin koulutuksellisiin tarpeisiin. Vähitellen muun muassa yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymisen myötä nousi esiin kyseisen oppiaineen epäakateemisuus, ja niinpä statuksen nostamisen yhteydessä opinnot olivat muuttuneet 1970-luvulle tultaessa ympäristöopinnoiksi (*environmental studies*). Uudistuksen tarpeellisuus johtui ensisijaisesti tarpeesta kehittää sellaisia tietosisältöjä, joita voitiin mitata brittiläisen koulusysteemin O- ja A-tasojen mukaisesti, mikä johti alalle tyypillisen käytännöllisen ja toiminnallisen vähenemiseen. Toisaalta tarkoituksena oli taata opiskelijoille jatkokoulutusmahdollisuuksia. Oppiaineen perinteisen ytimen kadottua unohtuivat myös ne oppilaat, joita varten nämä opinnot oli alun perin suunniteltu.

Katriinan omaelämäkerta poikkeaa merkittävästi Mikon vastaavasta, mihin viittaa muun muassa kotitautaan lisäksi opiskelupaikan erilaisuus. Silti näitä kahta yhdistää omaelämäkerrallisella tasolla ilmenevä eräänlainen systeemin uhriksi joutuminen. Kumpikin kirjoittaja on joutunut kokemaan opettajuuteen liittyvät yhteiskunnalliset muutokset hyvin omakohtaisesti. Siinä missä Mauri on huolissaan suhteestaan lähiyhteisönsä ja Kaija kuvaa omaa henkilökohtaista opettajaprojektiaan, liikkuu Katriinan ja Mikon puhe yksittäisen opettajan ja koko koulusysteemin välisen vuorovaikutuksen viitekehyksessä.

Omalla kirjoituksellaan Katriina tulee alleviivanneeksi edellä esitetyn näkemyksen, kuinka peruskoulu nosti pintaan monia sellaisia kysymyksiä, joita opettajat pohtivat omissa elämänjäsennyksissään vielä 1990-luvun lopun todellisudessa. Ensinnäkin Katriina tarkastelee suhdettaan oppilaisiinsa, tarkemmin sanottuna jakamattomaan ikäluokkaan, johon hän tutustui ensimmäisen kerran rinnakkaiskoulun jäätyä historiaan. Toisaalta Katriina selvittelee suhdettaan oppilaidensa vanhempiin ja kasvatuskysymykseen, mikä tarkentuu kysymykseen opetuksen ja kasvatuksen välisestä balanssista. Kolmanneksi uudistuksen myötä tapahtunut tehtävien ja oppilaiden uusjako toi mukanaan tai ainakin vahvisti Katriinan kouluissa kollegiaaliin suhteisiin liittyviä jännitteitä.

Katriinan omaelämäkerta on ladattu muutospuheella, jossa nykyaika ver- taantuu toistuvasti entisaikaan. Nämä kaksi ajallista vaihetta erottaa toisistaan peruskoulu-uudistus. Muutospuheen vakuudeksi Katriinan elämänjäsennyksestä löytyy pääotsikko *Työn muutokset ja sen aiheuttamat seuraukset*. Sitä täydentävät alaotsikot, joissa tarkastellaan koulutyön kannalta isoja kysymyksiä: *kasvatustyön muutokset, ammattiroolin muutokset, opetustyön muutokset sekä muutokset työhön liittyvissä ihmissuhteissa*.

Opetuksen ja kasvatuksen välinen, osin keinotekoinen, suhde näkyy poikkeuksellisen vahvana juuri Katriinan omaelämäkerrassa. Tämän dikotomian pohjalta Katriina pohtii myös omaa mahdollisuuttaan toimia menestyksekkäästi opettajana. Hän ei varsinaisesti kiellä kasvattamisen tärkeyttä, mutta määrittelee itsensä ensisijaisesti opetustehtävän kautta. Lisäksi Katriina kokee olevansa mielipiteinen yksin, kun muu työyhteisö tuntuu hyväksyvän nuorison kyseenalaisen käytöksen, mutta myös kasvatustehtävän. Katriina kokee yksinkertaisesti mahdottomaksi toteuttaa nykykoulussa juuri sellaista opettajuutta, johon hän katsoo olevansa valmis. Niinpä hän haikailee peruskoulua edeltäviä aikoja, jolloin ongelmat olivat tunnistettavissa ja tarpeen vaatiessa myös kitkettävissä. Oppilaat ovat Katriinan mukaan käyneet yhä mahdottomammiksi tilanteessa,

jossa auktoriteetti on kuristettu minimiin. Kansilehden motto: *Ei riitä, että antaa kaikkensa. He tarvitsevat myös rakkautta* tiivistää paljon Katriinan ajattelusta. Katriina kiistää selväsanaisesti opettajan roolin psykologina tai ihmissuhdetyöläisenä (Labaree 2000).

Katriinaa puhuttanut opettajan ja oppilaan välinen suhde korostuu hänen opettamassaan tietotekniikassa, joka on kouluaineista juuri se, joka kenties kaikkein voimakkaimmin kyseenalaistaa opettajan ja oppilaan välistä auktoriteettisuhdetta. Tämä relaatiohan on perinteisesti rakentunut ainakin osaksi sille oletukselle, että opettaja tietää ja siksi myös opettaa. Tietotekniikassa oppilaat saattavat kuitenkin olla opettajaansa parempia. Onni ei nähnyt mitään ongelmaa siinä, että *oppilas neuvookin opettajaa eikä päinvastoin* (Onni 1947 AI, 4). Katriina kokee tämän asetelman vallitessa riittämättömyyttä. Hän ei osaa mielestään tarpeeksi eikä pysy oppilaidensa vauhdissa mukana. Katriinalle oppiaine nimeltä tietotekniikka lisää auktoriteettisuhteen inflaatiota, Onnille kyse on taas opetustapahtumaa rikastuttavasta seikasta.

Yhdellä tasolla Katriinan omaelämäkerta kietoutuu auktoriteettien ympärille. Sellaisina näyttäytyvät kirjoittajan luonnollisten auktoriteettien eli vanhempien lisäksi kouluaikaiset opettajat, rehtorit ja valmistumisen jälkeen myös kokeneet kollegat sekä koulujen johtajat. Niinpä nykytyöpaikan nuori rehtorikin on sikäli ongelmallinen, että hän ilmeisesti luottaa tasavertaisuuteen Katriinan etsiessä tukea ja vahvaa johtajuutta, jollaista toisetkin opettajat tuntuvat varsin usein kaipaavan (Sikes, Measor & Woods 1985, 134). Toisaalta auktoriteettiuskoisuus näyttää kilpistyvän tarinallisella tasolla alhaiseksi ammatilliseksi itsetunoksi. Niinpä Katriina arvioi oppilaidensa vanhempien puhuneen hänestä sellän takana pahaa, koska itse vanhempienilta meni hyvin. Toisaalta saadessaan ensimmäisen vakinaisen viran Katriina arvelee olleensa ainoa pätevä hakija, joka oli pakko ottaa. Tosin lukija ei voi olla huomaamatta, kuinka iän myötä kirjoittajan epävarmuus ainakin tarinallisella tasolla vähenee. Toisaalta tämä huomio korostaa Katriinan arvomaailmaa, jossa nuoruuteen kuuluu luonnollisena elementtinä epävarmuus vaikkapa suhteessa rehtoriin tai kollegoihin.

Katriinan arvioidessa opettajuutensa kriisiä kyse on paljon enemmästä kuin pelkästään hankalista kollegoista tai esimiehistä. Kyse ei ole myöskään kurittomista oppilaista tai satunnaisista häiriöistä luokkahuonetyöskentelyssä. Tämän opettajan tilanteen kuvaaminen työssä viihtymättömyydeksi olisi toisaalta tapauksen yksittäisarvon yli nousevan viestin latistamista. Kyse on kirjoituksen valossa paljon syvällisemmästä ja koko koulusysteemiä koskettavasta vinoutumasta.

Katriina ei ole nimittäin uskonut juurikaan peruskouluun, jonka hän ennustaa ajautuvan tulevaisuudessa vielä nykyistä pahempaan kriisiin. Hän näkee ratkaisuna rinnakkaiskoulumallin, jossa oppilaat jaetaan joko koulun sisäisesti tai koulujen välisesti eri ryhmiin. Sellaisessa maailmassa hän kävi oman koulunsa ja toimi myös ensimmäiset opettajavuotensa.

Katriina edustaa koko omaelämäkerrallisella arsenaalillaan sellaista suhtautumista opettajuuteen, jonka voisi sanoa olevan lähes täydellinen vastakohta kaikelle sille, joka perinteisesti on liitetty niin sanottuun kutsumusopettajuuteen. Ensinnäkin kirjoittaja ajautui lähinnä vanhempiensa ja etenkin äitinsä painostuksesta kouluaskelmalta toiselle ja vihdoin myös opettajan työhön. Varsinaisessa opettajan toimessa kirjoittaja tuntuu aluksi pärjänneen rinnakkaiskoulusysteemin vallitessa, mutta viimeistään peruskoulu-uudistuksen jälkeen kirjoittaja lähinnä havainnoi omaa soveltumattomuuttaan alalle. Suhde työhön huipentuu kirjoitushetkellä vallinneeseen tilanteeseen: Katriina pohtii erilaisia keinoja välttääkseen joutumistaan takaisin koulumaailmaan, johon hän katsoo itsensä soveltumattomaksi. Katriinan ääni edustaa sellaista opettajuutta, joka on toisinaan saattanut jäädä systeemimyönteisten kollegoiden puheen alle. Hargreavesin (1996, 17) mukaan tällaisissa ammatillisissa marginaaleissa elävillä saattaa olla hyvinkin kirkkaita näkemyksiä oman viiteryhmänsä toiminnasta. He eivät ole voineet tukeutua ammattikuntansa yleisesti tunnustettuihin jäsenyyksiin, vaan ovat saattaneet muodostaa hyvinkin yksilöllisen ja perustellun näkökulman ammattiinsa.

Yksilötason tarkastelu suorastaan houkuttelee lukijaa tekemään arvioita esimerkiksi Katriinan vahvan äidin vaikutuksesta kirjoittajan aikuisiällä kokemiin psyykkisiin ongelmiin tai tämän opettajuudessa kokemaansa kriisiin. Joka tapauksessa Katriinan elämänvaiheet näyttävät määrittävän toistuvasti, niin työ- kuin yksityiselämässä, toisten ihmisten ohjaamina, joten omaelämäkerta on myös todistusta eräänlaisesta sivullisuudesta. Tämä koettu ulkopuolisuus paikallistuu myös koulumaailmaan. Sen sijaan yksityispuolella kirjoittaja kuvaa runsaasti harrastuneisuuttaan ja aktiivisuuttaan järjestö- ja puoluetoiminnassa sekä omakohtaista uskonelämää. Vaikka Katriinan elämässä on runsaasti sellaisia aineksia, jotka oikeuttaisivat puhumaan kärsimystarinasta (ks. Roos 1988, 199), viittaa aktiivisuus yksityiselämässä aivan toiseen suuntaan.

Katriinan kohdalla herää kysymys, onko kyse täysin alalle sopimattomasta henkilöstä. Tähän on vaikea vastata yksiselitteisesti. Myönteistä vastausta puoltaa se, että eihän kirjoittaja itsekään peittele soveltumattomuuttaan nykykou-

luun, vaikka liittäänkin kannanottoonsa peruskouluvarauksen. Näkemystä väärästä alasta korostaa vielä nuoruudessa tapahtunut alalle ajautuminen, jossa kirjoittajan äiti näyttää olleen merkittävässä roolissa. Ehkä Katriina onkin väärällä alalla, tai ainakin sopimattomalla kouluasteella. Vaikka Katriina näyttääkin opettajan työhön soveltumattomalta henkilöltä, voidaanko kuitenkin sanoa että hän olisi huono opettaja? Entä Kaija, joka edellä esittäytyi kehittämismyönteisenä ja alati itseään tarkkailevana modernina opettajana? Eikö hän ole juuri hyvä opettaja?

Kysymys hyvästä opettajasta nousee omaelämäkertoissa varsin usein esiin. Tämän arvioitiin edellä johtuvan osin siitä, että opettajien mielestä heidän työtään ei arvosteta riittävästi. Niinpä moni opettaja kuvaa itseään ”hyväksi” ja työstään välittäväksi ammatilliseksi toimijaksi. Toisaalta syyt voivat olla yksilöllisiä, kuten oli Kaijan tapauksessa. Hän halusi vastata opettajankouluttajilleen, jotka epäilivät tulisiko Kaijasta koskaan hyvää opettajaa. Tässä tutkimuksessa ei ole tavoiteltu hyvän opettajan tai hyvän opettajuuden tunnusmerkkejä, vaan pikemminkin omaelämäkerran laatineiden opettajien omia tulkintoja. Ylitehostus ja oman opettajuuden korostaminen kertovat jostain laajemmasta tunnustuksen tarpeesta. Tällaisten kommenttien varaan on mahdotonta rakentaa näkemystä, onko joku yksittäinen opettaja tai aineiston kirjoittaja työssään ”hyvä” tai ”huono”. Hyvästä opettajasta puhuminen on tulkittavissa eräänlaiseksi opettajan roolin hallinnaksi. Kyse on keinotekoisesta henkilöstä, jollaista kukaan ei ole koskaan nähnyt tai tuntenut, mutta joka artefaktina sisältää yleisesti tunnustettuja ja hyväksytyjä opettajuuden piirteitä. Mielikuva hyvästä opettajasta muodostaa tärkeän mittapuun oman ammatillisen identiteetin hallinnalle, mutta myös kollegoiden arvioinnille. (Sikes, Measor & Woods 1985, 99.)

V KOKOAVA TARKASTELU

Tämä on kertomus yhden lapsen, koululaisen, opiskelijan, opettajan, lehtorin ja rehtorin elämäntiestä ja koulutiestä. Mutta eikö ole niin, että yksityisen ihmisen kokemus ja hänen aistiensa havainnot ilmaisevat aidon ja toden elämänmaun. Yksityisten ihmisten kokemuksista abstrahoidaan sitten yleistä tietoa, joka on steriilimpää ja kauempana ihon aistimuksesta ja sydänveren mausta. (Irma 1940 AIJ, s. 1.)

Kerronnan tasot

Opettajien elämänjäsennyksiä on lähestytty tähän mennessä ensisijaisesti sisältölähtöisesti, mikä on jättänyt varjoon kirjoittamisen tapaan liittyviä seikkoja. Kuten edellä on tuotu toistuvasti esiin, on aineisto hyvin heterogeeninen. Huomio koskee niin kirjoitusten sisältöä kuin kirjoittamisen tapaa. Aineistosta näyttää kuitenkin nousevan jotain sellaista yleistä, jonka voi tavoittaa toisistaan laadullisesti poikkeavilla näkökulmilla. Kun opettajat siis kertovat elämästään tai opettajuudestaan, näyttäisi se tapahtuvan enimmäkseen kolmijakoisesti. Ensinnäkin on havaittavissa kirjoitustapa, joka on ensisijaisesti kuvaileva ja tapahtumia lähinnä pintatasolla esittelevä. Tämän vastapainoksi jotkut kirjoittajat kuvaavat omia tuntejaan hyvinkin avoimesti. Kolmannessa kirjoittamistavassa kirjoittaja sijoittaa itsensä historialliselle jatkumolle tai yleiseen yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Joissakin tapauksissa yksittäinen omaelämäkerta tuntuu noudattavan yhtä kokonaista tasoa alusta loppuun. Yleisempää näyttäisi olevan kuitenkin

kin se, että seuraavana esiteltävät kolme tasoa ovat läsnä myös yksittäisen omaelämäkerran eri osissa painopisteiden vaihdellussa.

Ensimmäinen kirjoittamistapa on ominainen aineiston lyhyille elämänjäsenyksille. Näissä lyhykäisissä kirjoituksissa korostuu usein tapahtumia selostava ja kuvaileva funktio, mikä toteutuu esimerkiksi työpaikkojen tai asuinpaikkojen kuvauksina. Avioitumisia ja lasten syntymiä saatetaan tuoda esille lyhyehkösti ja lähinnä toteamalla. Henkilökohtaiset muistot tai arviot jostain ajasta tai sen vaikutuksesta opettajuuteen eivät yleensä näyntyä tällaisissa kokonaisissa kirjoituksissa tai yksittäisissä elämänjäsenysten osioissa, joissa kirjoittajat tyytyvät lähinnä kuvailemaan tapahtumia, ihmisiä tai ilmiöitä. Tällainen materiaali on luonnollisesti tutkimuksellisesti varsin vähämerkityksellistä. Seuraavassa on tyyppillinen ote selostavasta ja kuvailevasta kirjoitustavasta.

Vuonna 1970 syksyllä vaihdoin vain työpaikkaa [paikkakunnan nimi poistettu] ammattikouluun, jossa opetin tietysti liikuntaa, mutta ajan myötä opiskelin yleisaineita ja opetin myös mitä. Ibanaa monipuolistumista työkenttään seuraavan 17 vuoden ajan, jonka olin tuossa talossa. Erona aikaisempaan oppilaisiin oli tuo ammattiopetus ja lisäksi hiukan jo aikuisuutta mukana kuvioissa. Eroja aikaisempaan oppikoulumaailmaan koulupäivänsä olivat aamuhartauden puute ja välitunnit. Oppilaat saivat olla käyttävissä tai ulkona ja välitunti 15 min. (Leena 1940 AIA, s. 5-6.)

Kenties selvimmin omaelämäkerran referentiaalinen eli tapahtumia selostava ja kuvaileva funktio näyttäytyy työpäivän tai -viikon kuvauksissa (Labov & Waletzky 1967, 13, 41; ks. myös Vilkkö 1990, 84). Osa kirjoittajista toki arvioi työtapahtumia, mutta vain harvoin niitä asetetaan varsinaiseen omaelämäkerralliseen viitekehykseen. Kaikki eivät ole kuvanneet työarkeaan, mutta ne jotka ovat sen tehneet, ovat usein liittäneet tämän osuuden viimeiseksi varsinaisen elämäkerran jälkeen. Tämä seikka osaltaan korostaa eroa varsinaiseen omaelämäkerralliseen osuuteen. Tämä päälle liimatun makuinen aines noudatteli kirjoituksen avuksi laadittua muistilistaa, jossa kehoitettiin opettajia kirjoittamaan tavallisesta työpäivästään tai -viikostaan (ks. liite 1). Kuvaukset ovat yleensä kirjoitushetken lähimenneisyydestä, ja kenties juuri siksi työkuvaus on tuottanut tutkimuksen näkökulmasta eli elämäkerrallisesti yleensä varsin ohutta materiaalia.

Sytä siihen, miksi varsin moni aineiston kirjoittajista on pidättäytynyt edellä kuvatulla pintatasolla (joko oman työviikon kuvailussa tai muissa kohdin), voi olla monia. Ensinnäkin koska kyse oli ensisijaisesti opettajille tarkoitettusta kirjoituskilpailusta, on osa kirjoittajista saattanut tulkita tehtävänannon edellyttä-

neen henkilökohtaisista seikoista vaikenemista ja ammatillisiin asiaseikkoihin paneutumista, vaikka oma persoona ja tunteet olisivatkin läsnä varsinaisessa opetustyössä. Toisaalta jotkin kokemukset ovat saattaneet olla niin ahdistavia, että vaikka tarvetta niistä kirjoittamiseen olisi ollutkin, ei näitä vaiheita ole halettu tai uskallettu tallentaa. Kirjallisessa muisteluaineistossa omaelämäkerran laatijalla onkin suurempi mahdollisuus säädellä ikävien ja pakottavien muistojen esiintuloa kuin esimerkiksi haastattelutilanteissa (Saarenheimo 1997, 89–90).

Tunteista pidättäytyminen ja oman elämän rajojen sulkeminen on luonnollisesti suotavaa ja toisinaan myös välttämätöntä, vaikka elämäkertatutkija saataakin kokea tällaisen lähestymistavan kirjoituksen arvoa vähentäväksi. Joka tapauksessa nämä luettelomaiset ja pidättäytyvät elämänjäsennykset saattavat herättää kysymyksen, miksi elämästä on ylipäätään päädytty kertomaan (Vilkkö 1995, 161). Vaiettujen tunteiden joukkoon voi toki kuulua myös myönteisiä kokemuksia, vaikka yleensä oletetaan, että ihminen vaikenee nimenomaan negatiivisista asioista. Merkittävä osa omaelämäkerran laatineista opettajista oli syntynyt 1930- ja 1940-luvuilla, joten heidän ikänsä on myös epäilemättä vaikuttanut tehtyihin tulkintoihin. Etenkin eläkkeelle jääneillä näyttäisi olevan erityinen tarve muistella menneisyyttä positiiviseen sävyyn. Olisi psykologisesti raskasta ajatella, että elämäntyö olisi ollut kokonaan tai edes osittain tarpeetonta ja merkityksetöntä. Siten alun perin negatiivisesti koetut tapahtumatkin ja elämänvaiheet saattavat omaelämäkerrallisessa mittakaavassa kääntyä myöhemmin tarpeellisiksi ja kasvua edistäviksi seikoiksi. Tämä on nähtävissä esimerkiksi Maurin ja Kaijan elämänjäsenyksissä. (Ben-Peretz 1995, 91.)

Koulutus on hyvin merkittävä tekijä omaelämäkerrallisessa kontekstissa, ja osa opettajistakin lienee ollut jossain määrin tietoinen oman minänsä esittelyn kulttuurisista soveliaisuuksista ja mahdollisista seuraamuksista. Koulutuksen on sanottu sosiaalistavan ja määrittelevän sopivuuksia, jotka koskevat niin sisältöjä kuin kertomisen tapaakin. Mikäli tämä pitää paikkaansa, kuvaa koulutettujen ihmisten elämään kohdistuvaa kerrontaa hengettämyys ja konformistisuus. Yhteiskunnallista statusta ja etenkin opettajien kaltaista esimerkillisyyttä omaavien toimijoiden on lisäksi pohdittava erityisellä tarkkaavaisuudella itsestään välittyvää kuvaa niin tosiasiallisessa elämässä kuin tarinallisellakin tasolla. Jos koulutetuilla ihmisillä on erityistä kykyä elämäntarinansa laatimiseen, näyttää heillä olevan myös tarvetta osoittaa erityistä elämänhallintaa. Seurauksena saattaa olla ”tyhjä tarina”, josta on jätetty kaikki henkilökohtainen pois. (Roos 1987, 61; Roos 1988, 210–211; Saarenheimo 1997, 103.)

Kirjoituskilpailuun osallistuneista opettajista varsinkin nuori kirjoittajapolvi on saanut korkeakoulutasoisen tieteellispainotteisen koulutuksen. Siten heillä on väijäämättä tietoa ja myös omakohtaista kokemusta tutkimuksellisista seikoista. Voidaan siis olettaa varsinkin nuorten kirjoittajien olleen tietoisia tutkimukseen liittyvistä kysymyksistä, ja tietämys erilaisten aineistojen käytöstä on saattanut vaikuttaa kirjoittamisen orientaatioon. Toisaalta nuoremmilla kirjoittajilla lienee ollut jo eläkkeelle jääneitä kollegoitaan enemmän saavutettavaa tai menetettävää. Ehkä kirjoittamalla on esimerkiksi haluttu tietoisesti pyrkiä parantamaan työolosuhteita tai palkkausta, mikä on saattanut näkyä nimenomaan omaehtoisen kertomuksen peittymisenä.

Toista tasoa edustavat sellaiset kokonaiset omaelämäkerrat tai elämäntarinat, joissa kuvataan omia tunteja opettajana tai ihmisenä. Tämä ilmaisutapa poikkeaa selkeästi edellä esitetystä selostavasta kerrontatraditiosta. Sukupuoli on tapana mainita yhtenä keskeisenä ja jopa itsestään selvänä elämäkerralliseen ilmaisuun vaikuttavana tekijänä, millä näyttäisi olevan vaikutusta niin kertomustapaan kuin kertomisen kohteeseenkin (Roos 1987, 62–63; Roos 1988, 148.; Saarenheimo 1997, 69; Vilkkio 1988, 83). Yleensä tuntejen esittely tunnutaan liitettävän nimenomaan naisen tapaan kertoa itsestään, mutta aineiston omaelämäkerrroissa myös miehet kuvaavat avoimesti omia tuntejaan. Hyvistä esimerkeistä käyvät Maurin ja Maunon kirjoitukset, joissa kuvataan niin avioelämän ongelmia kuin masennusta ja sairastumisia. Myös naiskirjoittajat tuovat esille näitä samoja teemoja, mutta heillä näyttäisi erityisesti korostuvan vanhemmuuteen eli siis äitiyteen liittyvät teemat.

Opettajan työ on kasvatustyötä. Sen hyväksyminen on ollut minulle vaikeaa, koska olen luonteeltani itse individualisti ja tyypillinen kapinallinen. Kaksi poikaani ovat olleet hyviä harjoituskappaleita, mutta heidän kehitystään seurattessani moni koulussa itsestään selvä asia on kyllä kyseenalaistunut. Periaatteeni on ollut omien lasten kanssa, että kiellot ja säännöt on perusteltava. Mutta tarpeen tullen uhkaus ja lahjontakin ovat olleet tarpeen, väsyneenä myös äänenkäytön tehostaminen. Kun niihin keinoihin joskus sortuu koulussakin, tuntee olevansa ammatillisesti nolhalukemissa. Tunteiden näyttäminen kysyy myös rohkeutta, ja yleensä lopputulos on kuitenkin hyvä, jos asioista päästään myös keskustelemaan. Voimakkeiden käyttööni olen kuitenkin välttänyt viimeiseen asti, siksi tunnepurkaus voi olla oppilaillekin yllättävä – ja joillekin abdistavakin kokemus. Muutaman vuoden takaisessa abien pilakuvassa minulle oli pürretty enkelin siivet ja pirun sarvet. (Päivi 1953 AI, s. 5–6)

Kenties on jälleen syytä tuoda esiin usein toistettu näkemys siitä, kuinka opettajan persoona näkyy keskeisesti opettajan työssä (Goodson 2001, 10; Labaree 2000, 230). Opettajat eivät siis ole kirjoittaneet tunteistaan pelkästään yksityiselämänsä yhteydessä, vaan ne näkyvät myös työssä kuten on havaittavissa Päivin kuvauksesta. Kommentissa rikotaan myös yksi opettajaan liittyvä tabu: opettajan tunteiden, etenkin negatiivisten, näyttäminen oppilaiden edessä. Toisaalta Päivin kuvaus kertoo siitä, kuinka monella kirjoittajista on ollut kasvatustehtävä hoidettavanaan niin kotona kuin koulussa.

Ensimmäiselle tasolle kuuluvasta Leenan sitaatista poiketen Päivi esittelee siis omia tuntejaan tehden sen kaksitasoisesti. Ensinnäkin hän puhuu tunteista ja niiden näyttämisestä opettajan työssä yleisellä tasolla, mutta tulee kuvanneeksi myös omia emootioitaan. Samalla Päivi tulee myös arvioineeksi omaa itseään ja toimintaansa tuoden esiin kirjoituksen evaluatiivisen funktion, jossa puhtaasti selostava funktio korvautuu kirjoittajan omilla merkityksenannoilla liittyvät-pä ne sitten ihmisiin, tilanteisiin tai kokonaisiin elämänvaiheisiin (Labov & Waletzky 1967, 13, 41; ks. myös Vilkkonen 1990, 84 ja Saarenheimo 1997, 68–69).

Kolmas aineistosta nouseva taso liikkuu myös evaluatiivisen alueella, mutta siinä on havaittavissa eräs selvä poikkeama suhteessa toiseen tasoon.

Vaikeaa [paikkakunnan nimi poistettu] oli syrjäseutua, eli nuoriso siellä muutenkin ajan hengessä. Vuosihan oli ollut Euroopan "bullu vuosi": Helsingissä Vanha vallattiin symbolisesti, ja television jatkoajassa nuori totinen risupartaradikaali pastori Terho Pursiainen sävähdytti ja ärsytti. Kaikkeille alkoi lenitä polari soituminen radikaaliin ja konservatiiviseen. "Onko opettaja radikaali?" kysivät oppilaani minulta. Olivat kai päätyneet käsitykseen, että pikemminkin olin radikaali. Siihen saakka opettajia ja yleensä virkamiehiä oli pidetty läbes itsestään selvästi kokoomuslaisina. (Irma 1940 AIJ, s. 20.)

Sitaatti on Irmalle hyvin tyypillinen, joten hänen kohdallaan voidaan puhua yleisestä kirjoittamisen tavasta. Hän nimittäin toistuvasti liittää omat elämänsä vaiheensa laajempaan yhteiskunnalliseen toimintakenttään, tässä tapauksessa 1960-luvun lopun tilanteeseen. Tälle kolmannelle aineistosta nousevalle kirjoittamistavalle on tyypillistä, että opettajat kuvaavat itseään tai opettajia yleensä aikakautensa toimijoina. Yksilö asettuu usein omaa elämäänsä laajempaan kontekstiin, mikä ei välttämättä tarkoita henkilökohtaisen täydellistä poissulkemista. Päinvastoin omat elämäkokemukset saattavat toimia pohjana tehdyille tulkinnoille, samoin tapauksiin liittyvät toisen tason mukaiset tuntemukset. Esi-

merkiksi juuri Irmalle yksittäiset tapahtumat, niissä ilmenevät tunnot ja lopulta tulkinnat muodostavat varsin koherentin kertomuksellisen kokonaisuuden.⁹⁷

Kolmannella tasolla, jota Irma siis varsin lajipuhtaasti edustaa, on havaittavissa, kuinka omaelämäkerran laatijat ovat itse tehneet tulkinnallista työtä osin elämäkertatutkijan puolesta. Puhtaan toiminnan kuvauksen ja tuntojen esittelyn ohella on pyritty pääsemään yhteiskunnallisten ja rakenteellisen seikkojen jäljille ja tuotu esiin esimerkiksi äänen tai kommentin historiallista rakentuneisuutta (Goodson 1992b, 240). Toki tutkijalla on asemansa vuoksi mahdollisuus asettaa yksittäinen elämäntarina suhteessa muihin, mitä ei varsinaisella omaelämäkerran laatijalla yleensä ole. Toisen ja kolmannen tason välillä vallitsee tietty yhteys, kun taas ensimmäinen kuvaileva taso on laadullisesti näistä kahdesta poikkeava. Kun opettajat puhuvat tunteistaan (II taso) tai kun he tekevät arvioita esimerkiksi opettajuuden yhteiskunnallisesta luonteesta (III taso), on kyse joka tapauksessa elämän ymmärtämisestä, ei sen puhtaasta kuvaamisesta. Tämä sama voidaan tehdä myös taiteen tai jonkun muun itseilmaisun avulla. (Bruner 1987, 12.)

Pitäytyminen jollain kolmella tasolla ei ainakaan tämän aineiston perusteella näyttäisi liittyvän ikään tai välttämättä edes sukupuoleen. Koulutus ja sen merkitys taas on ainakin jossain määrin vakioitu. Tosin Kalelan (2006, 80) mukaan hän havaitsi naisilla olevan tapana läheistävä kerronta, jossa huomio oli II tason mukaan sosiaalisissa tai emotionaalisissa seikoissa. Miehillä taas oli havaittavissa III tason mukaista kerrontaa eli etäistävää tendenssiä, minkä ilmentymänä voidaan pitää kerronnan pitäytymistä yhteiskunnallisella tai yhteisöllisellä tasolla.⁹⁸ Edelleen vaikka aineistossa onkin havaittavissa lievä tendenssi, jonka mukaan aineiston vanhimmat kirjoittavat kuvaavat elämäänsä nuorempia ulkokohtaisemmin, voidaan tämän katsoa johtuvan myös henkilökohtaisista seikoista johtuvaksi. Väitettä kuitenkin tukee se, kuinka kirjallisuudessa on havaittavissa toiminnan (kuvailevan) tason vaihtuminen mielensisäisyyteen. Tämä on osaltaan korostanut kertomusten päähenkilöiden aktiivisuutta. Länsimaalaisessa kirjallisuudessa on havaittavissa tendenssi, jonka mukaan juonen tai jumalten armoilla olleesta hahmosta on tullut välivaiheiden kautta individi, jolla on omaehtoinen kehityspäämääränsä. Todellisen tai läsnä olevan rinnalle on tullut puhe mahdollisesta. (Bruner 1987, 19–20.)

⁹⁷ Irma voittikin kirjoituskilpailun ensimmäisen palkinnon.

⁹⁸ On syytä huomioda, että Kalelan havainnot viittaavat paperityöläisiin.

Edellä on esitetty suhteellisen puhtaita tapauksia kolmesta eri tavasta kirjoittaa opettajuudesta, mikä on osin harhauttavaa: Yksiselitteinen kuvailukin voi olla yhteiskunnallisesti paljon kertovaa. Se voi jättää paljon tilaa lukijan tulkinnoille tai suoranaisesti ohjata tätä, mikä on voitu tehdä tietoisesti tai tiedostamatta. Esimerkiksi Mikon kerronta on tyypillinen esimerkki kuvaavasta kerronnasta, jossa päällisin puolin objektiiviselta vaikuttava tapahtumien ja ihmisten kuvailu tukee Mikon perusviestiä uran varrella vaikuttaneiden esimiesten kyvyttömyydestä. Samoin Mauno ja Matti eivät niinkään analysoi kulloistakin kerronnan kohteena olevaa aikaa, vaan kuvaavat sitä lyhyiden episodien ja niissä ilmenevien tapahtumien, ihmisten tai ilmiöiden avulla. Seuraavassa esimerkkinä on lyhyt kohtaus paikallisen osuuskauppiaan ja lannoitemyyjän järjestämästä tupailasta, johon kemiaa opettanut Ilpo osallistui ammattiryhmänsä edustajana.

Tuli sitten kabitarjoilun aika. Kaikki vain kursailivat. Kukaan ei rohjennut aloittaa. Loppulta naapurin vanhaemäntä sanoi 23-vuotiasta vaimoani tarkoittaen: "Jos opettaja ottais, että muutkin saa..." (Ilpo 1952 AI, s. 8.)

Pintapuolisesti tarkasteltuna tarinassa ei ole mitään erityistä, mutta silti se kertoo paljon opettajan kokemasta arvostuksesta pienellä paikkakunnalla. Edelleen on havaittavissa sellaisia elämänjäsennyksiä, joissa pohditaan omaa sijaintia merkittävien tapahtumien aikana. Siten opettajat ovat muistelleet, missä ovat olleet silloin, kun Kennedy murhattiin, Kekkonen valittiin ensimmäisen kerran presidentiksi tai kun Sputnik oli taivaalla. Nämä luonnollisesti kontekstualisoivat kertomusta ja antavat sille ajallista ryhtiä, mutta eivät välttämättä liitä yksilöä mihinkään laajempaan yhteisölliseen kokemukseen, jos ei television katselua sellaiseksi määritellä.

Edellä esitetyt kolme tasoa jakautuvat aineistossa hyvin epätasaisesti. Osa omaelämäkerran kirjoittaneista opettajista kertoo elämästään lähes kokonaan toteavaan sävyyn. Toisesta ääripäästä taas löytyy sellaisia elämänjäsennyksiä, joissa lukija voi vain ihmetellä kirjoittajien halua ja avoimuutta oman elämänsä esittämiseen. Nimenomaan elämän vastoinkäymisten kuvauksia on varsin paljon. Elämäkertatutkijan kannalta arvioiva ja tuntemuksia esittelevä kirjoitus on sisällöllisesti mielenkiintoista ja antoisaa. Puhtaasti kuvailevat kertomukset herättävät kysymyksiä muun muassa siitä, onko kenties haluttu vaieta jostain. Toisaalta on syytä pohtia, onko palkintoraadin läsnäolo ja tehtävän julistaminen ammattiyhdistyksen lehdessä vaikuttanut omaelämäkertaa tyypistävasti.

Opettajaomaelämäkertojen yhteisistä ja tyypillisistä piirteistä

Tutkimusaineiston eri luku- ja analyysivaiheissa kertaantui yhä uudelleen näkemys siitä, kuinka aineistossa on hyvin paljon toisiaan muistuttavia omaelämäkertoja. Vaikka kirjoitusten yksityiskohdissa ja taustamuuttujissa (kuten ikä, sukupuoli tai asuinpaikka) onkin havaittavissa luonnollisia eroja, on vastapainoksi havaittavissa yhteisiä piirteitä, kuten suhtautuminen opettajuuteen tai tapa kirjoittaa opettajana elämisestä. Kyse on nimenomaan toistuvista yhteisistä elementeistä. Yhden varsin selkeästi erottautuvan ryhmän muodostavat ne kirjoitukset, joissa kuvataan lapsuudesta asti periytyvää halua päästä opettajaksi. Näissä kirjoituksissa pyrkimys alalle tuntuu korostuvan keskeisenä elämäntarinallisena elementtinä, ja siihen saatetaan ottaa kantaa vielä elämäntarinan viimeisillä sivuillakin. Tämän vastapainoksi aineistokokonaisuudessa on elämänjäsenyyksiä, joissa korostuu pikemminkin ajautuminen alalle kuin tietoinen pyrkiminen opettajaksi. Edelleen aineistossa on kirjoituksia, joissa kirjoittajat kuvaavat muuttumistaan tai kehittymistään ihmisenä tai opettajana. Oman ryhmänsä muodostavat ne kirjoitukset, joissa kerrotaan koetusta syrjinnästä.

Ennen kuin tutkimuksen aineiston esitystapa ja kokonaisrakenne oli hahmottunut nykyiseen muotoonsa, oli tutkija kokeillut erilaisia tapoja esitellä varsin moniulotteista omaelämäkerrallista aineistoa. Yhdessä vaiheessa tutkimusta näytti mielekkäältä esitellä aineistoa juuri erilaisten kirjoitustyyppien muodossa, jossa olisi kiinnitetty huomiota kirjoitusten samankaltaisuuksiin ja tyypillisyyksiin. Tällöin olisivat seuloutuneet esimerkiksi edellä mainitut kutsumuskirjoitukset tai ajautumistarinat. Tarkempi aineistoon perehtyminen ja analyysi kuitenkin osoittivat, että joukossa on myös paljon sellaisia kirjoituksia, joille oli vaikea löytää selkeää tyyppikategoriaa. Tutkija huomasi, kuinka häntä houkutteli tehdä varsin vähäisten vihjeiden perusteella sijoituksia eri kategorioihin ja kuinka kategoriat sinällään olisivat olleet varsin hataralla pohjalla. (Sikes 2000, 268; Tigerstedt 1990, 109.) Kuten edellä havaittiin, on tyyppien ja teemojen välillä kiinteä suhde ja tyytit itse asiassa koostuvatkin juuri tietyistä teemoista (Roos 1987, 42). Niinpä tutkimusaineistossa oli havaittavissa sellaisia elämänjäsenyyksiä, jotka tuntuivat kantavan useampia tyyppiominaisuuksia. Jotkin tyyppiulottuvuudet olivat kuitenkin määriteltävissä toisiaan poissulkeviksi. Esimerkiksi alalle ajautumistarina ei voi samalla olla kutsumustarina, joka henkii jo lapsuudesta asti periytyvää halua päästä opettajaksi.

Aikaisempi kotimainen opettajatutkimus näyttää tuottaneen varsin paljon erilaisia luokitteluja, joissa tätä ammattiryhmää on jaoteltu erilaisiin luokkiin opettajan iän, ajattelutavan, toiminnan tai jonkun muun ominaisuuden perusteella. Esimerkiksi Räisänen (1996) on tutkinut suomalaisia luokanopettajia. Hän löysi neljä erilaista työorientaatiota, jotka kuvaavat opettajien tapaa suhtautua työhönsä: ammatinvaihto-orientaatio, minäorientaatio, kutsumusorientaatio ja ammattiorientaatio. Patrikainen (1997) on niin ikään esitellyt neljä opettajuuden luokkaa, joiden pohjalla on havaittavissa ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykselliset ulottuvuudet: opetuksen suorittaja, tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija, oppimaan ja kasvamaan saattaja sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. Edelleen Heinonen (2005) esittelee oppimateriaalia ja opetussuunnitelman suhdetta koskevassa tutkimuksessaan neljä eri opettajatyyppeä: yksilölliset uudistajat, oppimateriaaleihin tukeutuvat opettajat, opetussuunnitelmalliset uudistajat ja tavoitetietoiset uudistajat.

Kuikka (1993) on tarkastellut opettajakuvan, erityisesti luokanopettajan, muuttumista 1940-luvulta 1990-luvulle. Tarkastelun ajallinen ulottuvuus on lähes sama kuin tässä tutkimuksessa. Edellisistä poiketen Kuikka löytää kahdeksan erilaista opettajuutta: kutsumusopettaja, virkamiesopettaja, opetusteknikko, tiedostava opettaja, didaktisesti ajatteleva opettaja, tutkiva opettaja ja reflektioiva opettaja. Luokittelu esittelee kullekin ajalle tyypillisiä opettajuuksia, mutta jako näyttäisi heijastelevan pikemminkin kulloisiakin opettajankoulutuksen ihanteita kuin todellisia koulumaailmassa esiintyneitä opettajaorientaatioita.

Kauppila ja Tuomainen (1996) ovat hahmotelleet kolme laadullisesti erilaista opettajuuden ydinkategoriaa, jotka ovat nimettävissä opettajasukupolviksi. Nämä luokittelut ovat syntyneet omaelämäkerrallisen haastatteluaineiston tulokintana. Jaon perustana ovat avainkokemukset ja elämänkulun polut, ja varsinkin kategorisointi pohjautuu tutkittavien ikään. Niinpä tutkijat erottavat ensimmäiseksi sodan, käytännöllisyyden ja kurin opettajat (ennen 1940 syntyneet), joille sota-aika merkitsi muun muassa niukkuutta ja ankaruutta. Osa näistä opettajista oli saanut poikkeuskoulutuksen, ja koulutuksessa korostettiin pikemminkin työn käytännöllistä kuin teoreettista puolta. Kuri oli korostetusti esillä niin opettajien omassa koulutuksessa kuin myöhemmin työelämässä, samoin osallistuminen ympäröivän yhteisön elämään.

Toisen sukupolven Kauppila ja Tuomainen nimeävät murroksen, järjestelmätoiminnan ja muutoksen opettajiksi (1940–1955 syntyneet). Tämän opettajapolven edustajissa on edellistä kategoriaa enemmän ylemmän korkeakoulu-

tutkinnon suorittaneita. Edellisistä poiketen nämä muutosopettajat kokevat ja kertovat työssään tapahtuneesta murroksesta, mikä on osaltaan johtanut itsensäkehittämisen tarpeeseen. Heillä on ollut havaittavissa myös edellistä ryhmää enemmän liikkuvuutta työmarkkinoilla. Varsinkin ryhmän naisopettajilla korostui työn ja perheen välisen suhteen pohtiminen, mikä kuvastanee perheen ja naisen yhteiskunnallisen merkityksen muuttumista.

Kolmannen opettajasukupolven nimi kertoo edellisiä enemmän: epävarmuuden, yksilöllisyyden ja tasavertaisten henkilösuhteiden opettajat (1955 jälkeen syntyneet). Edellisen ryhmän opettajat olivat jo hyväksyneet työhön liittyvän kehittämisen elementin, josta kolmas ikäryhmä on kehittänyt suoranaisen mission ja keinon estää paikalleen jämähtämisen. Osin tämä viittaa myös muihin mahdollisiin tehtäviin. Tämä ikäryhmä on myös saanut nauttia sotienjälkeisestä koulutusmahdollisuuksien laajentumisesta. Edellisistä ja varsinkin ensimmäisestä ryhmästä poiketen kolmannen opettajasukupolven edustajat arvostavat rajoitettua yksityiselämää. He eivät siis halua olla mallikansalaisia, vaan erottavat mielellään työn ja vapaa-ajan toisistaan.

Kauppila ja Tuomainen (1996) ovat sängen rohkeasti lähteneet luokittelemaan aineiston perusteella erilaisia opettajuuksia. Tutkijapari on haastatellut eri-ikäisiä opettajia, minkä vuoksi tutkijoilla on saattanut olla fokusoidumpi tutkimusasetelma kuin tässä tutkimuksessa, jossa jo yksistään ikäluokittelut olisivat olleet vaikeasti hahmoteltavissa ja perusteltavissa. Silti tutkijaparin aineiston aihepiirit ja puhuvat ovat erittäin lähellä tämän tutkimuksen vastaavia. Kauppilan ja Tuomaisen aineiston opettajat puhuvat kotiaustastaan, lapsuuden leikeistään, uralle hakeutumisestaan, opiskelujastaan sekä opettajan arvostuksesta sekä suhteestaan opettajan työhön hyvin tutulla tavalla.

Vaikka käsillä olevassa tutkimuksessa päädyttiin käyttämään teemapohjaista esittelytapaa, on syytä esitellä lyhykäisesti niitä viittä potentiaalista elämäntarinnallista tyyppiulottuvuutta, toisin sanoen tapaa kirjoittaa opettajuudesta, jotka aineistossa esiintyvät. Opettajat ovat ensinnäkin kirjoittaneet opettajuudesta kutsumustyönä. Toiseksi itsestä ja suhteesta työhön on kerrottu kehittämisen näkökulmasta ja kolmanneksi myös henkilökohtaisen ja ammatillisen uudistumisen perspektiivistä. Joukossa oli myös kirjoituksia, joissa kuvattiin alalle ajautumista ja työpaikalla tapahtunutta syrjintää.

On huomattava, että yksikään omaelämäkerta ei ole sellaisenaan palautettavissa johonkin tiettyyn tyyppiominaiseen tapaan esitellä opettajuutta. Kyse on kirjoituksia yhdistävistä temaattisista painopisteistä, kertomisen tavoista sekä

rakenteellisista seikoista. Esimerkiksi jotkut temaattiset korostukset esiintyvät kirjoituksissa toisinaan voimakkaana, toisinaan taas painuvat taka-alalle noustakseen mahdollisesti uudelleen esiin. Kyse on siis eräänlaisista tarinasukupolvista, jotka eivät noudattele usein varsin jäykkää sukupolvisuuteen, ikään, sukupuoleen tai tässä aineistossa esimerkiksi näkyvään kouluasteeseen liittyvää jakoa. (Vilkkö 1990, 90.)

Bruner (1987, 17–18; ks. myös Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999) tukeutuu venäläisiin formalisteihin ja heidän tapaansa erottaa kertomusten kolme ulottuvuutta. Ensinnäkin on *fabula*, joka viittaa rakkauden, vihan ja kateuden kaltaisiin ikuisiin inhimillisiin teemoihin. Ne muodostavat tarinan johtoajatuksen ja usein myös varsinaisen perättäisen tapahtumasarjan jatkumon. Toiseksi on erotettavissa *sjuzet*. Se on taso, jolla nämä teemat kontekstualisoituvat ja juonellistuvat. *Sjuzetissa* viha paikallistuu esimerkiksi kahden kollegan väliseen kanssakäymiseen. Lopulta on löydettävissä *forma*, joka viittaa tarinan muotoon tai genreen, joista klassisia esimerkkejä ovat komedia ja tragedia. Seuraavassa on kyse juuri tämän *forma*-tason eksplikoinnista.

Edelleen on tarkennettava, että kyse on pikemminkin kirjoitustyypeistä kuin opettajatyypeistä. Näkökulman avulla halutaan korostaa, kuinka mahdotonta on loppujen lopuksi määritellä, kuinka hyvin omaelämäkerta vastaa esimerkiksi sen kirjoittaneen henkilön identiteettiä tai suhtautumista työhön. Olivathan tutkimuksen kohteena opettajien kirjalliset omaelämäkerrat, eivät itse opettajat tai heidän elämänsä, vaikka seuraavassa esittelyssä esimerkiksi viitataan jo vaikiintuneisiin opettajatyyppeihin.

Ensimmäiseksi joukosta erottuvat sellaiset omaelämäkerrat, joissa kirjoitetaan kutsumuksesta. Tämä orientaatio näyttää liittyvän hyvin keskeisesti juuri opettajuuteen, ja sillä on varsin vanhat juuret. Kutsumuksen elinvoimaisuutta on epäilty (ks. mm. Hansen 1994, 260–261; Kauppila & Tuomainen 1996, 195; Simola 1995, 304–306; Syrjälä 1999, 162–163), mutta yhä uudet opettajasukupolvet todistavat kutsumuksestaan, mikä viittaa orientaation elinvoimaisuuteen myös nyky-yhteiskunnassa (Estola & Syrjälä 2002; Hansen 1995, 1–2). Tarinallisesta näkökulmasta tarkasteltuna kutsumus näyttyy varsin selkeänä ja yleisesti tunnettuna tarinakehikkona. Epävirallisen käsikirjoituksen mukaan kutsumus näyttäisi heräävän lapsuudessa, vahvistuvan kouluaikana ja vihdoinkin alkavan kukoistaa opettajan työssä. Tästä käy hyvänä esimerkkinä Irenen omaelämäkerta. Hän kirjoittaaakin nuoruuskuvauksen yhteydessä *käsittämättömästä kutsumuksestaan* (Irene 1942 LOJ, s. 5).

Räisäsen (1996) työorientaatioluokittelun yksi kategoria on juuri kutsumusorientaatio. Siihen kuuluu joko synnynnäinen (Irene) tai vähitellen työssä kehittynyt kutsumus. Edelliseen näyttäisi äänimmilleen vietyä liittyvän idea synnynnäisestä opettajasta. Kenestä tahansa ei ole opettajaksi, ei edes koulutuksen avulla. Tämä näkemys korostaa kutsuttujen erityisyyttä ja heidän omaa tietoisuuttaan erikoisasemastaan. (Karjalainen 1991, 97.) Kutsumusorientaatiota kuvaa myös voimakas hakeutuminen toiveammattiin, jossa kehittyy vähitellen kokonaisvaltainen työhön paneutuminen sekä kasvatusoptimismi. Kutsumusorientaation omaavat opettajat etsivät työssään erityisesti sisällöllistä ulottuvuutta. (Räisänen 1996, 138.) Kutsumukseen vastaaminen eli opettajan uralle antautuminen on tuottanut kutsumuksestaan todistaville aineiston kirjoittajille henkilökohtaista tyydytystä tehdystä työstä. Niinpä he kuvaavat suorastaan ylenpalttisella kiitollisuudella sitä, kuinka ovat saaneet toimia opettajina ja työskennellä lasten kanssa. Kutsumus koetaan hyvin henkilökohtaisena projektina, ja sisäinen motivaatio työn tekemiseen näyttäytyy voimakkaana. Silti kutsumuksen juuret ovat vahvasti yhteisöllisessä ja sosiaalisessa kentässä. Kutsumus ei voi toteutua pelkkänä henkilökohtaisena asennoitumisena tai mielentilana ilman koulun tai sairaalan kaltaista sosiaalista kenttää, jossa kutsumus voi vasta toteutua. Niinpä kutsumuksella on henkilökohtaisen ulottuvuuden lisäksi hyvin vahva sosiaalinen dimensio. (Estola & Syrjälä 2002, 90; Hansen 1995, 3–9.)

Tutkimuksen aineistossa kutsumustaan julistavat erityisesti kansakoulun ja sittemmin peruskoulun alaluokkien naisopettajat. He edustavatkin juuri sitä opettajuutta, joka tuntuu eläneen pitkään ja voimakkaana ihmisten mielissä ja johon kutsumus varsin usein liitetään. Kyse on siis eräänlaisesta opettajan perustyyppistä, jossa naisopettajaan liitetään kutsumuksen ohella maalaisuus, toiminta alakoulussa sekä kristillisuus. Kutsumuksestaan kertovat opettajat henkivät perusturvallisuushakuisuutta, mitä korostaa mahdollisesti pitkään samalla paikkakunnalla tai koulussa jatkunut työura. Kutsumukseen on vastattu siis lähinnä kansakoulun alaluokilla tai peruskoulun ala-asteella, vaikka joukossa on myös aineenopettajia ja miespuolisia pedagogeja.

Kutsumuksestaan kirjoitavia näyttää yhdistävän ja kuvaavan Heinin elämäntarinalleen antama otsikko *Koulua ikä kaikki*, joka kuvastaa elämäkerrallista ja identiteettiin liittyvää jatkuvuutta ja pysyvyyttä (Giddens 1991, 54–55; Hall 1999, 23). Kutsumukseen liittyvä pitkäkestoisuus ilmenee puolestaan kutsumuksen aikaisena ilmestymisenä kerrontaan. Siten kutsumuksestaan kertovat saattavat kuvata jo ennen kouluikää herännyttä elämäntehtävää, toiset taas kuvaavat kou-

lua paikkana, jossa opettajuus alkaa näyttäytyä houkuttelevana. Oma opettaja muistuu uhrautuvana ja esimerkillisenä toimijana, siis kutsumusopettajana. Edelleen on eroteltavissa ne elämänjäsennykset, joissa kutsumus varmistuu vähitellen erotuksena niistä kertomuksista, joissa kutsumus syntyy tietyllä hetkellä.

Omakohtaisesta kutsumuksesta kirjoittavien huomioita tämän työorientaation erityisyydestä ei ole syytä epäillä, vaikka se onkin hyvin helposti opettajille tarjoutuva tarinamalli. Sen sijaan voidaan kysyä, kuinka aitoja ovat esimerkiksi kirjoittajien muistot nuoruudessa heränneestä halusta toimia opettajana. Kun opettaja tarkastelee viimeisinä työvuosina tai jo eläkkeellä tekemäänsä työtä, saattavat valinnat näyttäytyä lähes determinoituneilta. Itse asiassa kutsutut ovat saattaneet hyvinkin pohtia muita ammattivaihtoehtoja, jotka ovat sitten vuosien varrella kariutuneet. Päätös ryhtyä opettajaksi on vähitellen muodostunut itsestäänselvyydeksi, ja muut mahdolliset ammatit tai elämänurat ovat unohtuneet. Toisaalta kyse voi olla myös tietoisesta itsetehostuksesta. On epäilemättä ylväämpää kertoa halunneensa aina opettajaksi kuin kuvata esimerkiksi vähitäistä ajautumista alalle sen seurauksena, ettei oikein keksinyt mitään muutaakaan ammattia.

Kutsumuksen uskonnolliset kytkennät ovat tunnetut, ja etenkin kansanopettajilla kristillisuus oli vahvasti läsnä jo seminaarivaiheesta alkaen (Estola & Syrjälä 2002, 85; Hansen 1995, 2; Rinne 1989; Räisänen 1996, 138). Tätä seikkaa vain korostaa se, että kristityn tavojin myös kutsuttua ja hänen vakaumustaan on saatettu toisinaan koetella. Osa kutsumuksestaan kertovista kirjoittajista vie lukijansa alkuseurakuntamaiselle tasolle pohtimalla, miksi kutsumuksesta ei saa puhua avoimesti tai miksi sitä peitellään. Toisaalla kuvataan viimeisten työvuosien aikana ilmennyttyä työn raskautta ja vaativuutta, joita ovat lisänneet muun muassa lama säästöineen tai kuvattu opettajan työn vähäinen arvostus. Nämä seikat johtavat toisinaan sen pohdintaan, onko kutsumukselle enää kysyntää. Näyttäisi siltä, että pilviä pedagogiselle taivaalla olisi alkanut muodostua vasta aivan kirjoitushetkeä edeltävinä vuosina. Epäselväksi jää, liittyytkö nämä huomioidut kirjoittajien ikään tai mahdollisesti yleiseen tendenssiin nähdä menneet ajat jotenkin positiivisina ja ihailtavina. Kyse voi olla myös idealistisen menneen maailman ihailun ylittävästä analyysistä, jonka tarkoitus on osoittaa opettajan työn tosiasiallinen muuttuminen ja esittää epäily omakohtaisen kutsumusorientaation mahdollisuudesta nykykoulussa.

Kaikesta huolimatta kutsumusorientoituneissa kuvauksissa itse työ koetaan edelleen haasteelliseksi, mielenkiintoista ja tärkeäksi. Irene kirkastaa kutsumus-

taan kuvaamalla viimeisten työvuosien yhteydessä, kuinka hänen kutsumusorientaationsa on ollut myös kriisissä. Siitä huolimatta hänen kutsumussaldonsa näyttää positiiviselta. *Tähän saakka olen tuntenut tekeväni kutsumustyötä, kaikesta huolimatta* (Irene 1942 LOJ, s. 10). Kyse on kutsumuksen ja sen mahdollistavan sosiaalisen instituution eli tässä tapauksessa koulun välisestä näkökulmaristirdasta. Kutsumusopettajat katsovat Irenen tavoin asiaa kutsumusnäkökulmasta, eivätkä hyväksy koulun esimerkiksi resursointiin tai aikatauluihin liittyviä odotuksia. Kutsumus on siis olemassa, mutta opettajat ovat huolissaan, löytyykö sille toimintakenttää. (Hansen 1995, 130, 143.)

Kutsumuksen tavoin kuvattiin edellä omassa luvussaan opettajien omaelämäkertoissa havaittavaa kehittämistendenssiä. Kehittämiskirjoitus viittaakin toiseen aineistosta kumpuvaan tapaan esitellä omaa opettajuutta, mitä kuvaa kehittävä suhde koulutyöhön ja halu toimia ammatillisesti tietoisena toimijana. Näillä kahdella suhtautumistavalla on myös yhtäläisyyksiä, ja itse asiassa kehittämisorientoituneet opettajat kuvautuvat Syrjäläisellä (2002, 37) juuri kutsumusopettajiksi. Kehittämisententioisilla kutsumuksen sijaan voisikin puhua sitoutumisesta, mikä viittaa ensisijaisesti rationaaliseen ja pohdinnan seurauksena syntyneeseen tietoiseen valintaan. Toiminta ja lopputulos voivat olla kuitenkin hyvin samantyyppisiä näillä kahdella ryhmällä. (Kempainen 2006, 34.) Kyse on joka tapauksessa opettajista, jotka pyrkivät uudistamaan itseään ja pedagogista toimintaansa intohimoisesti, ei vain velvollisuudesta. Näkemys on haaviolainen. Haavio (1954, 99–108) nimeää kutsumuksen joksikin sellaiseksi, joka vähitellen syvenee viranhoidossa henkilön kasvaessa tehtävän vaatimiin mittoihin. Se ei siis edellytä lapsuudesta periytyvää aikaista antautumista alalle, vaan kutsumukseen vastataan mahdollisesti vähitellen työn tullessa tutuksi. Itse asiassa se on mahdollista vasta siinä vaiheessa, kun opettajalle selviää opetustyön eettinen luonne ja vastuullisuus. (Hansen 1994, 274; Räisänen 1996, 130.) Nämä ovat luonnollisesti seikkoja, jotka eivät voi olla vielä kovin keskeisiä lapsuudenaikaisessa ammattivisioinnissa.

Kehittämismyönteisistä kommentteista vastanneet opettajat eivät ole välttämättä halunneet opettajiksi jo lapsesta lähtien, vaan hakeutuminen opetuslalle on saattanut tapahtua varsin myöhäisessä vaiheessa, esimerkiksi vasta yliopisto-opintojen yhteydessä. Moni kehittämissuuntautuneesta kirjoituksesta vastannut opettaja esitteleekin muita mahdollisia ammattivaihtoehtoja. Raili on esimerkiksi nimennyt lyhyehkön elämänjäsennyksensä otsikolla *Opettajaksi – ei ikänä! Mutta kuinkas kävikään?* (Raili 1953 AIA, s. 1). Ammatillista kehittymistään

kuvanneiden opettajien keskuudessa on aineenopettajia, joilla opettajan ammattiin hakeutuminen saattaa tulla ajankohtaiseksi vasta myöhempinä opiskeluvuosina. Opettajuuteen rekrytoituminen poikkeaa siten seminaari- tai yliopistollisen luokanopettajan koulutuksen opiskelijoista, jotka tietävät jo koulutuksen alussa valmistuvansa opettajiksi.

Kehittämishenkisyyttä huokuville opettajille on monta nimeä. Jotkut puhuvat muutosagenttiopettajista, uudistajista tai innovaattoreista kuvatessaan sellaisia opettajia, jotka pyrkivät parantamaan koulun toimintaedellytyksiä ja etsimään myös koulussa ilmeneviä ammatillisen kasvun mahdollisuuksia (Fullan 1994; Syrjäläinen 2002, 37, 117–118; Willman 2000, 113). Kehittämishenkisyydessä on kyse siitä, että opettajalla on pyrkimys oman toimintansa tietoiseen ja systemaattiseen parantamiseen. Opetussuunnitelman laatiminen, kollegiaalinen yhteistyö, yhteydenpito vanhempiin ja luonnollisesti erilaisille kursseille osallistuminen tuodaan esiin merkityksellisinä työn osa-alueina, joissa nämä opettajat tuntuvat toimivan omimmalla alueellaan. Kehittämismyönteiset opettajat saavat selvästi ammatillista tyydytystä myös muualta kuin perinteisestä luokkahuone työskentelystä ja jokapäiväisestä oppilaiden kohtaamisesta (ks. Lortie 2002, 106). He kokevat mitä ilmeisemmin haasteellisina opettajuuden ja koulun pohittamisen luokkahuonetta ja jokapäiväistä arkea yleisemmällä tasolla. Silti työskentely ja vuorovaikutus oppilaiden tai opiskelijoiden kanssa saattaa olla erittäin tärkeä osa työssä viihtymistä.

Elämäkerrallisessa viitekehyksessä kehittämishenkisyyttä huokuva orientatio saa luonnollisesti kasvuvoimaa vasta ammatillisen toiminnan esittelyn yhteydessä. Jotkut opettajat jopa muistavat sen hetken, kun he kokivat vanhat menettely- ja näkemystapansa riittämättömiksi tai kun he saivat esimerkiksi jollain kurssilla virikkeen kehittämistyöhön. Näiden havahtumisten seurauksena kirjoittajat kuvaavat muuttunutta ammatillista minäänsä. Haasteet ja niihin vastaaaminen niin ikään kuuluvat kehittämiskirjoitukseen. Tarjotuista tehtävistä ei ole kieltäydytty, vaan opettajat ovat lähteneet rohkeasti kokeilemaan omia siipiään. Rohkeaa ja ennakkoluulotonta asennetta kuvaa myös se, että varsin moni kirjoittaja on työskennellyt jossain vaiheessa ulkomailla joko opettajana tai muissa tehtävissä.

Kehittämisorientoituneisuus näyttäytyy niin yksilö- kuin yhteisötasolla. Ääriyksilöllisellä tasolla ollaan silloin, kun oma toiminta koetaan pioneeriluonteiseksi. Niinpä nämä kehityshenkiset toimijat ovat omien sanojensa mukaan käyttäneet esimerkiksi sellaisia työtapoja, jotka ovat vasta myöhemmin yleistyneet

opettajakunnan keskuudessa. Toisinaan on havaittavissa, kuinka pelkkä toiminta riviopettajana ei näille innovaattoreille riittäisikään, vaan oman työn kehittäminen ja ammatillinen uudistuminen ovat merkittävä osa heidän opettajuuttaan (Willman 2000, 113). Kehittämiskirjoituksesta välittyy siis tietoisuus omasta erityisyydestä verrattaessa työyhteisön kollegoihin. Kirjoituksiin kuuluvat myös kommentit, joissa ollaan avoimen katkeria siitä, että tehdystä työstä ei saa lisäkorvausta. Ehkä juuri sen vuoksi moni korostaakin kehittämistyössä vaikuttavaa sisäistä motivaatiota, mikä ilmeni muun muassa haluna kulkea kouluun liittyvän kehityksen kärkituntumassa mutta myös haluna ymmärtää paremmin oppilaita. Näyttää siltä, että mitä kauemmaksi ajallisesti kehittämisdiskurssi ulottuu omassa henkilöhistoriassa, sitä enemmän ne keskittyvät kirjoittajien omiin henkilökohtaisiin ratkaisuihin. Tuoreemmat havainnot sen sijaan sisältävät kollegoihin ja koko työyhteisöön liittyviä kannanottoja. 1990-luvulla alkanut koulukohtainen opetussuunnitelmatyö on epäilemättä lisännyt kollegiaalista vuoropuhelua (ks. esim. Syrjäläinen 2002, 35), mikä on sittemmin näkynyt myös kehittämishakuisuuden muuttumisena yksilötasoisesta yhteisölliseksi.

Kehittämiskirjoitukseen näyttää kuuluvan myös uhrautuminen, mikä esit-
täytyy niin työn kuin perheen yhteydessä. Pitkät työpäivät ovat johtaneet toisi-
naan perheen *laiminlyöntiin*, ja niinpä kirjoittajat pyytelivätkin välillisesti per-
heenjäseniltään anteeksi työn vaativuutta tai kiittivät ymmärryksestä. Kehittä-
missitoutuneet opettajat kertoivat myös uupumisistaan, joista on pyritty selviä-
mään sapattivuosien, opintovapaiden tai uudelleen järjestettyjen työpaikkojen
tai -tehtävien avulla. Opintojen edellytyksenä lienee ollut niiden liittyminen eli-
mellisesti opettajan työhön, mutta opinnoista kirjoittajat saivat myös kaipaa-
maansa lisäenergiaa ja uskoa. Tässä henkilökohtainen ja ammatillinen kytkeyty-
vät selkeästi toisiinsa. Kempin (2006, 33–34) mukaan perinteinen kutsumuk-
seen liitetty uhrautuminen on pitänyt pintansa, mutta se on muuttanut vain
muotoaan positiivisesta negatiiviseksi. Tuskaa tuottavat vaikeat vanhemmat ja
oppilaat, ei sivistämistehtävän koettu vaativuus.

Uupumisesta ja työn rasittavuudesta huolimatta kehittämiskirjoituksesta
vastanneet opettajat tuntuivat viihtyvän työssään varsin hyvin, ja työstä koettiin
saatavan tyydytystä aivan kuten kutsumusorientaation yhteydessä oli havaitta-
vissa. Edelleen näitä kahta orientaatiota yhdistää voimakas koulun nykytilan-
teen kritisointi, mikä ilmenee muun muassa huolena opettajan työhön kuuluvi-
en tehtävien lisääntymisestä. Erityisen tärkeänä kehittämiskirjoituksesta vastaa-
vat korostavat kykyä tunnistaa omat rajansa. Kehittäjien voidaan kuvitella edus-

tavan juuri sitä muutosagenttien ja professionaalisten toimijoiden eturintamaa, joka on kehityksen kärjessä ja joka toimii eräänlaisena ammatillisena esikuvana ja tavoitteena (Willman 2000, 113). Siksi onkin jossain määrin ristiriitaista, että juuri nämä opettajat ovat erityisen kriittisiä suhtautuessaan kehittämishankkeisiin, joita usein kuvattiin kehittämiseksi kehittämisen itsensä vuoksi. Vaikka kaikki eivät täsmennäkään mitä tarkoittavat, kyseessä lienevät opettajien ulkopuolelta tulevat uudistamisvaateet.

Kehittämisorientoituneiden kirjoittajien elämäntilanne heijastelee työn merkityksen muuttumista. Toisaalta he edustavat vanhakantaista ja protestanttista työetiikkaa, jonka vastapainoksi perhe ja vapaa-aika korostuvat. Opettajien voisi kuvitella olevan perhekeskeisiä, minkä laiminlyönnistä kehittämisorientoituneet opettajat kokivatkin aivan erityisen huonoa omaatuntoa. Toisaalta heissä näkyy modernin työläisen eetos, mikä heijastelee työn itseisarvoa. Työstä halutaan nauttia, ja siltä odotetaan mahdollisuutta itsensä toteuttamiseen. Kirjoittajien omien vanhempien suhde työhön oli ilmeisesti aivan päinvastainen: heille työ oli arkista aherrusta ja hengissä pysyttelyn välttämätön edellytys. (Karisto, Takala & Haapola 1999, 102.)

Koska kyseessä on kirjoituskilpailun yhteydessä tuotettu aineisto, voidaan pohtia, eivätkö kehittämismyönteiset elämänjäsenyykset ole juuri palkinnonvoittajamateriaalia. Nykyopettajan ominaisuuksiin kun kuuluu epäilemättä oman toiminnan analysointi ja sen jatkuva parantaminen. Kyse näyttäisi olevan juuri niistä äänistä, joiden ylikorostumisesta opettajatutkimuksessa on kannettu huolta. Omaehtoiseksi ja emansipoituneeksi luokiteltu opettajääni saattaa tuottaa jotain sellaista diskurssia, jota se luulee kouluhallinnon, oman kouluyhteisön tai esimiehen edellyttävän, mutta johon opettaja ei itse loppujen lopuksi itse edes usko. (Hargreaves 1996, Goodson 1997.) Luonnollisesti aineistossa esiintyvän kehittämisorientaation autenttisuutta on tämän tutkimuksen kontekstissa mahdollon tarkastella muuten kuin teoreettisesti. Kehittämishenkisissä elämäntarinoissa on toki kohtia, joissa lukija saattaa pohtia kirjoittajan vaikuttamispyrkimyksiä. Kokonaisuutena kirjoittajat kuitenkin sitovat kehittämistoiminnan kuvauksen omaan työhönsä, eikä yhdestäkään kirjoituksesta niin ollen synny vaihtelmaa suoranaisestä vaikuttamispyrkimyksestä.

Suurinta osaa kehittämis- ja kutsumusorientoituneesta kirjoituksesta kuvaa kerronnan pintapuolisuus ja lukijan rajaaminen oman henkilökohtaisen elämän ulkopuolelle. Perhe ja vanhemmuuskin lähinnä mainitaan. Tällaisista omaelämäkertoista vastaavat kirjoittajat piilottavat omasta elämästään kirjoittamisen

opettajan työn kuvailuun ja esimerkiksi sen määrittämiseen, minkälainen on hyvä opettaja tai mitä opettajan tulee tietää ja tehdä. Tämä opettajakirjoitus peittää tehokkaasti oman minän esittelyn. Kirjoittajilla näyttäisi olevan mielessään tietty kuva ideaaliopettajasta, johon he itseään ja omaa ammatillista minäänsä vertaavat, mikä korostaa kerronnan ulkokohtaisuutta (Sikes, Measor & Woods 1985, 95). Yleinen opettajuus luo eräänlaisen ammatillisen onnellisuusmuurin, jonka taakse lukijaa ei haluta päästää (Heikkinen 1999, 61; Roos 1987, 213–214; Räisänen 1996, 36–42).

Sen sijaan kolmas aineistosta erottuva tapa kirjoittaa opettajuudesta vie lukijan henkilökohtaiselle ja elämänmakuiselle alueelle. Edellisistä poiketen kyseessä ei ole niinkään erityinen suhtautumistapa työhön. Pikemminkin uudistumiskirjoituksesta vastaavia henkilöitä yhdistää tapa, jolla tietyt elämänvaiheet ja tapahtumat näyttäisivät määrittelevän suhtautumista opettajuuteen ja myös omaan ei-ammattilliseen minään. Opettajuus näyttäisi olevan tälle ryhmälle näytämö, jossa henkilökohtainen ja ammatillinen toteutuvat yhdistyneinä ja toisiinsa limittyneinä.

Pitäytyminen puhtaasti ammatillisissa asioissa ei välttämättä kerro siitä, etteikö yksityinen olisi voinut vaikuttaa edelliseen tai päinvastoin. Kyse lienee pikemminkin elämäntarinallisesta päätöksestä. Mitä luultavimmin esitetty ero johdetaan ainakin osittain siitä, että kyse on opettajien ammattilehdessä julistetusta kirjoituskilpailusta, jossa henkilökohtaiset ja opettajuuden ulkopuolelle viittaavat seikat on saatettu kokea irrelevanteiksi. Opettajien arvioidessa omaa henkilökohtaista kasvuaan ja kehittymistään ihmisenä liittyy mukaan yleensä myös ammatillisen kontekstin ulkopuolisia seikkoja kuten oma henkinen hyvinvointi, perhe tai puoliso. Kolmannelle kirjoitusryhmälle ominaista on siis ammatillisen ja henkilökohtaisen sekoittuminen, mikä osaltaan alleviivaa näkemystä opetustyön henkilökohtaisesta luonteesta. Elämäntarinatutkimuksessa liikutaankin varsin usein henkilökohtaisen ja ammatillisen välimaastossa (Goodson & Sikes 2001, 61).

Uudistumisestaan kirjoittavat opettajat todistavat jossain elämänsä vaiheessa kokemastaan murroskohdasta, jonka seurauksena elämä on määrittynyt uudella tavalla. Tämä seikka näkyy myös monen kehittämisorientoituneen opettajan kirjoituksessa, mutta heillä muutos paikallistuu varsin selkeästi ammatilliselle alueelle. Uudistumisestaan kertovat opettajat taas kuvaavat muuttumistaan myös ihmisenä, ei pelkkänä pedagogisena toimijana. Vaikka kriisit yleensä merkitsevät ensisijaisesti jotain negatiivista, ovat nämä elämän murroskohdat ja hyvinkin ikävät sattumukset merkinneet uudistumisestaan kertoville opettajille

jonkin uuden alkua. Kriisin vuoksi he ovat joutuneet pysähtymään ja alkaneet miettiä kriittisesti aikaisempaa elämäänsä ja omaa minäänsä. Kriisillä on ollut puhdistava ja lopulta myönteinen vaikutus. (Heikkinen 1998, 98.)

Opettajilla kuten keillä tahansa ihmisillä elämään mahtuu yleensä tiettyjä vaiheita (*critical phases*), joissa kriisien kaltaiset tapahtumat (*critical incidents*) tulevat ajankohtaisiksi ja jotka asettavat yksilölle erityisiä haasteita. Ensinnäkin ovat ulkoiset ja yleiset sodan ja onnettomuuksien kaltaiset tapahtumat, jotka eivät varsinaisesti välttä opettajuuteen. Vanhimmat omaelämäkerran laatijat esimerkiksi kuvaavat lapsuudessaan tai nuoruudessaan kokemaansa sotaa. Myös 1990-luvun lama on havaittavissa hyvin monessa elämänjäsennyksessä. Toiseksi on erotettavissa läheisen kuoleman tai lapsen syntymän kaltaiset henkilökohtaiset tapahtumat, jotka saattavat laukaista kriisin. Kolmanneksi on havaittavissa varsinaiseen opettajuuteen liittyviä haasteita, jotka ajoittuvat esimerkiksi ensimmäisiin työvuosiin (suhde kuriin tai kollegoihin) tai eläkkeelle siirtymiseen (mitä teen päivisin). Kriittiset tapahtumat ovat eräänlaisia koetinkiviä opettajalle, ja yleensä niistä seuraa erilaisia tasoittamisyrityksiä (*counter-incident*), joilla tilanne yritetään ottaa haltuun. (Mearor 1985, 61--62; Sikes, Mearor & Woods 1985, 57--63.)

Siinä missä kutsumusorientoituneiden kohdalla jatkuvuus näyttäisi muodostavan elämäntarinallisen ytimen, korostuvat uudistumisestaan kirjoittavilla siis elämäkerralliset katkokset. Niinpä kirjoituksissa mainitaan koko joukko tilanteita, joissa elämä näyttää kyseenalaistuneen ja saaneen uuden suunnan: sairastuminen, oman lapsen sairastuminen, jääminen varasijalle pääsykokeissa, ystävien poismeno, epämieluisat opinnot, luopuminen opettajuudesta, havahtuminen sukulaisuussuhteeseen tai puolison työttömyys. Syy uudistumisen tarpeellisuudelle tai toisinaan jopa suoranaistulle välttämättömyydelle näyttää tulevan ensisijaisesti omaelämäkerran laatijoiden oman henkilökohtaisen, ei-ammattillisen elämän alueelta. Tässä on toinen selkeä ero edellä esiteltyihin kehittämisorientoituneisiin kirjoittajiin. Omat elämäkokemukset ovat auttaneet kirjoittajia heidän omasta mielestään ymmärtämään myös oppilaita ja heidän vanhempiaan. Esimerkiksi Anna kuvaa, kuinka hän joutui kohtaamaan miehensä rinnalla laman ja työttömyyden. Näistä kokemuksista viisastuneena hän on mielestään ymmärtänyt sittemmin samojen ongelmien kanssa painivia perheitä. Kärjistäen voisi todeta, että näitä elämänjäsennyksiä kuvaa usein ajatus ”parempi ihminen, parempi opettaja” juuri tässä järjestyksessä.

Kaijan omaelämäkerta sisältää useita kriisikokemuksia. Hän kuvaa muun muassa kiltin tytön tragedian murtumista, äitiyden kriisiytymistä ja henkistä

kasvuun koulunjohtajana työpaikalla tapahtuneen kollegiaalisen selkkauksen seurauksena. Kaijan tavoin ammatillinen ja henkilökohtainen yhdistyvät Teijan omaelämäkerrassa, jonka otsikko on kuvaava *Erityisopettajaksi kasvaminen: kasvua miunksi*. Voidaan siis sanoa, että uudistumisestaan kirjoittavilla ammatti-identiteetin muodostuminen on tiukasti kytköksissä yksilön kokonaisidentiteettiin. Tämä onkin tyypillistä esimerkiksi juuri sellaisille opettajille, joille työ on merkityksellinen ja tyydytystä tuottava asia. Ammatillisen ja kokonaisidentiteetin yhteenkietoutumisen prosessissa ja sen seurauksena opettaja kykenee toteuttamaan itseään opetustyössään. (Heikkinen 2000a, 13–14; Räisänen 1996, 38–39.)

Erityisten elämäntapahtumien ohella uudistumisestaan kertovat ovat tunnistaneet itsessään myös jotain omalle identiteetilleen ja sen jatkuvuudelle vahingollista. Kaijan tapausta käsiteltiin edellä varsin yksityiskohtaisesti. Teijan elämänhaasteen on muodostanut hänen ”sairastumisensa vahvuuteen”. *Olen esikoinen, myös luonteeltani: jo pienenä hyvin itsenäinen vastuunkantaja, huonosti kilpailua kestävä täydellisyyden tavoittelija (=o pettaja?)* (Teija 1965 EO, s. 1). Tarkasteltaessa Teijan elämää taaksepäin on havaittavissa suoriutumispaineen helpottuminen, mikä näkyy eräänlaisena levollisena suhtautumistapana niihin tuleviin ongelmiin, jotka ovat edessä niin työssä kuin perheen kanssa. Teija on havainnut, kuinka elämä tuo tullessaan haasteita omien lasten, puolison tai omien vanhempien sekä oppilaiden ja kollegoiden muodossa, mutta että hänen ei tarvitse ottaa vastuuta kaikista tilanteista tai selvittää kaikkia elämän eteen asettamia haasteita.

Edellä esitellyt kutsumus- ja kehittämisorientaatiosta vastanneet kirjoittajat kuvailevat omaa jälkikasvuun lähinnä heidän ammattiensa ja erityisesti menestymisensä kautta. Sen sijaan uudistumisestaan kertovissa löytyy sellaisia, jotka esittelevät vanhemmuuden hyvin henkilökohtaisessa kontekstissa. Esimerkiksi Kaijalle ja Teijalle oman lapsen syntymä oli yksi niistä kokemuksista, jotka pyysyttivät pohtimaan elämän tarkoitusta. Selitys voi löytyä myös siitä, että kirjoittajat edustavat kirjoittajakunnan nuorisoa. Kirjoitushetkellä vanhempana toimiminen oli näillä kahdella vielä jokapäiväinen tosiasia toisin kuin vanhemmilla aineiston kirjoittajilla. Toisaalta opiskeluaika kuvautuu myös merkityksellisenä elämänvaiheena, jolloin oli mahdollista uudistaa itseään tai kohdata aikaisempi minä. Opiskelussa oli kyse paljon enemmänä kuin pelkkään ammattiin valmistumisesta tai talouden turvaamisesta. Tässäkin varmistuu henkilökohtaisen ja ammatillisen identiteetin välinen kytkentä.

Onnistuneen uudistumisen lopputulos kuitaantuu usein omaelämäkerran päätössanoissa. Kahdessa kirjoituksessa prosessi näyttäisi olevan vielä kesken.

Esimerkiksi Maurin loppusanojen kiitollisuuteen tuo harmaata lisäsävyä elämän tarkoituksen avoimeksi jääminen ja lisävoimien pyytäminen. Teija puolestaan pohtii, kykeneekö ja jaksaaako hän toimimaan oman sairaan lapsensa kasvattajana periaatteidensa mukaisesti. Muiden elämäntarinat tuntuvat sen sijaan päättyvän levollisesti. Esimerkiksi Marita toteaa olevansa tällä hetkellä erittäin tyytyväinen työhönsä. Anna kaipaa *intoa pubkuen* pääsyä opettajaksi äitiysloman jälkeen, ja hän päättääkin elämäntarinansa toteamukseen *kyllä elämä kantaa* (Anna 1964 EO, s. 5). Kenties kaikkein positiivishenkisimmästä saldosta vastaa kuitenkin Aaro.

Koulua ja opettajia pelkäävästä pikkupojasta tuli opettaja. Lukihäiriöisestä tuli kirjailija ja kirjallisen ilmaisuuden ohjaaja. Ja se kerran matematiikassa saatu kolmonenkin piti jotenkin kuitata: Rauman seminaarissa pidin näytetunnin matematiikassa. Elämä on ihmeellistä. (Aaro 1934 AI, s. 15.)

Uudistumisestaan kertovien opettajien kommentointi paikallistuu periaatteessa kaikille kolmelle edellä esitellylle tasolle. Ensinnäkin pintataso näyttäytyy välttämättömänä taustatietojen ja kontekstin rakentamisena. Toisella tasolla tuodaan esille hyvin henkilökohtaisia tuntemuksia, joiden merkitystä myös tulkitaan. Kolmanneksi uudistusorientaatiosta vastaavat kuvaavat myös usein elämänvaiheitaan yhteiskunnallisessa mittakaavassa, kuten suhteessa lamaan tai työttömyyteen tai jollain muulla tavoin taustoittavat kirjoitustaan. Mukana oleville henkilökohtaisille tunnoille tuntuu löytyvän usein jokin yksittäistä ihmiselämää laajempi konteksti. (Räisänen 1996, 39.)

Omaelämäkerta näyttäisi olevan uudistuksestaan kertoville kirjoittajille juuri väline ymmärtää elettyä elämää ja löytää vaikeiden elämäntilanteiden takaa jokin uusi merkitys. Kirjoittamisen funktiona voidaan kilpailuun osallistumisen ohella kuvitella olevan myös oman elämän merkityksellistäminen ja haltuunottaminen. Vaikka hyvin harva kirjoittaja ottaa kantaa varsinaisesti omaelämäkerran laatimisen merkitykseen, voi kirjoittamisteon kuvitella selventäneen erityisesti tälle ryhmälle omia tunteja ja elämäkerrallista erityisyyttä. Kirjallisessa rakentumisessa menneisyys on toiminut taustana, jota vasten oman minän kehitys on piirtynyt. Kirjoittaessaan kirjoittaja on pyrkinyt selventämään itselleen, kuka hän on tai mistä tulee. Toisinaan elämäkerran laatimisessa saatetaan edetä kirjoittajan mielessä olevan päämäärän mukaisesti, mitä varsinaiset elämäntapahtumat ikään kuin palvelevat. Esimerkiksi tiettyjen kriisien seurauksena nämä opettajat ovat mielestään kasvaneet juuri sellaisiksi, mitä he kirjoitushetkellä

olivat niin äiteinä, isinä, puolisoina kuin opettajina. Ahdistaville tapahtumillekin on löytynyt mieli ja merkitys (Freeman 1993, 9, 20).

Kirjoittajat kertovat paikoitelleen elämästään sellaisella tasolla, joka tekee lukijasta ja elämäkertatutkijasta tahtomattaankin voyeristin. Voisi kuvitella, että kasvokkaisessa tilanteessa vastaavien asioiden kertominen olisi edellyttänyt pitkäaikaista ja luottamuksellista suhdetta haastattelijan ja haastateltavan välille. Osassa kirjoituksia omaelämäkerrallisuus tihenee tihenemistään ja lukija pääsetään sisällä kirjoittajien hyvinkin intuiivisiin maailmaan.

Neljäs aineistosta erottuva kirjoitusryhmä muodostuu sellaisista elämänjäsennyksistä, joissa kirjoitetaan opettajana koetusta syrjinnästä. Kyse ei ole niinkään opettajaorientaatiosta (kuten oli kutsumus- ja kehittämiskirjoitusten kohdalla), vaan pikemminkin kerrontaa jäsentävistä elämäntapahtumista, jotka ovat antaneet vahvan leiman kirjoitusten kokonaissävylle. Näissä tapauksissa omaelämäkerran laatija itse esittäytyy eräänlaisena uhrina, jolle on jäänyt lähinnä mahdollisuus reagointiin. Varsinaisina toimijoina kuvataan kouluviranomaiset, esimiehet tai kollegat. Edellä kuvattu Mikon omaelämäkerta on yksi esimerkki tällaisesta syrjimiskertomuksesta, jossa paikallistuu toistuva ja rakenteellinen syrjintä. Mikko tulkitsee tämän johtuvan hänen koti- ja koulutustaustaan, mutta myös johtajuuden kriisistä.

Tellervon elämänjäsennyksen avainsana on työpaikkakiusaaminen, joka hänen kohdallaan kulminoituu viranhauun yhteydessä. Hän tuli omasta mielestään muita hakijoita pätevämpänä viranhakijana syrjäytetyksi. Esityksensä tueksi Tellervo on lähettänyt muun muassa oikeuden päätöksiä, joiden mukaan hän oli tosiasiallisesti virkaan pätevin. Seijan kokemukset ovat samansuuntaisia, ja hän määritteleeekin opettajat poikkeuksellisen ei-kollegiaaliseksi ammattiryhmäksi, jolta työtoverin on turha odottaa apua. Yleisemmällä tasolla tarkasteltuna Tellervon ja Seijan tapaukset eivät liene poikkeustapauksia, mutta syrjinnälle annettu paino elämänjäsennyksessä kertoo omalta osaltaan tapausten merkittävydestä juuri näiden elämänsä kirjallistaneiden henkilöiden kohdalla. Yleisemmällä tasolla Tellervon ja Seijan tapaukset kuvaavat jälkimmäisen sanojen mukaisesti opettajien vähäistä kollegiaalisuutta ja joissakin kouluissa vallitsevaa huonoa työilmapiiriä.

Työpaikkakiusaamiskertomukset sijoittuvat usein johonkin tiettyyn paikkakuntaan, virkaan tai sen hoitoon. Ongelma on sittemmin yleensä poistunut muuton tai työpaikan vaihtamisen seurauksena. Näiden tapausten kohdalla kyse on usein vain yhdestä elämänvaiheesta, joka saattaa sinällään olla hyvin merkittävä luku kirjoittajan elämässä. Aineistossa on todistuksia muun muassa siitä,

kuinka kenties hyväntahtoiset kollegat vitsailevat työtovereidensa opettamista aineista, oppilaista tai luokkatasoista. Tämä on luonnollisesti häirinnyt kirjoittajia, mutta ei ole välttämättä muodostanut koko elämäkertaa hallitsevaksi piirteeksi. Syrjintäkokemukset näyttäisivät liittyvän edellä mainittujen seikkojen ohella sukupuolisuuteen, poliittiseen vakaumukseen, tuntiopettajana toimimiseen, mutta myös vaikeammin määriteltäviin henkilöiden välisistä näkemuseroista tai luonteeneroista johtuviin kiistoihin, kuten oli havaittavissa esimerkiksi Kaijan tapauksessa. Edellä peruskoulu-uudistuksen yhteydessä esitettiin myös työpaikkasyrjintää, joka näyttäisi perustuneen koulu- ja koulutustustojen erilaisuuteen. Työpaikkakiusaaminen ja henkinen väkivalta näyttäisi olevan aineiston perusteella siis varsin yleistä, mutta joukossa on sellaisia omaelämäkerrallisia jäsennyksiä, joissa kuvattu syrjintä antaa leiman koko kirjalliselle esitykselle.

Syrjinnästä ja työyhteisön ulkopuolelle poissulkemisestaan kirjoittavat korostavat usein erityisen voimakkaasti omaa ammatillisen kyvykkyytään ja pärjäämistään. Kenties heillä onkin erityinen tarve osoittaa, että he ovat hyviä opettajia ja arvostuksensa ansainneita ammattilaisia. Ammattitaidon vähättely tai kiistäminen mainitaan yhtenä tekijänä, joka saattaa johtaa työyhteisöjen klikkiytymiseen (ks. esim. Syrjäläinen 2002, 78-79). Esimerkiksi Tellervo huokuu myös kehittämishenkisyyttä⁹⁹, mitä kirjoittaja on korostanut lähettämällä kopioita käymistään täydennyskoulutuskursseista. Toisaalta juuri tällainen kehittämishenkisyys saattaa näyttäytyä kollegoille punaisena vaatteena ja suoranaishana motiivina työpaikkakiusaamiseen (Willman 2000, 113), mikä näkyy Tyyneen seuraavassa kommentissa.

Kesäloimat ja vapaa-ajat käytiin itseni kehittämiseen ja samalla opetus työni uudistamiseen. Johtajalle se olikin ongelma: mitä enemmän sain aikaan, sitä kateellisemmaksi hän tuli. (Tyyne 1946 AI, s. 3.)

Lukija saattaa toisinaan kaivata lisävalaistusta, jotta hän voisi asettaa syrjimisestään kertovan opettajan puolelle ja uskoa hänen näkemystensä vilpittömyyteen. Tässä korostuu kirjoittajien kerronnallinen kyvykkyys. Esimerkiksi Mikon tarinaa on helppo uskoa, koska hän on vakuuttava kirjoittaja. Uskottavuutta lisää vielä kirjoituksen pituus. Tellervo esittää ilmeisen kiistattomia dokumentteja asiansa vakuudeksi. Joissakin kohdin lukija saattaa myös pohtia, johtuuko syrjintä

⁹⁹ Tellervo onkin esimerkki opettajasta, jolla kaksi mainittua ulottuvuutta (ammattillinen kehittyminen ja syrjintä) esiintyy yhdessä ja samassa kertomuksessa.

mahdollisesti kirjoittajista itsestään tai heidän käytöksestään. Joka tapauksessa lukija on omaelämäkerran laatijan tulkinnan varassa. Toisaalta aivan sama pätee niihin kirjoituksiin, joissa kerrotaan kutsumuksesta tai kehitymisestä. Kuvattuun syrjintään ja työpaikkakiusaamiseen on joka tapauksessa syytä suhtautua vakavasti: oli taustalla sitten todellinen tai kuviteltu kiusaaminen, on kyse kuitenkin kirjoittajien omista kokemuksista ja niiden perusteella syntyneistä tulkinnoista.

Syrjinnästäan kertovien kohdalla voidaan pohtia kirjoittamisen funktioita. Joidenkin kohdalla näyttäisi olevan kyse suoranaisesta avunhuudosta tai lievemmin ilmaistuna ymmärryksen etsinnästä. Joillakin kriisit ja ongelmatilanteet ovat jääneet taakse ja kääntyneet mahdollisesti voimavaraksi, mutta toisilla kyse näyttäisi olevan sellaisesta mieltä painavasta ongelmasta, johon muistelu on osaltaan saattanut auttaa. Ymmärrystä ja oikeutta on etsitty, koska kirjoittajat eivät ole omassa työyhteisössään mielestään sellaista saaneet. Tämä kysymys leikkaantuu mielenkiintoisesti opettajan työn yhteisölliseen luonteeseen. Syrjimistä kokeneet kuvaavat itsensä usein poissuljetuksi yksinäisiksi toimijoiksi, jotka kuitenkin yrittävät toimia parhaansa mukaisesti omassa työyhteisössään.

Henkistä väkivaltaa ja työpaikkakiusaamista kokeneiden omaelämäkerrat ovat myös ilmausta halusta taistella, ei pelkästä syrjinnän kohteeksi joutumisesta. Roos (1988, 231) pohtii Barrington Mooren (1979) ajatteluun turvautuen ihmisten halua muuttaa olosuhteitaan. Silloin kun ihmisten on pakko tyytyä oloihin (kuten sodissa tai luonnonkatastrofien yhteydessä), ei hänellä ole tarvetta kapinoida – ketä vastaan hän sen tekisikään. Sen sijaan kun epämieluisat olot johtuvat inhimillisestä toiminnasta, haluaa ihminen yleensä myös vaikuttaa nykyjensä ja resurssiensa mukaisesti asioihin. Tässä kohta voi vain kuvitella, kuinka paljon on sellaisia opettajakertomuksia, joissa kirjoittajille on käynyt paljon huonommin. Roos (1988, 223) toteaaakin sukupolvisen ajattelun yhteydessä, kuinka joillekin ikäluokille näyttäisi olevan ominaista, kuinka nujerretut ja oman arvontuntonsa menettäneet ihmiset ovat muuttuneet omaa elämäänsä hallitseviksi toimijoiksi ja kuinka elämäkerrallinen tietoisuus on saattanut olla apuna vastoinkäymisten hallinnassa. Ne, jotka ovat epäonnistuneet tässä tehtävässä, eivät ole yleensä elämäkertansa kyenneet laatimaan.

Viidettä ja viimeistä aineistosta erottuvaa kirjoitusryhmää kuvaa alalle ajautuminen, josta esimerkkinä on edellä esitelty Katriinan tarina. Hänen kohdallaan kyse oli lähinnä voimakkaan äidin tekemistä päätöksistä, joiden saattelemana henkilö vähitellen ajautui opetustyöhön. Katriinalla opettajaksi ajautuminen on merkinnyt lähinnä sopeutumattomuutta ja viihtymättömyyttä, mitä on

korostanut peruskoulu-uudistuksen myötä muuttunut koulutodellisuus. Se teki mahdolliseksi toteuttaa juuri sellaista opettajuutta, johon hänellä olisi mielestään ollut valmiuksia. Alalle hakeutumisen motiivien heikkous paljastui hänelle lopullisesti vasta peruskoulun pystyttämisen yhteydessä Katriinan havaittua kasvatustehtävän vaativuuden. Kirjoituksessaan hän tunnustaa tehtävän tärkeyden, mutta kokee olevansa itse kasvatustyöhön sopimaton.

Ajautumisestaan kertovien kirjoittajien kohdalla kyse ei ole kuitenkaan välttämättä siitä, että opettaja ei olisi viihtynyt Katriinan tavoin työssään. Onhan joukossa useita kirjoittajia, jotka vasta varsin myöhään yliopistollisten opintojensa aikana valitsivat opettajan uran. Kyse ei ole välttämättä ajautumisesta, vaan normaalista ammatinvalinnasta ja uravaihtoehtojen punnitsemisesta. Se, että kirjoittaja on valinnut toimittajan tai tutkijan työn sijaan opetustyön, ei ole siis välttämättä ajautumista. Esimerkiksi kehittämismyönteisistä tarinoista vastaavien opettajien joukossa oli tapauksia, joille opettajuus oli aikanaan yksi vaihtoehto muiden joukossa. Päätyminen opetuslalle on kuitenkin osoittautunut onnistuneeksi valinnaksi, josta juuri kehittämisintention on osoitusta.

Raija kuvaa vähittäistä ajautumistaan epäpäteväksi opettajaksi, minkä jälkeen hän hakeutui poikkeuskoulutukseen. Siellä ei kirjoittajan mukaan juuri soveltuvuutta testattu, minkä hän vihjaa johtaneen omaan sisäänpääsyynsä. Kenties tietoisena opettajuuteen usein liittyneestä kutsumushenkisyydestä yrittää hän todistaa itselleen ja lukijalleen olevansa hyvä opettaja. *Silti alalleajautumissyndrooma vaivasi ihan uran loppuvuosiin asti* (Raija 1932 LO, s. 1). Raijan tapauksessa paljastuu jälleen kerran, kuinka vahvan tarinan kutsumus muodostaa. Muut mahdolliset opettajaorientaatiot olisivat jotenkin ongelmallisia ja erityistä selvittelyä vaativia.

Pulmu on yksi niistä harvoista aineiston kirjoittajista, joilla on ylempi toimihenkilötausta. Tämä kulttuurisesti valveutuneen perheen jälkeläinen on yleisvistyksen ja oppineisuuden vankkumaton kannattaja, joka toteaa selväsanaisesti ajautuneensa alalle. Oman kulkeutumisensa musiikinopettajan tehtäviin kirjoittaja liittyy mielenkiintoisella tavalla ammatillisen kentän muuttumiseen.

Opetustaitojen ballintaa vaaditaan yhä laajemmissa piireissä. Kärjistäen voi todeta, että akateemisen koulutuksen saanut joutuu ehkä odottamatta opetustehtäviin. En suosittelut kahdelle vanhimmale lapselleni opettajan uraa. Kuitenkin molemmat joutuivat yllättäen opettamaan... Onko kysymys yleisestä opettajuudesta? Tulee mieleen yleinen pappuus, johon jokainen kristitty on kutsuttu. Se ei kuitenkaan vähennä ammattiteologioiden arvoa. Samalla tavoin ammattiopettajilla on aina luovuttamaton tehtävänsä koulutus- ja opiskelumaailmassa. (Pulmu 1941 AIA, s. 1.)

Pulmun mielestä opetuslalle tai mille muulle alalle tahansa ajautuminen ei siinä vähennä kenenkään ammatillista osaamista tai arvoa. Hän tuo kuitenkin esiin yhteiskunnallisen ilmiön eli pedagogisoitumisen, mikä merkitsee kasvat- ja opetusdimension korostumista muissakin kuin perinteisissä opetusmateriaissa ja -tehtävissä.

Edellä kuvatut viisi tapaa esitellä ja kertoa omasta opettajuudesta ovat hyvin tulkinnallisia ja vaikeasti perusteltavissa olevia luokituksia. Joissakin tapauksissa esimerkiksi syrjintä tulee hyvin voimakkaana ja toistuvana esiin, kun taas toisissa kertomuksissa se on vain yksi teema muiden joukossa. Aineiston kirjoituksia kuvaavien ulottuvuuksien perusteella ei ole myöskään mielekästä puhua esimerkiksi syrjityistä, ajautujista, uudistujista tai kehittyjistä. Pikemminkin kyse on kirjallisuudesta itsen representaatioista, jotka epäilemättä myös ilmaisevat jotakin olennaista kirjoittajista ja heidän suhtautumisestaan opetustyöhön. Niiden perusteella on kuitenkin vaikea määrittellä jonkin yksittäisen henkilön mielenlaatua, hänen käyttäytymistään tai kokonaista orientoitumistaan opettajan työhön. Toisaalta jälleen on täsmennettävä, että tutkimuksessa on pyritty keskittymään kirjallisiin tuotoksiin, ei niistä vastanneisiin yksilöihin. Luokituksen avulla on pyritty kuvaamaan ja tavoittamaan jotain sellaista, joka kertoisi mahdollisista ja hyvinkin erilaisista suhteista itse opetustyöhön. Kyse on lopulta niiden näkökulmien tarkastelusta ja luokittelusta, joiden avulla opettajat ovat päättäneet kertoa itsestään opettajana.

Joissakin tapauksissa kokonainen kirjoitus tai osa kirjoituksesta oli suhteellisen vaivatta luokiteltavissa johonkin edellä esitetystä viidestä kategoriasta. Esimerkiksi jos opettaja kuvaa lapsena herättänyttä voimakasta kutsumusta opettajan työhön ja kertoo vielä eläkkeellä olleessaankin olevansa kutsumusopettaja, on tällaisen kirjoituksen kutsumushenkisyys hyvin ilmeistä. Sen sijaan joissakin tapauksissa tulkinta olisi täytynyt tehdä hyvin vähäisten vihjeiden varassa. Tarkkojen tulkintasääntöjen, siis johonkin kirjoitusryhmään kuulumisen kriteereistä, julkilausumisesta luovuttiin siinä vaiheessa, kun kävi ilmeiseksi, että elämänjäsenyyksiä ei ole mielekästä esitellä pelkästään kirjoitustyyppinä. Joka tapauksessa vertailu, jossa on pyritty löytämään omaelämäkertoissa havaittavia yhtäläisyyksiä ja erilaisuuksia, on omalta osaltaan edesauttanut hyvin laajan ja epäyhtenäisen aineistokokonaisuuden hallintaa. Jaottelu on siis syytä mieltää suuntaa-antavaksi, ei tyhjentäväksi esitykseksi aineiston keskeisistä tavoista mieltää opettajuus. (Mäkelä 1990.)

Esimerkkinä kirjoituksesta, jossa esiintyy useampi näistä tavoista esitellä opettajuutta, on Maurin elämänjäsenyys. Hänen kirjoituksessaan on havaitta-

vissa ensinnäkin uudistuminen, johon häntä ovat ohjanneet tai suoranaisesti pakottaneet muun muassa vakavat sairastumiset tai ystävien poismenot. Näiden tapahtumien jälkeen elämä on näyttänyt toisenlaiselta, joten voidaan puhua eräänlaisista perspektiivimuutoksista. Toisaalta Mauri tuo kirjoituksessaan esiin haluaan kehittää omaa opetustyötään, mutta ennen kaikkea koulun ja lähiyhteisön suhdetta. Mauri on myös kokenut syrjintää. Hänen kohdallaan ei ole kyse kuitenkaan kollegiaalisesta poissulkemisesta, vaan koulun lähiyhteisön taholta tulleesta negatiiviseksi koetusta vaikuttamisyrityksestä. Maurin kertomuksessa opettajuus määrittyy myös kouluaikana heränneen kutsumuksen termein.

Työorientaation muutokset historiallisessa kontekstissa

Alasuutari (1996) on jakanut sotienjälkeisen ajan eli toisen tasavallan kolmeen toisistaan laadullisesti poikkeaviin kulttuuriseen kauteen. Kyse on ajanjaksosta, joka alkoi toisen maailmansodan loppumisen jälkeen ja päättyi 1990-luvulla suunnilleen siinä vaiheessa, kun Suomi liittyi EU:hun ja Neuvostoliitto oli hieman aikaisemmin hajonnut. Ajallisesti tämä osuu lähes yksin tutkimuksen ajallisen jänteen kanssa. Alasuutari on paikallistanut ja nimennyt nämä kaudet julkisen keskustelun¹⁰⁰ tutkimuksen tuloksena. Kyse ei ole pelkästä keskustelukulttuurin analyysistä, vaan jokainen diskurssi heijastelee oman aikakautensa tapoja puhua esimerkiksi arvoista, realiteeteista ja totuudesta, jotka ovat heijastelleet vallinnutta taloudellista ja organisatorista todellisuutta. Kyse on siis eräänlaisista koodeista tai kunkin ajan kieliopista, jotka eivät ole eksplisiittisesti esillä mutta jotka säätelevät tehokkaasti puhetta ja kirjoitusta. Alasuutari on päätenyt kolmijakoon tarkasteltuaan politiikkakirjoittelua. Tutkimusaineiston keskeisimmiksi alueiksi nousivat työ- ja ulkopoliittikka, mutta mukaan mahtui myös alkoholi-, maatalous- ja terveystieteistä keskustelua. (Alasuutari 1996, 25–26, 245, 282.)

Ensimmäisen vaiheen Alasuutari (1996, 105–108) nimeää moraalitalouden vaiheeksi (1940–1967). Sotien päätyttyä Neuvostoliiton rooli suomalaisessa poliittisessa ja jokapäiväisessä arjessa oli merkittävä. Sota oli yhdistänyt kansaa, mutta uusi poliittinen tilanne ja valta-asetelma loivat myös jännitteitä. Puoluei-

¹⁰⁰ Tutkimuksessa julkista keskustelua edustaa pääasiassa Helsingin Sanomien pääkirjoitukset, mutta osin myös ammattilehtien anti. Tutkija on arvioinut myös aineistonsa edustavuutta. (Alasuutari 1996, 25–36.)

den ja etujärjestöjen kontrolli oli vielä varsin vähäistä, ja niinpä virkamiehistöllä oli varsin keskeinen rooli moraalitalouden ylläpitäjänä. Heissä ja heidän toiminnassaan tuli näkyä erityisen selvästi toivottu moraalinen asenne. Yksi ajalle tyyppillinen ilmiö oli yhteisvastuu, joka oli havaittu toimivaksi ideaksi. Olivathan sotaponnistukset yhdistäneet kansaa ja osaltaan kuroneet kiinni muun muassa sisällissodassa syntyneitä arpia. Vaikka opettajien virkamiesasema ei olekaan kansanopettajien kohdalla aivan yksiselitteinen, edustivat opettajat joka tapauksessa moraalitalouden ja vakaan yhtenäiskulttuurin ylläpitoa. He vastasivat tulevien sukupolvien kasvatuksessa tilanteessa, jossa yksilöä määriteltiin keskeisesti osana yhteisöä ja yhteiskuntaa. Opettajat olivat sodan jälkeisessä tilanteessa keskeinen toimijajoukko. Siinä missä maamme väestön materiaalistien hyödykkeiden säännöstelystä huolehdittiin keskushallinnollisesti, jakoivat opettajat omalta osaltaan ideologisia paketteja. Opettajat olivat eräänlaisia konformistisuuden takaajia, jotka huolehtivat keskeisenä toimijaryhmänä myös maatalousvaltaisen yhtenäiskulttuurin säilymisestä vielä 60-luvulle.

Alasuutarin (1996, 108–111, 256) nimeämää moraalitaloutta seurasi suunnittelutalouden vaihe (1968–1985). Aikakaudelle oli ominaista usko kaikkivoipaiseen suunnitteluun, jolle tieteen oletettiin tarjoavan välineitä ja käytännöllisiä sovellutuksia. Pitkään vallinnut maalainen yhtenäiskulttuuri oli vähitellen murenemassa ja suuri muutto käynnistymässä. Suomi oli alkanut toden teolla hengittää samanaikaisesti maaseudun ja kaupungin ilmaa, mikä ilmeni toisaalta haluna säilyttää vanha elämäntapa ja toisaalta luoda uutta tehokasta ja modernia ajattelua. (Karisto, Takala & Haapola 1999, 61–65.) Yksilön halukkuuteen ja kyvykkyyteen perustuvan siveellisyyden korvasi nyt valtiollinen organisointi. Edellisen vaiheen ongelmat olivat määriteltävissä yksilön moraaliseksi kyvyttömyydeksi, nyt ongelmat olivat perua riittämättömästä suunnittelusta tai organisoinnista. Jos edellinen vaihe asetti yksilöllisiä velvoitteita, nosti tämä talousvaihe esiin korporatiivis pohjaiset yhteisöt. Elettiin järjestelmien ja mekanismin aikaa. Osana hyvinvointivaltion rakentamisprojektia alkoi valtio yhä enenevässä määrin ottaa vastuulleen sellaisia tehtäviä, jotka olivat perinteisesti kuuluneet suvulle tai lähiyhteisölle. Koulumaailmassa alkoi hallinto- ja suunnittelukoneiston kasvu niin valtio-, lääni- kuin paikallistasolla. (Ahonen 2003, 111–113; Simola 1998, 95.)

Peruskoulun perustaminen ajoittuu juuri suunnittelutalouden aikakauteen. Uusi koululaitos edusti keskeisesti tuon kulttuurisen vaiheen perusideoita, joista tavataan yleensä mainita tasa-arvo ja demokratia. Nämä perinteiset ideat sirotettiin entistä enemmän korporatioihin ja laitoksiin, joiden tuli huolehtia nii-

den toteutumisesta. Tasa-arvo ja demokratia katsottiin liian arvokkaiksi jätettäväksi pelkän yksilön moraalin ja harkinnan varaan. (Alasuutari 1996, 256.) Suomalaisessa koulukeskustelussa varsinkin tasa-arvon idealla on ollut keskeinen rooli niin valtiollisen kansakoulun perustamisen kuin myöhemmin tapahtuneen oppivelvollisuuden säätämisen yhteydessä. Suunnittelutalouden vaiheeseen ajoittuvan peruskoulun synnyn yhteydessä tasa-arvoisuus lanseerattiin kuitenkin aikaisempaa laajempaan ja systeemiä velvoittavampana. Samat koulutuksen ja sivistymisen mahdollisuudet tuli taata kaikille koululaisille yhtäläisesti asuinpaikkaan tai vanhempien sosiaaliseen asemaan katsomatta, mistä tulikin keskeinen peruskoulua puolustava argumentti. Sinällään tavoitteeksi asetettua tasa-arvoa henki myös odotettu tulosten yhdenvertaisuus, mihin katsottiin päästävän sopivilla menetelmillä ja riittävän selkeillä tavoitteilla. (Ahonen 2003, 114, 145.)

Suunnittelutalouden rakennuspuina toimineet tiedeperustaisuus ja suunnitelmausko alkoivat vähitellen osoittautua tehottomiksi ja kalliiksi periaatteiksi. Ongelmat olisivat olleet helppo kenties ohittaa toteamalla, että oli suunniteltu väärin tai organisoitu riittämättömästi. Arvostelu kohteeksi joutui kuitenkin koko systeemin perusta ja toimintaidea. Suunnittelutalous oli perustunut nimensä mukaisesti ennakkoinnille, mikä todettiin alati mutkistuvassa maailmassa entistä vaikeammaksi. Niinpä avainsanaksi muodostuikin lopputulos, joka määräytyisi parhaiten tulosvastuullisuuden ja kilpailuttamisen keinoin. Edellisen vaiheen eksperttijaottelu ei ollutkaan johtanut asiakkaan parhaaksi. Alettiin puhua potilaskeskeisyydestä ja ihmisläheisyydestä, joiden takaamiseksi alkoi vähittäinen toimihenkilöiden ja heidän edustamiensa laitosten kilpailuttaminen. (Alasuutari 1996, 149–154.)

Valtiollisen säätelyn purkamisen ja kilpailuttamisen seurauksena yksityissektorin toimintamallit alkoivat vähitellen saada jalansijaa myös julkisella sektorilla. Tasa-arvon ja hyvinvointivaltion ylläpito alkoi näyttää kalliilta ja tehottomalta, ja valtion rajoittava ote miellettiin kilpailua kahlehtivaksi ja yksilön mahdollisuuksia rajoittavaksi. Tasa-arvon takaajasta oli tullut hidaste niille, jotka halusivat edistyä ja vaurastua muita nopeammin. Uudeksi keskiluokaksi nimetty ryhmä alkoi haastaa koulua, jolta haluttiin yhä enemmän yksilöllisiä ja räätälöityjä koulutuspalveluita. Teollisuus alkoi esittää samankaltaisia vaatimuksia, ja toisaalta oikeistoliberaaliset näkemykset alkoivat kuulua myös poliittisten päättäjien puheenvuoroista. Yhteiskuntatieteilijät esittivät koulun lajittelevana ja ylempiä sosioekonomisia ryhmiä suosivana laitoksena, mikä luonnollisesti kyseenalaisti edellisen kulttuurisen kauden keskeisen idean eli tasa-arvon toteutumista. (Ahonen 2003, 162–175.)

Kolmas Alasuutarin (1996, 112–115) nimeämä jakso on kilpailutalouden vaihe (1985–). Edellisen kauden yhteisöllisen velvoitteen näkökulma tarkentuu yksilöön, joka nyt nimetään usein asiakkaaksi. Yksilönvapaudelle perustuva ajattelu tuotti käsityksen kuluttajasta. Hän on vapaa toimija, jolle järjestelmä on alistainen. Alkaa edellisen vaiheen aikana rakennettujen systeemien purkaminen. Asiakkaan tehtäväksi hahmottui vähitellen järjestelmien kilpailuttaminen, ja vain kilpailukykyisimmät olisivat jäävä henkiin markkinatalouteen elimellisesti liittyvän kysynnän ja tarjonnan lakien mukaisesti. Simolan (2001) mukaan julkishallinnossa katosi usko suunnittelun ja ennakkoinnin kaikkivoipaisuuteen viimeistään 1980-luvulla, mikä osaltaan on luonut kasvutilaa asiakaslähtöisyydelle. Samalla vuosikymmenellä viimeistään havaittiin myös, että peruskoululle asetetut tavoitteet olivat ylimitoitettuja, vaikka tilanne kouluissa olikin vakautunut merkittävän uudistuksen jälkeen. Simola näkee, että kehä on sulkeutumassa: siinä missä suunnittelurationalismi sokeutui tavoitteiden tuijottamisesta, on 2000-luvun visiousko sumentamassa katsetta. Todellisuuden hallinta ei näyttäisi onnistuvan visioilla eikä strategioilla, vaan realismin kohtaamisella. Toisaalta visiot käyttävät raaka-aineenaan erilaisia testejä ja tulostittareita, jotka ovat omiaan vähentämään muun muassa opettajien autonomisuutta. Käskyttäminen on vaihtunut jälkikäteiseksi ohjaukseksi, josta koulu-, luokka- ja oppilastasoiset arviointikäytännöt ovat yksi esimerkki.

Kolmijako kiteyttää monia niistä teemoista, joita on ollut havaittavissa omaelämäkerran laatijoiden kommentoissa. Esimerkiksi moraalitaloudelliset elementit näkyvät puhtaimmillaan lapsuus- ja nuoruuskuvauksessa, jossa toistuvasti korostuu maalainen yhtenäiskulttuuri. Toisaalta monen opettajan uran ensiaskeleet viittaavat samaan henkiseen maaperään. Suunnittelutaloudellinen todellisuus näyttäytyi opettajille taas selkeimmillään peruskoulun pystyttämisen yhteydessä. Opettajat kuvaavatkin massiivisia koulutustilaisuuksia ja merkittäviä oppilaita ja opettajia koskettavia siirtoja. Kilpailutalouden vaihe näkyy omaelämäkertojen loppupuolelle kerronnan ulottuessa 1990-luvulle.

Kulttuuristen kausien kolmijako muodostaa makrotasoisena taustan, jota vasten pürtyvät Alasuutarin määrittelemät toimihenkilöiden ammatilliset orientaatiot. Tutkijan mukaan kullakin aikakaudella on havaittavissa erityisiä tapoja, joilla toimihenkilöt ovat suhtautuneet työhönsä. Sinällään toimihenkilöt muodostavat varsin laajan ja heterogeenisen ammatillisen ryhmittymän. Tästä seuraa väistämättä, että joillekin toimihenkilöryhmään lukeutuville ammattiryhmille esitetyt vaiheet sopivat toisia paremmin. Alasuutari on tarkentanut analyysiaan erityisesti

julkisella sektorilla työskennelleisiin sosiaali- ja terveysalan toimijoihin eli sosiaalityöntekijöihin ja sairaanhoitajiin. Myöhemmin Alasuutari toteaa samojen puhevaruuskien ja niissä tapahtuneiden muutosten soveltuvan myös muillekin aloille, kuten kansanopettajuuden tarkasteluun (Simola 1995). Toisaalta sosiaali- ja terveysalan toimijoilla on runsaasti yhtymäkohtia opettajistoon. (Airaksinen 1998; Alasuutari 1996, 122–154, 248–249; Rinne & Jauhiainen 1988, 20–22.)

Alasuutarin (1996) toimihenkilöiden ammatilliset orientaatiot ja kulttuuriset kaudet:

- moraalitalous — kutsumus
- suunnittelutalous — ammatillisuus
- kilpailutalous — palvelualltius

Moraalitalouden kauteen liittyy keskeisesti idea kutsumuksesta, joka on perinteisesti liitetty sellaisiin ammatteihin kuten opettaja ja sairaanhoitaja. Edellä kutsumusta käsiteltiin yhtenä työorientaationa ja kirjoituksellisena esitystapana, ja kuten oli havaittavissa, kutsumukseen vastanneelle työ on enemmän kuin pelkkää toimeentulon varmistamista. Työssä avautuu mahdollisuus toteuttaa itseään ja samalla palvella kanssaihmiä tai yhteiskuntaa. Siten vaikka altruismi ja velvollisuudentuntoisuus kuuluvat elimellisesti kutsumukseen, ei kyse ole kuitenkaan täysin epäitsekästä tehtävälle omistautumisesta. Toisaalta kutsumuksen omaavat ovat odottaneet yhteiskunnalta vastavuoroisuutta esimerkiksi asunnon tai joidenkin luontaisetujen muodossa. Tarjosivathan kunnat esimerkiksi pitkään opettajille asunnon ja pienen maatilkun, joista jälkimmäisellä oli myös pedagoginen funktio. (Alasuutari 1996, 125–135; Hansen 1995, 3–9.)

Kutsumukseen on perinteisesti liitetty uskonnollisuus. Epäitsekäällä ja lähimmäistä korostavalla kristillisyydellä on voitu vähentää epäilyjä toimijoiden itsekäistä toimintaperiaatteista. (Alasuutari 1996, 133–135; Estola & Syrjäle 2002, 85–86.) Kristillisuus ylipäätään on kuulunut monen suomalaisen elämään hyvin keskeisesti. Toisinaan kyse on saattanut olla tapakristillisyydestä ja tiettyjen normien täyttämistä, mutta myös omakohtaisesta ja elävästä uskosta. Pyyteettömyys, kuuliaisuus ja lähimmäisenrakkaus keskeisinä kristillisinä hyveinä ovat sopineet oivasti myös kutsumuksen täyttämiseen esimerkiksi opettajana. (Valtonen 2004, 108–109.) Vapaaherrattarien kaltaiset sivistyneistön edustajat kaiketi vain harrastivat kutsumusta, mutta vähitellen kehkeytyvälle keskiluokalle kutsumus tarjosi myös mahdollisuuden epäitsekääksi miellettyyn, sosiaalisesti hyväksytyyn ja jopa arvostettuun tapaan ansaita elantonsa.

Kutsumuksen rinnalle alkoi nousta vähitellen idea koulutuksesta ja ammattitaidosta, mikä erottaisi pätevät sijaisista, väliaikaisista ja vapaaehtoistyöntekijöistä. Varsinainen professionaalisuustendenssi ilmenikin vielä toistaiseksi sangen vähäisenä vireenä, mutta olennaista oli sen ilmaantuminen uusille aloille. Ammattimaista suhtautumistapaa söi toisaalta ajatus oikeasta palvelemisen eetoksesta, vaikka toimijoiden valta hoidettaviin tai opettaviin haluttiinkin tehdä selväksi. (Alasuutari 1996, 128–133.) Yksilön moraaliseen vastuuseen perustunut moraalitalous ja siihen liittynyt kutsumus alkoivat näyttää vanhanaikaisilta viimeistään 1960-luvun loppupuolella. Enää ei ollut vetoaminen yksilöön, vaan joukkovoima oli päivän sana. Niinpä myös toimihenkilöiden ammatillinen järjestäytyminen vakiintui toimintamuodoksi. Sotien jälkeen virkamiesten tulot olivat nousseet varsin maltillisesti verrattuna esimerkiksi teollisuustyöntekijöihin, jotka olivat oivaltaneet työehtosopimusten voiman jo aikaisemmin. Kolmantena palkkapotin jakajana olivat maanviljelijät. (Karisto, Takala & Haapola 1999, 74–77.)

Opettajien ammatillinen järjestäytyminen oli alkanut toden teolla vasta sotien jälkeen. Yhtenä syynä aktivoitumiseen oli muun muassa palkkoja syönyt inflaatio sekä yleinen kiinnostus poliittista toimintaa kohtaan. Varsinkin kansakoulunopettajat olivat hyvin järjestäytyneitä, ja yksi syy tähän oli ryhmän homogeenisuus verrattuna esimerkiksi oppikoulun opettajiin, jotka työskentelivät hyvin erityyppisissä oppikouluissa. Ylempien asteiden opettajat jakaantuivat lisäksi nuorempiin ja vanhempiin lehtoreihin, joilla saattoi olla toisistaan poikkeavia intressejä. Edelleen tämän ryhmän opettajien suhteellisen hyvä palkka ei myöskään välttämättä kannustanut ammatilliseen järjestäytymiseen. Kansakoulun opettajien ammatillinen organisaatio¹⁰¹ sen sijaan ulotti lonkeronsa lähes joka kylään, ja monelle opettajalle ammattiyhdistykseen kuulumisen muodosti tärkeän sidoksen omaa lähiseutua ulommalle ja ammatillisuutta korostavalle kehälle kuten edellä havaittiin. (Jumppanen 1993, 41, 46; 117–119.)

1960- ja 1970-luvulle ajoittui suuri muutto maalta kaupunkeihin ja Ruotsiin (Karisto, Takala & Haapola 1999, 65–66). Maaseutumaiseen elämäntapaan ja moraalitalouteen kuulunut vaatimattomuus ja oman edun maltillinen ajaminen alkoivat näyttää vanhakantaisilta ja uuteen tilanteeseen kertakaikkisen soveltumattomilta hyveiltä. Myös toimihenkilöt alkoivat aikaisempaa voimakkaammin

¹⁰¹ Kansakoulunopettajien asiaa ajoi SKL (Suomen Kansakoulunopettajain Liitto), joka sittemmin muodosti yhden keskeisen OAJ:n liiton.

äänenpainoin korostaa koulutuksensa merkitystä ja tiedepohjaisuutta. Valtion ei enää odotettu takaavan kutsumukseen vastanneille tiettyä asemaa ja hyvinvointia, mihin toimihenkilöt olisivat oikeutettuja korvaukseksi pyyteettömästä yhteiskunnan palvelemisesta. Kunnian ja velvollisuuden sijaan alettiin korostaa hankittua koulutusta, josta nyt odotettiin yhteiskunnan maksavan riittävän korvauksen. Etuudet ja palkka alettiin nähdä entistä enemmän onnistuneen ammatillisen järjestäytymisen ja vaatimusten seurauksena. (Alasuutari 1996, 135–149; Simola 1995, 20–22.)

Ammatillinen orientaatio sijoittuu juuri peruskoulutodellisuuden alkuvaiheeseen. Koululaitos sai vaiheittaisen peruskoulu-uudistuksen toteutuessa huomattavia resursseja, ja lupaukset oppimisvaikeuksien voittamisesta takasivat uudistukselle lisäkannattajia. Koulun ongelmia alettiin määritellä didaktisin termein ja oppimiseen liittyviksi. Ne olivat voitettavissa kasvatustieteen avulla, kun esimerkiksi seminaarilaitos oli vanhastaan tukeutunut psykologiaan. Tiedetausta vaihtui siis kasvatustieteeksi, joka nähtiin parhaana täsmäaseena koulun pedagogisdidaktisten ongelmien käsittelyssä. Aikakauteen ajoittuu myös opettajan työn tiedollisen perustan ryhtiliike, joka korosti opettajan työn rationalisoimista ja merkitsi tehokkuusajattelun läpikäymien sovellusten käyttöönottoa. Niinpä oppimista ja opetusta alettiin käsitellä muun muassa prosessien ja tuotosten näkökulmasta. Moraalitaloudelle ominaisen kutsumusorientaation korvautuminen suunnittelutalouden ammattimaisuudella näkyi kansanopettajien kohdalla erityisen selvästi. Heidän aatteellisuuttaan ja pragmaattisuuttaan alettiin kyseenalaistaa erityisesti viranomaisteksteissä. Tilalle tuli yliopistoperustainen tietämisen ja toiminnan tieteellisakateeminen lähestymistapa. Akatemisoitumisprojektin tuloksien toivottiin hyödyttävän opettajia, oppilaita vanhempineen sekä viime kädessä koko yhteiskuntaa. (Miettinen 1990, 133–135; Simola 1995, 339–341.)

Opettajan tietoperustan ja yhtenäiskoulujärjestelmän ohella alkoi myös opettajan asema vähitellen modernisoitua. Viimeistään 1960-luvulla alkanut yhtenäiskulttuurin murentuminen johti opettajan aseman tarkistuksiin. Opettajan rooliodotukset vähenivät, ja erityisesti kristillisyystvaateet jäivät pikkuhiljaa takalalle. Kyläyhteisön esimerkille alkoi olla yhä vähemmän tarvetta kylien tyhjentäessä ja väen siirtyessä kaupunkeihin, joissa elämä kehkeytyi entistä monimuotoisemmaksi. Opettajuus tarvitsi nyt uuden suunnan, ja opettajasta tuli oman kenttensä eli kasvatus- ja opetusalan asiantuntija. Kansanopettajille uusi visio näyttäytyi muun muassa yliopiston muodossa.

Kutsumustaipuvainen ja kaikenkietävä kansansivistäjä muuttui suunnittelutalouden vahvistuessa vähitellen ammatillisuutta huokuvaksi ekspertiksi, jolla oli oma selvästi määritelty alansa ja tieteellisperustainen koulutus. Ammatillisuuden uudeksi näyttämöksi muodostui erityisesti peruskoulu. Opettaja alkoi saavuttaa yhteiskunnallisella palvelusektorilla työskentelevän virkamiehen asemaa, ja koko opettajakunta oli muodostava uuden nousevan keskiluokan keskeisen rungon. Viittaukset mallikansalaisuuteen ja koko kansan esimerkkiyksilöön alkoivat olla anakronistisia tilanteessa, jossa yhtenäiskulttuuri ei enää saannut samalla voimakkuudella kuin aikaisemmin millainen tuli olla ja miten tuli elää. (Rinne 1989, 66–68; Simola 1995, 236–239.)

Alasuutarin viimeinen kulttuurinen kausi sisältää ajatuksen toimihenkilöiden palvelualltiudesta. Siinä missä kutsumukseen liittyi holhoava asenne ja ammatillisuuteen oman koulutuksen ja ammattitaidon korostaminen, alleviivaa palvelualltiutta asiakaskeskeisyyttä. Kilpailutalouden toimijan, kuten lääkärin tai opettajan, tulee mieltää potilas tai oppilas ensisijaisesti asiakkaana, joka on ostava (*customer*) eikä vain palveluja käyttävä toimija (*client*). Palveluiden käyttäminen viittaa passiiviseen holhousvaltion suuntaan, kun taas ostaminen on markkinatalouden mukaista aktiivista ja valikoivaa toimintaa. Kilpailu asiakkaita on johtanut luonnollisesti opetus- ja terveyspalveluiden kaltaisten hyödykkeiden aktiiviseen markkinointiin. Kuluttajaseurantaa tarvitaan, jotta asiakkaille pystyttäisiin tarjoamaan yhä enemmän heidän alati kasvavia tai muuttuneita tarpeita tyydyttäviä tuotteita. (Alasuutari 1996, 152.)

Koulumaailmassa kilpailutalous on konkreettisesti merkinnyt muun muassa erikoistumisen, valinnaisuuden sekä tulosten mitattavuuden vaatimusta ja kontrollin lisääntymistä (Syrjäläinen 1997, 18–20; Willman 2000, 109). Markkinaajattelun esiinmarssi lienee tapahtunut meikäläisessä koulumaailmassa viimeistään 1990-luvulla. Simola (1995, 108–109) määrittelee vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen yhdeksi keskeiseksi dokumentiksi siitä, kuinka kasvatususko ja koulun pedagoginen perusta näyttäisivät vaihtuneen palveluyritysajatteluun.

Airaksisen (1998) mukaan liike-elämälle ominainen tehokkuuden ja tuloksellisuuden priorisointi syövätkin professionaalista autarkiaa eli vapautta ulkoisista toimijoista; markkinataloutta kun ei voi käskää. Airaksisen mukaan periprofessio eli lääkärinkunta ja itse asiassa koko terveydenhoito on omaksunut koululaitosta enemmän taloudellista rationaliteettia, mikä on osaltaan syönyt profession itsemäärittelyvaltaa. Koululaitoksen perinteiset vahvat sidokset valtion hallintaan ovat omalta osaltaan estäneet muun muassa koulun privatisointia. Op-

pilaiden vanhemmat ovat kuitenkin syömässä opettajakunnan autarkkisuutta esittämällä vaatimuksia, joiden perusteet eivät lepää kasvatustieteellisessä tietovarannossa tai opettajien ammattiosaamisessa (vrt. ammatillinen orientaatio).

Suhteuttaessa opettajien omaelämäkertoja kolmeen edellä mainittuun ammatilliseen orientaatioon on jälleen havaittavissa kutsumuksen keskeisyys ja pitkäikäisyys. Aineiston opettajat kirjoittavat kutsumuksesta omakohtaisella, mutta myös yleisellä tasolla. Se näyttäisi muodostavan eräänlaisen vertailukohdan, johon opettajat omaa työorientaatiotaan usein vertaavat. Vaikka kutsumuksen ajankohtaisuutta ja elinvoimaisuutta on epäilty (ks. esim. Kauppila & Tuomainen 1996, 195; Kempainen 2006; Syrjälä 1999, 162–163), on kirjoittajissa myös niitä, jotka korostivat kutsumuksen ajankohtaisuutta kirjoitushetkellä vallinneessa yhteiskunnallisessa ja ammatillisessa todellisuudessa. Jotkut olivat havainneet nuorissa kollegoissaan kyseisen orientaation vahvistumista. Toiset taas liittivät kutsumukseen uhrautumisen idean, minkä ongelmallisuudesta nykyopettajan tulisi olla tietoinen.

Opettajien kutsumuspuhe ei ole jäänyt siis pelkästään historialliseksi reliikiksi, vaan kutsumushenkisyyttä ollaan havaitsevinaan omassa tai kollegoiden toiminnassa. Idea kutsumuksesta haastaa joka tapauksessa tulevia opettajapolvia pohtimaan omaa opettajuuttaan, ja se näyttää muodostavan edelleen elävän ja ajankohtaisen tavan tarkastella opettajuutta (Uusikylä & Atjonen 2000, 180). Aivan kuten kutsumusorientaatio, ei ammatillisuutta korostava puhetapakaan ole hävinnyt opettajapuheesta. Opettajat pohtivatkin omaa professionaalisuuttaan kuvatessaan työsuhdettaan ja eritellessään työssä tarvittavia tietoja ja taitoja. Itse asiassa näyttäisi siltä, että ammatillisuutta haluttiin korostaa nimenomaan koulun ulkopuolisille tahoille (oppilaiden vanhemmat ja niin sanottu suuri yleisö). Tämän voi tulkita puolestaan viestivän sitä, että opettajien työn ammatillisuutta epäiltäisiin. Opettajat korostivat samaansa koulutusta ja toisaalta työn vaativuutta. Heidän mukaansa kenestä tahansa ei ole opettajaksi.

Alasuutarin kolmas työorientaatio sisältää sellaista diskurssia, jonka opettajat tunnistavat, mutta joka ainakin aineiston kirjoittajille on jokseenkin vieras lähestymistapa opettajuuteen tai kouluun. Kilpailutalouden ja palvelualltiuden ideat ja terminologia on tuotu koulumaailmaan, vaikka ympäristö näyttäisikin ainakin opettajien muodossa hylkivän niitä. Varsinkin peruskoulu on pohjimmiltaan tyyppillinen vankilan tai mielisairaalan kaltainen pakko-organisaatio, johon myyjän ja asiakkaan suhteen kaltaiset vapaaehtoisuuteen perustuvat vaihtosuhteet ja niihin viittaavat metaforat eivät välttämättä sovellu ongelmitta.

Koulun pakkomuotoisuutta enemmän opettajat kuitenkin kiinnittävät huomiota työn kasvatusluonteeseen, jonka kannalta palvelualltiutus näyttäisi olevan vähintään yhtä ongelmallinen.

Vaikka kilpailutalouden retoriikasta onkin pitkä matka luokkahuoneen pedagogiseen maailmaan, ovat omaelämäkerran laatijat löytäneet lukuisia todistuksia ajattelutavan vaikutuksesta koulutodellisuuteen. Kirjoittajien havainnot taloudellisen periaatteen merkityksestä ovat varsin tuoreita, ja voisi kuvitellakin että markkinatematiikka olisi tämän päivän keskustelussa vielä enemmän pinnalla. Markkina-ajattelu koulun toiminnan perustana näyttäisi olevan siis enemmän tai vähemmän tosiasiassa. Tämä siitä huolimatta, että opettajat eivät koe markkina-ajattelua koulun toimintaa edistäväksi eivätkä näkemystä puolla tutkimuksetkaan (Syrjäläinen 1997, 112; Willman 2000, 109–111). Kolmesta ammatillisesta orientaatiosta myöhäisin ei näyttäisi aineiston perusteella olevan opettajille tyypillinen. Opettajat tosin käyttivät kilpailutalouden termejä, kuten kilpailuttaminen tai valinnaisuus, mutta eivät varsinaisesti uskoneet niiden sanomaan koulukontekstissa, pikemminkin päinvastoin. Eräs varaus on syytä tehdä: koulunjohtajien puhe esittäytyi aineistossa varsin vähäisenä. On oletettavissa, että juuri tämä ryhmä saattaisi allekirjoittaa palvelualltiuden sanoman riviopettajistosta poiketen.

Opettajuuden maalaiset juuret

Jos jokin seikka yhdistää opettajuuden lisäksi aineiston omaelämäkerran kirjoittajia, on se maalaisuus ja erityisesti talonpoikainen tausta. Kirjoittajista sangen moni on syntynyt 1930–1950-luvuilla, jolloin Suomi oli vielä varsin agraarinen maa. Elanto otettiin kirjoittajien lapsuusperheissä pääasiassa pelloilta ja metsistä. Suomen tilanne poikkesi esimerkiksi muista Pohjoismaista maista huomattavasti muistattaen enemmän Itä-Euroopan pienehköiden maiden tilannetta. Väestöstä noin puolet työskenteli edelleen maataloudessa, ja vuoden 1945 maanhankintalain seurauksena sijoitetut siirtokarjalaiset vain lisäsivät maatalouden merkitystä 100 000 uuden pientilan muodossa. Metsäteollisuus tarjosi myös edelleen runsaasti työtilaisuuksia, joten tekehengitetty maatalous-Suomi eli vielä pitkään 1950-luvulle. (Alasuutari 1996, 38–39; Karisto, Takalo & Haapola 1999, 60.) Talonpoikaisuuden pitkät ja vahvat juuret näkyvät kirjoittajien kuvateissa vanhempiaan, jotka piirtyvät maalaiseen maisemaan olennaisesti kuuluviksi toimijoiksi. Toisaalta maalaisuus näkyy myös lapsuuskuvaissa. Osallis-

tuminen maatilana töihin oli luonnollista jo pienestä pitäen. Maatilalla opittiin suhde työhön, mutta myös kunnioitus edellisiä sukupolvia ja osin myös heidän raivaajajenkeään kohtaan.

Suomalaisten talonpoikaisten juurien tuoreus ja syvyys on usein toistettu seikka. Varsinkin kotimaisessa elämäkertatutkimuksessa on toistuvasti havaittavissa, kuinka oman identiteetin näyttämöksi paljastuu maaseutu kaupungin sijaan, vaikka jälkimmäinen saattaa olla ajallisesti edellistä lähempi ja kirjoitushetkellä todempi. Suomalaisen kaupungistuneen toimihenkilönkin tarinassa turve näyttäisi tuoksuvan toimiston läpi, ja tilastojen valossa kaupunkimainen Suomi on ajattelutavaltaan edelleen varsin maalainen. (Karisto, Takala & Haapola 1999, 196; Korkiakangas 1996, 12; Roos 1987, 25; Tigerstedt 1990, 101.) Elämäkerrallisesti kyse on myös enemmän kuin pelkästä menneen muistelusta tai tarinallisesti tekehengittämisestä. Talonpoikaisella habituksella näyttäisi olevan todellinen merkitys myös aineiston opettajille. Kyse ei ole pelkästään symboliarvosta, vaan talonpoikaisuus näkyy esimerkiksi suhteessa työhön. (Roos 1988, 230.)

Suomessa ammatillinen peiytyminen poikkeaa joissain kohdin merkittävästi muista länsimaista. Yhteiskunnallisen statuksen ja ammatillisen asemoinnin yleinen trendihän on kulkenut siten, että talonpojan jälkeläisistä on tullut työläisiä, joiden jälkeläiset ovat kouluttautuneet toimihenkilöiksi tai siirtyneet palvelualan työntekijöiksi. Suomessa on kuitenkin siirrytty agraarisesta yhteiskunnasta suoraan palveluelinkeinojen ja toimihenkilökeskeiseen yhteiskuntaan, mikä korostuu myös tämän tutkimuksen aineistossa. Aineistossa näkyikin poikkeuksellisen selvästi maanviljelijöiden jälkeläisten kouluttautuminen toimihenkilöiksi. Tähän liittyy vielä toimihenkilöstön absoluuttisen määrän kasvu sotien jälkeisenä aikana ja väestön siirtyminen maaseudulta kaupunkiyhteisöön ja tilanpidosta palkkatyöhön. (Alasuutari 1996, 123; Karisto, Takala & Haapola 1999, 63–65.) Aineiston opettajissa on toki myös työläisten jälkeläisiä. Isien ammateista mainitaan muun muassa maalari, polkupyörämekaanikko, konepuuseppä, autonkuljettaja, varastonhoitaja, kirvesmies, sekatyömies, vahtimestari sekä levyseppä-hitsaaja. Äideissä on ollut siivoojia, postityöläisiä, keittäjiä ja tehdastyöläisiä.

Suomessa poikkeuksellisen lyhyessä ajassa saavutettu elintason kohoaminen ja yhteiskunnan modernisoitumisen ovat jättäneet jälkensä luonnollisesti myös omaelämäkertoihin. Kirjoittajien lapsuudessa kokemana puute on korvautunut myöhemmällä yltäkylläisyydellä samalla kun maa- ja metsätalousvaltainen Suomi on muuttunut teollistuneeksi ja myöhemmin palvelu- ja tietotekniikkaelinkeinojen hyvinvointi-Suomeksi. Tosin kirjoituksissa oli havaittavissa enteitä

myös tämän Suomen hiipumisesta. Joka tapauksessa opettajien elämän ja myös joidenkin ammatillisen uran varrelle ajoittuu suomalaisen yhteiskunnan ennätysvauhtisen modernisaatioprosessi. (Kivivuori 1992, 79; Roos 1987, 55–59.)

Tasan kuusikymmentä vuotta sitten Suomessa ryhdyttiin ohjelmallisesti tekemään haja-asustettua valtakuntaa. Hetkeksi maa saatiinkin kauttaaltaan asutuksi. Kaikialle ulottuva ihmisen läsnäolon aalto levisi, saavutti noin kymmenessä vuodessa ääripisteensä ja alkoi paeta. Pika-asutuksen taittuminen maaltapaoksi käynnisti historiallisen Suomen suurimman väestönsiirron, jota on alettu kutsua suureksi muutoksi. Sodan jälkeinen asutustoiminta, maaltapako, kaupungistuminen ja moderniisaatio jälke-ilmiöineen osuivat yksin suurten ikäluokkien elämänsaaren kanssa. Suuret ikäluokat ovat kokeneet isomman muutoksen kuin kukaan muu tässä maassa milloinkaan. Valtavampaa muutosta ei kukaan ole kokenut koskaan missään. Suurten ikäluokkien kohdalle sattuvat nimittäin tässä maassa ne muutokset, jotka tapahtuvat ihmiskunnan historiassa vain kerran. (Raittila 2004, 101–102.)

Raittila (2004, 102) mainitsee konkreettisina muutoksina muun muassa tasalämpöiset huoneet ja sisävesiklosetit. Sotienjälkeisellä asutustoiminnalla haluttiin osittain kompensoida sodan aiheuttamia traumoja. Toisaalta kaikille halukkaalle haluttiin antaa oma tila, joka edusti maatalousvaltaisessa maassa pärjäämistä, taloudellista itsenäisyyttä ja ruokatuotannon riippumattomuutta. Suomalaisia ajettiin myös sananmukaisesti metsiin sosiaalipoliittisista syistä, sillä liikkäväestön pelättiin ajelehtivan muuten kaupunkioloihin. (Alasuutari 1996, 52–61.) Kirjoittajien muistellessa lapsuuttaan ja nuoruuttaan vedottomissa keskustellessä omakotitaloissaan ei lukija voi välttyä ajatukselta, että kirjoittajat ovat tehneet välttämättömyydestä suoranaisen hyveen. Maatalon arkinen aherrus, köyhyys ja puute on kuvattu ensisijaisesti kasvattavana ja jalostavana kokemuksena. Tutkimuksessa ei ole haluttu kiistää näiden muistojen arvoa eikä todenperäisyyttä. Tämänkaltaisella muistelulla on myös omat funktionsa. Lapsuuden koettu todellisuus kuvautuu omaelämäkerrroissa idyllisenä ja menneenä maailmana, joka ei elä muistoissa pelkästään lokeroituna ja vaalintaa kaipaavana asiana, vaan se on jättänyt jälkensä myös kirjoittajien myöhempään elämään ja toimintaan opettajana.

Kansakoulunopettajien, joista on sittemmin kehkeytynyt peruskoulun luokanopettajien ammattiryhmä, maalaisesta taustasta on meillä tehty varsin runsaasti tutkimusta (ks. esim. Rinne 1986, Rinne 1988, Rinne 1989, Simola 1995), jonka perussanoma on havaittavissa myös tutkimuksen elämäkerrallisella tasolla. Kansanopettajiston rekrytoinnissa, koulutuksessa, asemassa ja tehtävissä ta-

pahtuneista muutoksista huolimatta eli 1900-luvun puolivälin kansanopettaja hyvin pitkälti vielä niiden ajatusten mukaisesti, joita Snellman ja Cygnaeus olivat edellisellä vuosisadalla hahmotelleet kansakoululaitoksen ja siihen elimellisesti liittyneen seminaarin perustamisen yhteydessä. Vaikka kouluisien keskustelu oli toisinaan kirvaan erimielistä, olivat he kuitenkin suhteellisen yksimielisiä kansanopettajan koulutuksesta ja asemasta. Ensinnäkin opettajan tuli olla sivistynyt, ja tuo sivistys olisi jaettavissa seminaarilaitoksen avulla. Toiseksi etenkin Snellman halusi kytkeä opettajat talonpoikaisiin juuriin oppineiston sijaan. Heidän piti siis palata takaisin seminaarioppineena sen kaltaiseen yhteisöön, josta he olivat alun perin lähteneet ja jossa heillä kulttuurisen pääomansa vuoksi olisi kuitenkin poikkeusasema. Jo opettajia valittaessa oli korostettu, kuinka kansaa ja rahvasta ymmärtää vain sieltä itsekin tullut. Se, että merkittävä osa aineiston opettajista tuo esiin maalaisen taustansa, ei näyttäisi olevan siis sattumaa. Kyse ei ole maalaisten joukkomuotoista ajautumista kansanopettajiksi, vaan pikemminkin tietoisesta ja ilmeisen houkuttelevan strategian tulosta. (Aho 2003, 45–47.)

Sukupuolisuus on yksi aineistoa jakava tekijä, mikä liittyy myös kansanopettajiston ei-talonpoikaisen elementtiin. Siinä missä tulevat mieskansanopettajat ovat värväytyneet talonpoikaisista püreistä, on naiskansanopettajissa ollut perinteisesti myös virkamiesperheiden jälkeläisiä. Tämä trendi lienee kuitenkin vähentynyt naisten opintomahdollisuuksien parantuessa 1900-luvun kuluessa. Tälle naisryhmälle kansanopettajaksi päätyminen saattoi merkitä sosiaalisen aseman laskua, mutta kuitenkin samalla myös tiettyä itsenäisyyttä. Seminaarilaitoksen jakaminen sukupuolen mukaan mies- ja naisseminaareihin johtui osaksi juuri tästä kahden erilaisen, ei pelkästään sukupuoleltaan vaan myös kulttuuritaustaltaan, ryhmän lähtökohtaisesta yhteensovittamattomuudesta. (Rinne 1989, 82–83, 102, 104.) Tilanne ei ole kansainvälisesti mitenkään poikkeuksellinen. Esimerkiksi Yhdysvalloissa vielä 1900-luvun puolenvälin jälkeen oli havaittavissa, kuinka naisopettajilla oli mieskollegoitaan useammin ylempi sosioekonominen tausta. Miehillä opettajaksi pääseminen näyttäisi siis liittyvän naisia enemmän sosiaalisen nousun mahdollisuuteen. Heillä on myös ollut halu päästä isäänsä varmemmin kiinni leivän syrjään. (Lortie 2002, 35–36.)

Siinä missä kansanopettajiston juuret ovat vahvasti maaseudulla ja talonpoikaisessa kulttuurissa, on oppikoulun opettajiston rekrytoitumisohja ollut kaupunkimaisuudessaan aivan toisenlainen. Oppikoulun opettajiston juuret ovat sidoksissa yläluokan säätyläiseen elämäntapaan ja asemaan, ja parhaimmillaan 1900-luvun vaihteessa valtiollisten oppikoulujen lehtoreiden tulot kilpailivat jopa

perinteisten professioiden edustajien kanssa.¹⁰² Tämä aines näkyy aineistossa vain vähäisenä, liki näkymättömänä juonteena. Kunnallisten oppikoulujen perustamisen ja elinolojen kohoamisen myötä tarjoutui yhä useammalle tilaisuus pyrkiä ja päästä opiskelemaan oppikouluun, mikä osaltaan alkoi horjuttaa oppikoulun ja sen opettajiston koulutuksellista erityisasemaa. Oppikouluissa vallitsikin sodan jälkeen opettajapula, mikä ei ollut myöskään hyväksi opettajaryhmän statukselle. (Kanerva 1966, 109–110; Rinne & Jauhiainen 1988, 165–194.)

Varsin moni aineiston opettaja on liittynyt osaksi oppikoululaitoksen sodanjälkeistä oppilastulvaa ja päätynt lopulta itse tuon koulumuodon opettajaksi. Niinpä myös moni oppikoulussa ja sittemmin peruskoulun yläasteella tai lukiossa työskennellyt aineenopettaja kuvaa lapsuuttaan maanviljelijäperheessä alempien vuosiluokkien kollegojensa tavoin. Tiivistäen voisikin sanoa, että talonpoikainen elämänmuoto on yksi keskeinen tutkimuksen elämätarinallista aineistokokonaisuutta kuvaava piirre, mikä näkyy kaikissa opettajaryhmissä. Vaikka kyse onkin kirjoittajien lapsuuteen liittyvästä seikasta, näyttää se edelleen elävän vahvana juonteena kirjoittajien mielessä. Esimerkiksi moni kirjoittajista kuvaa kiihtoisuuttaan omille vanhemmilleen. Tähän kuuluu vähitellen katoamassa olevan, tai jo kadonneeksi kuvatun, elämäntavan arvostaminen, mutta myös tietoisuus sen läsnäolosta kirjoitushetkellä eräänlaisena henkisenä perusrakenteena. Moni kirjoittaja linkittääkin lapsuutensa nykyhetkeen. Lapsuuteen ja maalaisuuteen liittyvät usein myös muistot yhteisöllisyydestä, jonka ilmentyminä olivat muun muassa naapureiden auttaminen ja eräänlainen jakamaton kasvatusvastuu. Sota- ja erityisesti evakkokokemukset tuottavat monelle kirjoittajalle ensimmäiset tuntemukset ulkopuolisuudesta. Nuorena evakkolapsena koettu oman perheen huono kohtelu on jättänyt syviä arpia joidenkin kirjoittajien elämäkerralliseen kudokseen.

Vaikka kirjoittajien kotioloivatkin usein vaatimattomat ja vanhempien koulutustaso vähäinen tai lähes olematon, kuvautuvat useimmat kodit kuitenkin perusturvallisuuden, lämmön ja rakkauden termein. Sota-aikanakin uhka tuli perheen ulkopuolelta, ei sisältä. Aineiston opettajien vanhemmat huolehtivat siis jälkeläistensä kasvatustehtävästä, mutta olivat myös tämän lisäksi koulu-

¹⁰² Perinteisillä professioilla tarkoitetaan yleensä esimerkiksi lääkäri- tai lakimieskuntaa. Tarkasteltaessa palkkaa, statusta ja kulttuurisena sekä sosiaalista valtaa näyttävät oppikoulun opettajien väliset erot kuitenkin suurina. Ylimpänä olivat valtion oppikoulut opettajineen, joiden jälkeen tulivat yksityiset oppikoulut ja myöhemmin alimmaksi ryhmäksi muodostunut kunnallisten oppikoulun opettajiston luokka (Rinne & Jauhiainen 1988).

myönteisiä. Omaelämäkertansa kirjoittaneiden opettajien kodit näyttäisivät päällisin puolin olleen niin sanottuja hyviä koteja. Lapsuuden kokemuksilla onkin keskeinen merkitys myöhemmälle opettajuudelle, jossa näkyvät kotona opitut käyttäytymiskonventiot ja vanhempien koulutusnäkemykset (Knowles 1992, 128–129). Kenties juuri siksi opettajien saattaa olla vaikea ymmärtää omien oppilaidensa kotioloja, jotka saattavat heijastella välinpitämättömyyttä suhteessa kasvatustehtävään ja joissa alkoholin ja muiden päihteiden käyttö vaikuttaisi olevan yleistä muiden ongelmien lisäksi.

Tulevien opettajien saavuttaessa kouluiän jatkuu lapsuuskuvauksesta tuttu idyllisyys, vaikka mukana on myös negatiivisia koulukokemuksia. Erityisen selvänä piirtyy joidenkin naisopettajien voimakas ja jo lapsuudessa syntynyt suoranainen opettajavietti. Näillä kirjoittajilla lapsuus ja koulu aika näyttävät merkittävänä elämäkerrallisina vaiheina, ja niitä kuvataankin runsaasti. Seikka on yhteydessä siihen, että juuri lapsuuteen ja koulukäyntiin paikallistuu myös ammattiorientaation kuvattu synty. Koulumuistojen lisäksi elämäntarinoitsijat kuvailevat toistuvasti, kuinka he ovat huolehtineet sisaruksistaan tai alkaneet jo varhain leikkiä koulua tai opettajaa.

Päällisin puolin aineiston opettajien omat oppilasaikaiset koulumuistot ovat siis myönteisiä, mikä lienee myös luonnollista opettajan uran valinneille henkilöille. Suurin osa kirjoittajista on käynyt koulunsa rinnakkaiskouluaikana, jossa kouluvalinnat tehtiin jo hyvin aikaisessa ikävaiheessa. Noin kymmenen vuoden iässä tapahtunutta oppikouluun pyrkimistä kuvataan useissa elämänjäsenyksissä. Jos sota ja sitä seurannut evakko ovat jättäneet joidenkin mieleen negatiivisia muistoja, niin samoin koulutusmahdollisuuksien puutteellisuus on määritellyt joidenkin kirjoittajien lapsuutta. Osalla koulu päättyi keskikouluun, jotkut eivät päässeet sinnekään asti perheen taloudellisen tilanteen vuoksi. Koska kaikki aineiston kirjoittajat ovat kuitenkin päätyneet opettajat ammattiin tavalla tai toisella, ovat myös nämä lapsuudessaan koulutuksellista vajetta kokeneet kyenneet hankkimaan myöhemmin lisäoppia.

Vaatimaton kotitausta on vaatinut monien kirjoittajien vanhemmilta usein merkittävää taloudellista panostusta, minkä seurauksena perheissä on jouduttu tinkimään muista asioista. Koulukirjat ja -matkat mahdollisesta koulukortteerista puhumattakaan ovat olleet merkittävä menoerä pienviljelijä- tai työläis- taustaisille vanhemmille, jotka ovat joutuneet rahoittamaan lastensa koulukäyntiä aina oppikoulusta mahdollisiin yliopisto-opintoihin asti. Osa kirjoittajien vanhemmista halusi varmistaa, että heidän lapsensa saisivat sellaista koulutuk-

sellista pääomaa, josta he itse olivat jääneet paitsi. Toisaalta kyse oli myös eräänlaisesta pakkoraosta. Vanhemmat tiesivät, että tilan elinkelpoisuus alkoi vähentyä muun muassa metsätöiden koneellistuesssa. Pienviljelijähenkisen Suomen elinvoimaisuutta alettiin vähitellen kyseenalaista niin ideologisella kuin käytännölliselläkin tasolla. Edellisellä tasolla kyse oli osin yhteiskuntapolitiikassa tahtuneesta muutoksesta, minkä seurauksena teollistumista ja taloudellista kasvua alettiin suosia ja talonpoikainen elämäntapa tuomittu vanhanaikaiseksi ja liian kalliiksi ulkoilmamuseoksi. Käytännön tasolla muun muassa teollisuuden modernisoiduttua sotakorvausten paineessa ja talouden alettua pitkän kasvukautensa alkoi väestö siirtyä vakaan toimeentulon perässä kaupunkiin. (Kari, Takala & Haapola 1999, 60–62.)

Maanviljelijäväestön suhtautuminen koulutukseen on yhtä monisyinen kuin on maanviljelijän ammattinimikekin¹⁰³. Viime vuosisadalla tapahtuneen koululaitoksen laajentumisen etunenässä maanviljelijäväestöä ei yleensä esitetä. Vaikka maanviljelijöille kuten muillekin väestöryhmille koulu saattoi merkitä edistystä ja lupausta paremmasta, oli asialla myös toinen puoli. Talonpojille koulu merkitsi monesti lisäkustannuksia, mutta myös vähentyviä työsuorituksia maataloudessa. Siksi maaseudulla vielä 1920- ja 1930-luvuilla varsinkin köyhät kunnat ajoivat ja toteuttivat ideaa supistetusta kansakoulusta. Työväestöllä ei ollut paikkaan sitovaa maaomaisuutta, joten heille kouluttautuminen merkitsi maaseudun väestöä selvemmin mahdollisuutta yletä sosiaalisella asteikolla. Toisaalta valtiovalta halusi huolehtia tämän ryhmän jälkeläisten koulutuksesta, koska vaihtoehtona olisi saattanut olla ajautuminen katujen ja rikosten houkutuksiin etenkin kaupungeissa. Kaupungeissa kansakoulu toimikin maaseutua täysimittaisemmin. (Ahonen 2003, 104–105; Männistö 1994, 105–109.)

Koulutusta koskevissa kysymyksissä on siis havaittavissa, kuinka pienviljelijävaltaisen Suomen talonpojat päättelivät koulutuksen olevan keskeinen ratkaisu jälkipolvien tulevaisuuden varmistamiseksi. Tai ainakin näin vaatimattoman taustan omaavat kirjoittajat tulkitsevat omien vanhempiensa koulumyönteisyyttä. Niinpä he kuvaavatkin toistuvasti, kuinka lapsuudenkodissa haluttiin taata jälkikasvun kouluttautumisen mahdollisuus hinnalla millä hyvänsä. Tämä merkitsi monissa perheissä lähes mahdotonta tehtävää. Vanhempien näyttäytyminen

¹⁰³ Ammattinimikkeellä maanviljelijä voidaan viitata isäntään, jolla on viljeltävänä 8 ha, 80 ha tai 800 ha. Sotienjälkeisessä Suomessa ensimmäinen tilakoko viittaa pienviljelijään, keskikoko suuren talon isäntään ja viimeinen lähinnä kartanonomistajaan. Kirjoittajien kotitilan koko näyttäisi olleen lähes poikkeuksetta ensimmäistä luokkaa.

koulutusmyönteisenä perustuu siis osaltaan elämäntilanteessa vallinneeseen välttämättömyyteen. Kirjoituksissa on havaittavissa sukupolvinen koulutusasenteisiin liittyvä murtuma, jossa kirjoittajien omat vanhemmat tulivat tietoisiksi siitä, että heidän lastensa elämänura tulisi muovautumaan täysin toisella tavalla kuin heidän omansa. Maatalous ei näyttänyt tarjoavan elinkeinoa aina edes perheen yhdelle jälkeläiselle, ja työläisperheissä haluttiin suoda jälkeläisille parempi elintaso ja miellyttävämmät työolot. Vaihtoehdoksi jäi uhrautuminen lasten kouluttautumisen hyväksi, mistä kumpuaa myös monen kirjoittajan kiitos omille vanhemmille. Kirjoittajat olivat siis eräänlaisessa pakkoraossa. Vanha elämämuoto ei enää tarjonnut työtilaisuuksia ja uusi edellytti kouluttautumista. Tämä merkitsi monelle tuleville opettajille siirtymistä sellaisille kulttuurisesti ja sosiaalisesti statustietoisille kentille, joissa oma asema merkitsi yleensä lähinnä reagointia. Kaikilla kirjoittajilla ei ollut sukulaisia, jotka olisivat osanneet tasoittaa varsinkaan yliopiston mahdollisesti tuottamaa kulttuurišokkia.

Kirjoittajien varsinaiset koulukuvaukset ovat osoitusta vahvasta uskosta koulutukseen, mikä näkyy muun muassa myöhempänä päätymisenä opettajan toimeen. Omia opettajia kuvataan emotionaalisiin sanakääntein pedagogisen tai yhteiskunnallisen viitekehyksen ollessa lähes huomaamaton (Labaree 2000, 229; Lortie 2002, 62–63). Alakoulujen opettajat hahmottuvat usein lähes taianomaisina henkilöinä, jotka olivat tulevien opettajien mukaan valmiita uhrautumaan oppilaidensa puolesta. Lisäksi he henkivät ulkoiselta olemukseltaan tiettyä maailmallisuutta, mistä etenkin Itä- ja Pohjois-Suomen rajaseudulta kotoisin olevat opettajat kirjoittavat. Kirjoittajien kokemukset opettajien erityisyydestä vain kasvavat oppikouluun ja mahdollisen lukion myötä. Kirjoittajien myöhempien kouluvuosien opettajissa oli vielä havaittavissa oppikoulun yläluokkainen asenne ja ilmapiiri, jonka kulttuuriseen itseriittoisuuteen monen nuoren maalaisuus näyttää toisineen törmänneen. Niinpä tuossa koulumuodossa opiskelu on tuottanut toiseuden kokemuksia. Vapaaoppilaspäikkäläisille puolestaan tehtiin tietäväksi opiskelun hinta nöyryyttävin viestein.

Viimeistään koulunjälkeisen opiskelun aloittamisen yhteydessä tai sen aikana kirjoittajat ottavat kantaa opettajuuteen. Toisen maailmansodan myötä alkanut vähittäinen kansanopettajan maalaisen taustan rapistuminen näkyy jossain määrin myös tämän tutkimuksen aineistossa. Sotien jälkeen opettajankoulutukseen alkoi hakeutua enenevissä määrin myös muita kuin talonpoikien jälkeläisiä. Teollistumisen ja kaupungistumisen myötä maalaisuus ylipäätään alkoi menettää merkitystään. Niin myös opettajaksi hakeutumisessa alkoi vähitellen viritä moderni

ammattivaihtoehtojattelu, jossa opettajan ammatti nähtiin yhtenä ammattina muiden joukossa. Maalaisuuden on korvannut vähitellen keskiluokkaisuus ja työskentely toimihenkilönä julkisella palvelussektorilla, mikä näkyy aineistossa kuitenkin sangen vähäisenä vireenä. (Rinne 1988, 438; Rinne 1989, 68, 104–105.)

Opettajaksi hakeutumisessa, kuten missä muussa ammatissa tahansa, voidaan havaita alalle houkuttelevia, helpottavia ja pakottavia seikkoja. Lortie (2002, 25–54) mainitsee houkuttelevina tekijöinä muun muassa työskentelyn nuorten kanssa, kutsumuksen ja yleisen koulumyönteisyyden, mikä tarkoittaa muun muassa sitä, että alalle hakeutuva on viihtynyt ja pärjännyt itsekin koulussa. Edelleen alalle voivat houkutella mahdolliset materiaaliset edut ja usein keskustelussa toistuvat lomien pituus ja työpäivän lyhyys. Helpottavista tekijöistä voidaan mainita ammatintuntemus, mutta myös helpohko sisäänpääsy ainakin joihinkin opettajan tehtäviin. Pakottavia seikkoja edustavat kasvuperheen esittämät toiveet tai suoranaiset vaatimukset, perheen perustaminen, taloudelliset tekijät, mutta myös opettajan uran tarjoama akateeminen kompromissi¹⁰⁴. Se näyttää aineiston perusteella olevan erityisesti aineenopettajille ominainen. Selvää on, että kaikki edellä mainitut alalle hakeutumisen teemat ovat nähtävissä myös tämän aineiston omaelämäkertoissa. Niiden keskinäinen suhde vaihtelee kuitenkin suuresti riippuen muun muassa iästä, sukupuolesta ja henkilökohtaisista preferensseistä.

Varsin vaatimattomista oloista ponnistaneille opettajille päätyminen opettajan toimeen on edustanut niin vuosikymmeniä aikaisemmin kuin edelleen kirjoitushetkellä sellaista edistymistä ja omien vanhempien köyhyyden, jos ei peräti suoranaisen kurjuuden voittamista, josta ollaan myös ylpeitä. Jotkut pääsivät opettajan oppiin oppikoulun ja lukion kautta, toiset taas koulutuksellisia sivuraiteita pitkin. Omaelämäkerran laatijoiden elämänvaiheissa ja niistä kehkeytyneissä elämäntarinoissa kiteytyy ja paikallistuu itse asiassa eräänlainen menestystarina. Näin on varsinkin vanhempien kirjoittajien kohdalla. Tausta tiedostetaan ja tunnustetaan, mutta edistymisestä ollaan selvästi myös ylpeitä. Siirtyminen yhteiskunnallisesti hyväksytyyn ja keskiluokkaiseen opettajan ammattiin on perinteisesti tarjonnutkin työläisten ja maanviljelijöiden kaltaisten alempien luokkien jälkeläiselle mahdollisuutta siirtyä ylemmäs sosiaalisella ja myös kulttuurisella asteikolla sekä yleensä myös parempaa toimeentuloa ja työturvaa. (Lortie 2002, 35; Rinne 1988; Webb 1985.) Toisaalta tämä näkökulma korostaa akateemisuuden ja keskiluokkai-

¹⁰⁴ Akateemisella kompromissilla tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että tutkijan urasta haaveileva historioitsija voi turvallisesti luopua jatko-opinnoistaan ja saavuttaa silti hyväksytyyn akateemisen aseman historian ja yhteiskunnallisten aineiden opettajana.

suuden erinomaisuutta ja tavoiteltavuutta. Neutraalimpaa olisikin puhua sosiaalisen nousun tai laskun sijaan kulttuurisesta siirtymästä (Vanttaja 2002, 253).

Sangen harva kirjoittaja kuitenkaan tuo eksplisiittisesti esiin, kuinka opettajan uralle ryhtyminen on merkinnyt yhteiskunnallisen aseman muutosta tai suoranaista kohoamista verrattaessa tilannetta omien vanhempien sosioekonomiseen asemaan. Pikemmin ero omiin vanhempiin tuodaan esille yhteiskunnallisen muutoksen, joka usein kuvautuu kehityksenä tai yksinkertaisimmillaan ”ajan kulumisen” tai ”aikojen parantumisen”, selittämänä. Siitä huolimatta kaikki kirjoittajat ovat päätyneet opettajan ammattiin, joten hyvällä syyllä voidaan sanoa monen edistyneen taloudellisessa ja kulttuurisessa asemoinnissa suhteessa juuri omiin vanhempiinsa.

Aineiston opettajien erilaiset ja eritasoiset koulutusväylät tiivistyvät opiskeluaikojen kuvauksen yhteydessä pääosin kahteen muotoon: seminaari- ja yliopistokoulutukseen. Näitä kahta koulutusmuotoa on tarkasteltu edellä erikseen. Seminaari näyttäytyy edellä esitetyssä talonpoikaisessa valossa eli ensisijaisesti maaseudun nuorten koulutukseen tähtäävänä laitoksena. Seminaarin käyneet olivat tottuneet koulussa ikätovereidensa tavoin auktoriteettivetoisuuteen, jota seminaariopiskelijan lähtökohtainen vaatimattomuus omalta osaltaan pönkitti. Vaikka osa seminaarilaisista, siis vanhamuotoisen kansakoulun koulutuksen saaneista, kritisoi seminaarin kuria ja henkeä, on se vain pieni lisävaraus verrattuna siihen tyytyväisyyteen, jolla tuota opinahjoa usein kuvattiin.

Seminaarien tiukka opiskelukulttuuri näyttäisi kaikesta päätelleen tarjonneen enemmän kuin se vaati. Ensinnäkin opinahjossa näyttäytyi osalle oppikoululaisista tuttu merkittävien ja omaan aineeseensa uppoutuneiden opettajien kirjo. Seminaarin opetus kuvataan toistuvasti korkeatasoiseksi. Ennen kaikkea on kuitenkin havaittavissa, kuinka seminaarin käyneiden mielestä se antoi myös hyvät eväät opettajan toimesta selviytymiseen. Kirjoittajat varustettiin pedagogisen osaamisen lisäksi kulttuurisella tietoisuudella maaseutuopettajan arjesta, jota tosin oli yleensä riittämiin jo entuudestaan. Osa vanhakantaisen koulutuksen saaneista epäileekin nykymuotoista koulutusta liian teoriapitoiseksi ja opettajan arjesta kaukana olevaksi. Vaikka seminaarilaisten kommentointia ja vertailun osuvuutta ei ole sinällään syytä epäillä, on kuitenkin huomioitava vuosikymmenten takaisten muistojen kultaantumisen ohella se, että maailma johon tuoreet opettajat tänä päivänä valmistuvat, on luonnollisesti hyvin toisenlainen kuin vuosikymmeniä sitten. Sellaista yksiselitteistä eloonjäämispakettia, jota seminaariopiskelijat kuvaavat, on vaikea kehittää ja luovuttaa uusille opiskelijasu-

kupolville. Eräs seminaaria kuvaava seikka on myös voimakas yhteisöllisyys. Seminaarin henki kuvautuu toisinaan positiivisen, toisinaan taas negatiivisen kilpailuhenkisyysyden ohella myös opiskelutovereita tukevana. Niinpä opinahjon käyneet kuvaavatkin seminaarissa muodostettuja elämänkestoisia ystävyyssuhteita ja yhteydenpitoa on jatkettu myös vuosikurssitasoisesti.

Alaluokkien eli aluksi kansakoulunopettajien ja sittemmin peruskoulun luokanopettajien koulutus on muuttunut sotienjälkeisenä aikana merkittävästi. Tänä päivänä tämä ryhmä koulutetaan yliopistossa, jossa tähdätään maisteritasoiseen tutkintoon ja jatko-opintokelpoisuuteen. Aineiston nuorimmat luokanopettajat ovat saaneetkin yliopistollisen opettajankoulutuksen. Muutoksesta huolimatta on paljon vanhaakin rakennetta ja ajattelutapaa jäänyt jäljelle: opettajat esimerkiksi valikoidaan edelleen huolellisesti ja moninkertaisesti. Vaikka ahkeruuden, uskonnollisuuden ja nuhteettomuuden on kenties korvannutkin esiintymistaitoisuus, harrastuneisuus ja ulospäin suuntautuneisuus, niin yhtä kaikki suhteellisen tarkkaan mitattu soveltuvuus on edelleen sisäänpääsyn ehtona. Tiivistäen voidaan todeta opettajalta edellytettävän edelleen niin koulutukseen pääsyssä kuin sittemmin menestyksellisessä viran hoidatuksessa tiettyä mallikansalaisuutta. (Rinne 1986, 204–207.) Joukossa on myös todistuksia siitä, kuinka vanhamuotoisen kansakoulunopettajankoulutuksen saaneet, mutta ennen kaikkea akateemisen loppututkinnon suorittaneet ovat halunneet omien sanojensa mukaan kyseenalaistaa mallikansalaisuutta ja siihen liittyviä odotuksia.

Kansanopettajista poiketen ovat aineenopettajiston koulutuksen juuret levänneet perinteisesti ja vahvasti yliopiston maaperässä, eivätkä tämän ryhmän koulutuksen opintosisällöt tai opiskelujärjestelyt ole muuttuneet niin merkittävästi kuin luokanopettajien. Muutoksia aineenopettajien koulutuksessa on toki ollut, mutta kyse on kuitenkin lähinnä kosmeettisista muutoksista, varsinkin jos tilannetta verrataan luokanopettajien vastaavaan. Vaikka tällä hetkellä kumpikin opettajaryhmä saa opettajakoulutuksensa yliopistossa, on ryhmien historia hyvin erilainen. Siinä missä kansanopettajien tehtävänä on perinteisesti ollut huolehtia kansan syvien rivien perussivistyksestä, on oppikoulun alkuperäiseksi tehtäväksi määritynyt vähälukuisen ja valikoituneen säätyläistön ja porvariston jälkeläisten kouluttautuminen virkamiestehtäviin. Vaikka oppikoulun opettajille ei kuulunut samanlaisia mallikansalaisuuden velvoitteita, oli heillä kuitenkin velvollisuus toimia yläluokkaisen ja porvarillisen eetoksen takuumiehinä. (Rinne & Jauhiainen 1988, 165, 172.)

Aineiston aineenopettajakirjoittajien oma talonpoikainen tausta ei antanut kovin hyvää ennustetta oppikoulun yläluokkaa uusintavalle projektille, joka si-

nällään alkoi olla jo väistyvä trendi sotienjälkeisessä Suomessa. Onhan kirjoittajien oma oppikoulu-ura osoitusta juuri siitä vähittäisestä oppikoulun massoitumisesta, joka alkoi toisen maailmansodan jälkeen. Suoranaisesta oppilastulvasta alettiin puhua 1950- ja 1960-luvuilla, eli juuri sinä aikana kun suuria ikäluokkia edustavat aineiston opettajat aloittivat oppikoulunsa ja sittemmin myös yliopistouransa. (Rinne & Jauhiainen 1988, 185–186.) Mikäli oppikoulun kustannukset koettiin merkittävinä, ovat yliopistolliset opinnot edellyttäneet jo aivan toisenlaista taloudellista panostusta.

Vielä 1900-luvun alkupuoliskolla yliopisto-opiskelijoiden joukko oli sangen pieni, ja se turvautui yleensä vanhempiensa avustuksiin tai opintojen lainoittamiseen. Opiskelijamäärien nopean kasvun myötä alkoi yliopistoihin virrata myös muita kuin virkamiehien, yläluokan tai porvariston jälkeläisiä, joiden vähävaraiset vanhemmat eivät aina pystyneet tukemaan lastensa opintoja rahallisesti. Myös lainojen takaajia saattoi olla vaikea löytää tilanteessa, jossa sanalla laina oli negatiivinen merkitys. Vähitellen havahduttiin siihen, että ylioppilaiden toimeentulo-ongelmat olisi ratkaistava yhteiskuntapoliittisin keinoin. Tähän suuntaan viittasi myös korkeakoululaitoksen laajentuminen 1960-luvulla. Ensimmäisenä toimenpiteenä voitaneen pitää 1959 vähävaraisille suunnattua valtion korkotukea, kunnes vuosikymmen myöhemmin 1969 luotiin opintotukijärjestelmä, jonka tarkoituksena oli taata mahdollisuus opiskella täysipäiväisesti vailla tarvetta tehdä opintojen ohessa töitä. Tässä ei aivan täysin onnistuttu. Joka tapauksessa luotu järjestelmä avasi uudenlaisia kouluttautumisenäkymiä, josta ovat päässeet nauttimaan lähinnä aineiston 1950-luvulla tai sen jälkeen syntyneet kirjoittajat. (Blomster 2000.)

Vaikka joukossa on sellaisia kirjoittajia, jotka viihtyivät yliopistossa ja sen henkisessä ilmastossa, jäi korkeakoulu kuitenkin monille etäiseksi paikaksi. Vaahtimaton kotitausta ja aikaisempi koulunkäynti ei ollut totuttanut näitä opiskelijoita yliopiston ilmapiiriin. Niinpä moni yliopisto-opiskelija tunsikin ilmapiirin vierauden ja opettajat koettiin etäisiksi ja vaikeasti lähestyttäviksi akateemisiksi toimijoiksi. Tässäkin kohtaa moni koki itsensä ulkopuoliseksi.

Edellä on vertailtu useissa kohdin kahta opettajanvalmistusväylää seminaaria ja yliopistoa. Kokoavana kommenttina voitaneen todeta, että noista kahdesta opinahjosta seminaari näyttäisi olleen juuri se laitos, joka kykeni ottamaan huomioon aineiston kirjoittajien taustan. Tämä koski niin opintojen sisältöä kuin tulevien työtehtävien hahmottamista. Yliopisto oli taas alun perin tehty aivan toisenlaista kulttuurista ja koulutuksellista omavaraisuutta omaaville opiskelijoille kuin mitä aineiston kirjoittajien kotitausta antoi odottaa. Siksi semi-

naari kuvautuukin kodiksi, yliopisto taas näyttäytyy kenties arvostettavana, mutta kovin etäisenä oppilaitoksena. Edes sisäänpääsy ei merkinnyt kaikille tuleville opettajille kuuluvuuden tunnetta tuohon yhteisöön. Toisaalta kansakoulun ja sittemmin peruskoulun luokanopettajien koulutuksessa tuleva opettajan ammatti on otettu paremmin huomioon kuin aineenopettajien koulutuksessa. Lisäksi edellisten koulutus on ollut perinteisesti yhtenäisempää ja varsinkin opettajaopintojen osalta pidempikestoista kuin aineenopettajien. (Lapinoja 2006, 92–93; Nurmi 1979, 235.)

Sisäoppilaitosluonteinen seminaari otti oppilaansa varsin tiukasti ja kokonaisvaltaisesti haltuunsa. Niinpä seminaarilaisten myöhemmissä muistelmissa kuvataan, kuinka laitoksessa otettiin huomioon oppilaiden ammatillinen, mutta myös henkilökohtainen kehittyminen. Varsinkin nuorilla kansa- tai keskikoulupohjalta ponnistaneilla seminaarilaisilla oli vielä aikuistuminen kesken. Yliopistossa taas keskityttiin puhtaasti opiskeluisältöihin, mikä merkitsi opiskelijoiden sosiaalisten ja henkilökohtaisten kysymysten sivuuttamista. Ne oletettiin hoidettavan instituution ulkopuolella omalla yksityisellä alueella. Itse asiassa asetelma muistuttaa tässä kohdin kirjoittajien kuvaamaa oppikoulukulttuuria. Oppilashuolto oli vasta vähitellen tulossa kouluihin, opiskelijanäkökulma sittemmin myös yliopistoihin.

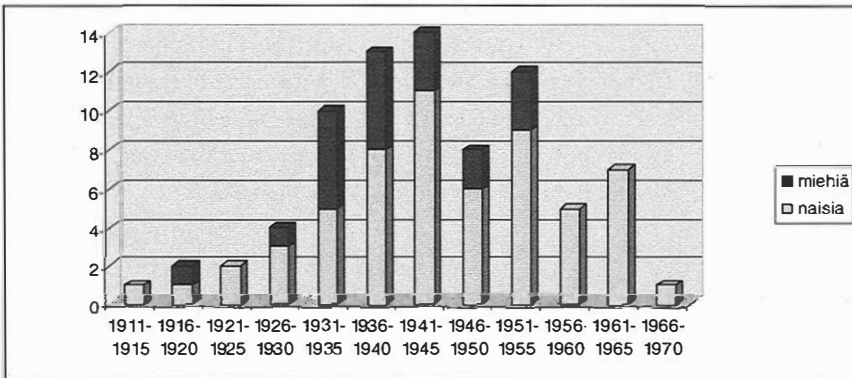
Kummankin opinahjon yhteydessä on havaittavissa kiitollisuuden ja myönteisyyden ohella myös kritisointia. Yliopiston toimintakulttuurissa kriittisyydellä on hyvin keskeinen sija, ja opiskelijaliikkeen yhteydessä 1960-luvulla arvioiva katse kääntyi myös yliopistoon itseensä. Seminaarilaitoksen keskeisinä oppilaille näyttäytyvänä arvoina olivat tottelevaisuus ja kuriin alistuminen, joiden kritisointi alkoi käydä yhä ilmeisemmäksi mitä lähemmäksi tultiin koko seminaarilaitoksen lakkauttamista. On ironista, että osa seminaarin käyneistä kritisoi juuri sitä, mitä ainakin osa yliopiston opiskelijoista näyttäisi kaivanneen: yhteisöllisyyttä ja huomioimista.

Aineiston opettajien jakaantuminen pääasiallisesti kahteen edellä kuvattuun koulun jälkeiseen opinahjoon ei kuitenkaan poista sitä orientaatiota, jolla opiskeluun suhtauduttiin. Tässä kohtaa on nähtävissä juuri kirjoittajien aikaisempi tausta. Kiitollisuus saadusta opiskelupaikasta näyttäytyi ahkerointina ja eräänlaisena nöyryytenä. Joukossa on sellaisia opettajia, jotka saivat hankittua itselleen arvostetun koulutuksen rimaa hipoen. Voidaan vain pohtia, kuinka moni potentiaalinen opettajaomaelämäkerta jäi kirjoittamatta opiskelumahdollisuuksien puuttumisen vuoksi.

Esitetty kahtiajako on epäoikeudenmukainen erityisesti niille aineiston opettajille, jotka eivät ole opiskelleet yliopistossa eivätkä seminaarissa. Joukossa onkin lähinnä ammatillisten aineiden, ammattikorkeakoulujen tai erilaisten opintojen opettajia, jotka ovat kouluttautuneet esimerkiksi kauppaopistossa, teknillisessä oppilaitoksessa tai Sibelius-Akatemian kaltaisessa korkeakoulussa. Heidän äänensä on jäänyt taustalle yksinomaan ryhmän vähäisen ja heterogeenisen edustuksen vuoksi.

Ylisukupolvinen ääni

Aineiston omaelämäkerran laatijoiden suurimman ikäryhmän muodostavat sota-aikana syntyneet opettajat, mutta kirjoittajissa oli runsaasti myös ennen sotia ja niiden jälkeen syntyneitä. Jostain syystä ikäkohortissa 1946–1950, jolloin syntyivät juuri Suomen historian suurimmat ikäluokat, on pieni pudotus (Karisto, Takala & Haapola 1999, 58). Naiskirjoittajia oli kaikkiaan 59 ja miehiä 20, joten vain joka neljäs omaelämäkerta oli miesopettajan laatima. Kuviossa 3. on havaittavissa kirjoittajien ikä- ja sukupuolijakauma.¹⁰⁵



KUVIO 3. Aineiston omaelämäkerran laatijoiden syntymävuodet viiden vuoden tarkkuudella ja sukupuolinen jakauma (n=79)

¹⁰⁵ Tässä kohtaa on syytä muistaa, mitä aikaisemmin sanottiin kirjoittajien syntymävuodesta. Osa kirjoittajista ei ollut maininnut syntymävuottaan tai ikäänsä, mikä pääteltiin tekstistä saatujen vihjeiden perusteella viiden vuoden tarkkuudella.

Kuvion 3. sanoman voisi kiteyttää siten, että valtaosa opettajista on syntynyt neljännesvuosisadan sisällä eli vuosina 1931–1955. Tämä on luonnollisesti varsin pitkä aikaväli, johon mahtuu kokonainen sukupolvi. Tätä ajallista laajuutta kuitenkin tiivistää omaelämäkertojen sisältö. Noihin 25 vuoteen mahtuu loppujen lopuksi varsin vähäisiä elämäntapaan tai elinkeinon liittyviä muutoksia. 1931 syntyneen pienviljelijäperheen jälkeläisen tarina ei näyttäisi aineiston perusteella poikkeavan kovin merkittävästi 1955 syntyneen vastaavan taustan omaavan henkilön tarinasta.¹⁰⁶ Talonpoikaisuus, kristillisyytensä sekä suhde koulutukseen näyttäisivät yhdistävän näitä ikäryhmiä. Sota on luonnollisesti vaikuttanut yksittäisiin kokemuksiin, mutta taloudellissosiaalista asemaa kuvaa pikemminkin pysyvyys kuin muutos. (Roos 1996, 15.)

Roosin (1987) näkemys neljästä sukupolvesta on usein toistettu. Vaikka uusia sukupolvia on sittemmin syntynyt ja vanhoja siirtynyt historiaan, viittaa Roosin jako keskeisiltä osin aineiston kirjoittajien ikäryhmiin. Asetettaessa Roosin luokittelu tämän tutkimuksen aineistoa vasten on havaittavissa joitakin yhtäläisyyksiä, mutta myös merkittäviä eroavuuksia. Ensimmäinen roosilainen sukupolvi, sotien ja pulan sukupolvi (1900–1920), viittaa vuosisadan alussa syntyneisiin henkilöihin, joiden aikuisiän todellisuuteen kuului kahden sotakauden todellisuus. Tähän ryhmään kuului lähinnä aineiston opettajien omia vanhempia. Toinen sukupolvi, sodanjälkeisen jälleenrakennuksen ja nousun sukupolvi (1925–1939), sisältää jo runsaasti viittauksia itse kirjoittajiin. Tälle sukupolvelle ominaiseksi hahmottuu nuoruudessa koettu puute, joka muistutti heidän vanhempiensa kertomusta. Toinen sukupolvi pääsi kuitenkin vielä aikuisiällä kokemaan omakohtaisesti sotien jälkeisen yhteiskunnallisen vaurastumisen edellisestä sukupolvesta poiketen. Tämän sukupolven elämäntarinassa heijastuva kokemus olojen parantumisesta on selvästi havaittavissa tutkimuksen aineistossa.

Vasta kolmas, suuren murroksen sukupolvi (1940–1950), on toden teolla päässyt hyödyntämään Suomen pikaista muuttumista agraarisesta yhteiskunnasta palveluelinkeinojen ja tietotekniikan todellisuuteen. Suuren murroksen sukupolven elämäntarinaa kuvaa tietty optimismi, joka hahmottuu esimerkiksi koulutuksen, terveyden, perusturvallisuuden ja elintason lisääntymisenä. Puute, sodat, sairaudet ja erilaiset katastrofit näyttäytyvät lähinnä vanhempien tai hämäreiden lapsuskuvien ilmentäminä. Kirjoittajien omien vanhempien koke-

¹⁰⁶ Tämä merkitsee myös sitä, että tutkimuksen analyysin kannalta ei näyttäisi olevan kovin olennaista, että kirjoittajat eivät ole ilmaisseet tarkkaa ikäänsä.

mukset ja elämäntarinalliset jäsenyydet elämän niukkuudesta olisivat luultavasti olleet hyvin toisenlaisia, koska heillä oli vastuu muun muassa perheen ruokkimisesta ja osa isistä oli myös rintamalla sotien aikana. Suuren murroksen sukupolven taustalla välkkyy edelleen maaseutu, joka vielä eli ja kukoisti kirjoittajien lapsuudessa, mutta jossa myös alkoi olla ensimmäisiä merkkejä kasvavasta hyvinvoinnista ja myöhemmin myös maaltamuutosta. Roosin mukaan tämän sukupolven ero edelliseen on hänen aineistossaan kaikkein jyrkin.

Neljäs sukupolvi, jota Roos kutsuu lähiöiden sukupolveksi, on syntynyt 1950-luvulla. Kuten edellä on käynyt ilmi, ei tutkimusaineiston kirjoittajien tausta juurikaan viittaa kaupungissa asumiseen. Näyttäisikin siltä, että juuri suuren murroksen sukupolven kokemukset ovat todellisuutta suurimmalle osalle kirjoittajista. Tämä sukupolvi eräällä tavalla imee itseensä myös edellisen ja seuraavan sukupolvien tarinat. Siten niin 1930-luvulla kuin 1950-luvulla syntyneet aineiston opettajat omaavat usein maalaisen taustan. Lapsuuteen kuului ahkerointi ja niukkuus, mutta varsinaista nälänhätää ei koettu joitakin yksittäisiä evakokertomuksia lukuun ottamatta. Yhteistä ja aivan keskeistä näyttäisi olevan koulutuksen merkitys. Se juuri yhdistää näiden eri ikäluokkien kertomukset ja toisaalta erottaa ne roosilaisen sukupolvijaottelun biologis-kronologisesta mitakaavasta.

Vaikka tutkimuksessa ei pyrittykään löytämään erityisiä opettajasukupolvia¹⁰⁷, paljastavat havainnot mannheimilaisen sukupolvijaottelun ongelmallisuuden. Pelkän syntymävuoden yhteneväisyys tai jopa yhteisten sodan kaltaisten kokemusten kokeminen eivät välttämättä oikeuta puhumaan kollektiivisista kokemuksista. Johonkin ammattiryhmään kuuluminen saattaa aiheuttaa samoinnäkemistä ja -kokemista hyvinkin eri-ikäisten ammatin edustajien keskuudessa. (Virmasalo 1999, 34.) Ammattiin valikoituminen näyttäisi nousevan aineistossa ikää ratkaisevammaksi tekijäksi. Opettajat, olivatpa he syntyneet ennen tai jälkeen sotia tai niiden aikana, kyseenalaistivat omalla ammatinvalinnallaan talonpoikaisen Suomen jatkuvuuden. Myöhemmin syntyneiden tarinoissa on havaittavissa, kuinka omat pienviljelijätaustaiset vanhemmat totesivat yksikantaan tilanpidon kannattamattomuuden.

Roosin (1987, 74) mukaan länsimaiseen perinteeseen kuuluu kuvitella varhaisemmat ajat nykyisiä paremmiksi. Osin kyse lienee tietystä kirjoittamis- tai puhutavasta mutta myös siitä, että jotain *inhimillistä* koetaan kadotetun. Nuor-

¹⁰⁷ Edellä viitattiin Kauppilan ja Tuomaisen (1996) laatimiin opettajasukupolviin.

ruusmuistoissa oli havaittavissa myös yhteisöllisyysromantiikkaa ja huolta suvun ja perheen merkityksen katoamisesta (Kivivuori 1992, 78–82). Moni kirjoittaja päästääkin lukijansa varsin lähelle itseään juuri nuoruusaikana, ja muutoinkin kerronta on tässä varhaisvuosien kuvauksessa usein vivahteikasta ja rikkasta. Vaikuttaakin siltä kuin kirjoittajat olisivat halunneet pitkittää lapsuus- ja nuoruusmuisteluaan. Sama koskee kouluaikaa, opiskeluvaihetta ja vielä ensimmäistä työpaikkaa.

Peruskoululaitoksen perustaminen 1970-luvulla leikkaantuu monen kirjoittajan työtodellisuuteen. 1930- ja 1940-luvuilla syntyneet olivat yleensä ennättäneet jo työskennellä jonkin aikaa ennen tätä merkittävää muutosta, mutta 1950-luvun kasvatit valmistuivat opettajiksi juuri yhtenäiskoulun tarpeisiin. Heille vanha rinnakkaiskoulusysteemi näyttytyy lähinnä omakohtaisesti koetun oppilashistorian muodossa. Joka tapauksessa peruskoulu-uudistuksen voidaan katsoa olleen suurin yksittäinen muutos varsinkin aineenopettajien työtodellisuudessa, mutta se on kirjoittanut kannanottoja lähes kaikilta opettajilta.

1980-luku näyttää jäävän kirjoituksissa tarkentamattomaksi vuosikymmeneksi. Tähän voidaan löytää niin yksilötasoisia kuin yleisiä syitä. Ensinnäkin näyttää siltä, että peruskoulu oli tuona vuosikymmenenä jo suhteellisen vakiintunut ja kouluissa elettiin varsin lihavia vuosia. Opetusryhmät olivat pienentyneet jatkuvasti sotien jälkeen, ja resurssija näytti olevan tarjolla esimerkiksi erityisopetuksen muodossa. Lisäksi kouluterveydenhuollon kaltaiset tukipalvelut helpottivat osaltaan opettajan työtä. 1980-luvulta alkaen varsinkin kansanopettajat saivat vihdoin nauttia varsin itsenäisestä ammatillisesta asemasta ilman koulutarkastajien tai koulun johtokuntien tarkkaa valvontaa. Mikä tärkeintä, opettajia ei tällä vuosikymmenellä näytetty vaivaavan juuri kehittämisvelvoitteilla. (Rinne 1988, Simola 1995, 315; Simola 2004, 95.) Hyvinvoinnin ja opettajan aseman vakiintuminen ovat saattaneet vaikuttaa kerronnan latistumiseen.

Toisena selityksenä kirjoitushetkeä edeltävän vuosikymmenen tasaisuuteen saattaa olla kirjoittajien ikä. Juuri tuona vuosikymmenenä moni kirjoittajista saavutti keski-ikänsä tai ainakin kolkutteli tuon ikävaiheen porteilla. Tätä elämänvaihetta ei juuri omaelämäkerroissa kuvata, tai ajanjakso kuitataan usein suhteellisen pikaisesti (Roos 1988, 194–195). Se on yleensä aikaa, jolloin elämä on tasoittunut, rutinoitunut ja kenties muuttunut vähemmän mielenkiintoisia kerrottaviksi aineksiksi sisältäväksi. Opettajille on yleensä tässä ikävaiheessa selvinnyt työn luonne ja mahdollisuudet. Osa opettajista saattaa etsiä työlleen uusia ulottuvuuksia tai jopa vaihtaa alaa, kun osa taas eräällä tavalla jämhättää paikal-

laan eli joutuu eräällä tavalla opettajan työhön liittyvän vähäisen urakehityksen uhriksi. Vakiintunut (ammattillinen) identiteetti näyttäisi tuottavan omaelämäkerrallisesti varsin merkityksetöntä tutkimusmateriaalia. (Sikes 1985, 48–54; Vilkkö 1988, 86.)

1990-luvulla eli kirjoitushetken lähimenneisyydessä osa kirjoittajista oli jo siirtynyt eläkkeelle tai valmistumassa henkisesti tulevaan työstä vetäytymiseen, mutta suurin osa kirjoittajista eli vielä täyttä opettajan arkea. 1950-luvulla syntyneet olivat vasta hieman yli 40-vuotiaita. Kollektiivisella tasolla ero edellisen vuosikymmenen on erittäin selvä. Tämä voi osin johtua ajankohdan läheisyydestä, mutta kenties selitystä on haettavissa vuosikymmenelle ajoittuneesta taloudellisesta taantumasta. Opettajat todistavat kirjoituksellaan lähes yhtämittaisen sotien jälkeen alkaneen taloudellisen kasvun rajua taittumista. Tämä kasvu oli Suomessa ollut erityisen voimakasta, mikä on nähtävissä myös kirjoittajien elämäkerrallisessa kaareissa. Talouskriisin seurauksena oli muun muassa pankki-kuolemia, suurtyöttömyyttä ja valtiontalouden velkaantumista, joista kaksi jälkimmäistä näkyvät suoranaisesti myös elämäkertoissa. Suomi oli ollut aikaisemminkin laman kourissa, mutta ei näin syvässä murroksessa, joka olisi muuttanut pysyvästi hyvinvointivaltion rakennetta. (Karisto, Takala & Haapola 1999, 91–92.)

Lama tuo siis kerrontaan uutta särmää, ja juuri edellä esitetyt muutosten denssit opettajan työssä näyttävät paikallistuvan ja voimistuvan kirjoitusvuosikymmenen aikana. Osa kirjoittajista oli kokenut henkilökohtaisesti depression vaikutukset joko puolisonsa välityksellä tai omakohtaisesti opettajien lomautusten muodossa. Vielä enemmän kerrottiin kuitenkin siitä, kuinka tämän aikakauden jäljet näkyivät oppilaissa. Vaikka taloudellisen alamäen kuvaukset ovatkin varsin yhteneväisiä ja elämäntarinat tavallaan vahvistavat toisensa, on lähihistorian tulkitseminen silti ongelmallista.

Jonkinlaisesta temaattisesta takaisinkytkennästä on kyse, kun opettajat puhuvat lama-ajan yhteydessä arvojen kovenemisesta. Juuri tässä todellisuudessa kirjoittajat kokivat työskentelevänsä ja elävänsä kirjoitushetkellä vuonna 1998. Ensinnäkin aikojen ankaruus näkyi siten, että nuoruudesta monelle henkilökohtaisesti tuttu toiseus ja eriarvoisuus näyttäisivät nousseen uudestaan esiin niin koulutusta kuin yhteiskunnan yleistä tilaa koskevilla arvioinneissa. Toisaalta puhuttiin työelämän kovenemisesta. Kortteinen (1992, 43–44) on tutkiessaan suomalaista (työ)elämää tullut siihen tulokseen, että riippumatta työntekijän iästä, sukupuolesta tai ammatista on työtä kuvaavissa tarinoissa löydettävissä kolme toistuvaa peruselementtiä: on ollut kovaa, on yritetty selvittää ja selviämisen jälkeen on

oltu ylpeitä suoriutumisesta. Osalla kirjoittajista tämä toteutuu yksilönkehitykseen liittyvässä kerronnassa, mutta toisilla taas 1990-luvun taloudellinen taantuma on tuottanut ”kovaa on” -kirjoitusta. Selviämisestä ollaan epävarmoja, mutta sen sijaan on haluttu tuoda esiin opettajan työn tärkeyttä. Kyse ei ole siis mistään lapsuudessa tai nuoruudessa tai uran alussa voitetusta taistelusta, vaan kirjoitushetkellä vallinneesta todellisuudesta ja osin myös tulevaisuusvisioinnista.

Toiseuden kokemukset ovat aineistossa sangen yleisiä. Osin ne sijoittuvat siis kirjoittajien lapsuuteen viitaten kotitaustan vaatimattomuuteen, mutta myös työelämässä koettuun syrjintään. Elämäkertatutkimuksen historiassa marginaalisuus on näyttänyt varsin keskeistä osaa, ja onhan tarinoita kerätty usein juuri tavallisilta ihmisiltä. Tutkimusgenressä on usein tavoiteltu mahdollisimman omaselitteisiä ja autenttisia tarinoita, jotka ovat saattaneet haastaa (tai niiden on haluttu haastavan) niin sanottuja suuria ja myös heroisia kertomuksia. Kysymys opettajien marginaalisuudesta lienee ratkaisematon tai ainakin se on vahvasti näkökulmariippuvainen. Onhan esimerkiksi suomalainen opettaja varsin itsenäinen ja akateemisen koulutuksen saanut toimija verrattaessa muihin länsimaalaisiin kollegoihinsa (vrt. Helsby & McCulloch 1996). Toisaalta opettajakuntaa ei luokitella varsinaiseen johtoportaan kuuluvaksi. Opettajat mielletään pikemminkin hallinnollisten ja taloudellisten toimien kohteeksi. Joka tapauksessa määriteltiinpä opettajakunta sitten marginaaliin tai ei, on tämän ryhmän sisällä epäilemättä tilaa ja suoranaista tilausta myös toisenlaisille niin sanotusta valtavirrasta poikkeaville tarinoille. (Goodson & Sikes 2001, 10.)

Suuret ikäluokat, jotka ovat siis eläviä todisteita Suomen pikaisesta kehitymisestä, näyttävät kohtaavan vielä 1990-luvulla merkittäviä muutoksia. Tämä dynaamisuuden sukupolvi oli jo kirjoitushetkellä siinä tilanteessa, jossa kokemus alkoi olla jo jossain määrin rasite. Vuonna 1940 syntynyt omaelämäkerran laatija kokee edustavansa sukupolvea, joka on ”aina toisena oleva sukupolvi”. Lapsuudessa vanhemmat ihmiset olivat aina ensin, ja nyt kun pitäisi nauttia iän mukanaan tuomasta erityisasemasta, ovat asetelmat muuttuneet. Lapset ovatkin nyt ensin.

Suuren murroksen sukupolvelle tyypillisenä elämänjäsennyksellisenä piirteenä Roos (1988, 26–28) mainitsee jonkin puuttumisen, jota hän kutsuu ei-kokemukseksi. Käsitteellä hän viittaa siihen, kuinka edellisen sukupolven puutteen ja kurjuuden voittanut jälkikasvu kertoo varsin latteita ja turvallisuushakuisia elämäntarinoita. Niistä puuttuvat dramaattiset tapaukset, puutteet, sairaudet ja avioerot, mutta yhtä hyvin myös elämän suuret ja myönteiset hetket. Koke-

muksellinen taso jää ohueksi. Edellisten sukupolvien elämänmakuisuus ja työssä ahertaminen ovat muuntuneet puheeksi koulutuksesta, mutta ihmissuhteet ja perhe-elämä näyttävät aivan uudella tavalla.

Roosin huomiot suuren murroksen sukupolven elämäkertojen teemallisista tiheytmistä pitävät osittain paikkansa suhteutettuna tämän tutkimuksen aineistoon. Edelleen on huomattava, kuinka suuren murroksen sukupolven tematiikka ilmenee edellisen ja seuraavankin sukupolven kirjoituksessa. Ei-kokemuksen vastapainoksi on huomautettava, että aineistossa on myös hyvin sisällepäästäviä kertomuksia, joissa ei kaihdeta kertoa avioeroista, omista tai perheenjäsenten sairastumisista, ammattiapuun tukeutumisesta, työpaikkakiusaamisesta, yleisesti työssä viihtymättömyydestä tai laman tunkeutumisesta omaan perheeseen. Nämä on koettu vahvasti, ja niistä on myös kerrottu tunteikkaasti. Luonnollisesti edellisten sukupolvien toimeentulon niukkuuden tai materiaaalisten edellytysten puutteen on korvannut ihmissuhteisiin tai immateriaalisiin seikkoihin sitoutunut problematiikka. Ulkoisesta elämänhallinnasta on siirrytty sisäiseen elämänhallintaan (Roos 1988, 67, 206–208). Edelleen opettajat ovat kertoneet elämänsä huippukohdista, kuten oman puolison löytämisestä tai vaikkapa ammattiin valmistumisesta.

Omaelämäkertansa kirjoittaneet opettajat näyttäsivät muodostavan elämäntapojensa suhteen varsin homogeenisen ryhmän. Vaikka varsinaista vapaa-aikakirjoitusta on sangen vähän, näyttäsivät opettajien harrasteet olevan hyvin samantyyppisiä. Opettajat toimivat erilaisissa järjestöissä, harrastavat kuorolaulua ja erilaisia liikuntamuotoja. Alkoholia ei käytetä ollenkaan tai sitten ilmeisen kohtuullisesti. Kuluttamisesta ja elintason näkyvyydestä sen sijaan tunnutaan vaiettavan. Vaikka kulutus olisikin minuuden rakentamista, siitä vaietaan juuri omaelämäkerroissa (Roos 1988, 131). Osin kyse voi olla usein toistetusta ilmiöstä eli omaelämäkerrallisesta vinoutumasta. Tämän tutkimuksen kontekstissa kyse voi olla jälleen kerran siitä, että kirjoittajat ovat katsoneet kulutuksen olevan jotain sellaista, joka ei liity suoranaisesti heidän työtodellisuuteensa. Opettajat eivät siis ole halunneet kerskailla kesämökeillään tai kalliilla harrastuksillaan, jos sellaisia edes on ollut. Pikemminkin on haluttu kuvata sivistäviä ja kuntoa kohottavia harrasteita. Vaikka opettajat muodostavatkin varsin yhtenäisen ammatillisen ryhmän ainakin mitä tulee elämäntapoihin, ei aineistossa näy edes avioliiton tai perintöjen kautta tapahtunut vaurastuminen. Koulutus näyttäisi säätelevän kerskailevaa kerrontaa, vaikka monen lapsuus olikin puutteellinen.

Opettajan työn muutokset

Opetuksesta kasvatukseen

Aineiston kirjoittajien pohtiessa työtään ja sen luonnetta nousee toistuvasti esille vastinpari opetus ja kasvatustyö ja kysymys siitä, onko opettaja ensisijaisesti opettaja vai kasvattaja. Sinällään kyse on varsin vanhasta keskustelunaiheesta. Esimerkiksi maamme kaupungeissa äidit olivat alkaneet siirtyä 1920- ja 1930-luvuilla yhä enemmän ansiotyöhön, mikä luonnollisesti vähensi kodin merkitystä kasvatustyössä. Jo tuolloin esitettiin vaatimuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, mikä kiteytyi keskusteluun koulun roolista: tuliko sen vain jakaa tietoa vai huolehtia myös (siveys)kasvatuksesta. (Männistö 1994, 131.) Keskustelun juuret ovat vietävissä ajallisesti vieläkin kauemmas Snellmanin ja Cygnaeuksen väliseen kinasteluun siitä, kenelle kasvatustyö oikein kuuluu. Edellinen korosti perheen merkitystä kasvattamisessa, ja Snellmanin mukaan yhteiskunnan vallan tuli pysähtyä kodin kynnykselle. Cygnaeuksen näkemyksestä tuli kuitenkin vähitellen vallitseva malli, ja niinpä pedagogi oli ottava äidin roolia itselleen ja koulusta tuli kodin malli. (Ahonen 2003, 52; Ojakangas 1997, 11–17.)

Varsinkin peruskoulun, mutta myös lukion, aineenopettajilla näyttäisi olevan aivan oma historiallisesti periytyvä näkökulma kasvatukseen ja opetuksen väliseen suhteeseen. Monen vastaperustetun yläasteen aineenopettajan työn luonne muuttui ratkaisevasti 1970-luvulla, kun uuden koulumuodon opettajat saivat vastuulleen kaikki ikäryhmän oppilaat. Silti on havaittavissa, kuinka oppilashuollolliset ja kasvatukselliset tehtävät olivat alkaneet olla osa tämän opettajaryhmän työnkuvaa jo ennen peruskoulun aikaa. Oppikoulun massoitumisen seurauksena luokkiin alkoi tulla yhä enemmän niitä oppilaita, joiden oppimisen eteen opettaja joutui tekemään yhä enemmän töitä. Siten sotienjälkeisenä aikana voidaan aineenopettajien työn katsoa muotoutuneen entistä enemmän kasvatustyöksi, mikä on merkinnyt ainenäkökulman vähenemistä. (Rinne & Jauhiainen 1988, 185–186.) Varsin monen aineiston omaelämäkerran laatijan työuran varrelle näyttäisi mahtuvan kaksi selvästi erottuvaa notkahdusvaihetta, jolloin työn kasvatuksellinen funktio on korostunut: peruskoulun perustaminen ja 1990-luvun lama.

Opettajat kuvaavat toistuvasti, kuinka opettaminen on yhä vähäisempi osa työnkuvaa ja kuinka kasvattamistoiminta on lisääntynyt merkittävästi. Tämän suhteen kirjoittajat ovat varsin yksimielisiä. He myös pohtivat tilanteeseen joh-

taneita syitä, jotka näyttäisivät jakaantuvan tarkoittamattomiin ja tarkoituksellisiin. Edellisistä käy esimerkiksi taloudellinen lama. Yhteiskuntaa laajasti kosketanut taloudellinen ahdinko on aiheuttanut opettajien mukaan muun muassa syrjäytymistä, jonka vaikutuksia opettajat ovat todistaneet luokkahuonetodellisuudessa. Jotkut opettajista kertoivat myös ymmärtävänsä vanhempia, jotka eivät enää jaksaneet huolehtia täysipainoisesti kasvatustehtävästään tilanteessa, jossa pelkästä arjesta selviäminen oli saattanut käydä ylivoimaiseksi. Toisaalta aineiston opettajat kuvaavat vanhempia, jotka heidän mielestään tarkoituksellisesti suovat liikaa vapausasteista jälkeläisilleen, mikä taas johtaa koulutoiminnan kannalta usein epätoivottuun käytökseen. (Aittola 1999, 205; Eloranta & Virta 2002, 144; Krviemi 2000a, 174–175; Syrjäläinen 2002, 95–96; Sääntti 1997, 60–61.)

Kasvatustehtävän korostuminen on johtanut siihen, että osa opettajista kokee olevansa puun ja kuoren välissä. Riittämättömyyden tunnetta on lisännyt kasvatustehtävän aktivoituminen tilanteessa, jossa resurssit ovat samanaikaisesti vähentyneet (Syrjäläinen 2002, 96). Opettaja näyttäisikin olevan eräänlaisessa pakkoraossa: jotta hän voi opettaa, on hänen ensin kyettävä kasvattamaan yhä suurempaa osaa oppilasta yhä suuremmissa opetusryhmissä. Vanhempien hulttomuuden tai avuttomuuden lisäksi yhteiskunnan katsotaan huolehtivan riittämättömästi varsinkin vähäosaisista ja syrjäytyneistä perheistä (Sääntti 1997, 60). Opettajat kokevat joutuneensa sijaisvanhemmiksi tilanteessa, jossa oppilaiden omat vanhemmat ovat vetäytyneet kasvatusvastuustaan ja jossa yhteiskunnan ei katsota tukevan riittävin resurssein sinällään varsin vaativaa ja myös tunnustettua kasvatustehtävää.

Vaikka näkemys kasvatustehtävän korostumisesta tuodaankin esiin lähes yksimielisesti, näyttää suhtautuminen asiantilaan jakavan aineiston opettajat varsin selkeästi kahtia. Osa kirjoittajista korostaa olevansa nimenomaan opettaja niin koulutukseltaan kuin työorientaatioltaan. Osin tähän puheeseen näyttäisi sitoutuvan myös näkemys opettajan kiistattomasta auktoriteettiasemasta suhteessa oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa. Vastakkaisista näkemyksistä vastanneet opettajat taas tiedostavat, että työskentely nykynuorten kanssa vaatii erityistä kasvatustietoisuutta ja että opettajan on herkistytävä kuuntelemaan nykynuorten mielteitä. Näille opettajille kasvatustehtävä näyttäisi olevan keskeinen, mutta myös mielekäs osa opettajan työtä. Itse asiassa joillekin se näyttäisi olevan työn ydin, työviihtyvyyden takaaja ja myös alalle hakeutumisen perimmäinen syy. Nämä opettajat hyväksyvät opettajan työn ihmishuhdeluonteeseen ja siihen kuuluvan tunneulottuvuuden. Näkemys ei voisi juuri enempää poiketa perinteisten professi-

oiden asiakassuhdeajattelusta, jossa nimenomaan pyritään pitämään emotionaalinen etäisyys asiakkaaseen (Labaree 2000, 229–230).

Opetuksen ja kasvatuksen välisen suhteen pohdinnassa on kyse eräänlaisesta jatkumosta, jolle opettajat itseään asemoivat. Se joka korostaa kasvatusrooliaan, puhuu yleensä itsestään nimenomaan kasvattajan näkökulmasta. Osa opettajista taas kieltää kasvatuksellista tehtäväänsä korostamalla työnsä opettamislunnetta. Tätä puhetta on havaittavissa kaikissa opettajaryhmissä. Luonnollisesti näiden kommenttien perusteella on vaikea arvioida, kuinka opettajat tosiasiallisesti luokassaan toimivat ja mitä he näillä kahdella konkreettista koulutoiminnasta abstrahoidulla käsitteellä viime kädessä tarkoittavat. Joka tapauksessa kyse on selvästi vakiintuneesta puhetavasta ja dikotomiasta, joka sijoitetaan toisinaan tiettyihin koulumuotoihin, toisinaan taas yksittäisiin opettajiin. Edelleen yhden opettajayksilön työuran varrella saattavat kasvatus- ja opetusintentio vaihdella. Toisen väistyessä näyttäisi toinen lähestymistapa ottavan tilaa. Vakiintuneen kaksijakoisen diskurssin avulla pyritään hahmottamaan yleistä, mutta myös henkilökohtaista opettajuutta. Vaikka jaottelu tavoittasikin jotain olennaista opettajuudesta ja opettajien työorientaatioista, on se joka tapauksessa keinotekoinen. Opettaja nimittäin ei voi välttyä kasvattamasta, vaikka hän mieltäisikin itsensä ensisijaisesti opettajaksi. Koulun kasvatuksellinen elementti on aina läsnä kaikessa opetuksessa joko tiedostamattomana tai tiedostettuna. (Broady 1987, 98–100.)

Opetuksen ja kasvatuksen tematiikkaan sitoutuu myös keskustelu työn varsinaisesta kohteesta eli kysymys siitä, opettaako opettaja ensisijaisesti yksilöitä vai ryhmiä. Vaikka kasvatus on aina vääjäämättä yhteiskunnallista ja siksi sosiaalista luonteeltaan, korostuvat nimenomaan kasvatusorientoituneessa puheessa usein yksilöllisyys ja toivomus oppilaiden kahdenkeskisestä kohtaamisesta. Kuunteleminen ja muut yksilölähtöiset terapeuttiset käytännöt näyttäisivät korvanneen myös näkemykset kurista ja joukkojenhallinnasta. Selvennykseksi Broady (1987, 112–113) tarjoaa metaforaa kotiopettajasta, jolla on hallussaan vain yksi tai korkeintaan muutama oppilas. Viittaukset yläluokkaiseen tapaan hoitaa kasvatuskysymys ovat ilmeiset. Kotiopettajailluusio on kuitenkin hauras ideaali jo yksistään sen vuoksi, että koulu aivan kuten sen tarpeisiin kehitetty pedagogiikka, on pikemminkin ryhmiä kuin yksilöitä varten. Myös virallinen koulutusagenda näyttäisi suosivan yksilölähtöistä ajattelua. (Simola 1995.)

Sosiaalisuuden merkityksen pedagogiikassa ja meikälaisessä kasvatustieteessä eksplikoi viimeistään Koskenniemi. Hänen mukaansa kasvatustoimin-

nassa tuli huomio kiinnittää oppilaspersoonien yksilöllisiin mutta myös yhteisöllisiin elementteihin. Työtapojen tasolla tämä merkitsi oppilaiden omatoimisuuden periaatteen laajentamista. Oppilaita ohjattiin yhä enemmän yksilölliseen työhön, mutta samanaikaisesti myös laajentuneeseen yhteistoiminnallisuuteen. Opettajalta tämä vaati enemmän kuin pelkkien uusien työmuotojen hallintaa: hänen oli tunnistettava myös oppilaidensa tarpeiden dynamiikkaa, mikä edellytti tilanneherkkyyttä ja joustavuutta. Varsinkin vanhemmat opettajat kyseenalaistivat näkemystä sosiaalisesta kasvatuksesta, mutta myös ajatusta lisääntyneestä oppilaskeskeisyydestä. Koskenniemen ajattelu nimittäin sisälsi myös varsin modernin tietonäkemysmukaisesti ajatuksen siitä, että tiedot ja taidot eivät voi olla itsetarkoituksellisia, vaan niiden tulee liittyä läheisesti oppilaiden kehittymiseen. Lähtökohdaksi määrittyi oppiaineen sijaan oppija. (Lahdes 1966; Nurmi 1984, 111–112; Ojakangas 1997, 143–145.)

Peruskoulunopettajuuteen näyttää kuuluvan oletus siitä, että opettajan työn kohteena on oppilasyksilö ja että opettaja kohtaa oppilaansa metaforisesti lääkärin tavoin yksi kerrallaan. Tendenssi näyttäisi vain vahvistuneen. Peruskoulun alkuvaiheeseen ajoittuu koulun esittämä lupaus jokaisen oppilasyksilön ainutkertaisuuden tunnistamisesta ja huomioimisesta, vaikka samanaikaisesti pyrittiin toisaalta yhdenmukaisuuteen. Sitten opettajalta on edellytetty täsmäpedagogista taituruutta ja oppilaantuntemuksellista kyvykkyyttä, jotta hän voisi luoda optimaalisen oppimisympäristön jokaiselle oppilaalleen. Ryhmäpohjainen toimintamalli on vähitellen korvautunut luokkahuoneessa toimivien oppilaiden määrää vastaavilla mikrotasoisilla oppimisympäristöillä, jollaisen jokainen oppilas muodostaa opettajansa kanssa kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa. (Simola 1995, 319, 334–335, 345.)

Yksilöpainotteisuuden avulla on opettajuudesta yritetty karsia joukkomuotoisperustaista vuosisataista koulumestarialiteettia ja tehdä opettajasta pikemminkin nykyaikainen ihmissuhdeammattilainen. Simola (1995, 347–348) löytää kuitenkin kolme vasta-argumenttia tälle projektille. Ensimmäinen liittyy koulun pakollisuuteen. Koulun oppilasasiakaskunta on pakotettu ostamaan opettajien opetustuotteita valinnanvaran ollessa kuitenkin sangen vähäistä. Toisaalta koulu on joukkomuotoinen laitos ja opettajan työssä on kyse siten joukkojenhallinnasta. Kolmanneksi Simolan mukaan koulussa toteutuu tutkintovelvollisuus, joka viime kädessä säätelee koulun suhteita ja suorittamisen pakkoa.

Huomattava on vielä, että yksilöllistymistendenssi osuu yhteen kasvavien opetusryhmien kanssa. 1990-luvun lamaa edeltävinä vuosikymmeninä oli to-

tuttu luokkien keskikoon jatkuvaan pienenemiseen. Heti sotienjälkeisenä aikana syntyivät niin sanotut suuret ikäluokat, ja suurten kaupunkikoulujen luokkien oppilasmäärä saattoi lähennellä jopa sataa seuraavalla vuosikymmenellä. Seuraavat pienemmät ikäryhmät, kasvanut luokanopettajien määrä sekä erityisopetuksen laajentuminen johtivat lopulta siihen, että 1980-luvun lopulla peruskoulun ala-asteen luokkakoot pienenivät alle 20 oppilaan. (Rinne 1988, 434–436.) Samoin koulun tukitoimet (kuten terveydenhoito ja muut hyvinvointipalvelut) olivat kehittyneet sotien jälkeen ja helpottaneet opettajien työtaakkaa. Taloudellisen alamäen myötä 1990-luvulla luokkien koot alkoivat kasvaa ja tukitoimintoja alettiin leikata. Samanaikaisesti koulu opettajineen alkoi entistä enemmän ottaa vastuuta luokkiin tunkeutuvasta pahoinvoinnista. Osa opettajista huomaa joutuneensa koskenniemeläiseen loukkoon ja miettivänsä, mikä olisi sopiva oppilasmuodostelma.

Opettajien omaa mahdollisuutta ymmärtää nykynuoria on vain harva lähtenyt eksplisiittisesti arvioimaan. Omaelämäkertojen lapsuus- ja nuoruuskuvaus antavat kuitenkin lukijalle vihjeitä. Jotkut kirjoittajista muistelevat kodissa tai koulussa saamaansa fyysistä kuritusta. Tätä yleisemmin opettajat pohtivat kasvatusmetodien muuttumista. Siinä missä kirjoittajien nuoruudessa auktoriteettia pidettiin yllä tarvittaessa näkyvän kurin avulla ja päämäärä oli tottelevaisuuteen oppiminen, on nykyopettajan tärkeimpiä taitoja kyky neuvotella ja suostutella oppilaita (D. H. Hargreaves 1994, 432). Toisinaan kyse näyttäisi olevan siitä, kenen ehdoilla mennään: koulusysteemin vai nuorten (Broady 1987, 108–109). Jotkut aineiston opettajista viittaavat suorasanaisesti nykyisistä opetusmenetelmistä ja -näkemyksistä kirjoittaessaan omiin kansakoulu- tai oppikouluikäisiin muistoihinsa. On huomioitava, että koska oppikoulun oppilaat olivat valikoitunutta ja motivoitunutta ainesta, ei heille välttämättä tarvinnut käyttää samanlaisia suostuttelevia ja oppilaskeskeisiä työtapoja, joihin opettajat kenties itse joutuvat turvautumaan nykyisessä työssään.

Tässä vaiheessa on viimeistään syytä todeta, kuinka merkittävästi kirjoittajien lapsuus poikkeaa heidän omien oppilaidensa vastaavasta. Kyse on paljon enemmästä kuin pelkästä materiaalisesta perustasta, vaikka sillä on toki kiistämättömät yhteytensä elämäntapojen ja kulttuuristen oletusten muovaantumiseen. Suomen hyvinvoinnin maailmanennätysvauhti ajoittuu joka tapauksessa monen kirjoittajan elämän varrelle. Niinpä kirjoittajat ovat todistaneet televisioon ja tietokoneiden tuloa koteihin, jotkut myös sähköä ja juoksevan veden. Teknologisoitua yhteiskunta on toisaalta tarjonnut aivan uudenlaisia elämys-

ja kulutusmahdollisuuksia sekä elämän rakentumista myös mahdollisen ja kuvitteellisen ympärille. Perheen ja traditioiden merkitys on niin ikään kyseenalaistunut jo nuoresta alkavan identiteettityön vaatimuksen ikeessä. Nuorten mahdollisuuksien kentät ovat kasvaneet kaiken kaikkiaan huikeasti ja suhde aikuisuuteen on lähentynyt, mikä ei sinällään ole ollut pelkästään siunauksellista ainakaan opettajan arkipäivän työn kannalta. (Hoikkala 2003, Ziehe 1991.)

Maalainen tausta antaa aineiston opettajien kommenteille oman lisävärinsä, jossa toisinaan maaseudun nuoret hahmottuvat hyväkäyttösisiksi, terveiksi ja opinhaluisiksi. Tällaisena moni aineiston opettaja juuri itsensä muistaa. Nykynuoret tuntuvat toisinaan kantavan kaikkea sitä välinpitämättömyyttä ja motivaation puutetta, mikä toisinaan saatetaan hyvinkin selvästi liittää kaupunkimaiseen elämäntapaan. Maalaisuus näyttää siis edustavan monissa elämänjäsennyksissä kuuliaisuutta ja työteliäisyyttä, kaupunkimaisuus taas pinnallisuutta ja kylmää laskelmointia (Alasuutari 1996, 39; Karisto, Takala & Haapola 1999, 106). Tämä katsantotapa kuitenkin ohittaa koulun ja koulutuksen funktioiden merkittävän muuttumisen sotienjälkeisenä aikana. Maantieteellisen ohitulkinnan ohella ajallinen aspekti jää monesti huomioimatta. Koulussa tapahtuvan sukupolvien välisen vääjäämättömän ja kasvuun elimellisesti kuuluvan kohtaamisen ongelmallisuus lienee itsestäänselvyys, mutta kirjoituksista on pikemminkin luettava todistuksia jonkin aivan erityisen vanhan ja uuden välisen hegemoniataistelun käymisestä. Jossain määrin tämä oman sukupolvisen taistelun erityisenä näkeminen ja poikkeavuus aikaisemmista vastaavista lienee tyypillistä, millä haluttaneen myös korostaa oman sukupolven erityisyyttä ja poikkeavuutta aiemmista.

Media ja kulutusyhteiskunta näyttävät muodostavan opettajalle merkittävän kilpakumppanin, ja ne pyrkivät omalta osaltaan vastaamaan lasten ja nuorten tarpeisiin. Lapsen sielusta ovat perinteisesti taistelleet pappi ja opettaja (Rinne 1986, 13). Tänä päivänä kilpailua näyttäisivät johtavan toimittajat ja erilaiset sisällöntuottajat. Opettajat ovat myös huolissaan siitä, minkälaisen kuvan nämä trendikkäät kilpailijat opettajasta ja hänen työstään välittävät. Opettajat saattavat kokea varsinkin median toimivan suoranaisesti kasvatuksellisten periaatteiden vastaisesti. Joka tapauksessa media ja oppilaiden ympärille levittäytyvä kuluttamiseen perustuva yhteiskunta ja elämäntapa kykenevät käsittelemään juuri sellaisia asioita ja ilmiöitä, jotka yksiselitteisesti kiinnostavat nuoria. Kyse ei ole aina pelkästä pintatason ihanteista tai niiden tuotteistuksesta, vaan myös nuorten emotionaalisista tarpeista, jotka liittyvät muun muassa identiteetin ja sosiaalisuuden rakentumiseen. Broadyn (1987, 23) mukaan viihdeteollisuus ei välttä-

mättä luo vääriä tarpeita, vaan se osa käyttää jo valmiita tarpeita hyväkseen tehden sen juuri nuoria puhuttelevalla tavalla. Juuri tässä näyttäisi olevan opettajan paikka: hän voi osallistua nuorista itsestään lähtevien kysymysten pohdintaan ja tehdä neuvotellen rajanvetoa muun muassa siitä, mikä on sopivaa ja hyväksyttyä. Toinen opettaja voi taas kosiskella ja miellyttää nuoria, eli pyrkiä operoimaan nuorten alueella heidän omilla ehdoillaan. Kolmas opettaja voi taas moittia, kiistää tai tehdä naurettaviksi nuorten valinnat ja kysymyksenasettelut ja vaatia heitä keskittymään koulun kannalta keskeiseksi määriteltyyn toimintaan. (Broady 1987, 42–43; Hoikkala 2003, 98–100.)

Kysymys opettamisesta ja kasvatuksesta sekä niiden välisestä suhteesta liittyvät keskeisesti opettajien oppilas- ja vanhempisuhteeseen. Toisaalta opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa täsmentyy aina kysymys auktoriteetista ja sen näkyvyydestä, mutta myös siitä, kuinka tuota arvovaltaa ylläpidetään. Omassa nuoruudessaan opettajat olivat tottuneet yleensä vanhempien ihmisten kyseenalaistamattomaan kunnioittamiseen ja koulun asettamien ehtojen hyväksymiseen, joiden kohdalla nykynuorisossa ollaan havaitsevinaan toisenlaista suhtautumista. Myöhempi toiminta opettajana varmistaa kuuliaisuuden hyväksymisen. Omaa kouluaikaa tai ensimmäisiä opettajavuosia muistellessaan varsinkin iäkkäimmät kirjoittajat tekevät selvän eron nykyisiin kasvatuskäytäntöihin.

Aineiston opettajien omassa lapsuudessa nuorten ja aikuisten, opettajien ja oppilaiden, väliset suhteet olivat siis suhteellisen rajatut. Kirjoittajien omat opettajat, mutta myös osa kirjoittajista oman uransa alkuvaiheessa, ikään kuin hyötyivät siitä sukupuolisuhteiden tuottamasta tuesta, joka oli tarjolla. Opettajalla oli hallussaan roolinsa kylkiäisinä ilmaista auktoriteettia ja uskottavaa aikuisuutta, vaikka hän olisi yksilönä ollut kuinka epäuskottava tai säälittävä oppilaidensa silmissä. Tuo aikuisuuden maailman luja linnake oli vielä monille nuorille hyvin kaukainen, eikä tulevaa ja odotettua aikuisuutta haluttu välttämättä kyseenalaistaa edes sen yhden epävarman ja -uskottavan edustajan välityksellä. (Ziehe 1991, 165–166.) Osa opettajista kaipaa selkeästi tuota kulttuurista tukea joko kokonaan tai osittain. Toiset taas haluavat ja jaksavat ilmeisesti neuvotella jokaisen luokan tai oppilaan kanssa erikseen virittyvän auktoriteettisuhteiden verkoston.

Bernsteinia (1975, s. 116–122) lainaten opettajat ovat todistaneet näkyvän pedagogiikan vähittäistä korvautumista näkymättömällä (*invisible pedagogy*). Edellisessä koulun toiminnot olivat tarkoin määriteltyjä, jolloin myös oppilaan roolin rajat olivat tiedossa ilman niiden testaamista. Näkyvän korvautuminen näkymättömällä on puolestaan merkinnyt muun muassa opettajan ja oppilaan väli-

sen hierarkian madaltumista ja epävarmuutta roolien rajoista. Muita ilmauksia ovat muun muassa koulujen ainejaon hämärtyminen, oppilaskeskeiset työtavat ja oppilaiden itsearviointi progressiivisen pedagogiikan hengessä. (ks. myös Penttinen 1999, 96–103; Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984, 43–48.)

Koulu on paikka, jossa valtasuhteita koetellaan päivittäin. Se näkyy vaikkapa siten, että opettajat puuttuvat oppilaiden kielenkäyttöön, purkanjauhamiseen tai lakin päässä pitämiseen. Jos joku opettaja ei vastusta ei-toivottua käytöstä kollegoidensa tavoin, hän kyseenalaistaa tavallaan koko yhteisön sääntöineen. Kyse on symbolisista kahakoista, joissa päästään osoittamaan kauan sitten kadotettua valtasuhteiden verkostoa. Tämä taistelu on erällä tavalla päättymätön, koska niin on valtasuhteiden tilakin. Korkeintaan tilalle tulee uusia aiheita. Niiden on kuitenkin oltava luonteeltaan riittävän triviaaleja, jotta ne eivät vaarantaisi esimerkiksi kollegiaalisia suhteita. Esimerkiksi opetusmetodeista käyty taistelu saattaisi osoittautua liian vaaralliseksi. (Broady 1987, s. 120–122; Sikes, Measor & Woods 1985, 174–175.)

Jokinen (2001) viittaa artikkelissaan koulussa tehtyihin havaintoihin ja päätyy näkemykseen koulusta paikkana, jossa käydään päivstä ja parhaimmillaan tunnista toiseen käytäviä neuvotteluja.¹⁰⁸ Kaupan kohteena on oikeastaan kaikki koulutodellisuuteen liittyvä. Olennaista näyttäisi olevan, että vanhat vuosisaisa- taiset aikuisuuteen ja auktoriteettiin pohjautuvat säännöt ja normit ovat murentuneet, minkä vuoksi koulun käytänteistä ei vallitse oppilaiden ja opettajien (eikä aina edes opettajakollegojen) välillä yksimielisyyttä. Toisaalta kyse ei ole pelkästään perinteisten auktoriteettisuhteiden alasajosta, vaan yleisemmästä kulttuurisesta muutoksesta, jonka yhtenä ilmentymänä voidaan pitää (koulutus)valintoja tekevää ja identiteettiään jatkuvasti rakentavaa yksilöä (ks. myös Hoikkala 2003, 96–99). Koulun sosiaalinen todellisuus on siis jatkuvan rakentumisen kohteena, missä eri osapuolet pyrkivät toimimaan omien intressiensä mukaisesti. Opettajalta tämä edellyttää ensisijaisesti kykyä olla vakuuttava ja aistia kulloisenkin oppimistilanteen ilmapiiriä sekä taidokkuutta soveltaa kuhunkin tilanteeseen sopivaa strategiaa. Vertailukohtana toimii opettajien oma nuoruustodellisuus, joka on vaikeasti verifioitavissa mutta joka kuitenkin näkyy tämänkin aineiston opettajien tulkintoina oman lapsuusajan koulusta sekä siellä vallinneista suhteista.

¹⁰⁸ Mikäli neuvottelumetafora hyväksytään, tarkoittaa tämä erityisesti aineenopettajien kohdalla juuri tunnista toiseen vaihtuvien opetusryhmien kanssa käytäviä neuvotteluja. Luokanopettaja saattaa selvittää yhdellä neuvottelukierroksella koko päivän.

Vaikka opettajien kyky ymmärtää nuoria onkin aina sukupolvisesti ja välttämättömästi rajoittunut ja vaikka nykynuoret kuvataan toisinaan mahdottomiksi, on vastapainoksi löydettävissä kommentteja myös siitä, kuinka työ nuorten kanssa koetaan mielekkääksi. Osa opettajista tuntee myös kohtaavansa nuorison aidosti vailla auktoriteettisuhteiden tuottamaa tarpeetonta kunnioitusta ja pelkoa. Onnistuessaan kasvatusyössään opettajat kokevat erityistä mielihyvää ja onnistumisen tunnetta. Se näyttäisi olevan aivan keskeinen seikka, kun opettajat pohtivat työssä viihtymistä ja työn merkityksellisyyttä. Siten opettajan työn perimmäinen näyttämö eli luokkahuonetyöskentely kasvavan nuorison kanssa on opettajan työn kiistämätön ydin. (Hargreaves 1998, 838; Lortie 2002, 104–106; Syrjälä 1999, 173–174.)

Oppilaiden vaikutus opettajan työhön on ratkaisevan tärkeä. He vaikuttavat työtyytyväisyyteen ja työssä viihtymiseen sekä myönteisen ammatti-identiteetin muodostumiseen. Toisaalta opettajan maine ja asema työyhteisössä perustuvat pitkälti juuri luokanhallintaan. Suhde oppilaisiin määrittää myös keskeisesti opettajien urakehitystä. Jos opettaja kokee kollegansa tai työyhteisönsä epämiellyttävänä, on hänellä usein mahdollisuus vaihtaa koulua. Epäonnistuminen oppilaiden kanssa viittaa epäonnistuneeseen uranvalintaan, mikä saattaa johtaa edellistä luultavimmin myös ammatinvaihtoon. (Knowles 1992, 146; Sikes, Measor & Woods 1985, 163–167.)

Jalustalta alas

Opettajat tuovat varsin yksinäisenä esiin, kuinka opettajan arvostus on heidän mielestään laskenut. Arvonannon vähenemisestä puhutaan yleensä varsin yleisellä tasolla passiivissa, mutta toisinaan kirjoittajat myös tarkentavat, ketkä heidän mielestään eivät arvosta (riittävästi) opettajaa. Puhuttaessa opettajan arvostuksesta mainitaan luonnollisesti edellä kuvatut oppilaat ja heidän vanhempiensa, joiden käytöksestä ja koulusuhteesta oltiin varsin useissa kommentteissa huolissaan. Vanhempien kohdalla vähäinen arvostus tuntuu näyttäytyvän kahdella eri tavalla. Ensinnäkin vanhemmat välittävät opettajien mukaan negatiivisia arvioita koulusta jälkikasvulleen. Toiset vanhemmat taas pitävät koulua puhtaasti palvelulaitoksena, jonka tulee taipua asiakkaiden vaatimuksiin. Toiseksi opettajat ovat huolissaan päättäjien kouluasenteista. Tähän ryhmään kuuluvat kouluhallinto sekä päättäjät kuntatasolta aina eduskuntaan ja valtioneuvostoon asti. Tämä ryhmä vastaa ensisijaisesti kouluun kohdistetuista resursseista, joiden vä-

henemisen tulkittiin yleisesti johtuvan koulutuksen vähäisestä arvostuksesta. Kolmanneksi on olemassa niin sanottu suuri yleisö, jonka ääni tunkeutuu esiin usein median välityksellä. Tätä ryhmää kritisoitiin huonosta opettajan työnkuvan tuntemuksesta, minkä perustella opettajan työtä arvioitiin vääristynein ja anakronistisin kannanotoin. Ihmiset näyttäisivät opettajien mukaan katselevan ja tulkitsevan koulua ja opettajaa edelleen lapsen silmin. (A. Hargreaves 1994, 14; Kiviniemi 2000a, 178.)

Nuutinen (2000) on tarkastellut opettajien arvioita yhteistyökumppaneidensa (oppilaat, oppilaiden vanhemmat, kollegat ja rehtorit) ja päätöksentekijöiden asiantuntevuudesta ja vallan käytöstä opettajan työtä koskevissa asioissa. Nämä tekijät limittyvät osittain arvostuksen kanssa. Aineiston opettajien mukaan vähäinen arvostus näkyi esimerkiksi siten, että vanhemmat eivät tunnustaneet opettajan asiantuntijuutta kouluun liittyvissä kysymyksissä, mikä ikävällä tavalla välittyi myös oppilaille. Nuutisen mukaan oppilaat saivat opettajiltaan parhaimmat arvosanat, mutta vanhempien kohdalla suhde oli jo varauksellisempi. Sen sijaan opettajat eivät näyttäneet arvostavan poliittisten päättäjien ja virkamiesten asiantuntemusta kouluasioissa, minkä lisäksi opettajat arvioivat tällä ryhmällä olevan aivan liian suuri valta suhteessa opettajan työhön.

Omaelämäkerta-aineiston perusteella näyttää opettajien keskuudessa vallitsevan varsin suuri tyytymättömyys koulua koskevaa päätöksentekoa ja valtiollisia elimiä kohtaan. Varsin moni opettaja kokee, että erityisesti opetustointia ei arvosteta. Se kuvautuu aivan erityisenä alueena, jolla esimerkiksi juuri säästöjä on toteutettu. Opettajilla on eräs vahva neuvotteluvalti, jota he myös tuntuivat käyttävän: oppilas. Siinä missä lääkärit voivat viitata potilaansa parhaaseen ja kansanterveyslakiin, näyttävät opettajat tukeutuvan oppilaidensa hyvinvointiin ja kulloisiinkin koululakeihin. Toisaalta tulojaossa opettajat kokevat jääneensä jälkeen muista akateemisista ryhmistä, mikä on tulkittavissa yhdeksi merkiksi vähäisestä arvostuksesta. Onkin aiheellista kysyä, onko opettajistosta tullut omien keskiluokkaisten arvojensa uhri ja onko myönteinen urakehitys ja usko esimerkiksi koulutuksen merkitykseen sittenkään tuottanut jotain konkreettista. Työstä saatava korvaus eli palkka kun näyttäisi olevan edelleen merkittävä sosiaalisen aseman mittari. (Webb 1985, 62.)

Opettajan ammatti on perinteisesti mielletty keskiluokkaiseksi työksi, joka on tarjonnut sosiaalisen nousun mahdollisuuden työläisten, maanviljelysväestön tai muiden alempien sosiaaliluokkiin lukeutuvien henkilöiden jälkeläisille. Se on myös tarjonnut riittävän ja turvallisen toimeentulon sekä tietyn määrän

yhteisön arvostusta. (Lortie 2002, 35; Webb 1985.) Tämä kuva näyttää kuitenkin vähitellen hämärtyneen. Vaikka aineiston opettajien elämänjäsennykset muodostavat kiistattoman todisteen sosiaalisesta kohoamisesta, oltiin kirjoitushetken tilanteeseen tyytymättömiä. Opettajien mukaan palkkaus ei vastaa pitkää koulutusta eikä se myöskään takaa riittävää oikeutta oman työn määrittämiseen ja hoitamiseen. Tiivistäen voitaneen todeta, että joidenkin mielestä opettajien arvostus ja asema ovat romahtaneet, toisten mielestä ne ovat vain kyseenalaistuneet. Kirjoitushetkellä opettajat näyttäisivät kuuluvan siihen varsin suureen ja merkittävään julkisen sektorin toimijoiden keskiluokkaiseen ryhmään, joka pyrkii kaikin tavoin välttämään kurjistumistaan (ks. esim. Jumppanen 1993, 7–8; Rinne & Jauhainen 1988, 20–22).

Opettajia on perinteisesti pidetty varsin konservatiivisena ammattiryhmänä, jonka tehtävää on kuvannut vastuu yhteiskunnallisesta jatkuvuudesta. Niinpä varsinkin kansanopettajiston on katsottu olevan valtiovallan mutta myös elinkeinoelämän luotettava liittolainen. Meillä Suomessa opettajat eivät ole tunnettuja poliittisesta radikaalisuudestaan tai ammattijärjestöaktiivisuudestaan puhumattakaan lakkoaseen kohtuuttomasta käytöstä. Tämän voi tulkita ilmaukseksi opettajakunnan kokemasta tyytymättömyydestä valtiota ja sen edustamia instituutioita kohtaan. Valtion voidaankin katsoa toimineen eräänlaisena takuumiehenä muun muassa opettajiston professiopyrkimyksissä. Varsinkin kansanopettajiston asema on parantunut 1900-luvun kuluessa, mistä kiitoksena opettajat ovat osoittaneet uskollisuuttaan ja myötämielisyyttään. (Jumppanen 1993, 7–8; Kari & Heikkinen 2001; Rinne 1988, 440; Simola 2004.) Koetusta tyytymättömyydestä on vielä pitkä matka esimerkiksi opettajien poliittisen tai ammattiyhdistyskäyttäytymisen muuttumiseen, mutta tyytymättömyyden siemeniä näyttää olevan itämässä monen pedagogin mielessä.

Aineiston opettajien näkemys suuren yleisön ja varsinkin päätöksentekijöiden vähäisestä arvostuksesta opettajan työtä kohtaan ei tunnu kuitenkaan saavan tukea aikaisemmasta tutkimuksesta. On siis olemassa mahdollisuus, että opettajat yliarvioivat arvostuksen vähäisyyttä. Osallistuessaan omaelämäkertojen kirjoittamishetken jälkeisiin Pisa-selitystalkoisiin Simola (2004) näkee juuri opettajan arvostuksen yhtenä selittäväenä tekijänä Suomen menestykseen kansainvälisessä arvioinnissa. Tutkija viittaa aikaisempiin tutkimuksiin (ks. esim. Rätty, Snellman, Mäntysaari-Hetekorpi & Vornanen 1995¹⁰⁹) lausussaan, että

¹⁰⁹ Rätty ym. (1995) tutkivat vanhempien koulutyytymättömyyttä, ei sitä kuinka he arvostavat opettajia.

varsinkin peruskoulua opettajineen arvostetaan Suomessa poikkeuksellisen paljon (ks. myös Välijärvi 2005, 111). Simola täsmentää väitettään toteamalla, että arvostus tulee niin lasten vanhemmilta kuin yhteiskunnan eliitiltä, millä hän tarkoittanee taloudellista ja poliittista valtakerrostumaa. Omaelämäkerran laatioiden tulkinta näyttäisi olevan juuri päinvastainen: he kokevat, että opettajaa voi arvostella nimenomaan kuka tahansa ja että päättäjätkään eivät tunnu tukevan koulun pyrkimyksiä kuin lähinnä retorisella tasolla. Vaikka Simola tarkastelee opettajan arvostusta runsaat viisi vuotta kirjoitushetken jälkeen, voidaan tuskin puhua näin pikaisesta ja voimakkaasta arvostuksessa tapahtuneesta muutoksesta. Yksi tarkennus on kuitenkin paikallaan. Vanhemmilla on yleensä suurta yleisöä todellisempi ja ajankohtaisempi kosketuspinta koulutodellisuuteen, minkä vuoksi he saattavat suhtautua kouluun ja opettajiin niin sanottua suurta yleisöpositiivisemmin (Räty ym. 1995, 258).

Opettajien ja vanhempien välillä näyttäisi vallitsevan varsin herkkä balanssi, joka liittyy arvostukseen ja siihen, kuka viime kädessä päättää oppilasta koskevista asioista. Tänä päivänä opettajille näyttäytyvä vaatimus vanhempien kohtaamisesta heijastelee osaltaan sitä informaatiokatkosta, joka vallitsee eri osapuolien ja tehtävänjaon suhteen. Osin tämä viittaa edellä esiteltyyn kasvatuksen ja opetuksen dikotomiaan. Vaikka vanhempien kohtaaminen kuvautuukin usein hedelmälliseksi (ja myös välttämättömäksi) toiminnaksi, on se samalla lisännyt opettajan työtaakkaa ja tarvetta tehdä omaa toimintaa sekä sen perusteita näkyväksi. Yleislinjana hahmottuu, kuinka koulun ja kodin roolit olivat ennen varsin selkeät ja yleisesti tunnustetut. Nyt yhteistyövaatimusten aikana näyttävät odotukset, vaatimukset ja toiveet kohtaavan siinä samassa risteyksessä, jossa opettaja pohtii omia mahdollisuuksiaan toimia. Siirtymä satunnaisista tapaamisista säännölliseen ja myöhemmin myös lakisääteiseen yhteistyöhön ei näyttäisi vähentäneen opettajien mielissä heidän työnkuvansa väärinäkemistä ja opettajien tarpeetonta arvostelua.

Opettajan arvostuksen tarkasteluun omaelämäkerrallinen aineisto luovuttaa ajallista perspektiiviä. Siten tuntemukset tämän päivän arvostuksesta heijastuvat vuosikymmenten takaisiin muistoihin, jotka viittaavat kirjoittajien omiin opettajiin tai heidän ensimmäisiin opettajavuosiinsa. Kirjoittajat kuvaavat suhdettaan oppilaidensa vanhempiin vuosikymmeniä sitten. Oppikoulujen opettajat esimerkiksi muistelevat, kuinka ennen vanhempainiltoja ei juuri järjestetty. Niille ei ilmeisesti ollut kysyntää tilanteessa, jossa tehtävänjako näyttää olleen kaikkien osapuolien tietämä ja hyväksymä. Koulu huolehti opettamisesta ja koti

kasvattamisesta, ja mikäli oppilas ei hyväksynyt koulun ehtoja, seurasi tarvittaessa tämän erottaminen. Koulun ei erikseen tarvinnut tiedottaa toiminnastaan, se kun kävi ilmi koulutyössä. Vielä vähemmän oppikoulun tarvitsi kilpailla oppilaistaan tai mainostaa itseään. Toisaalta pienissä kyläyhteisöissä kyläkoulun opettaja saattoi kohdata oppilaidensa vanhemmat luonnollisissa tilanteissa, joissa vallitsi eräänlainen molemminpuolinen kulttuurinen yhteisymmärrys soveliaisuuksista.

Edellä vertailtiin aineiston opettajien nuoruuden poikkeamista nykyisten lasten. Ero korostuu myös koulukysymyksessä, mikä osaltaan heijastelee koulun ja sitä kautta myös opettajan aseman ja arvostuksen muuttumista. Maalla syntyneiden ja vaatimattomasta oloista kotoisin olevien kohdalla on helppo ymmärtää, millaisen lähes taianomaisen auran koulu opettajineen saattoi pienen lapsen mielessä muodostaa. Tuota muistoa onkin moni kirjoittaja vaalinut. Koulu kuvautuu rakennuksineen, opettajineen ja erilaisine pedagogisine toimintoineen kiehtovana paikkana. Kansakoulun opettajat olivat omissa yhteisössään usein huomattavia ja ilmeisen arvostettuja henkilöitä, mutta varsinkin oppikoulun opettajat edustivat arvostettua asiantuntijuutta. Kaiken kaikkiaan elämänjäsenysten lapsuuskuvausta tuntuu värittävän jälleenrakennuskauden voimakas usko koulutukseen ja tulevaisuuteen ympärillä vallinneesta puutteesta huolimatta. Näin ainakin muisteltiin.

Kirjoittajia yhdistää lapsuus- ja nuoruuskuvauksen yhteydessä havaittava koulumyönteisyys ja usko koulun merkitykseen, mikä luonnollisesti mittautui koulun arvostuksena. Kaikille tuleville opettajille koulu ei luonnollisesti ollut mieluisa tai luonnollinen paikka. Merkittävä osa kirjoittajista kävi koulua rinnakkaiskoulusysteemin vallitessa päätyen aina keskikouluun tai lukioon, joten heillä ei välttämättä ollut kosketusta vähemmän koulumyönteisiin ikätovereihinsa. Koulun haluttiin, ja sitä pidettiin myös omia päämääriä edistävänä laitoksena. Koulun ja opettajan kiehtovuus ei siis perustunut pelkästään koulun ilmapiiriin, vaan sen lupaukseen jostakin paremmasta. Vaatimattomista kotioloista¹¹⁰ ponnistaneille, joita kirjoittajissa on siis valtaosa, tämä merkitsi epäilemättä lähes kyseenalaistamattoman positiivista asennetta suhteessa kouluun ja opettajiin. Etenkin oppikoulun vapaaoppilaspaikalla opiskelleet tiesivät, mitä olisi seurannut koulumenestyksen tai -uskon hiipumisesta. Moni kirjoittaja edustaa ikätovereistaan poiketen ryhmää, jolle kävi lopulta hyvin. Koulutuspaikan myötä

¹¹⁰ Täsmennettäköön vielä, että kirjoittajat korostavat usein kotiolojensa vaatimattomuutta suhteessa kirjoitushetken todellisuuteen, mutta myös vallinneeseen aikakauteen.

avautui mahdollisuus aseman kohottamiseen ja taloudelliseen turvallisuuteen. Joissakin perheissä tämän eteen tehtiin tuntuvia uhrauksia. Opettajien ja erityisesti heidän vanhempiansa koulutususkko ja kuuliaisuus palkittiin lopulta, mistä kirjoittajien opettajaurat ovat osoitusta (Simola 1998, 91–92; Simola 2004).

Kirjoittajien oma lapsuus ja uran alkuvuodet näyttäisivät toimivan elämäkerrallisessa esityksessä enemmän tai vähemmän tietoisena heijastuspisteenä nykyisille arvioinneilla opettajan asemasta ja arvostuksesta. Omaelämäkerrallinen ilmaisutapa sitoo mielenkiintoisella tavalla esimerkiksi nykyoppilasarvioinnit opettajien omaan henkilöhistoriaan. Aineiston opettajista poiketen tämän päivän koululaiselle koulu näyttäytyikin vain yhtenä potentiaalisena toimintakenttänä eikä välttämättä kovin mielenkiintoiselta (Hoikkala 2003, 95). Siinä missä aineiston kirjoittajat katsovat maailmaa koulun antamien silmälasien¹¹¹ läpi, tarkastelevat tämän päivän oppilaat koulua maailman tarjoamien silmälasien lävitse (Lapinoja 2006, 57).

Koulu näyttäisi menettäneen oppilaiden keskuudessa juuri sen sädekehän, jota aineiston omaelämäkerran laatijat itse muistelevat. Koulu ei enää edusta nuorille edistystä ja lupausta paremmasta, vaan se saatetaan mieltää ajastaan jälkijättöisenä ja kankeana pakkolaitoksena, useimmiten kuitenkin tylsänä ja mielenkiinnottomana toimintaympäristönä. Aikaisemmin opettajan uskottavuuden takeena toimineet ikä, kokemus ja asema voivat olla pikemmin este yhteisymmärryksen saavuttamiselle. Myös oppilaiden vanhemmat saattavat ajatella (tai muistella) näin. Koulun kiehtovuuden katoaminen on johtanut siihen, että vastuu tuosta houkuttelevuudesta on siirtynyt yksittäisten opettajien harteille. Niinpä he joutuvat päivittäin oma persoona ja didaktinen kyvykkyytensä peliin laittaen tuottamaan sen sädekehätodellisuuden, jonka kouluinstituutio aikanaan tuotti ja jota opettajat osin kaiholla muistelevat. (Aittola 1999, 196, 205; Ziehe 1991, 168.)

Opettajan ja koulun arvostuksen ilmeinen hiipuminen on johtanut myös työn luonteen muuttumiseen. Siinä missä ennen opettaja saattoi keskittyä opettavan asian käsittelyyn, kuluu nykyisissä luokkahuoneissa energiaa oppimisen motivoimiseen, didaktiseen kikkailuun tai lukiossa esimerkiksi ylioppilaskirjoituksilla pelotteluun. Opettaja löytää itsensä toistuvista neuvotteluista, joita hän joutuu käymään opetustilanteiden ehdoista ja maanitellakseen oppilaita oppimaan. Toisaalta samanaikaiset neuvottelukierrokset ovat jatkuvasti käynnissä

¹¹¹ Kyse on ”moniteholinsseistä”, joiden rakentamiseen ovat vaikuttaneet omat koulukokemukset ensin oppilaina ja sittemmin opettajana

myös vanhempien ja kollegoiden suuntaan. Itse oppiaines ei välttämättä kiinnosta oppilaita, eikä sen yhteys tulevalle hyvinvoinnille ole itsestäänselvyys – tai sen merkityksestä ei olla ylipäättäen edes kiinnostuneita. Yhtenä vastauksena havaittuun tilanteeseen voitaneen pitää oppilaiden itseohjautuvuuden korostamista. Perusideana on tehdä opettajasta tarpeeton, jos ei muuten niin ainakin perinteisessä opettajamielissä. Oppilaiden oletetaan vastaavan omasta oppimisestaan, monitoroivan sitä jatkuvasti ja parhaimmillaan myös motivoivan itsensä. Opettajan oletetaan symbolisesti, mutta myös konkreettisesti luovuttava tehtäväänsä oppilaille itselleen. (Aittola 1999, 205; Raivola 1991, 130; Simola 1995, 317–318.)

Historiallisessa perspektiivissä tarkasteltuna opettajien arvostuksen tulkittu vähentymiselle on löydettävissä yhteiskunnallisia koulun toimintaan ja merkitykseen liittyviä tekijöitä. Ensinnäkin koulu on viime vuosikymmeninä muuttunut aikaisempaa läpinäkyvämmäksi ja avoimemmaksi instituutioksi, mistä esimerkkinä on juuri vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Vaikka kaikki opettajat eivät iloitsisikaan tästä kehityksestä, on se tapahtunut kirjoittajien omien silmien alla lainsäädännöllisin kirjaimin vakuutettuna. Toisaalta väestön koulutuksellinen taso on kasvanut merkittävästi sotien jälkeisenä aikana, mikä on osaltaan johtanut ihmisten laajentuneeseen haluun ja kyvykkyyteen osallistua koulutusta koskevaan keskusteluun. Tämä on merkinnyt myös opettajan (eksperitin) ja opetettavan (maallikon) välisen tietokuilun kapenemista. Opetuslasten otettua mestariaan kiinni ovat he ottaneet haltuunsa myös entistä enemmän itseään koskevaa päätöksentekoa niin kunnallisella, valtiollisella kuin koulutuksellisella kentällä, missä opettajien rooli on historian saatossa vähentynyt. Muutokseen on epäilemättä vaikuttanut myös se, että perinteisen oppivelvollisuusajattelun rinnalle on tullut näkemys koulutusmarkkinoista. Oppilaastakin on tullut aktiivinen ja kulutustietoinen koulutuksen asiakas, joka tekee valintoja omien intentioidensa mukaisesti. (Allardt 1966, 135; Kempainen 2006, 37; Lapinoja 2006, 86; Raivola 1991, 5.)

Opettajat arvioivat omaelämäkerroissaan opettajan arvostusta varsin runsaasti. Osin tämä arvostuspuhe osuu vaikeasti todennettavalle yleiselle tasolle, mutta henkilökohtaisia tarkennuksia toki esitellään. Arvostusta on tarkasteltu suhteessa auktoriteetin rakentumiseen, statukseen ja yhteiskunnalliseen asemaintiin. Arvostuksen määrää ja laatua opettajat tulkitsevat myös palkkakuitistaan tai koululle suotujen resurssien määrästä. Erityisesti lomautukset mainitaan tässä kohdin. Myös puutteellinen tieto opettajan työn todellisesta luonteesta näyttäisi olevan yhtenä arvostuksen esteenä. Näissä arvioinneissa opettajat ovat varsin

yksimielisiä, vaikka painotukset vaihtelevatkin. Tämä on syytä heijastaa sitä taustaa vasten, että opettajat muodostavat lopulta varsin heterogeenisen ryhmän. Vaikka aineiston omaelämäkerran laatijat työskentelevät koulutuksen eri asteilla ja vaikka heillä on esimerkiksi avioitumisen tai kotitaustan kautta hyvin erilainen kulttuurisosaalinen asema, näyttää yhteisiä piirteitä löytyvän enemmän kuin erottavia. Tämä näkyy varsinkin puhuttaessa varsinaisesta opettajan työstä, joka olikin pääasiallinen kerronnan kohde. Vielä muutama vuosikymmen sitten olisi epäilemättä ollut mahdotonta vertailla alempien ja ylempien koululuokkien opettajien kokemaa arvostusta tai työtodellisuutta samassa luvussa ja saman otsikon alla.

Yksintekemisestä yhteistyökulttuuriin

Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys ovat teemoja, jotka esiintyvät jollain tasolla jokaisessa kirjoituksessa. Tämän tutkimuksen opettajien omaelämäkertoissa näiden kahden, toisinaan myös vastakkaiseksi kuvatun, käsitteen välinen rajankäynti on mielenkiintoinen. Kirjoittaessaan lapsuudestaan ja nuoruudestaan opettajat muistelevat mielellään elinvoimaisena vallinnutta yhteisöllisyyden ilmapiiriä, mikä ilmeni useille laajan sisaruskatraan ja kahden edellisen sukupolven ruumiillisuutena. Maaseudulla myös lähinaapurit ja koko kyläyhteisö näyttäisivät lukeutuvan kirjoittajien kollektiiviin. Kivivuori (1992, 78–82) tunnistaa tällaisessa lähestymistavassa sosiologisesti nimettyä *gemeinschaft*-romantiikkaa, jossa perinteisesti esimoderniin liitetty yhteisöllisyys kuvautuu jatkuvuuden, turvallisuuden ja luonnollisuuden termein.

Opettajien varsinaisen työuran alkaminen ensimmäisessä työpaikassa, oli opettaja sitten epäpätevä tai pätevä, näyttäytyy monilla merkittävänä elämänvaiheena. Tämän ajanjakson osa opettajista koki unelman toteutumisenä, osa taas välttämättömyyteen turvautumisenä. Sinällään noviisiopettajia näytetään kohdellun hyvin eri tavoin, eikä mitään yleistä ja kaikkialla pätevää voida todeta. Niinpä moni opettaja kertoo, kuinka häntä autettiin uran alussa ja kuinka vanhemmat kollegat antoivat tärkeää ohjausta työelämän saloihin. Toisaalla on havaittavissa päinvastaisia kokemuksia. Tulokkaille annettiin koulun vaikeimmat luokat, puutteelliset opetustilat tai hankalimmat lukujärjestysratkaisut. Osa kirjoittajista kertoo hyväksyneensä tämän menettelyn, jossa kokeneet kollegat saivat eräällä tavalla kuoria kermat päältä. Tässä toteutui pitkälti arvomaailma, johon jo kotona ja oppilaana oli totuttu: vanhemmat ja kokeneemmat määräävät marssijärjestyksen. Kokemukseen ja ikään perustuva eteneminen virka-as-

teikossa¹¹² ja sitä myötä kasvanut puhevalta ja määrittelyoikeus olivat joskus myös periytyvä kirjoittajille. Kirjoitushetken todellisuudessa oli kuitenkin havaittavissa viitteitä tämän järjestelmän toteutumattomuudesta. Kokemuksen ja iän on korvannut nuoruus ja dynaamisuus.

Siirryttyään varsinaiseen työelämään vastavalmistuneet aineiston opettajat kokivat usein kollegannälkää, jota oli havaittavissa etenkin syrjäseutujen pienten kyläkoulujen opettajien muistelussa. Yhteistoiminnan muotoja olivat erilaiset retket ja urheiluharrastukset, mutta opettajat kohtasivat toisiaan myös kyläilyjen ja opettaja-asuntoloiden yhteisten illanviettojen merkeissä. Näissä kuvauksissa työtoverit kuvautuvat vapaa-ajan ystävytyden näkökulmasta, minkä perusteella ei voi päätellä luonnollisestikaan, että työasioissa oltaisiin oltu erityisen yhteistyöhenkisiä. Sahlberg (1996, 117–118) jaottelee yhteistyön eri muotoja. Hänen mukaansa yhteistyö voi toteutua juuri opettajien välisissä harrasteissa tai muussa yhteisessä ajanvietossa. Kollegiaalisuus taas liittyy ammatilliseen yhteistoimintaan, jonka voimakkain aste on yhteistoiminnallisuus. Siinä ollaan kollegoista riippuvaisia positiivisessa merkityksessä.

Tultaessa nykypäivään kirjoittajien kollegahuomiot liittyvät lähinnä työtehtäviin eli puhtaasti kollegiaaliselle alueelle. Kuvattu muutos johtunee ennen kaikkea omaelämäkerran laatijoiden korkeahkosta keski-ikästä. He ovat kirjoittaneet elämäkertansa siinä vaiheessa, kun ystäväsuhteet ovat jo vakiintuneet. Kontaktit työtovereihin on haluttu kenties pitääkin muodollisella ja ammatillisella tasolla, vaikka monella oli työtoverina myös ystäviä. Aineiston opettajilla ei ollut kirjoitushetkellä enää tarvetta sellaiseen opettajaidentiteetin ryhmäetsintään tai toverisuhteiden hakuun kuin heillä oli nuorina opettajina uudella paikkakunnalla. Nykyisillä vastavalmistuneilla opettajilla lienee aivan yhtä suuri tarve etsiä ystäviä työtovereiden keskuudesta kuin oli kirjoittajilla uransa alussa.

Omaelämäkerran laatijat arvioivat varsin yksiselitteisesti opettajien olevan keskimäärin eristäytyneitä ja pikemminkin yksilö- kuin yhteisötasoisia toimijoita. Tämä näyttää saavan vastakaikua myös aikaisemmasta kotimaisesta tutkimuksesta (ks. esim. Välijärvi 2005, 116). Osa opettajista oli tähän tilanteeseen tyytyväisiä, toiset taas tervehtivät ilolla uutta ja orastavaa työyhteisöajattelua. Andy Hargreavesin (1994, 165, 178) mukaan opettajien väliset kollegi-

¹¹² Opettajien vähäisen urakehityksen vuoksi on puhuminen etenemisestä utalla vaikeasti perusteltavissa. Opettaja on joko opettaja tai sitten hänestä tulee joskus rehtori tai johtaja. Kenties juuri tämän vuoksi korostuvat ikä ja kokemus tai toisinaan jopa henkilökohtaiset ominaisuudet. Ne muodostavat opettajien välisiä luokitteluja ja disjunktioita.

aaliset suhteet vaikuttavat hyvin merkittävästi opettajan työhön ja koko elämään. Hän erittelee opettajan työn sosiaalisuutta kahden vastinparien avulla. Ensinnäkin hänen mielestään yksilökeskeisyys (*individualism*) viittaa negatiiviseksi koettuun sosiaaliseen eristäytymiseen ja piittaamattomuuteen muista. Tätä ei pidä sekoittaa kuitenkaan yksilöllisyyteen (*individuality*), joka tarkoittaa henkilökohtaista riippumattomuutta ja joka luo esimerkiksi pohjaa rakentavalle kritiikille. Jos opettajien työkuultuurissa halutaan päästä eroon kielteisestä individualismista, saattaa se merkitä samalla opettajan työn kannalta tärkeään yksilöllisyyteen puuttumista. Opettajilla on oltava tunne siitä, että he ovat vastuussa omasta työstään.

Toisessa vastinparissaan Andy Hargreaves (1994, 180–182) pohuu eristäytymistä valintana ja välttämättömytenä. Eristäytyminen voi johtua siis epävarmuudesta ja itseluottamuksen puutteesta (*isolation*), mutta yhtä hyvin myös halusta toisinaan toimia yksin (*solitude*). Fullan (1994, 60) taas toistaa usein esitetyn ja aineistossakin esiintunevan näkemyksen siitä, kuinka opettajia on sanottu yksinäisiksi ammattilaisiksi. Fullanin mukaan tämä hidastaa muun muassa uusiin ajatusten leviämistä. Eristäytyminen johtuu osin opettajien persoonallisuuspiirteistä, mutta myös olosuhteista kuten koululaitoksen tavasta järjestystä tai arkitehtonisesta todellisuudesta. Siten opettajan työolojen voidaan katsoa sisältävän rakenteellista ja historiallista eristäytymistä edistäviä piirteitä, mikä näyttäisi olevan yleismaailmallinen ilmiö. Hargreavesin esittämät yksilö- ja yhteisötasojen rajapinnat kuvaavat osaltaan, kuinka nykyaika sisältää samanaikaisesti individualismia ja kollegiaalisuutta. Sahlberg kiteyttää ajatuksen toteamalla, että mitä enemmän koulu ja sen kehittäminen perustuvat kollegiaalisuuteen, sitä tärkeämpää on huomioida opettajan yksilöllisyys (Sahlberg 1996, 138).

Lortie (2002, 13–15) on kuvannut termillä ”munakennokoulu” (*egg crate school*) opetuskellisen tilan vuosisataista ja opettajan yksityisyyttä korostavaa järjestystä, mitä on vasta viime vuosikymmenien aikana systemaattisesti alettu purkaa niin ideologisella kuin käytännöllisellä tasolla. Yhdysvaltalaiselta tutkijalta löytyy omalta mantereeltaan analogia Suomen tilanteeseen. Pohjois-Amerikan siirtomaakaudella kouluyksiköt olivat pieniä ja varsinkin alakoulujen opettajat saattoivat toimia yksin omilla kouluillaan, mikä luonnollisesti rajoitti kollegiaalista toimintaa. Kaupunkien kasvaessa ja väestön siirtyessä vähitellen taajamiin nämä yksittäiset ja erilliset solut (opettajat oppilaineen ja opetustiloineen) siirrettiin saman katon ja hallinnon alle, mutta ajatus itseriittoisesta luokkatilasta opettajineen ja oppilaineen säilyi edelleen elinvoimaisena uudessa kontekstissa.

Sangen moni kirjoittajista on aloittanut uransa juuri kyläkoulussa¹¹³, jossa kollegoiden määrä on luonnollisesti ollut aina hyvin rajallinen. Kirjoittajat ovat todistaneet tämän koulumuodon vähittäistä hiipumista ja kouluyksiköiden suurenemista. Siten kirjoittajien ammatillisen elinkaaren aikana on havaittavissa merkittäviä sosiaalisia ja kulttuurisia muutoksia, jotka ovat asettaneet haasteita myös opettajien väliselle vuorovaikutukselle ja sosiaalisuudelle. Opettajan yhteisöllisyyteen ovat vaikuttaneet merkittävästi siis olosuhteet, joskin tänä päivänä näytettäisiin korostettavan erityisesti opettajien omia aseenteita.

Lortie (2002, 14--15) jatkaa toteamalla, että koulujen organisoinnissa on päämääränä ollut pikemminkin opettajien erityisyys kuin heidän keskinäinen riippuvuuteensa. Tästä voidaan mainita esimerkkinä aine- ja vuosiluokkajakaisuus, joiden perusteella opettajia ja luokkatiloja on perinteisesti jaoteltu. Alakoulussa luokanopettajat ovat erikoistuneet tiettyihin vuosiluokkiin ja yläkoulusta alkaen aineopetuksessa on puolestaan keskitytty vain tiettyihin kouluaineisiin. Kullekin opettajalle on annettu oma varsin tarkoin määritelty opetuksellinen viipaaleensa, mikä on omalta osaltaan vähentänyt opettajien tarvetta tehdä yhteistyötä. Opettaja on oman pedagogisen minivaltakuntansa ainoa aikuinen, jonka on pyrittävä pitämään yllä muun muassa oman asemansa vakautta. Kollegoiden tuki on vähäistä jo senkin takia, että heillä on omissa luokissaan ratkaistavanaan samat kysymykset kuin viereisen luokkahuoneen toimijalla. Toisaalta tämä voisi olla hyvä syy löytää myös yhteistä keskustelumaaperää. Rakenteellisten ja organisatoristen tekijöiden ohella myös varsinaisen luokkahuoneetyöskentelyn luonne korostaa opettajaa juuri yksilönä. Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja persoonallisuus näkyvät luokkahuoneetyöskentelyn vuorovaikutuksessa, ja opettaja ei ole korvattavissa ilman, että sillä olisi muutosta esimerkiksi luokan tunneilmastoon ja viime kädessä myös oppimiseen. Opettaja tuo luokkahuoneeseen astuessaan mukanaan oman persoonarakenteensa, mikä läpäisee kaiken opetuksellisen vuorovaikutuksen. Siten myös kunkin opetuksellisen tilan kysymykset ratkaistaan aina tapaus- ja tilannekohtaisesti. (Goodson 1981; Hansen 1993, 11; Labaree 2000, 230–231.)

Lähestyttäessä opettajien omaa suhdetta yhteisöllisyyteen on huomioitava ensinnäkin edellä mainitut yksilönkehitykseen ja väijäämättömään vanhenemiseen liittyvät seikat. Toisaalta samanaikaisesti vaikuttavat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset. Tultaessa nykypäivään opettajat kirjoittavat kasvanees-

¹¹³ Ja varsin moni opettaja toimi kirjoitusshetkelläkin vielä tässä koulumuodossa.

ta tarpeesta tehdä yhteistyötä kollegoiden kanssa. Yhteisöllisyyden kehä tuntuu kiertyvän umpeen opettajien kertoessa aivan uudeltaisesta työyhteisökulttuurista, joka on kommenttien perusteella jo saapunut joidenkin opettajien kouluille. Toiset opettajat taas haluavat tehdä työtään rauhassa vailla tiimityöskentelyä. Tämä ryhmä jatkaa omalta osaltaan historiallisesti rakentunutta yksilökeskeistä opettajuutta. Oma luokkahuone saattaa olla sellainen toiminnan kenttä, jossa opettajat kokevat vielä jonkinlaista varmuutta ja osaamista, kun elämä ulkopuolella vaikuttaa toisinaan kovin kaottiselta ja vaikeasti hallittavalta. Toisaalta opettajat saattavat myös korostaa perinteistä luokkahuoneissa tapahtuvaa toimintaa, vaikka olisivatkin sinällään yhteistoiminnan kannalla. Kyse ei olekaan toisiaan poissulkevista asioista, varsinkin jos yhteistyö liittyy suoranaisesti luokissa tapahtuvaan oppilaspainotteiseen toimintaan. Vaikka jotkut opettajat pakenevatkin omaan luokkaansa, ovat kollegat ja koko koulukulttuuri psykologisesti läsnä koko ajan. Ne vaikuttavat joka tapauksessa opettajan toimintaan. Luokkahuoneen tapahtumia ei voi erottaa niistä suhteista, jotka elävät luokkatilan ulkopuolella. (Hargreaves 1995, 165.)

Joidenkin opettajien kuvatessa toimivia työyhteisöjään välittyi kuva modernista opettajasta, joka on kyennyt katkomaan opettajan vuosisataiset yksintyöskentelyn kahleet. Kirjoituksissa on havaittavissa selkeitä merkkejä ajattelusta, joka viittaa postmodernin muutosajattelun koulukuntaan ja jossa operoidaan yhteistoiminnallisuuden ja oppivan organisaation kaltaisten käsitteiden alla (Simola 1998, 107–108). Koulukuntaan keskeisesti lukeutuva Fullan (1994, 30–31) esimerkiksi edellyttää muutosagentilta, jollaiseksi hän nykyopettajan mieltää, neljää perusominaisuutta, joista yhteistyökyky on yksi. Sahlberg (1996, 57) on puolestaan huolissaan siitä, että koulu-uudistuksissa on pyritty kehittämään yksilöitä tai yksittäisiä asioita kollektiivin tai vuoropuhelun sijaan. Huomio tulisi hänen mukaansa olla yhteisöllisessä oppimisessä. Tiivistäen voitaneenkin todeta, että yksi viime vuosikymmenien opettajan työn kehittämisen keskeisistä alueista liittyy kollegiaalisuuden ja yhteistyökulttuurin lisäämiseen (Simola 1995, 316; Syrjäläinen 2002, 18).

Andy Hargreaves (186–209) kirjoittaa pakotetusta kollegiaalisuudesta (*con-rived collegiality*), millä hän tarkoittaa opettajan työssä ilmenevien vuorovaikutussuhteiden ja yhteistyön hallintolähtöisyyttä ja lainvoimaisuutta. Pakotetun kollegiaalisuuden vallitessa halu toimia opettajakollegoiden kanssa ei synnykään yhteisesti määritellyistä paikallisista tarpeista ja halusta, vaan hallinnon edellyttämästä lakisääteisestä ja itsetarkoituksesta yhteistoiminnasta. Koulukon-

tekstissä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi opetussuunnitelmien tai uusien arviointikäytäntöjen yhteissuunnittelua. Seurauksena opettajat saattavat kokea turhautumista ja stressiä, mikä voi johtaa muutosvastaisuuteen ja klikkiytymiseen. (Sahlberg 1996, 131–133.)

Yksi tapa lähestyä nimenomaan hallintolähtöisiä yhteistyövelvoitteita on tarkastella toimien merkitystä opettajan työn ja aseman näkökulmasta. Osin kyse lienee intentiosta tehdä opettajasta entistä enemmän professionaali toimija, joka suunnittelee, toteuttaa ja arvioi työtään yhteistoiminnallisesti. Tarkoitus on osaltaan pakottaa opettaja pois oman luokkahuoneensa suljetusta ja itseriittoisesta maailmasta. Toisaalta samanaikaisesti kollegiaalisuusvaateiden kanssa on opetustyötä standardisoitu ja keskitetty, mikä taas on osaltaan vähentänyt opettajien autonomista asemaa (ks. myös Siltala 2004, 319–334). Pakotettu kollegiaalisuus¹⁴ syö lopulta ideoita itsenäisestä opetusalan ammattilaisesta. Opettajalle tulisi jättää mahdollisuus päättää esimerkiksi siitä, milloin on järkevää toimia yhteistyössä kollegoiden kanssa tai tehdä jokin asia yksin. Toisaalta epäilemättä hyvää tarkoittava idea on johtanut kontrollin kasvamiseen, kun opettajien on edellytetty esiintyvän kollegoilleen ja koko työyhteisölleen. (Simola 1995, 316.)

Yhden näkökulman kollegiaalisuuteen muodostavat ne kirjoitukset, joissa tuodaan esille työyhteisöissä koettua kiusaamista tai muunlaista pahoinvointia. Työpaikkakiusaajia ei kirjoittajista näytä olevan, kiusattuja sitäkin enemmän. Arvioidessaan työpaikkojensa ilmapiirin tulehtuneisuutta kirjoittajat kiinnittävät usein huomionsa kollegoiden yksilöllisiin luonteenpiirteisiin, joista erityisesti arkikeskustelussa toistuvasti perisuomalaiseksi piirteeksi määritelty kateus näyttäisi olevan erityisen yleinen. Tämä kuolemansyntyinäkin tunnettu asia näytetään niin opettajanhuoneissa kuin vapaa-aikana. Muutama kirjoittaja lähestyy koulun ihmissuhteisiin liittyviä ongelmia myös rakenteellisella tasolla. Näin oli varsinkin syrjintäkuvauksissa, joissa oli havaittavissa ikään, sukupuoleen tai opettavaan aineeseen liittyvää eriarvoisuutta.

Vanhimmat kirjoittajat muistelevat aikaa, jolloin opettajien keskuudessa valitsi erittäin voimakas hierarkia ja jossa vanhemmilla opettajilla oli tiettyjä etuoikeuksia. Varsinkin peruskoulun alkuvaiheessa korostui opettajiston heterogeenisyys ja koulutuksen erilaisuus. 1970-luvulla elettiin toisaalta vielä aikaa, jolloin ei ilmeisesti epäroity esittäisi selkeitä status- ja hierarkianäkemyksiä. Asenneil-

¹⁴ Simola (1995, 316) mainitsee samaan viittaavia termejä: teennäinen kollegiaalisuus, ohjattu vapaaehtoisuus tai konsultoiva keskusjohtoisuus

maston yleinen muuttuminen, vanhempien ja nuorempien lehtorien aseman poistuminen sekä kaikkien opettajien koulutuksen siirtyminen yliopistoon lie-
nevät osaltaan vähentäneet rakenteellista eriarvoisuutta. Koulutuksen yleinen
laajentuminen on johtanut osaltaan siihen, että osa opettajista ei enää kuulu
esimerkiksi siihen suhteellisen vähälukaiseen koulutettujen ryhmään, jollaisia
esimerkiksi oppikoulujen opettajat saattoivat vielä sotienjälkeisenä aikana olla.
Kollegoita onkin arvioitu enemmän persoonallisuuden tai temperamentin kuin
heidän asemansa, ikänsä tai koulutuksensa perusteella. Tämä on ominaista myös
niille kommentteille, joissa kollegat näyttäytyvät myönteisessä valossa.

Aineiston opettajista moni edustaa sitä ikäluokkaa, joka on saanut koulu-
tuksensa aikana, jolloin työn sosiaalista luonnetta ei välttämättä korostettu.
Voidaankin kuvitella, että varsinkin nuoret tulevat opettajat kasvavat aivan toi-
senlaisessa tietoisuudessa yhteistyökulttuurin vallitsevuudesta, välttämättömyy-
destä tai siunauksellisuudesta (ks. esim. Sääntti 1997, 56). Tämä on luonnollisesti
myös opettajankoulutukseen liittyvä kysymys. Näyttäisi siltä, että oppilaiden
määrittelyssä on luovuttu metaforisesta joukkojenhallinnasta, kun taas kollegat
kohdataan nimenomaan ryhmänä. Oppilas yksilöllistyy, opettaja yhteisöllistyy.

Eräs sivuhuomautus liittyy ajatukseen yhtenäisestä peruskoulusta. Omaelä-
mäkertojen kirjoitushetkellä asia ei ollut vielä kovin ajankohtainen eikä siihen juu-
ri otettu kantaa. Ala- ja yläkoulun niveltäminen on kirjoitushetken jälkeen tuonut
samoihin opettajahuoneisiin opettajia, jotka ovat joko luokan- tai aineenopettajan
koulutuksen saaneita henkilöitä. Eräiltä osin kuvio muistuttaakin sitä tilannetta,
jossa erilaisen koulutuksen omaavat opettajat kohtasivat peruskoulun perustami-
sen yhteydessä. Vaikka nykyisin luokan- ja aineenopettajat koulutetaan yliopistos-
sa, on koulutuksessa kuitenkin merkittäviä eroja. Herääkin mielenkiintoinen tut-
kimuskysymys: onko yhtenäinen peruskoulu lähentänyt näitä kahta opettajaryh-
mää vai onko se kenties luonut uudenlaista kiilaa, jonka yhtenä lähteenä voisivat
olla esimerkiksi palkka- ja opetusvelvollisuuskysymykset.

Tarkasteltaessa opettajien kollegoihin ja työn yhteisölliseen luonteeseen liit-
tyviä kommentteja on huomioitava kontekstiin liittyviä rajauksia. Omaelämä-
kerran introspektiivisen luonteen vuoksi osa kirjoittajista on saattanut kokea
juuri työyhteisöön liittyvät asiat jotenkin aihepiirin ulkopuolelle kuuluviksi, vaikka
suhde kollegoihin mainittiinkin kirjoituskilpailun ohjeistuksessa. Vaikka pet-
tajat puhuvatkin kollegoistaan ja yhteistyönäkemyksistään varsin paljon, voisi
asian kuvitella nousevan esille aivan toisella tavalla vaikkapa ryhmähaastattelussa.

Herrahissin edestakaiset liikkeet

Sana *professio* tai jokin sen johdannaisista esiintyy tutkimusaineistossa vain yhden ainoan kerran. Silti professionaalisuudella ja professionalismilla voidaan viitata moniin sellaisiin teemoihin, jotka ovat havaittavissa myös aineiston omaelämäkertoissa. Professionaalisuudella tarkoitetaan usein samaa kuin ammatillisuudella eli suhdetta omaan työhön sekä työssä tarvittaviin tietoihin ja taitoihin, joihin opettajat ottivatkin toistuvasti kantaa. Kyse on juuri siitä ammatillisesta orientaatiosta, jota edellä käsiteltiin suunnitelmatalouden yhteydessä (Alasuutari 1996). Professionalismi viittaa strategiaan tai toimintatapaan, jolla pyritään ylläpitämään tai kohottamaan jonkin ammattiryhmän kuten vaikkapa opettajien statusta. Ammattiryhmän itseymmärryksen ohella kyse on siitä, minkälaista kuvaa halutaan välittää esimerkiksi toisten ammattien edustajille. (ks. esim. Raitola 1991, 5; Rinne & Jauhiainen 1988, 7–8.) Opettajan arvostus tai kasvatuksen ja opetuksen välinen suhde ovat teemoja, joita käsiteltiin edellä, ja ne ovat avattavissa myös professiotematiikan näkökulmasta.

Suhteutettaessa opettajistoa professionalismiin ja professioajatteluun yleensä on sotien jälkeen havaittavissa joitakin suhteellisen selkeitä ja yleisesti tunnettuja tendenssejä. Ensinnäkin kansanopettajien eli alempien luokkien opettajien voidaan katsoa saavuttaneen varsin huomattavia etuuksia 1900-luvun puolenvälin jälkeen, mikä on osin tietoisien professionkorotusstrategian tulosta (Rinne 1988, 438–440). Tästä ovat kiistattomia esimerkkejä opettajankoulutuksen siirtyminen yliopistoon, suoran ja havaittavan kontrollin vähittäinen hiipuminen ja myös palkkauksen parantuminen suhteessa esimerkiksi aineenopettajiin (Jumppanen 1993, 284; Simola 1995). Toisaalta oppikoulun opettajista varsinkin ne, jotka sijoituivat yläasteelle, joutuivat kohtaamaan asemansa ja tehtäviensä uudelleenmäärittelyä sellaisessa viitekehityksessä, jota voisi kutsua deprofessionalistumiseksi. Vielä viime vuosisadan alussa opettajisto muodosti erittäin heterogeenisen ryhmän. Siinä missä syrjäisen alakansakoulun opettaja eli usein hyvin vaatimattomasti kansan keskuudessa, saattoivat yksittäisten oppikoulujen opettajat vertautua kotitaustansa, arvostuksensa ja varallisuutensa puolesta ylempiin säätyihin. (Rinne & Jauhiainen 1988, 176–177.)

Tultaessa lähelle 2000-lukua on löydettävissä viittauksia siitä, että professiokehitys olisi pysähtynyt. Tämä koskee niin opettajien keskinäisiä asemoiteja kuin opettajan asemaa yleensä. Nämä kaksi elementtiä, ammattikunnan sisäiset ja ulkoiset suhteet, muodostavatkin kaksi eri tendenssiä. Ensinnäkin opettajisto

on muuttunut viime vuosisadan aikana homegeenisemmäksi ryhmäksi lähinnä juuri kansanopettajien aseman parantumisen myötä. Toisaalta varsinkin peruskoulu näyttäisi vaikuttaneen aineenopettajien asemaa pudottavasti. Samanaikaisesti voidaan kuitenkin koko opettajakunnan vähitellen sanoa deprofessionalisoituneen. Lisääntynyt koulutus ei olekaan lisännyt ammattikunnan arvostusta, mitä on osaltaan nakertanut koulun tiedonjakajan roolin kyseenalaistuminen. (Kauppila & Tuomainen 1996, 193.)

Yksi perinteinen tapa tarkastella opettajakunnan professioasemaa tai -asetta on vertailla opettajiston asemaa niin sanottuihin perinteisiin professioihin, joista esimerkkeinä tavataan yleensä mainita lääkärit ja lakimiehet ja toisinaan myös upseerit ja papit. Näiden klassisten professioiden taustalla on havaittavissa vuosisataiset sääty-yhteiskunnan ylempiin kerroksiin ulottuvat juuret. Opettajiston tai esimerkiksi sosiaalityöntekijöiden kaltaiset ammattiryhmät ovat taas pääosin kiinnittyneet uuden sotien jälkeen nousseen keskiluokan riveihin. Näiden ryhmien koulutus on vähitellen siirtynyt korkeakouluun, ja työn tiedeperustaisuudesta on tullut ammatillisen itsemäärittelyn keskeinen elementti. Näiden ammattiryhmien toimijat ovat sittemmin työskennelleet valtiokoneistossa sosiaali-, terveydenhuolto- tai koulutustoimen kaltaisilla aloilla, joita on perinteisesti kuvannut ihmissuhdetyö ja uusintamistehtävä. (Airaksinen 1998; Rinne & Jauhiainen 1988, 20–22; Simola 1995, 20–22.)

Perinteisistä professioista poiketen uusi nouseva keskiluokka on nojautunut valtion tukeen professiohakuisuudessaan, minkä palkkioksi valtio on taannut aseman pysyvyyttä tai jopa parantumista, erottautumista alemmista luokista ja kohtuullista palkkaa. Vanhat akateemiset ammattiryhmittymät olivat tottuneet toimimaan ammatinharjoittajan ja asiakkaan välisen sopimuksen mukaisesti. Tähän suhteeseen ei valtion sallittu puuttuvan, sillä olisihan se kyseenalaistanut profession itsenäisyyttä. Valtio on ollut siis opettajiston takuumies taistelussa vallasta juuri perinteisten professioiden, mutta myös työväestön kanssa. Jälkimmäinen ryhmä on tukeutunut erityisen selkeästi vahvoihin ammatiliiittoihin. (Rinne 1988; Rinne & Jauhiainen 1988, 14–15; Simola 1995, 20–21.)

Professiostatuksen taustalla on nähtävissä tietopohja ja sen käyttöarvo. Tiedon merkitys voi olla sinällään symbolista tai todellista. Edellinen on esimerkiksi yliopistokoulutuksen seurauksena saatu loppututkinto, jonka todellinen käyttöarvo mittaautuu eri aikoina eri tavoin. Esimerkki konkreettisesta ja todellisesta tiedon merkityksestä löytyy esimerkiksi länsimaalaisesta lääketieteestä. Vaikka sitä on arvosteltu runsaasti, on kyse kuitenkin akateemisesti kertyneestä

tietovarannosta, joka on tuottanut varsin onnistuneita ja myös ihmiskunnan elämää helpottaneita tiedon sovelluksia. Aivan keskeisenä tässä tiedon hallinnassa ja käyttösuhteessa on ollut myös lääkärinkunnan monopoliasema. Opettajiston tietopohja on perustunut lähinnä kahteen elementtiin eli aineentietämykseen ja pedagogiseen osaamiseen. Siten opettajilta on edellytetty koulun oppiaineisiin liittyvää osaamista, mutta myös sen hallintaa, kuinka näitä tietosisältöjä olisi tarkoituksenmukaista opettaa ja oppia. Tämän lisäksi näyttäisi varsinainen kasvatustyö (joka usein voidaan vain teoreettisesti erottaa opetustyöstä) ja siihen liittyvä osaaminen korostuneen, mikä oli havaittavissa tutkimusaineistossa. Juuri tämä onkin ollut ongelmallista opettajien professiostatuksen kannalta. Pedagogien työssä käyttämä tieto kun on yleensä suhteellista ja subjektiivista ja siksi usein myös vähän arvostettua. Edelleen opetus- ja kasvatustyössä käytettävä tieto syntyy ja paljastuu vuorovaikutussuhteessa, minkä edellytyksenä on toisen ihmisen eli opettajan tapauksessa yleensä oppilaan kohtaaminen. Lisäksi oman alan tietämys on usein hankittu kokemuksen avulla. Se on siis kertynyt pikemminkin kokemuksen avulla kuin kasvatusalan teoksia tenttimällä tai lukemalla. (Lortie 2002, 78–79; Webb & Blond 1995.)

Opettajiston professiotarkastelussa on usein tukeuduttu piirreteoreettiseen lähestymistapaan, jonka avulla on yritetty löytää esimerkiksi koulutuksesta, ammattikunnan itsemääräämisoikeudesta tai sisäisestä erikoistumisesta sellaisia piirteitä, jotka kertoisivat opettajiston professiostatuksesta ja suhteesta perinteisiin professioihin. Tämä tarkastelu näyttäisi jakaantuvan kahtia. Ensinnäkin on havaittavissa näkemyksiä, joissa on korostettu opettajan työn ja aseman poikkeamisesta varsinaisista professioista (ks. esim. Raivola 1991; Rinne & Jauhainen 1988; Simola 1995, 1998). Näissä esityksissä tuodaan esiin opettajakunnan kova halu professionaalistua, ja opettajisto saatetaankin määritellä professiohaluiseksi semiprofessioksi. Perussanomana on, että professionalismista tuntuvat puhuvat eniten ne, joiden todellista professionaalisuutta epäillään (Rinne & Jauhainen 1998, 6). Toisaalla ovat kannanotot, joissa todistetaan opettajakunnan olevan esimerkki todellisesta professiosta (ks. esim. Syrjälä 1999, 163). Joidenkin professionalkä saattaa aiheuttaa jopa näköharhoja.

Jätän pohdittavaksi, voisiko yhteiskunta edellyttää opettajilta lääkärin valan kaltaista opettajan valaa ja saada myös siten opettajan työlle lisää sille kuuluvaa arvostusta (Patrikainen 2000, 30).¹¹⁵

¹¹⁵ Patrikainen menee itse asiassa niin pitkälle, että hänellä on konkreetti ehdotus tuoksi valaksi.

Klassinen piirreteoreettinen lähestymistapa on lopulta varsin yksipuolinen ja staattinen. Vaihtoehtoisen tavan muodostaa ideologinen profissionmäärittely, jossa yksittäisten piirteiden tarkastelun sijaan pyritään tarkastelemaan eri ammattiryhmien keinoja kontrolloida ja mahdollisesti muuttaa omaa statustaan ja itsemäärittämisoikeuttaan (Rinne & Jauhiainen 1988, 8). Toisaalta on puhuttu niin sanotusta uudesta tai laajennetusta professionalismista (myös uudesta asiantuntijuudesta), jonka avulla on pyritty korostamaan eroa korporatiiviseen edunajamiseen ja profissionstatuksen yksipuoliseen ylläpitämiseen. Nämä perinteisten profissionien projektit kun korostavat esimerkiksi tiedon merkitystä hoidon asemesta ja yksilöllistä edunajoa yhteisöllisyyden sijasta. Uusprofessionalismin avainsanoina mainitaan muun muassa joustavuus, käytännöllisyys, yhteistoiminnallisuus ja postmodernius. Ajattelusuunnan edustajat haluavat korostaa opettajan perinteisten auktoriteetin korvautumista uusilla kollegiaalisilla sekä oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa virittyvillä tilannekohtaisilla neuvotteluilla, joissa ei tukeuduta perinteisiin jäykkiin rooleihin. (D.H. Hargreaves 1994; Hargreaves & Goodson 1996; Heikkinen 2000a.)

Toisaalta koko profissionajattelun soveltuvuutta opetuslalle on pohdittu. Kysymys siitä, muodostaako opettajisto todellisen profession, olisi siis alistettava kysymykselle, onko koko projekti edes kannattava tai varsinaisen ammatinharjoittamisen kannalta mielekäs. Profissionhakuisuuden on nähty johtavan esimerkiksi itsekkääseen korporatiiviseen omien etujen ajamiseen, mikä taas on taas saattanut kyseenalaistaa joitakin keskeisiä kasvatustyössä yleisesti arvostettuja seikkoja. Siinä missä varsinkin kutsumukseen on liitetty henkilökohtaisen mielekkyyden ja osin myös uhrautumisen tematiikkaa, on profissioniin liitetty vastakkaisia epähenkilökohtaisuuden ja asiakasriippumattomuuden piirteitä. (Hansen 1995, 146–147; Heikkinen 2000a; 10; Syrjälä 1999, 163.)

Opettajan työ on perinteisesti ollut luonteeltaan hyvin kokonaisvaltaista. Viime vuosikymmeninä opettajan työtä on viety kuitenkin yhä rationaalisempaan ja tiedeperustaisempaan suuntaan, mistä esimerkkeinä voidaan mainita suunnittelun ja tavoiterationaalisuuden, kaikenlaisen toiminnan monitoroinnin sekä oppimistulosten arvioinnin lisääntyminen. Teknisen toimintakulttuurin ja kollegiaalisuuden pystyttäminen on luonnollisesti merkinnyt luokkatyöskentelyn ulkopuolisen työn kasvua, mutta myös työn uudelleenmäärittymistä. Kansakoulutarkastajien harjoittama suora kontrollointi on korvautunut piilotetulla tarkkailulla. Merkittävää on ollut myös kontrollin sisäistyminen. Tätä työn tiivistymistä ja teknistymistä on saatettu pitää erheellisesti esimerkkinä profission-

nalismin toteutumisesta. Kyse on yhtä hyvin työn standardoimisesta, (pilotetun) kontrollin lisääntymisestä ja ammatillisen itsesäätelyn menettämisestä, mitkä kielivät pikemminkin deprofessionalistumisesta. (A. Hargreaves 1994, 119–120; Siltala 2004, 319–334; Simola 1995, 347.)

Ulkoisesti määritelty professionalismismi voidaan mieltää myös koulutuspoliittiseksi savuverhoksi, jossa ylistämisellä onkin alistettu opettajia (Syrjäläinen 2002, 38). Näkemyksen taustalla häilyy raadollinen ajatus siitä, kuinka opettajat on tarkoitus saada toimimaan hallinnon tehokkuus- ja taloudellisuusajattelun ai-ruina. Tämä syö luonnollisesti ajatusta opettajasta itsenäisenä toimijana, jolla on mahdollisuus juuri oman toiminnan järkevöittämiseen ja koulukäytäntöjen parantamiseen. (Klette 2000.) Yhtenä esimerkkinä kuvitellusta savuverhosta voisi pitää niitä käsityksiä, joissa opettajan katsotaan olevan ikuisessa epävalmiuden ja riittämättömyyden tilassa. Vaikka tämä väite on yleisesti tunnustettu ja myös opettajien itsensä allekirjoittama, saattaa se muodostaa joillekin opettajille kohtuuttoman tarpeen kehittyä ja muuttua jatkuvasti. Opettajakin haluaa joskus kuulla ja huomata olevansa riittävän valmis. Yksikään aineiston kirjoittajista ei eksplisiittisesti ilmaissut haistaneensa tätä savuverhoa eikä siten varsinaisesti epäillyt (uus)professionalismin retoriikkaa. Sen sijaan kuvitteellisen savuverhon takana lymyilevää tarpeetonta kehittämistyötä kyseenalaistettiin toistuvasti. Tätä tekivät myös kehittämisorientaatiostaan kertoneet opettajat. Näiden opettajien voidaan kuvitella edustavan juuri sitä professionaalisten toimijoiden muutosagenttien ja eturintamaa, josta löytyvät kehityksen kärjessä toimivat ja ammatillisiksi esimerkeiksi kelpaavat opettajat.

Pysyvyyden ja muutoksen ristipaineessa

Lienee jossain määrin triviaalia todeta, että opettajat työskentelevät alati muuttuvassa maailmassa. Tämä seikka kuitenkin todetaan useissa koulua ja opettajuutta käsittelevissä koti- ja ulkomaisissa tutkimusteksteissä (ks. esim. Airaksinen 1998, Fullan 1994, Hargreaves A. 1994, Hargreaves 1998, Hargreaves D.H. 1994, Kari & Heikkinen 2001, Kiviniemi 2000a, Lapinoja 2006, Sahlberg 1994, Välijärvi 2005). Aineiston opettajat ovat myös havainneet tämän muutosten denssin. Muutosdiskurssi liikkuu elämänjäsenyksissä usein varsin yleisellä tasolla, mikä oli havaittavissa niissä kohdin, joissa opettajat kirjoittivat muutoksesta muutoksen itsensä vuoksi. Muutospuheen liukkuessa näin yleisellä tasolla, on siitä enää vaikeaa saada otetta. Jotkut kirjoittajista toki ulottavat ilmiön kos-

kemaan koko koululaitosta tai sen yksittäistä osaa kuten omaa koulu yhteisöä. Tämän yleisen muutospuheen vakiintuminen keskusteluun kuvaa osaksi, kuinka suhteesta muutokseen on tullut yksi opettajuutta kuvaava dimensio. Niinpä voidaan erottaa muutosmyönteisiä ja -vastaisia kannanottoja, joissa varsinaisen muutoksen sisältö, kohde tai suunta jää usein kuitenkin täsmentämättä.

Muutospuheen vastakohtaksi on löydettävissä todistuksia siitä, kuinka koulu opettajineen edustaa pikemminkin pysyvyyttä kuin muutosta. Koulu näyttäisi olevan paikka, jolla on aivan erityistä kykyä vastustaa muutosta. Siten opettamista ja oppimista, jotka edelleen aktualisoituvat pääsääntöisesti opettajajohdoista luokkahuoneessa, kuvaavat pikemmin jatkuvuus kuin muutos. (ks. esim. Broady 1987, 148–150; Fullan 1994, 18; Gudmundsdóttir 2001, 227–228; Jackson 1968, 6–7; Miettinen 1990, 11–16; Norris ym. 1996, 29; Simola 1998, 96–100.) Muutospuheen vastapainoksi myös omaelämäkerran laatijat ovat tehneet huomioita koulun muuttumattomuudesta. Koulun vastaukset muutokseen näyttäytyvät turhilta ja joskus jopa naurettavilta, mutta siitä huolimatta ne vaativat työntekijöiltään usein asiaan paneutumista ja toisinaan myös merkittävää työpanosta.

Fullan (1994) on koonnut runsaasti esimerkkitapauksia isoista ja merkittävistä länsimaalaisista koulu koskettavista projekteista, joista vain harvat ovat tuottaneet todellisia muutoksia ja positiivisia tuloksia. Sahlberg (1996, 47, 57) puolestaan arvioi muutoshankkeiden epäonnistumisen syitä. Niissä on usein pyritty vaikuttamaan opettajajaksilöihin, mikä on havaittavissa kehittämismyönteisissä kertomuksissa. Individualistisen päämäärän toteuttamisessa on kuitenkin unohdettu koulun sosiaalinen kenttä ja yksilöiden väliset vuorovaikutussuhteet. Tutkija jatkaa kritisointiaan toteamalla, että toisaalta muutosstrategioissa huomio on kiinnitetty opetussuunnitelmiin tai opetuksen sisältöihin, mutta varsinaiset opetustaidot ja luokanhallinta ovat jääneet koskemattomiksi alueiksi.

Kasvatusteoreetikot ovat siis eksplikoineet muutoksen, mutta sen hallintaan ei ole selvästikään paneuduttu riittävästi. Hallintotasoisten muutosstrategioiden ja koulutuspoliittisten visioiden sijaan peräänkuulutetaan ohjelmia, joissa tulisi huolehtia opettajien kyvyistä ja mahdollisuudesta selvitä uudesta ja tuntemattomasta. Usein korostetaan, että ei ole olemassa mitään yleispätevää jokaiseen kouluun sopivaa tapaa hoitaa asioita. Muutoskin voi olla uhan lisäksi mahdollisuus. Koulun toimintakulttuurin muuttaminen näyttäisi olevan siis erityisen haastavaa. Kyse on samaa työtä tekevästä ja samat haasteet kohtaavista opettajayhteisöistä, jotka jakavat yhteisiä uskomuksia ja arvoja. Ne jakavat myös (ennakko)luuloja ja myyttejä siitä, kuinka asiat tulisi hoitaa. Historiallisesti ja sosiaalisesti, mutta myös

paikallisesti syntyneet toimintatavat välitetään myös uusille yhteisön jäsenille. Juuri näihin vaikuttaminen on oleellista muutoksen toteutumiseksi. (Fullan 1994; A. Hargreaves 1994, 165; Sahlberg 1996; Välijärvi 2005)

Muutoksen tarkastelussa on vaikea pitää erillään syitä ja seurauksia. Ensinnäkin on havaittavissa se vääjäämätön yhteiskunnallinen ja kulttuurinen muutos, jota jotkut kutsuvat myös hieman erheellisesti kehitykseksi. Tämä yleinen ja yhteiskunnan kaikkia sektoreita koskeva muutos luonnollisesti asettaa paineita koululle, opettajille ja opettajankoulutukselle (Kari & Heikkinen 2001, 55–56; Willman 2000, 109). Koulu taas yrittää vastata tähän haasteeseen esimerkiksi uudistamalla hallintoaan, koululainsäädäntöä tai kokonaista koulun toimintakulttuuria (ks. esim. Nikki 2001, 178–181). Muutoksen tarkastelussa päädytään usein puhumaan modernista ja postmodernista, ja näitä käsitteitä voidaan soveltaa myös koululaitoksen ja opettajuuden tarkasteluun. Andy Hargreaves (1994, 8–10) määrittelee postmodernin sosiaalisesti tilaksi, jossa taloudelliset, poliittiset, organisatoriset ja henkilökohtaiset asiat järjestyvät modernista poikkeavalla tavalla. Postmodernia kuvaa muun muassa nopeus, kompleksisuus ja epävarmuus. Sahlberg (1996, 67–68) mainitsee meikäläisinä konkreetteina postmodernina ilmentyminä muun muassa kouluja koskettelevan päätöksenteon ja opetussuunnitelmatyön siirtymisen paikallistasolle sekä abstraktina ilmentymänä sosiaalisia tiloja koskevien oletusten muuttumisen. Modernin ja postmodernin tarkastelussa on kyse tutkimuksellisesta välineestä ja tavasta hahmottaa todellisuutta, tässä tapauksessa koulutodellisuutta. Tutkijoiden perusviesti näyttäisi olevan se, että moderneille oletuksille perustuva koulu opettajineen kohtaa postmodernin haasteen huonosti varustautuneena.

Koulutukseen ainakin toistaiseksi vakiintunut markkina-ajattelu voidaan mieltää yhdeksi tavaksi vastata esitettyyn muutokseen. Se on toisaalta esimerkki syiden ja seurauksien yhteenkietoutumisesta: aineiston opettajille koulumaailman vallannut markkina-ajattelu näyttäisi edustavan itsessään juuri sitä muutosta, josta kirjoitettiin ja joka näytti herättävän myös laajaa vastustusta. Opettajien kommenttien mukaan koulutusta on yhä enemmän alettu tarkastella taloudellisessa viitekehelyssä. Tästä mainittiin esimerkkeinä erikoistuminen, valinnaisuus, ostopalveluajattelu ja tulosten mitattavuus sekä kontrolloitavuus. Toisaalta samaan viittaavat huomiot koululakkautuksista ja opettajien lomautuksista. (Lapinoja 2006, 22; Syrjäläinen 1997, 18–20; Willman 2000, 109.)

Omaelämäkerran laatijoiden näkemykset kirjoitushetken koulun tilasta ja myös tulevaisuuden opinahjosta ovat varsin samansuuntaisia riippumatta siitä,

millä kouluasteella he toimivat. Erityisesti pedagogit korostivat, että koulu ei saa unohtaa perustehtäviään yrittäessään miellyttää liikaa oppilasasiakkaitaan, joiden ikä ja tietämys ovat usein riittämättömiä suurten ja tulevaisuuteen liittyvien valintojen edessä. Koulusta on tullut eräänlainen teemapuisto, jossa yritetään epätoivoisesti huolehtia, että kaikilla olisi mahdollisimman mukavaa ja että mitään ikävää ei vain pääsisi tapahtumaan (Lapinoja 2006, 57). Opettajat eivät ole sinällään arvioineet, mistä esimerkiksi periytyy idea asiakaslähtöisyydestä. Tässä kohtaa puhutaan yleisesti koulusta, koululaitoksesta tai nykykoulusta ja sen suunnasta. Vain joissain huomioissa viitataan poliittisiin päättäjiin tai kouluviranomaisiin. Joka tapauksessa kommentista jää lukijalle se kuva, että opettajat eivät juuri saa itse päättää haluamastaan suunnasta ja että nykyinen suuntaus on erittäin kyseenalainen.

Koulun perinteisille rooleille markkina-ajattelu on merkinnyt täyskäännöstä. Kirjoittajien uran alkuvaiheessa opettaja edusti vielä itseriittoista ja tavoiteltua koululaitosta. Koulun ja opettajan ei tarvinnut tehdä itseään tykö eikä markkinoida (erityis)osaamistaan, se kun oli eräänlainen itsestäänselvyys. Kirjoittamishetkellä opettajat kokivat olevansa koulutuspalvelujen tarjoajia, jotka olivat menettäneet valtaansa ja itsemääräämisoikeuttaan kuluttajille olivatpa he sitten oppilaita, heidän vanhempiaan tai laajemmin ymmärrettyä koko yhteiskunta. Yksityistämiseen usein mielikuvatasolla liitetyt tehokkuuden parantuminen ja hallinnon karsiminen näyttäisivät koulumaailmassa johtaneen usein juuri päinvastaiseen. Oletettu päätösvallan hajauttaminenkaan ei ole välttämättä toteuttanut koulujen tai opettajien itsemääräämisvallan kasvua vaan on tuonut tilalle uuden markkinavetoisen valtaprinsiipin, joka on verhoutunut näennäiseen vapauteen ja riippumattomuuteen. Niinpä perustyötä tekeväälle opettajalle tuloperustainen järjestelmä ei ole välttämättä merkinnyt mitään eroa normiohjauksen aikana vallinneeseen työtodellisuuteen, pikemminkin vaatimusten intensifioitumista ja työn lisääntymistä. (Kiviniemi 2000a, 183–184; Lapinoja 2006, 84–85; Syrjäläinen 1997, 18–19.)

Aikaisempi tutkimus osoittaa, että opettajien koulutuspoliittiset näkemykset vaihtelevat suuresti. Näkemyseroja selittävät iän ohella myös muun muassa se, millä asteella opettaja työskentelee. Yksi keskeinen rintamalinja näyttäisi kulkevan yhtenäis- ja rinnakkaiskoulukeskustelussa muotoutuneiden asemalinjojen mukaisesti. Jos jotakin yhteistä haluaa tai voidaan sanoa opettajiston koulutuspoliittisista linjanvedoista, niin opettajat näyttävät kuitenkin tukeutuvan tavallisia vanhempia enemmän kilpailu- ja markkinahenkiseen kouluun. Toisin

sanoen opettajat kannattaisivat ylemmän keskiluokan näkemystä koulun suunnasta, mikä ei ollut kuitenkaan havaittavissa tämän tutkimuksen aineistossa. Suhde on joka tapauksessa ristiriitainen: oma asema keskiluokan jäsenenä saa opettajat kannattamaan opetuksellista eriyttämistä, kun samalla saatetaan olla huolissaan oman ammatillisen itsenäisyyden puolesta. (Räty ym. 1997; Simola 2004, 93.) Kenties kyse onkin siitä, että opettajien näkemykset vaihtelevat sen mukaan, ottavatko he kantaa koulutuspolitiikkaan opettajina vai omien lastensa vanhempina.

Kenties kaikkein selvimmän koulua koskettavat markkina-ajattelu, uusliberalistinen visiointi ja liikemaimilasta omitut toimintamallit näkyvät rehtorien ja koulunjohtajien toimissa. Johtajaryhmän oma ääni esittäytyy tutkimusaineistossa sangen vähäisenä, mikä johtui vähäisen edustuksen vuoksi myös siitä, että johtajat näyttäisivät kirjoittaneen omaelämäkertansa pikemminkin opettajina kuin johtajina. Sen sijaan riviopettajat arvioivat jonkin verran johtajiaan, ja yleisnäkemys sisälsi paljon huolenaiheita koulunjohtamisen suunnasta. Kirjoittajat kaipaivat nimenomaan näkyvää pedagogista johtajuutta, mutta olivat myös tietoisia rehtorien ja johtajien kasvaneista hallinnollisista ja taloudellisista vaateista. Vaikka rehtorien asema onkin epäilemättä kärjistynyt 1990-luvulla, on rehtorin aseman ja tehtäväkuvan sekä opettajasuhteen muutos ajoitettavissa yhtenäiskoulun perustamiseen. Tuossa vaiheessa viimeistään opettajiston luottohenkilöstä (*primus inter pares*) tuli entistä enemmän hallintovirkamies, jonka tehtäväksi hahmottui toiminta kouluhallinnon ja opettajakunnan välisessä tilassa ja jonka virkasuhde poikkesi muusta opettajakunnasta muun muassa kokonaistyöajan ja PR-toiminnan muodoissa. (Rinne & Jauhiainen 1988, 229–230.)

Markkina-ajattelu johdatti kirjoittajat tekemään huomioita myös koulutuksen suhteesta eriarvoisuuteen. Ensinnäkin opettajat kuvasivat, kuinka he ovat joutuneet luokissaan todistamaan yhteiskunnallista eriarvoisuuden lisääntymistä. Koulun vastaus tähän näyttäisi olevan resurssien vähentäminen ja markkinajargonin toistaminen. Toisaalta joissakin huomioissa arvioitiin kokonaisten koulujen ja työyhteisöjen eriarvoistumista, millä on ollut seurauksia opettajien keskinäisiin suhteisiin. Havainnot kasvavasta eriarvoisuudesta voidaan heijastaa myös peruskoulun ideaa vasten. Tämän projektin sisällön koettiin osittain käytännön tasolla jo murentuneen. Tosin 1990-luvulla koetun laman seurauksena sai systemaattisesti rakennettu hyvinvointivaltioprojekti, jonka yhtenä keskeisenä ilmauksena voitaneen pitää juuri yhteistä peruskoulutusta, uutta kannatusta, ja tähän rintamaan otti osa opettajista selkeän myönteisen kannan. (Ahonen 2003, 165–166.)

Toisaalta on syytä palauttaa mieliin opettajien omaan nuoruuteen sijoittuvat eriarvoisuuskokemukset, joissa oli havaittavissa sääty-yhteiskunnan jälkikaikua. Osa tulevista opettajista sai kokea paarialuokkaan kuulumisensa viimeistään oppikouluvaiheessa. Joillekin vaatimaton kotitausta tai vähäinen koulutus tehtiin tiettäväksi vielä opettaja-aikana. Näissä muistoissa eriarvoisuus ilmeni varsin peittelemättömänä. Osalla opettajista on siis kokemusta toisen luokan kansalaisuudesta, mitä yhteiskunnallinen uusjako näyttäisi tuottavan täyttä vauhtia kirjoitushetken todellisuudessa.

Yhtenä ilmauksena etenkin opettajuutta koskevasta muutoksesta voitaneen pitää opettajien kuvaamaa tehtävien lisääntymistä, mikä viittaa ammattikuvan ylilaaajenemiseen (Kiviniemi 2000a, 175; Syrjäläinen 2002, 94–95). Edellä kuvattu markkinasuuntautunut koulutuspolitiikka on osaltaan tuonut opettajille uusia tehtäviä normaalin luokahuone työskentelyn ohelle. Tästä ovat käytännön esimerkkinä suunnittelu-, hallinnointi- ja arviointityön lisääntyminen. Toisaalta opettajat kuvasivat vertauskuvallisesti eri ammattiryhmien avulla oman työnsä venymistä. Opettajat kokivat olevansa muun muassa psykologeja, sosiaalityöntekijöitä, poliiseja, tuomareita ja sairaanhoitajia. Edelleen opettajat puhuivat itsestään äiteinä tai isinä viitaten työnsä kasvatusvastuun lisääntymiseen.

Opettajien tehtävien uudelleenmuotoutumisen tarkistelussa on syytä kääntää katse kirjoittajien aikaisempaan työuraan. Edellä oli puhetta aineenopettajien kasvatuksellisen funktion korostumisesta ja sen merkityksestä työnkuvaan. Alakoulun opettajien kasvatustietoisuus on perinteisesti ollut hyvin vahva, joten tämän ulottuvuuden korostuminen on saatettu ottaa vastaan luonnollisena ja hyväksyttävänä asiana toisin kuin esimerkiksi aineenopettajien tai ammatillisten aineiden opettajien keskuudessa. Silti myös alakoulun opettajien työnkuvan voidaan sanoa muuttuneen merkittävästi. Tämä kansanopettajien ryhmä joutui varsinkin suomalaisessa maaseututodellisuudessa ottamaan vastaan hyvin erilaisia tehtäviä. Niinpä näitä kansankynttilöitä nähtiin erilaisten musiikillisten ja urheilullisten harrastepiirien vetäjinä, kirkollisten menojen toimittajina, mutta myös pankkitoimihenkilöinä ja oman kyläyhteisön erilaisten hankkeiden vetäjinä. Kuten edellä kävi ilmi, kokivat nämä toimijat saaneensa seminaarissa varsin hyvän täsmäkoulutuksen näihin hyvin moninlaisiin tehtäviin.

Työnkuvan laajentumista on syytä tarkastella myös kirjoittajien kotitaustan näkökulmasta. Maatilan kasvatit olivat pienestä pitäen tottuneet seuraamaan vanhempiansa työntekoa, mutta myös sitä tapaa, jolla työhön suhtauduttiin. Maataloissa ei ole yleensä pidetty tarkkaa kirjaa työ- ja vapaa-ajan välisestä suhteesta.

Niinpä talonpoikaiset juuret omaavalle opettajalle on saattanut olla hyvin luonnollista, että työpäivä ei olekaan päättynyt viimeiseen kellonsoittoon. Se on ollut vain merkki oppilaiden lähtemisestä kotiin. Työn ja vapaa-ajan erottaminen on yksi tapa kyseenalaistaa sellaisia agraarisia oletuksia, joita kansanopettajat eivät osanneet tai eivät kenties edes halunneet kiistää. Yksityisen ja julkisen rajaamisen juuret näyttäisivät lepäävän yläluokan elämäntavassa, joka sittemmin on levinnyt myös muihin yhteiskuntaluokkiin. (Kauppila & Tuomainen 1996, 195; Roos 1988, 53.)

Tultaessa nykypäivään näyttää siltä, että koulutus pystyy vain osittain valmentamaan tulevia opettajia kohtaamaan oman työnsä haasteita (Syrjäläinen 2002, 94; Säntti 1997, 69–73). Kyse näyttäisi olevan opettajankoulutuksen välittämän opettajakuvan epärealistisuudesta, mutta myös opettajan tarvitsemien todellisten työvälineiden puuttumisesta, joiden luonteesta ja jakamisesta ei valitse yksimielisyyttä. Muuttuvassa maailmassa ennustamattoman elementin kasvu lienee tosiasia. Kun opettajien alkuvaiheen pätevyys ja positiiviset kokemukset osaamisesta perustuivat usein ympäröivän (koulu)todellisuuden muuttumattomuuteen ja koulun ympärillä virittyvään sädekehään, on tämän päivän tuoreille opettajilla edessään aivan toisenlainen todellisuus. Siinä missä kelpo kansanopettaja pärjäsi ennen käsityöläisen taidoillaan, tarvitaan nyt pikemminkin psykologin kyvykkyyttä. Edelliset taidot opittiin seminaarissa, mutta akateemisten taitojen hankinta on monin tavoin ongelmallisempaa. Yleistietävä- ja taitava koulumestari on jäänyt taka-alalle, ja opettajasta on tullut yhä enemmän ihmissuhdetyöläinen, hoitotyöntekijä tai konsultti. (Kempainen 2006, 42; Simola 1995, 300.) Suunta näyttäisi olevan yhteinen kaikille opettajaryhmille.

Opettajat näyttävät elävän kohtuuttomien odotusten paineessa. Osin tämä liittyy korostuneeseen kasvatustehtävään, mutta myös kouluhallinnon taholta tuleviin vaateisiin. Siten ammattikuvan ylilaajeneminen liittyy osin selkeästi ilmaistuihin luokkahuonetyöskentelyn ulkopuolisiin työtehtäviin kuten opetussuunnitelmatyöhön, arvioinnin toteuttamiseen ja yleiseen kehittämistyöhön. Toisaalta kyse on sellaisista tehtävistä, jotka liittyvät opettajien mielestä vain välillisesti opettajan varsinaiseen työhön, mutta jotka on yksinkertaisesti hoidettava. Usein nämä näyttäisivät liittyvän oppilaiden pahoinvointiin. Edelleen opettajat kokevat, että vanhemmat, media ja muut julkiset tahot odottavan heiltä kovin paljon. Lisääntynyt työ on osaltaan lisännyt myös vastuullisuuden kasvamista. (A. Hargreaves 1994, 118–136.)

Yhtenä vaatimuksia esittävänä ryhmänä ovat kasvatustieteilijät ja erityisesti opettajankouluttajat. Sinällään opettajat kirjoittavat varsin vähän tästä ryhmästä

kokemusten ja havaintojen liittyessä lähinnä opiskelu-aikaan. Joka tapauksessa opettajuutta tarkastelevassa kasvatuskirjoittelussa tapaa hyvin usein kirjoitustyylä, jota kuvaa voimakkaiden odotusten asettaminen opettajakunnalle ja josta löytää usein sellaisia sanoja kuin tulee, täytyy tai pitäisi. Niinpä opettajan täytyisi esimerkiksi omaksua ja toimia viimeisempien tietokäsitysten mukaisesti. Lisäksi hänen tulisi olla reflektiivinen muutosagentti, joka muokkaa oppilaiden lisäksi omaa identiteettiään ja huolehtii arvopohjan ja viime kädessä koko yhteiskunnan uudistamisesta ja joka tarpeen vaatiessa osaa taistella oman näkemysensä ja autonomiansa puolesta. (Heikkinen 2000a; Kari & Heikkinen 2001, 45–46; Lapinoja 2006, 160–161.) Eikä riitä, että opettaja ymmärtää menneisyyttä vaan tulevaisuuskin pitäisi ottaa haltuun muutenkin kuin oppilaiden eli tulevien kansalaisten muodossa. Oppilaan omaa sisäistä todellisuuttakin pitäisi rakentaa. (Patrikainen 2000.) Edelleen opettajan tulee olla yhteistyökykyinen, eikä kriittistä asennetta omaan työhönsä sovi unohtaa (Nikki 2001, 183). Kiviniemi (2000b) esittää vaikuttavan listan opettajankoulutukseen liittyvistä erityisistä kehittämisalueista, joista mainittakoon esimerkiksi kansainvälisyys-, ympäristö- ja viestintäkasvatus.

Termi elinikäinen oppija¹¹⁶ on vakiintunut keskusteluun. Opettaja tämä vaatimus näyttäisi koskevan kahdella eri tavalla. Ensinnäkin heidän tulisi toteuttaa tätä periaatetta omassa toiminnassaan eli olla alati auliita hankkimaan lisäoppia. Osa kirjoittajistakin korosti olevansa ikuisesti epävalmiita opettajia, ja etenkin omasta ammatillisesta kehitymisestään kirjoittaneet tuntuivat uskovan vakaasti tähän ajattelutapaan. Toisaalta opettajien tulisi juurruttaa elinikäisen oppimisen ajattelutapa omiin oppilaisiin. Käsitteen pedagoginen pinta peittää kuitenkin tehokkaasti taustalla vallitsevan taloudellis-perustaisen ja työvoimapolitiittisen ideologian. (Siltala 2004¹¹⁷, 156–157; Värrö 2001, 42.) Aineiston perusteella näyttää siltä, että myös osa opettajista on omaksunut kehittämismyönteisen ja opettajistolle vaatimuksia esittävän diskurssin, jolloin kyse on eräänlaisesta itserusuokinnasta. Niinpä samat äänet, jotka ovat huolissaan opettajille esitetyistä vaatimuksista, asettavat omalle ammatikunnalleen ja samalla itselleen varsin suuria vaatimuksia (Lapinoja 2006, 90). Tässä kohdin etsitään usein hy-

¹¹⁶ Lieneekö sattumaa, että kirjoituskilpailun antia esittelevän teoksen nimeksi on juuri annettu Elinikäinen oppija (Berghäll ym. 2000).

¹¹⁷ Siltala lienee juuri se henkilö, joka on lanseerannut elinikäistä oppimista ironisoivan käsitteen ”elinkautinen oppiminen”. Elinkautisesta selviää yleensä 12 vuodella, paitsi jos kyseessä on oppiminen.

vää opettajaa ja tarkennetaan niihin ominaisuuksiin, jotka tekevät hänestä uskottavan toimijan.

Laajennettaessa näkökulmaa on havaittavissa, kuinka opettajille asetetuissa vaateissa ei ole kyse vain yksittäisistä lisätehtävistä. Itse asiassa koko opettajuus olisi määriteltävissä henkilökohtaiseksi projektiksi. Idea yhtenäiskulttuurin edellyttämästä ja tuottamasta opettajasta on vaihtunut ajatukseksi reflektiivisestä ja pedagogisesti ajattelevasta ammatillisesta, joka alati pohtii työssä perusteita ja on valmis uudistamaan itseään pohdintojensa suuntamassa hengessä. Opettajan olisi tunnistettava omat vahvuutensa ja oltava valmis kehittämään niitä. Näkemykseen sitoutuu vahva yhden ja oikean opettajamallin kielto. (Heikkinen, Moilanen & Rähä 1999, 8; Kari & Heikkinen 2001, 42-43; Patrikainen 2000, 27.)

Omaelämäkerran tekijöiden muistelut tukevat näkemystä perinteisestä ja lukiudesta opettajuudesta. Varsinkin opettajankouluttajat näyttivät tietäneen hyvän opettajuuden tuntomerkit ja kuinka sellaisia tuli valmistaa. Tästä on esimerkiksi seminaarilaitoksen voimakas yhtenäistävä henki, mutta myös auskultoinnissa annetut opetustaidon arvosanat ja tiukat luokitukset. Näillä toimintakentillä henkilökohtaiset ominaisuudet näyttävät olleen pikemminkin rasite kuin käytövara. Toisaalta vielä muutama vuosikymmen sitten riitti, kun opettaja toimi koululainsäädännön puitteissa ja toimi kouluhallinnon ohjeistuksen mukaan (Nikki 2001, 183). Opettajan työ oli vielä 1970-luvulla tarkoin säädeltyä, missä kuuliaisuus ja tottelevaisuus olivat perushyveitä. Siinä missä opetussarka oli ennen kenties kapea ja vähän vaihtelua sisältävä, on nykyopettajan pohdittava jatkuvasti, mikä on hänen työtään, mihin kannattaa keskittyä ja mitä hän opettajana jaksaa tai voi tehdä. Työn hyvin suorittamista olennaisempaa näyttäisi olevan siis sen pohtiminen, mihin kannattaa tai on järkevää ryhtyä tai millainen olen opettajana ja mihin olen menossa.

Opettajuuteen kohdistuva henkilökohtainen ammatillinen kehitysprojekti on epäilemättä yksi vastaus tämän päivän koulun ja opettajan kokemiin haasteisiin, mutta hankkeella on myös selviä rajoituksia. Mikäli omaehtoisen opettajuuden etsimisestä tulee loppumaton psykologinen tehtävä vailla kiinnikettä koulukontekstiin, syöllistyvät opettajankoulutus ja kasvatustieteilijät juuri siihen mistä heitä usein syytetään: todellisen kouluelämän realiteettien väheksymiseen. Omalla henkilökohtaisella projektilla on joka tapauksessa varsin tiukat yhteiskunnalliset raamit, joiden läsnäolosta tulisi olla tietoinen (A. Hargreaves 1994, 84). Toisaalta opettajatutkimuksen kohdistuminen sisäisen to-

dellisuuden tarkkailuun vie huomiota opettajaa ja opettajuutta määrittelevien yhteiskunnallisten ja yhteisöllisten sidosten tarkastelulta (Goodson & Numan 2002, 272; Willman 2000, 111).

Edellisen perusteella on helppo allekirjoittaa Simolan (1998, 109) näkemys koulun toiveiden ja arjen vertauskuvallisesta ja skitsofreniaan viittavasta kaksoissidoksesta: opettaja ei enää kykene vastaamaan hänelle asetettuihin eritasoi-siin ja vaikeasti määriteltäviin, toisinaan myös ristiriitaisiin haasteisiin ja viesteihin, vaan sairastuu. Lievemässä tapauksessa opettaja saattaa vain syyllistyä tai kokea turhautumista (A. Hargreaves 1994, 142–143). Opettajat näyttävät myös etsivän usein tarpeettomasti syitä itsestään esimerkiksi oppilaiden pahoinvointiin. Katsetta ei käännetä työtodellisuuden ristiriitaisuuteen (kaksoissidokseen), vaan se kohdistuu omaan riittämättömyyteen (Broady 1987, 9). Niinpä Willman (2000, 115) ehdottaakin, että opettajia tulisi pikemminkin varustaa tietämyksellä heidän tehtävänsä luonteesta kuin asettaa vaatimuksia siitä, mitä opettajan tulisi tehdä tai millainen hänen tulisi olla. Ideaalien ja kehitystehtävien asettamisen sijaan olisi kiinnitettävä huomio olosuhteisiin. Niiden muuttaminen on usein hankalaa, mutta tietoisuus saattaa auttaa opettajaa hahmottamaan erilaisia mahdollisuuksia.

Syrjäläinen (2002) on tutkinut opettajien jaksamista suhteessa koulun kehittämiseen. Tämä suhde tuli ajankohtaiseksi edellä erityisesti kehittämisyönteisissä kertomuksissa. Syrjäläisen aineistossa kehittämis- ja uudistamistoiminta jakaantui kahtia niin sanottuihin virallisen tason koulu-uudistuksiin ja koulujen omiin innovaatioihin, joista edellisellä näytti tutkimuksen perusteella olevan varsin harvoin mitään yhteyttä toiminnan todelliseen muuttumiseen. Vastavuo-roisesti omaehtoiset ja koulutasoiset innovaatiot olivat juurtuneet osaksi koulu-käytäntöjä. Juurtumisen taustalla onkin nähtävissä tietty vapaaehtoisuus ja paikallisuus. Ylhäältä ohjatut hankkeet on taas saatettu kokea opettajan itsenäisyyttä kyseenalaistavaksi virkamiestyöksi, jossa ei ole kiinnitetty huomiota arjen kysymyksiin ja opettajien todellisiin kykyihin sekä haluun vastata hankkeiden toteuttamisesta. (Klette 2000; Syrjäläinen 2002, 17, 61, 68.) Saman näkemyksen jakaa myös Simola (2001, 205). Hänen mukaansa kehittämis- ja uudistustyön tulisi perustua koulun todellisuuden tuntemukseen, mikä näyttäisi olevan uudistusten arkkitehtien suurin kompastuskivi. Toisaalta jotta uudistukset muuttuisivat visioista todellisuudeksi, olisi opettajat saatava jotenkin uudistusten taakse. Simola peräänkuuluttaakin näyttävien ja maanlaajuisten visioiden sijaan pieniä ja mahdollisia muutoksia. Juuri näistä aineiston kirjoittajat todistivat.

Opettajat ovat yleisen yhteiskunnallisen muutoksen keskiössä, mutta he myös elävät siinä todellisuudessa, jossa koulu vastaa tuohon muutoksen. Näiden elementtien suhde on moniselitteinen ja vaikeasti eroteltavissa aineiston elämäkerrallisessa viitekehyksessä. Mikä tahansa muutos, olipa kyse työhön tai yksityiseen elämään liittyvästä, aiheuttaa usein ahdistusta. Uudet tilanteet ja niihin suhtautumiset saattavat kyseenalaistaa yksilön identiteettiä tai turvallisuuden tunnetta (Sikes, Measor & Woods 1985, 148–149). Opettajilla on kuitenkin hallussaan erilaisia strategioita, joilla he pyrkivät selviämään työstään ja sen asettamista yksilöllisistä ja sosiaalisista vaateista ja muutoksista. Lacey (1977, 72–76) on jakanut nämä strategiat kolmeen toisistaan laadullisesti poikkeavaan luokkaan, jotka kuvaavat yksilön toiminta- ja suhtautumismahdollisuuksien kirjoa koulun kaltaisessa sosiaalisessa toimintaympäristössä. Ensimmäinen on strateginen myötämielisyys, jossa esimerkiksi muutos tai jokin yksittäinen uudistus hyväksytään retorisella tasolla. Tilanteeseen sopeudutaan säilyttämällä julkisivun takaiset omat henkilökohtaiset varaukset, joita voi käsitellä esimerkiksi samanmielisten kollegoiden kanssa. Toinen strategia on tosiasiallisesti sisäistävä valitseva tilanne ja hyväksyä se sellaisenaan vailla kritisointia. Kolmanneksi tarjoutuu menettely, jossa muutetaan suhtautuminen tilanteeseen ja käsillä olevaan ongelmaan sellaiseksi, että siihen voidaan vastata. Luonnollisesti opettaja voi myös luovuttaa kokonaan siirtymällä muihin tehtäviin tai avoimesti vastustaa tilannetta (Sikes, Measor & Woods 1985, 238).

Mainittujen strategioiden esiintymistä aineiston kirjoituksissa on mahdollonta yksilöllistää. Kirjoittajat joka tapauksessa kuvasivat suhdettaan muutokseen. Jos kirjoitusten taustalla on havaittavissa joitakin todellisia opettajatyyppejä, niin yhtenä ryhmänä erottuvat sellaiset opettajat, jotka selvästi iloitsivat uudesta opettajuudesta ja sen siunauksellisuudesta. Näille opettajille viimeaikainen kehitys on merkinnyt työyhteisön tiivistymistä, opetus suunnitelmatyötä ja työn uudelleen määrittymistä. Muutos on suonut mahdollisuuden vastustaa rutinoitumista ja etsiä työstä uusia ulottuvuuksia. Nämä opettajat näyttäisivät mieltävän opettajuuden usein edellä kuvattuna henkilökohtaisena projektina, jonka pituutta ja työläyttä toisaalta kuvattiin. Usein tähän hankkeeseen näyttäisi sisältyneen myös koko joukko kriisejä, joissa aikaisemmat itsestäänselvyydet ja riittämättömät toiminta- ja suhtautumistavat ovat korvautuneet uusilla. Omaehtoisen opettajuuden rakentuminen näyttäisi merkinneen myös ei-ammattillisen voimakasta hyväksymistä osana opettajuuden työstämisprosessia.

Toisaalta osa opettajista näyttäisi kaipaavan vanhoja hyviä aikoja. Tämä tulee usein esille implisiittisesti nykyisten käytäntöjen vahvana arvosteluna. Tälle suhtautumistavalle on yleistä markkina-ajattelun ja sen yksittäisten ilmentymien voimakas arvostelu. Muutokseen on heidän mielestään vastattu hyvin lyhytjännitteisesti, kun taas kasvatustyötä kuvaa pitkäjänteisyys ja nopeiden tulosten epävarmuus. Varsin monet opettajat olivat myös huolissaan kirjoitushetkellä vallinneesta muutosvauhdista. Se on omalta osaltaan syönyt uskoa muutoksen mahdollisuuteen ja mielekkyyteen. Uudistukset maailmalla ja meillä näyttävät tulevan ja menevän, mutta ydin pysyy samana vuodesta toiseen. Näistä kommentteista vastaavat opettajat eivät ole välttämättä passiivisia varsinaisessa työssään. He pikemminkin kyseenalaistavat koululaitoksen energian suuntautumista.

Varsin moni aineiston kirjoittajista mieltää itsensä perinteisenä opetus- ja/ tai kasvatustyötä tekevänä toimijana eikä koe, että uudistukset tukisivat juuri tämän tehtävän toteutumista vaan pikemminkin päinvastoin. Kasvatus- ja opetustyön ydin on säilynyt näiden toimijoiden mielestä loppujen lopuksi varsin samanlaisena. Muutoksen keskipakovoimat kuitenkin heittävät opettajia entistä enemmän pois kasvatustyön ytimestä. On ironista, että osa uudistuksista on tähännyt juuri opettajan arjen helpottamiseen. Kommenttien perusteella näyttäisi siltä, että opettajat ovat menettäneet uskoaan kouluhallinnon kykyyn taata kunnolliset työolosuhteet ja työrauhan. (Lapinoja 2006, 90; Willman 2000, 108–109.) Monet opettajista näyttävätkin kirjoituksessaan yksiselitteisesti muutosvastaisina koulutoimijoina. Voidaankin kysyä, onko kyse vanhojen hyvien aikojen katteettomasta idealisoinnista vai rationaalisesta kapinasta, jossa kysellään talonpoikaisjärjen perään. Tällä käsitteellä on omaelämäkerran kirjoittajien joukossa erityismerkitys. Voidaan myös pohtia, onko niin sanottu ”vanha maailma” näyttänyt kirjoituksen tasolla hallitulta vain siksi, että se on jo otettu historiallisesti ja käsitteellisesti haltuun.

Työn luonteen tunnistamisesta

Edellä on tarkasteltu muun muassa opettajiston asemaa, opettajan suhdetta oppilaisiin ja kollegoihin, kasvatuksen esitettyä markkinoistumista sekä työn muuttumista. Nämä kaikki teemat viittaavat koulun ja koulutuksen yhteiskunnalliseen luonteeseen. Tutkijat tuovat toistuvasti esiin huolensa opettajien yhteiskunnallisesta näköalattomuudesta. Broodyn (1987, 9–10) näkemys opettajan ammattitaudista yksilöllistää ja psykologisoida on usein toistettu näkemys. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, etteivät opettajat miellä omaa työtään yhteiskunnallisesti. Pikemminkin työ näyttäytyy yksilökeskeisenä kasvatustyönä, jota tehdään ympäröivästä yhteiskunnasta irrotetussa paikassa nimeltä koulu. Syntynyt perspektiiviharha, jossa opetustapahtumat ja vuorovaikutus toteutuvat puhtaasti pedagogisessa kontekstissa, estää opettajaa näkemästä itseään tai oppilaitaan osana laajempaa todellisuutta. (Syrjäläinen 1997, 112.)

Syylisiä etsittäessä tavataan mainita opettajankoulutus, jossa vaietaan koulun yhteiskunnallisista funktioista, korostetaan pedagogista taituruutta ja jossa opettajan työn epistemologiseksi lähtökohdaksi on vakiintunut didaktis-psykologisen lähestymistavan monopoli. Toisaalta opettajatutkimus on yksilöllisyyttä korostaessaan lisännyt opettajakuvan monipuolisuutta ja arvosidonnaisuutta. Samalla katse on kuitenkin vääjäämättä kääntynyt sisäiseen todellisuuteen ja opettajan työn yhteiskunnalliset ja yhteisölliset sidokset ovat saattaneet jäädä hämäräksi ja jäsentymättömäksi taustaksi, joka on saatettu mainita vain tottumuksesta (Broady 1987, 11; Simola 1995, 310; Kiviniemi 2000a, 186–188; Willman 2000, 111).

Myös aineiston kirjoittajat arvioivat oppilaitaan varsin usein yhteiskunnallisen tulkintaraamin ulkopuolella, olivatpa arviot sitten negatiivisia tai positiivisia. Oppilasainesta ja sen muuttumista arvioitiin kirjoituksissa usein vailla tarkastelua koulun funktioiden ja merkityksen muuttumisesta. Ongelmien ilmaantua etsittiin syitä oppilaiden (tai näiden vanhempien) persoonallisuudesta. Harhaisesta tai riittämättömästä tulkinnasta ja siitä johtuvasta väärästä lääkityksestä kärsivät oppilaiden lisäksi myös itse opettajat, jotka saattavat kokea ongelmat omasta osaamattomuudesta johtuviksi. Opettajat siis syyllistävät itseään siitä, että eivät kykene ymmärtämään oppilaitaan tai parantamaan heidän oloaan. Kyse ei ole pelkästään opettajan luonteenpiirteistä, kuten tunnollisuudesta tai kyvystä tuntea empatiaa, vaan myös siitä, kuinka opettajan tehtävä ja asema aikuisena edellyttävät huolehtimista myös oppilaiden tunteista ja motivaatiosta.

Siten levottomuus ja erilaiset työrauhahäiriöt liittyvät elimellisesti koulun funktioihin ja opettajan asemaan tuossa instituutiossa, eivätkä ne ole vain ilmausta yleisestä nuorison keskuudessa vallitsevasta pahoinvoinnista. (Broady 1987, 9–11; A. Hargreaves 1994, 142–145; Simola 1995, 310.)

Opettajat pyrkivät myös ratkaisemaan luokahuoneeseen tunkeutuvia yhteiskunnallisia ongelmia pedagogisin tai didaktisin välinein, mihin heitä ohjaa saatu koulutus ja vallitseva koulukulttuuri. Oppilaiden ja heidän vanhempiansa ongelmat liittyvät usein kuitenkin sellaiseen yhteiskunnalliseen pahoinvointiin, joka ilmenee aivan eri tasolla kuin kouluhuoneissa vallitseva pedagogisdidaktinen todellisuus. Ei siis ole ihme, jos opettajat kokevat riittämättömyyttä, osamattomuutta ja väsymystä. Olennaista on kuitenkin huomata, että opettaja joutuu joka tapauksessa kohtaamaan pahoinvoinnin luokassaan huolimatta siitä, mitä hän itse tahtoo tehdä tai kuinka hyvin hän kykenee tunnistamaan ongelmien syitä ja taustoja (Kiviniemi 2000a, 174–175). Opettajat joutuvatkin sosiaalityöntekijöiden tavoin usein tekemisiin sellaisten perheiden kanssa, jotka eivät edusta opettajan omaa, usein keskiluokkaista viiteryhmää (Roos 1988, 110).

Vaikka opettajien mahdollisuus ymmärtää kunkin hetken nykynuorisoa on aina jossain määrin rajallinen, ei kuitenkaan ole syytä väheksyä esimerkiksi tämän tutkimuksen aineistosta vastaavien opettajien kokemusta. Siten kirjoittajien kuvatessa muuttunutta oppilasainesta on kommentointiin syytä suhtautua vakavasti. Uskottavuutta kuitenkin nakertaa se seikka, että opettajien kirjoitus on juuri yksilötasolle paikallistuvaa. Kirjoittajien luulisi olevan tietoisia juuri oman taustansa vuoksi koulutuksen muuttuneesta merkityksestä. Joka tapauksessa on selvää, että omaelämäkertojen avulla on vaikea selvittää opettajien todellista yhteiskunnallista valvutuneisuutta tai tietoisuutta koulutuksen funktioista. Ensinnäkin opettajat ovat saattaneet kokea nämä seikat omaelämäkerran kannalta toisarvoisiksi. Toisaalta on jossain määrin saivartelua odottaa opettajien ymmärtävän yhteiskunnallisia mekanismeja, joista ei olla yksimielisiä edes tutkijoiden keskuudessa.

Yhteiskunnallisista ongelmista puhuminen rakenteiden ja mekanismien tasolla saattaa myös harhauttaa ja pahimmillaan myös syyllistää opettajaa, joka joutuu kohtaamaan ongelmat joka tapauksessa yksilötasolla. Välttämätön ensi-apu ja tekehengitys annetaan aina oppilasyksilöille. Tämän opettaja joutuu vielä tekemään tilanteessa, jossa oppilasaines tuntuu venyvän ääripäistään. Luokissa on samanaikaisesti oppilaita, jotka vaativat entistä enemmän älyllistä haastetta ja virikkeistä ilmapiiriä toisen ääripään kokiessa koulun täysin turhana laitoksena.

Tämä tehtävä on syytä asettaa vastavaloon esimerkiksi sen kanssa, mitä edellä puhuttiin peruskoulun yksilökeskeisyydestä (Simola 1995, 345). Ongelmatapaukset, ja miksei myös erityishuomiota kaipaavat lahjakkaat oppilaat, saattavat olla koulutus suunnittelulle tai -hallinnolle toimenpiteitä vaativia erityisongelmia tai resurssien kohdentamista edellyttäviä tunnuslukuja, mutta opettajille he ovat lihaa ja verta olevia oppilaita. Tietoisuus esimerkiksi syrjäytymisen funktioista tai toisenlaisista perheistä saattaa auttaa opettajaa, mutta tuskin ratkaisee itse ongelmaa.

Yhteiskunnallinen ulottuvuus näyttäisi avautuvan opettajille pikemminkin ymmärtämättömyyttä ja ahdistusta tuottavana kuin emansipoivana tai mahdollisena. Opettaja ei voi kuitenkaan paeta ulkomaailmaa omaan pedagogiseen pinoisvaltakuntaansa, koska ympäröivä yhteiskunta tunkee luokan ovesta sisään vääjäämättä, jos ei muuten niin pahoinvoivien oppilaiden muodossa. Tästä huolimatta opettajat näyttäisivät kokevan luokkahuoneen luonnolliseksi ja mielekkääksi toimintaympäristöksi. Juuri siellä opettajuus toteutuu omimmillaan, ja tätä tilaa opettajat pyrkivät myös ottamaan haltuun ja säätämään. Toisaalta pedagogisen toiminnan perusnäyttämönä luokkahuone on pysynyt suhteellisen samanlaisena vuosikymmenistä, jos ei peräti vuosisadasta toiseen. Siten se edustaa sellaista pysyvyyttä ja jatkuvuutta, mitä ainakin osa opettajista peräänkuulutti.

Opettajien kokema tyytymättömyys näyttäisi liittyvän varsin usein perinteisen luokkatyöskentelyn ulkopuolisiin tekijöihin, ei itse opetustyöhön. Opettajat saattavat olla tyytymättömiä resurssitekijöihin, työolosuhteisiin tai hallintoon, mutta kokevat luokkahuoneissa tapahtuvaan opetustyön ja nuorten kanssa toimimisen pääosin mielekkäänä. Oppilaat ovatkin usein opettajien referenssiryhmä. He ovat käytännöllisellä ja teoreettisella tasolla opettajien oman olemassaolon oikeuttajia, joiden avulla opettaja voi perustella omia arvojaan ja toimintaansa mutta myös työnsä tärkeyttä. Oppilaiden kanssa tehdystä työstä saadaan myös psyykkisiä palkkioita, joista usein mainittiin kasvun ja oppimisen todistaminen. (Casey 1992, 192–193; A. Hargreaves 1994, 173; Nias 1985, 109; Sikes, Measor & Woods 1985, 8, 158–159.)

Oppilaiden jokapäiväisen kohtaamisen ja sen taustalla virittyvän verkoston (kuten resurssitekijät, muu koulu opettajineen, vanhemmat ja yleinen mielipide) suhde näyttää kiteytyvän sanoihin vaikka ja silti. Vaikka opettaja kokee työnsä vaikeaksi ja vähän arvostetuksi sekä kokee saavansa liian vähän tukea hallinnolta, siitä huolimatta suurin osa aineiston kirjoittajistakin tekee mielestään tärkeää ja mielekkästä työtä. Opettajat siis ilmaisivat myös nauttivansa varsinaisesta opetus- ja kasvatustyöstä. Tämä opettajan työn ydin näyttäisi olevan monille myös perim-

mäinen syy, miksi he aikoinaan lähtivät alalle ja ovat siellä myös pysytelleet. Opettajien arvioidessa työtään yleisellä tasolla korostuu kirjoituksessa eräänlainen työn punninta. Moni kirjoittajista on lopulta päätenyt siihen, että positiiviset asiat painavat vaa'assa silti kielteisiä tekijöitä enemmän.

Opettajat ovat Broadyn (1987, 48-49) mukaan verraten samaistuneita työhönsä, mikä tarkoittaa muun muassa osallistumista oppilaiden ongelmiin, tapaamisia vanhempien kanssa ja kasvatustuun tunnistamista sekä kutsumuksen tunnistamista itsessään. Nämä seikat ovat tyypillisiä ei-professionaalisia, mutta samalla kertovat opettajien olevan vähemmän välinpitämättömiä kuin useat muut palkkatyöläiset. Vaikka opettajat samaistuvatkin työhönsä ja eivätkä koe vieraantumista, saattavat työolot ja -ehdot, kuten suuret luokat tai oppilaiden eriytyminen, johtaa opettajia välinpitämättömyyteen ja tulkintoihin arvotuksen vähentymisestä. Kasvatustuun on perinteisesti houkutelut ihmisiä, jotka uskovat ihanteisiin ja kasvatustuun mahdollisuuteen, vaikka tulokset osoittaisivatkin myöhemmin toista. (A. Hargreaves 1994, 132; March 1995, 267; Räisänen 1996, 138; Syrjälä 1999, 173.)

Oppilaista välittäminen, kutsuttakoon sitä vaikka pedagogiseksi rakkaudeksi, näyttää siis pitävän sitkeästi pintansa opettajan pohtiessa oman työnsä luonnetta. Vaikka osa opettajista oli huolissaan kasvatustehtävän korostumisesta, näyttävät opettajat silti olevan valmiita kohtaamaan oppilaansa runsaasti kasvun ja oppimispotentiaalia sisältävässä toimintaympäristössä ja tekemään tämän usein myös itsensä peliin laittaen. Keskeiseksi ongelmaksi näyttää muodostuvan, että varsinainen koulusuunnittelu ja muutoksen hallinta ei ota huomioon tunneulottuvuutta, mikä opettajalle merkitsee esimerkiksi välittämisen ja huolehtimisen näkymistä jokapäiväisessä työtodellisuudessa. Näitä on vaikea tai suorastaan mahdoton analysoida, kategorisoida ja mitata ainakaan koulusuunnittelun ja -hallinnon termein. Silloinkin kun emotionaalinen ulottuvuus on hyväksytty osaksi opettajuutta, on se määritelty pikemminkin yksilöllisenä ominaisuutena kuin työn luonteeseen tai olosuhteisiin kuuluvana keskeisenä elementtinä. (Hargreaves 1998, 835; Lapinoja 2006, 90; Miettinen 1990, 61; Webb & Blond 1995, 611-612.)

VI LOPUKSI

Tutkimuksessa ilmenevät ja opettajuutta kuvaavat temaattiset ulottuvuudet ja tihentymät, jotka perustuvat keskeisiltä osin omaelämäkerralliseen tutkimusaineistoon, näkyvät konkreetteimmillaan tutkimuksen neljännessä pääluvussa eli aineiston esittelyosuudessa. Kyseinen luku muodostaa tutkimuksen laajimman yksittäisen osa-alueen. Tutkimuksellisesti olisi ollut perusteltua ja kenties järkeväkin perehtyä tarkemmin johonkin tai joihinkin esitellyistä temaattisista osa-alueista, kuten vaikkapa opettajien kokemaan arvostukseen tai kollegasuhteisiin. Toisaalta opettajien omaelämäkerrallista näkökulmaa olisi voinut tarkastella esimerkiksi peruskoulu-uudistuksen tai kansakouluntarkastajalaitoksen yhteydessä. Pysyttely varsin laajalla temaattisella rintamalla on merkinnyt luonnollisesti sitä, että paneutuminen yksittäisiin osa-alueisiin on osin jäänyt varsin pinnalliseksi. Toisaalta aihepiirien karsinta olisi merkinnyt varsin moniulotteisen ja rikkaan omaelämäkerrallisen annin tyypistämistä ja latistamista. Niinpä esiteltyjen aihepiirien avulla on pyritty osaltaan kuvaamaan aineistossa ilmevästä aiheiden rikkautta. Toisaalta opettajan muutoksen tarkastelu on osaltaan edellyttänyt varsin laajaa teemapohjaa.

Opettajien elämänkulkua on tutkimuksessa seurattu horisontaalisten ja vertikaalisten elämäntoimintojen viitekehysessä. Horisontaalisella ulottuvuudella on viitattu yksilön eri elämäna alueisiin (kuten työhön, vapaa-aikaan tai perheeseen), joista ensisijaisesti on paneuduttu kirjoittajien työtodellisuuteen. Siten kirjoittajien biograafisen elämänkulun keskeisenä jäsentäjänä on ollut juuri opettajana toimiminen. Tämä on osin liittynyt aineiston rajaamiseen. Tutkija on ollut toki tietoinen siitä, että opettajilla yksityisen ja ammatillisen erottamisessa

saatetaan menettää jotain aivan keskeistä. Toisaalta sangen monet omaelämäkerran laatijat olivat rajanneet oman horisontaalisen elementtinsä puhtaasti ammatilliseen. Perheestä ja omasta itsestä työn ulkopuolella kirjoitettiin, mutta useimmiten vain mainiten. (vrt. Kauppila & Tuomainen 1996, 161; Roos 1988, 173; Goodson & Sikes 2001.)

Vertikaalinen suunta näkyy aineistossa muun muassa opettajien lapsuus- ja koulukuvauksen suhteellisen merkittävänä osuutena. Toisaalta tämä dimensio sisältää myös tulevaisuudenhahmotelmat. Osin kirjoittajat ovat itse arvioineet lapsuutensa merkitystä, toisinaan sitä on tehty tutkimukseen kuuluvana tulkintatyönä. Joka tapauksessa ajatus lapsuuden merkityksestä myöhemmälle kehitykselle on yleisesti hyväksytty etenkin psykoanalyttisessä koulukunnassa (Roos 1988, 174). Yksilönkehityksen ja psykologisen näkökulman ohella viittaukset kirjoittajien lapsuuteen ja nuoruuteen sisältyvät myös niihin kommentteihin, joissa pohdittiin muun muassa opettajaksi rekrytoitumista. Kenen tahansa työorientaatiossa, siis tavassa suhtautua työhön, on havaittavissa kotikasvatuksen ja koulutuksen merkitys. Silti opettajan työssä sillä on aivan erityinen merkitys. Siirtyessään opettajan pöydän taakse ottaa pedagogi mukaan paljon siitä ajasta, jonka hän on viettänyt tuon pöydän toisella puolella. Eikä kyse ole pelkästä omaelämäkerrassa ilmenevästä jatkuvuudesta: omilla koulukokemuksilla on varsin selkeä yhteys toimintaan opettajana¹¹⁸ (Knowles 1992, 126; Lortie 2002).

Omaelämäkertoissa näkyvät pitkittäiset ja poikittaiset elämänlinjat kuvaavat osaltaan niitä elementtejä, joista opettajuus on rakentunut tutkimusajankohtana. Samoin opettajat ovat kuvanneet tuohon rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä. Osin kyse on kollegoiden tai oppilaiden kaltaisista ihmisistä, toisinaan taas opettajaa ja koulua koskevista ideologisista, kulttuurisista, taloudellisista tai juridisista tekijöistä. Kolmatta nimettyä tutkimustehtävää eli opettajuuden tärkeitä rakentumista on tarkasteltu viidennen luvun alussa.

Opettajuutta kuvaavilla aiheisällöillä, ajallisella ulottuvuudella sekä tarinallisella rakentumisella on pyritty tavoittamaan opettajuudessa tapahtunutta muutosta sotienjälkeisessä Suomessa. Tässä tulkinta- ja päättelytyössä on tukeuduttu opettajien suorasanaisiin havaintoihin muutoksesta, toisaalta taas on yritetty löytää muutosta koskettelevaa kirjoitusta rivien välistä ja tietoisien ulkopuolelta. Muutos on sisäänkirjoitettuna kahdella eri tasolla. Ensinnäkin on omaelämä-

¹¹⁸ Siksi onkin hieman harhauttavaa puhua sotienjälkeisestä opettajuudesta, jos sen juuret löytyvät lapsuudesta ja kouluajasta, jotka ajoittuvat varsin monella kirjoittajista aikaan ennen sotaa tai sen aikana.

kerran kirjoittajien kokema henkilökohtainen muutos, joka on olennainen osa elämää. Länsimaiseen perinteeseen kuuluu nähdä ihmisen varttuminen lapsesta aikuiseksi ja lopulta vanhukseksi kasvuna ja kehityksenä. Myös yhteiskuntaa voidaan tarkastella tästä näkökulmasta, joskin viimeisinä vuosikymmeninä kasvun ja kehityksen horisonttiin on ajautunut mustia pilviä. Yksilötasoiseen varttumiseen usein liitetyt kypsyminen ja viisastuminen eivät toimisikaan yhteiskunnallisella tasolla aivan yksiselitteisesti. (Melin & Nikula 2003, 262.)

Opettajien kuvatessa työtään määritteleviä ja siihen keskeisesti vaikuttavia elementtejä, siis lähinnä kollegoitaan ja oppilaitaan vanhempineen, sekä kokeensa arvostusta on kirjoitus usein sijoitettavissa akselille ennen ja nyt. Puhe-tapa viittaa selvästi koettuun ja kirjoittajakohtaiseen työnkuvan muutokseen. Osalla opettajista tuo muutos konkretisoituu peruskoulu-uudistuksessa, joka näyttäisi olleen varsinkin joillekin aineenopettajille niin merkittävä työtä koskeva muutos, että siitä ei ole selvitty kirjoitushetkeen mennessäkään. Toiset opettajat puolestaan kirjoittavat vain ajasta ennen mittavaa koulureformia, millä usein viitataan omaan lapsuuteen tai nuoruuteen. Siten kuvailtaessa esimerkiksi nykyajan nuoria ja heidän suhtautumistaan kouluun on vertailukohtana usein kirjoittajien oma lapsuudenperhe tai koulu-aika.

Tutkimuksen puolivuosisatainen tutkimusjänne sisältää poikkeuksellisen paljon yhteiskunnallista muutosta, mikä näkyy myös yksilötasolla. Siten voidaan sanoa elämänsä kirjallistaneiden opettajien ja Suomen kehittyneen, tai ainakin muuttuneen, käsi kädessä. Kirjoituksissa näkyvät myös keskeiset ajalliset jäsenyykset menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Yksilöiden, tässä tapauksessa siis opettajien, kohdalla elämä sitoo mielekkäällä tavalla nämä kolme ajallista dimensiota toisiinsa, kun taas yhteiskunnallisella tasolla suhde on ongelmallisempi. Tarkasteltaessa esimerkiksi muutosta menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden viitekehityksessä on tehtävä varsin paljon yleistasoisia oletuksia, joihin yksittäiset äänet sulautuvat hyvin, huonosti tai hyvin huonosti. Onkin havaittavissa, että mitä laajempaan yhteisöön näitä ajallisia ulottuvuuksia sovelletaan, sitä ongelmallisemmasta ja moniselitteisemmästä tulkinnasta on kyse. (Kalela 2000, 120–121.)

Opettajat tavataan määritellä kasvatussosiologisen perinteen mukaisesti vähän yhteiskunnallista tiedostuneisuutta ilmentäviksi toimijoiksi. Ensinnäkään tämä ei luonnollisestikaan pidä paikkaansa kaikkien aineistosta vastaavien omaelämäkerran kirjoittajien kohdalla. Toisaalta on tarkennettava, mitä yhteiskunnallisuudella ylipäätään tarkoitetaan. Onhan kuitenkin niin, että yksittäisen ih-

misen puheen tai kirjoituksen voidaan katsoa heijastelevan yksilön itsensä lisäksi laajempaa todellisuutta. Siten jokainen yksittäinen elämäntarina kertoo samalla jotain yhteiskunnasta ja kulttuurista, minkä osana tuo tarina on tuotettu (Butt ym. 1992; Goodson & Sikes 2001, 77). Jo se, että yhteiskuntaa ei millään tavoin mainita, heijastelee sinällään yhteiskunnallisuutta; yhteiskunta on kertomuksessa (Bruner 1987; Vilkkonen 1990, 82).

Merkittävä osa kirjoittajista edusti niitä ikäluokkia, jotka olivat kirjoitushetkellä työuransa keski- tai loppupuolella tai olivat jo eläkkeellä. Kyse onkin eräällä tavalla väistyvien sukupolvien viesteistä ja niiden tulkinnasta. On täysin aiheellista kysyä, poikkeaisivatko nuorempien opettajasukupolvien elämänjäsennykset vanhempien kollegoiden vastaavista ja olisiko heillä kenties esittää täysin uudenlaisia näkemyksiä ja jäsennyksiä opettajuudesta. Tämä onkin selvä tulevaisuuden tutkimushaaste. Epäilemättä jälleen kerran tässäkin omaelämäkerrallisessa aineistossa korostunut maalainen tausta jäisi huomattavasti vähäisempään asemaan. Toisaalta myöhemmät 1960-luvulla ja sen jälkeen syntyneet opettajat, jotka ovat tällä hetkellä ovat aktiivisessa työssä, ovat eläneet ja kokeneet sitä todellisuutta, joka aineistossa erottaa 1990-luvun edellisistä vuosikymmenistä ja jota voidaan sanoa eletävän tänäkin päivänä.

Koulussa tällä hetkellä toimivat ja tulevat opettajasukupolvet joutuvat muodostamaan oman suhteensa oppilaisiin, kollegoihin ja kouluun sekä opettajuuteen ylipäätään. Jos tutkimuksessa todennettu muutos on tapahtunut juuri aineiston kirjoittajien uran varrella, niin on syytä pohtia, kykenevätkö tai haluavatko tuoreemmat opettajasukupolvet suhtautua kouluun ja koulun tehtäviin jotenkin toisin. Toisin sanoen onko heidän maailmansa valmiimpi eikä enää niin suuria ja merkittäviä yhteiskunnallisia muutoksia sisältävä kuin esimerkiksi suurilla ikäluokilla ja näkyykö se myös tarinallisella tasolla. Edelleen on kysyttävä, kykeneekö nuori opettaja löytämään luonnollisen ja kompromissittoman tavan toimia oppilaidensa ja kollegoidensa kanssa. Entä kykeneekö noviisiopettaja löytämään balanssin opettamisen ja kasvattamisen välillä? Jos vastaukset ovat kielteisiä, saattaa tämä kertoa pikemminkin koulusysteemin sisällä vallitsevista ikuisista jännitteistä kuin yksilöiden kyvykkyydestä löytää toimivaa ja ristiinriidatonta suhdetta työhönsä. Ylipäätään voidaan kysyä, onko sellainen mahdollista tai edes toivottavaa niinkin vaativassa ja monipuolisessa tehtävässä kuin opettajan ammatissa.

Omaelämäkerran laatijat ovat rakentaneet opettajuuttaan ja siihen liittyvää ammatti-identiteettiään muun muassa kutsumuksen ja mallikansalaisuuden ter-

mein. Toisaalta he ovat tukeutuneet asiantuntijuuteen, joka on kiinnittynyt opettaviin aineisiin tai yleiseen kasvattajan tehtävään. Taustalla on koko ajan vallinnut hyvin vahva usko koulutukseen, mistä kielii kirjoittajien päätyminen opettajiksi varsin vaatimattomista oloista. Yhtenäiskulttuurin Suomessa opettaja oli vielä keskeinen sementoiva voima, kun nyt hänen odotetaan olevan muutoksen kärjessä. Nykyisillä ja tulevilla opettajasukupolvilla on epäilemättä aivan toisenlaiset ammatti-identiteetin rakennusaineet. (Värri 2001.) Opettajien pitkä ja historiallisesti rakentunut sekä ilmeisen onnistunut suhde yhteiskuntaan, joka on hyödynnänyt ilmeisesti molempia osapuolia, on selvästi muuttunut tai vähitellen muuttumassa. Usko ja luottamus päättäjiin, joilla on vaikutusvaltaa koulutuskysymyksissä, on selvästi kyseenalaistunut. Samoin suhde varsinaisen ja jokapäiväisen koulutyön kannalta keskeisiin toimijoihin, kuten oppilaiden vanhempiin kuvautuu moniselitteisenä. Toisaalta voidaan pohtia, onko kyse jälleen kerran omaelämäkerrallisesta harhasta kuvitella aikaisemmat ajat jotenkin nykyisiä hallitummiksi.

Nykyisten ja tulevien opettajasukupolvien työorientaatioiden, ammatti-identiteettien ja tarinallisten mallien selvittely jää luonnollisesti tulevien tutkimusten varaan. Käsillä oleva tutkimus antaa yhden lähtökohdan selvittää tulevaisuudessa, onko opettajien tavat kertoa opettajuudesta myös periytyviä. Kutsumus tuskin tulee täysin väistymään. Sen sijaan luultavaa on, että edellä kuvattu kehittämisspuhe tulee lisääntymään. Alalle ajautujia tulee epäilemättä valmistumaan jatkossakin. Erityisen mielenkiintoisena hahmottuu, löytävätkö seuraavat sukupolvet luonnollisen tavan liittää yhteen ammatillinen ja yksityinen alue, mikä näyttäisi olevan tutkimuksessa esiteltyjen opettajasukupolvien yksi merkittävä haaste (Kauppila & Tuomainen 1996, 195).

Tulevilla opettajilla on käytössään edellisten sukupolvien historiallisesti rakentuneita opettajuutta tuottavia ja käsitteleviä tarinamalleja aivan samoin kuin oli tutkimusaineistonkin kirjoittajilla. Näiden tarinoiden käyttövoima ja merkityksellisyys tulee koetelluksi juuri jatkuvuudessa. Jos kuvatut tarinamallit ja tavat suhtautua opettajuuteen tulevat elämään jatkossakin, on se tulkittavissa myös osoitukseksi siitä, kuinka elämän ja tarinallisuuden kaksisuuntaisuus toimii. Elämä jäljittelee tarinaa, ei pelkästään päinvastoin (Bruner 1987). Jos opettajat siis vielä viidenkymmenen vuoden päästä puhuvat kutsumuksestaan, joko omakohtaisesti tai käsitettä ironisoiden, voi tämän kuvitella heijastelevan tarinakehikon uskottavuutta ja kestävyyttä. (Goodson & Sikes 2001.)

Edellä on usein toistettu, kuinka opettaja tekee työtä omalla persoonallaan. Osassa elämänjäsennyksiä tämä henkilökohtaisuus ilmenee vahvana juonteena,

mutta vastapainoksi löytyy myös omaelämäkertoja, joissa opettajuudesta on kerrottu itsestä etäännytettyinä. Siten aineistosta löytyy lukuisia kohtia, joissa kirjoittajat eivät ilmaiseksi eksplisiittisesti itseään vaan pikemminkin opettajia tai opettajuutta yleensä. Tutkimuksellisesti tämä ei ole ollut lopulta kovin suuri ongelma. Vaikka henkilökohtaisesta etäännyttäminen latistaa aina enemmän tai vähemmän omaelämäkerrallisuutta, niin kyllä nämä yleisellä tasolla liikkuvat kommentoinnitkin osaltaan kertovat jotain opettajuudesta, viitattiinpa näissä kommentteissa todelliseen, havaittuun, luultuun tai toivottuun opettajuuteen. Toisaalta on luultavaa, että tähän yleiseen opettajuuteen on usein piilotettu oman näkemyksen ohella oma itse, joka kuultaa yleisen läpi mutta jota ei jostain syystä ole haluttu esitellä. Tässä tapauksessa kyse ei ole siis varsinaisesta aiheen vierestä kirjoittamisesta. Pohdittavaksi jää, onko kyse sukupolvisesta tavasta kirjoittaa. Onhan pääosa aineiston kirjoittajista saanut opettajakoulutuksen aikana, jolloin työn henkilökohtaista aspektia ei juuri korostettu. Nykyinen opettajakoulutus nimenomaan korostaa, kuinka kyse on henkilökohtaisesta projektista (Heikkinen, Moilanen & Rähä 1999, 8; Kari & Heikkinen 2001, 42–43). On hyvin luultavaa, että tämä seikka tulee näkymään myöhemmissä opettajien elämäntarinoissa.

Opettajia on tarkasteltu varsin yhtenäisenä ryhmänä, vaikka kyse on hyvin erilaisen koulutuksen saaneista henkilöitä, jotka ovat lisäksi työskennelleet sangen monenlaisissa opintajoukoissa. Joissakin kohdoin tämä yleistävä kirjoitus on saattanut näkyä siten, että viitattaessa aikaisempaan tutkimukseen on tutkimusten antia saatettu tulkita laajempaa opettajajoukkoa kuvaavaksi kuin on alun perin tarkoitettu. Tutkimusaineiston perusteella näyttää kuitenkin siltä, että eri opettajaryhmien omaelämäkerrallinen anti on varsin yhtenäinen. Ainakin näin voitaneen todeta tämän tutkimuksen keskeisten kysymysten valossa. Toisinaan tutkijasta tuntui omaelämäkertoja lukiessa ja analysoidessa, että riippumatta siitä työskentelikkö henkilö ammattikoulussa vai alakoulussa, olisi henkilötietoja vaihtamalla voinut saada aikaan täysin uskottavaa kirjoitusta.

Todettakoon vielä kerran, että tutkimuksessa on kyse lähinnä 1930–1950-luvulla syntyneiden opettajien elämäntarinoista, joiden yhtäläisyyttä on tietoisesti pikemminkin korostettu kuin vähätelty. Yhteisen temaattisen katon alle mahtuivat varsinkin lapsuus- ja nuoruuskuvaus ja osin myös ensimmäiset työvuodet. Edelleen kirjoitushetken yleistasoista yhteiskunnallista ja kouluun liittyvää todellisuutta arvioitiin varsin samanhenkisesti. Sen sijaan kun tarkastellaan yksittäisiä elementtejä kuten opettajien suhdetta oppilaisiinsa tai kollegoihin-

sa tai opettajien arvioita työnsä luonteesta, on jo havaittavissa kahtiajakautumista, mikä ei näyttäisi perustuvan ikään tai asemaan erilaisilla kouluasteilla. Aineiston opettajat kuvasivat mahdollittomia kollegoitaan, minkä vastapainoksi kerrottiin luotetuista ja rakkaistakin työtovereista. Oppilaissa havaittiin kirjoitushetkellä merkkejä aikakauden levottomuudesta, toisaalta taas oppilaiden itseenäisyyttä ja kyvykkyyttä arvioitiin positiivisesti. Varsin monen mielestä opettajan työtä ei arvosteta, kun taas vastakommenttina jotkut toteavat huonomminkin joskus olleen. Edelleen kirjoittajissa oli opettajia, jotka kertoivat olevansa unelmatyössään. Toisaalla oli sellaisia pedagogeja, jotka kokivat työn tekemisen äärimmäisen haastavaksi, jos ei suorastaan mahdollottomaksi.

Monissa kohdin mielipiteiden jakautuminen, mikä on sinällään tulkittava hyvin voimakkaaksi tutkimukselliseksi kärjistykseksi, kertoo luonnollisesti siitä, että opettajayksilöiden työorientaatio ja kokemukset työstä vaihtelevat ainakin omaelämäkerrallisessa viitekehysessä lopulta merkittävästi. Tiivistäen voitaisiin todeta, että opettajan työn haasteista ja luonteesta oltiin varsin yksimielisiä, kun taas ratkaisumallien ja henkilökohtaisen orientaatioiden suhteen oli havaittavissa eriytymistä. Esimerkiksi kasvatuksellisen elementin osuuden kasvu tunnustettiin yleisesti. Jotkut kirjoittajista halusivat vähentää tuota osuutta toisten taas korostaessa kasvatustehtävän keskeisyyttä. Sinällään tämän voidaan tulkita ilmentävän koulun tehtävän muuttumista ja sen vaikutusta opettajan työhön. Nämä kahtiajakautumiset osaltaan tukevat toisiaan ja varmistavat, että opettajat puhuvat samasta todellisuudesta.

Omaelämäkertatutkimuksen ja marginaalisuuden juuret lepäävät ainakin osittain samassa maaperässä, ja tutkimustraditiossa on usein etsitty juuri toisenlaisia ja valtavirrasta poikkeavia pieniä tarinoita. Niin sanotusta suuresta ja yleisesti tunnetusta koulua ja opettajuutta koskettelevasta tarinasta ovat perinteisesti vastanneet kouluhallinto ja kasvatustieteilijät, mutta myös poliitikot ja päättöksentekijät. Opettajien omat tarinat näyttäisivät toisinaan myötäilevän näitä tarinoita, mutta aineistossa oli havaittavissa myös edellä mainittujen tahojen edustaman näkemyksen kyseenalaistamista. Perusviestiksi hahmottui, että kentällä todellista työtä tehneiden opettajien ääni ei ole kuulunut riittävästi varsinkaan 1990-luvulla. Ylätason tarina näyttäisi kulkevan eri ulottuvuuksissa kuin opettajien itsensä kenttäolosuhteisiin perustuva narratiivi.

Opettajat eivät luonnollisestikaan edusta marginaaliryhmää, jos heitä verrataan esimerkiksi työttömiin tai varsinaisiin järjestäytyneen yhteiskunnan laitamilla eläviin alkoholisteihin tai asunnottomiin. Siitä huolimatta näyttää siltä, että

opettajat kokevat kaikesta väitetyistä autonomiasta huolimatta jäävänsä usein toiseksi. Yksikään aineiston kirjoittajista ei kuvannut varsinaisesti olevansa valan huipulla, eikä yksikään kirjoittajista liene lähtenyt alalle saadakseen vaikutusvaltaa ja mammonaa¹¹⁹. Sen sijaan opettajat korostivat juuri vähäistä arvostusta ja keinoa palkkausta. Jos he kokivat olevansa arvostettuja, oli sekini edellyttänyt usein suuria uhrauksia ja vuosikymmenien työtä. Mikäli opettajien viiteryhmäksi otetaan muut akateemiset alat, saattavat opettajat todella kokea olevansa marginaalissa. Edelleen on havaittavissa, että kirjoittajien joukossa oli yksittäisiä henkilöitä, jotka kokivat olevansa marginaalissa suhteessa omaan ammattiryhmäänsä. Näitä opettajia voi hyvällä syyllä kutsua epätavanomaisiksi eikä niin usein julkisuudessa esiintyviksi. Ilmeisesti opettajamuistojen keruuprojektin tarjoama mahdollisuus esiintyä nimettömänä ja vailla haastattelutilanteiden henkilökohtaisuutta on houkutellettu esittämään juuri näitä valtavirran ulkopuolisia kertomuksia (Elbaz-Luwisch 1997, 80).

Koetun elämän ja siitä kertovan tarinan suhde on mielenkiintoinen ja johtaa pohtimaan aineiston totuusarvoa. Palauttakamme tässä kohdin mieliin kuvio 2. Opettajien omaelämäkerrat viittaavat niihin todellisuuksiin, joissa pedagogit ovat olleet läsnä elämänsä eri vaiheissa eri vuosikymmeninä niin talonpojan jälkeläisinä, oppikoulun oppilaina kuin myöhemmin pienen kyläkoulun opettajina. Edellä esiteltiin eräänlaisia kollektiivisia todellisuuskehikkoja, kuten lapsuus maaseudulla, peruskoulu-uudistus tai 1990-luvun lama. Esimerkiksi juuri nämä todellisuuskosteet ovat sittemmin piirtyneet opettajien kokemuskenttään ja jättäneet sinne myöhemmin muistettuja kokemuksia. Samoin ovat kokemukselliseen tajuntaan jättäneet jälkensä yksittäiset kollegat ja oppilaat. Vihdoin opettajat ovat kertoneet kokemustensa välityksellä elämästään todellisuudesta, jota ovat myös tulkinneet. Todellisuus on tullut havainnollistetuksi tässä tapauksessa siis kirjoitettujen sanojen avulla. (Freeman 1993, 10–11.)

Yksittäiset aineiston opettajien kokemukset ovat päätyneet paperille siis eräänlaisten välitysprosessien kautta. Yksittäisten kertomusten todenmukaisuutta ovat vahvistaneet toiset samankaltaiset kokemukset, vaikka yhdellä näkemyksellä ei voikaan varmistaa toista: toinen kertomus voi ainoastaan lisäväläistä edellistä. (Bruner 1987, 24.) Toisaalta aikaisempi tutkimus on ollut tärkeänä nojaamispiteenä. Tutkimuksen lähtökohtana oli, että syntyneillä opettajakertomuksilla ja

¹¹⁹ Toisaalta omaisuuden ja varakkuuden osoittaminen tuskin kuuluu ainakaan kovin keskeisesti suomalaisen omaelämäkerronnalliseen perinteeseen. Eikä niitä myöskään liitetä vallitsevaan käsitykseen opettajista.

niiden viittauskohteilla eli opettajaelämällä olisi todellinen omakohtaisiin kokemuksiin perustuva suhde. Siten tutkija ei ole lähtenyt tarkistamaan yksityiskoh- tien paikkaansapitävyyttä tai kokemusten aitoutta. Jos joku opettaja on kertonut kokemastaan työpaikkakiusaamisesta, on tämä otettu vastaan henkilökohtaisena todellisuutena riippumatta siitä, mikä olisi ollut kirjoittajan oman työyhteisön tai kuvatus- ta syrjinnästä vastanneiden kollegoiden näkemys asiasta. Periaatteellisella tasolla omaelämäkerran laatija ei voi koskaan valehdella, koska kaikki kerrontu on totuutta hänestä itsestään – jopa valehtelukin. (Smith & Watson 2001, 12–13.)

Olisi epäilemättä liioiteltua sanoa, että aineiston omaelämäkertoilla ei ole mitään yhteyttä todellisuuteen. Toisaalta kirjoitusten avulla ei ole pyritty luomaan jotain absoluuttista ja lopullista totuutta eletystä todellisuudesta. Elämäkertatutkija ei yksinkertaisesti voi odottaa kohtaavansa sitä hetkeä, jolloin hän voisi todeta saavuttaneensa vihdoinkin totuuden. Se ei ole mahdollisesti edes yhden tutkittavan kohdalla. Vielä vähemmän se on mahdollista niinkin heterogeenista ryhmää kuin opettajistoa tutkittaessa. (Huotelin 1996, 32; Kalela 2000, 161; Vilkkonen 1990, 82.) Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut siis vertailla kirjoittajien muistikuvien ja eletyn todellisuuden vastaavuutta, vaan pikemminkin muistikuvien merkitystä ja kerronnan piirteitä. Elämäkertansa kirjoittaneiden opettajien muistikuvat voivat olla hämähäisiä ja yksittäiset muistot harhauttavia. Kyse on kuitenkin pikemminkin kokonaisen elämäntavan (kuten toiminta kyläkoulun opettajana) tai elämänvaiheiden muistelusta kuin yksittäisten tapahtumien tai ilmiöiden tarkastelusta, joten väärinmuistamisen sijaan huomio kiinnittyy muistikuvien uudelleenmerkityksellistämiseen. Tutkimuksellisesti hyvän tarinan kriteerinä ei ole siis niinkään korrespondenssisuhteen validius, vaan se, kuinka kertomus kykenee kuvaamaan esimerkiksi opettajuuden muuttumista. Totuutta on myös tarkasteltava kirjoittajan ja lukijan välisessä vaihdannassa, ei itseisarvoisena määreenä. (McEwan 1997, 90–91; Smith & Watson 2001, 13.)

Opettajien voidaan kuvitella kertoneen omasta elämästään usealle eri ryhmäl- le. Epäilemättä he ovat tehneet sitä itselleen, mutta yhtä hyvin myös palkintoraadille kuin tuleville tutkijoille. Toisaalta kirjoituksen kuviteltuna lukijana on hyvin- kin saattanut olla (nuorempi) kollega, jolle on haluttu kertoa opettajana elämisestä. Yhtenä kohteena näyttäisi olevan vaikeasti määriteltävissä oleva suuri yleisö, johon oppilaiden vanhemmatkin voidaan lukea. Ammattiyhdistyksellekin on selvästi osoitettu jokunen kommentti. Nämä kuvitellut lukijat eivät kuitenkaan vähennä kirjoitusten aitoutta ja kerronnan suhdetta todellisuuteen. Jos esimerkiksi opettajien työtodellisuus näyttäytyy kirjoitusten valossa kovin negatiiviselta ja epä-

todenmukaiselta, on pakko kysyä, mikä sitten olisi todenmukainen ja realistinen näkemys? Sen sijaan saattaa olla mielekäästä pohtia, kuinka monen opettajan todellisuutta esitetty kuvaus edustaa ja mikä on ollut tutkijan rooli.

Luettaessa kuviota 2. vasemmalta oikealle hahmottuu oikealla äärimmäisenä tutkijana. Tässäkin tutkimuksessa hän tuli paikalle siis siinä vaiheessa, kun todellisuus oli koettu ja kokemukset jäsenytyneet kirjallisiksi tulkinnoiksi. Tällä tasolla havainnollistuu myös se, millaisten valintojen, väärinmuistamisten, tulkintojen ja muiden vastaavien prosessien läpi käsillä oleva esitys on lopulta kulkenut. Elämäkertatutkimuksessa on syytä olla tietoinen tutkijan vaikutuksesta, joka näkyy kaikissa tämänkin tutkimuksen eri vaiheissa. Se on näkynyt jo omaelämäkertojen kirjoitushetkellä oletettuna lukijana. Tutkija on joka tapauksessa arvioinut aineiston tutkimuksellista merkittävyyttä, minkä jälkeen hän on lue-
nut aineistoa omien suodattimiensa läpi. Tämä puolestaan on vaikuttanut siihen, että tutkija on päättänyt korostaa tai nostaa joitakin aihepiirejä esiin ja taas vaieta toisista. Lopulta tieteenharjoittaja on tarkastellut aineistoa omasta teoreettisesta näkökulmastaan, joka on eräänlainen sekoitus kasvatusthistoriallista ja -sosiologista tutkimusta.

Joku toinen tutkija olisi varsin rikkaasta omaelämäkerrallisesta aineistosta saattanut löytää aivan toisenlaisia elämänjäsennyksiä ja tutkimuksellisia lähestymistapoja. Ehkä hänelle opettajuus olisi näyttäytynyt esimerkiksi kuvattua positiivisemmassa valossa. Kenties tämän tutkimuksen tekijän valokiila osui toista ja oletettua tutkijaa useammin opettajuuden ikäviin ja kenties ahdistaviinkin nurkkiin. Näyttäisi nimittäin siltä, että silloin kun opettajalla menee huonosti, toisin sanoen kun opettaja esimerkiksi epäroi omaa ammatillista valintaansa tai mahdollisuuttaan tehdä omaa työtään, tuottaa hän usein varsin mielenkiintoista ja poleemista tekstiä. Kun taas menee hyvin, on tuloksena lähinnä toteavaa tekstiä, ja kun menee oikein hyvin, alkaa tutkija jo nähdä merkkejä onnellisuusmuurista. Edelleen joku toinen tieteenharjoittaja olisi saattanut todeta aineiston olevan riittämätön tai suorastaan liian tendenssinomainen. Aineiston tulkitsijan eli tutkijan keskeiseksi koetinkiveksi jääkin siis se, että hän on omalle lähestymistavalleen uskollinen ja on johdonmukainen sekä tietoinen sellaisen läsnäolosta.

Kyse on myös kulttuurisesta ymmärryksestä ja sen vallitsevuudesta. Siinä missä keskiajan tutkija on tietoinen oman aikansa ja tutkimuskohteensa ajan ihmisten ajattelutapojen erilaisuudesta, saattaa lähihistorian tulkinnassa tilanne olla toinen. Tutkija saattaa hieman erheellisesti olettaa, että tutkimuksen kohteena olevat ihmiset (jotka ovat vielä kenties elävien kirjoissa) ovat käsittäneet

todellisuuden hänen tavoin ja puhuneet tutkijan omaa kieltä. (Kalela 2000, 105.) Tarkennettakoon vielä, että tässä tutkimuksessa ei ole kyse tutkijalle täysin vieraan kulttuurin tai kielen tutkimisesta. Onhan tutkija toiminut opettajankouluttajana, missä ominaisuudessa hän on keskustellut useiden opettajien kanssa opettajuudesta ja heidän työtodellisuudestaan. Nämä keskustelut ovat osaltaan varmistaneet käsillä olevien aihepiirien merkitystä. Edelleen tutkijan oma työkokemus opettajana puhumattakaan kasvusta opettajaperheessä ovat epäilemättä jättäneet omat jälkensä. Siten tutkijan ja tutkittavien omaelämäkerroilla on havaittavissa ainakin lähtökohtaisesti kohtaamispiisteitä. Toisaalta tutkijan omaa sukupolvea edustivat lähinnä aineiston nuorimmat opettajat kirjoituksineen. Suurin osa kirjoittajista oli viettänyt nuoruutensa ja ensimmäiset opettajavuotensa hyvin toisenlaisessa todellisuudessa kuin tutkija itse. Edelleen tutkimuksessa on havaittavissa, kuinka miespuolinen tutkija on lukenut naisten omaelämäkertoja vääjäämättä oman miehisen tulkintakehyksensä läpi (Vilko 1990, 86–87). Moni elämäkertomus kosketti tutkijaa, mutta yksikään ei varsinaisesti osunut.

Tutkijaa ovat sitoneet tieteelliset traditiot, toisaalta taas halu olla uskollinen omaelämäkertansa laatineille opettajille (Denzin 1989, 83; Eräsaari 1995, 116; Sikes 2000, 267). Toisinaan on tuntunut siltä, että nämä kaksi maailmaa (tieteen ja koulun) ovat lopulta varsin kaukana toisistaan. Erilaisuus ilmenee muun muassa tavassa nähdä todellisuutta, tulkita sitä ja antaa sille viime kädessä jokin kirjallinen muoto. Tieteentekijänä tutkijaa ovat sitoneet tutkimuksenteon eettiset periaatteet ja akateemiset traditiot, joiden toteuttamisessa tutkija on lähtökohtaisesti hyväntahtoisuudestaan huolimatta voinut alistaa tutkimuskohteitaan akateemiselle kolonisaatiolle (Webb & Blond 1995, 616). Tutkijalla on ollut varsin suuri valta päättää, mistä opettajat ovat lopulta saaneet kertoa ja miten heidän näkemyksiään on käsitelty ja esitelty.

Lähteet

Arkistolähteet

Toimihenkilöarkisto (THA)

Opetus-,kasvatus- ja koulutusalojen -säätiö OKKA/ Opettajamuistelmat

Tutkimuskirjallisuus

- Ahonen, S. 1998. Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Airaksinen, T. 1998. Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Teoksessa R. Sarras (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 5–13.
- Aittola, T. 1999. Thomas Ziehe. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus, 182–211.
- Alasuutari, P. 1996. Toinen tasavalta: Suomi 1946–1994. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alestalo, M. 1985. Yhteiskuntaluokat ja sosiaaliset kerrostumat toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa T. Valkonen, R. Alapuro, M. Alestalo, R. Jallinoja & T. Sandlund (toim.) Suomalaiset: yhteiskunnan rakenne teollistumisen aikana. Porvoo: WSOY, 101–200.
- Allardt, E. 1966. Kansakoulu yhteiskunnallisena tekijänä. Teoksessa A. Valta-saari, A. Henttonen, L. Järvi & V. Nurmi (toim.) Kansakoulu 1866–1966. Helsinki: Otava, 130–137.
- Antikainen, A. 2003. Miksi ei elämäkertametodia? Kasvatussosiologian kolme vaihetta. Kasvatus 34 (5), 448–456.
- Barone, T. 1995. Persuasive writings, vigilant readings, and reconstructed characters: the paradox of trust in educational storysharing. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer Press, 63–74.

- Ben-Peretz, M. 1995. *Learning from experience. Memory and the teacher's account of teaching.* Albany, New York: State University of New York Press.
- Berghäll, A., Båsk, K., Harra, K., Itälä, R. Lahdes, E., Nissilä, M-L & Åminne, C. (toim.) 2000. *Elinikäinen oppija – Livslångt lärande.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bernstein, B. 1975. *Class, Codes and Control. Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmissions.* Toinen painos. London: Routledge & Kegan.
- Bertaux, D. 1981a. Introduction. Teoksessa D. Bertaux (toim.) *Biography and society. The life history approach in the social sciences.* Beverly Hills (CA): Sage, 5–15.
- Bertaux, D. 1981b. From the life-history approach to the transformation of sociological practice. Teoksessa D. Bertaux (toim.), *Biography and society. The life history approach in the social sciences.* Beverly Hills (CA): Sage, 29–45.
- Bertaux, D. 1995. *Elämänmetsästäjät – yritys ryhmäkuvaksi.* Teoksessa E. Haavio-Mannila, T. Hoikkala, E. Peltonen & A. Villko (toim.) *Kerro vain totuus: elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus.* Helsinki: Gaudeamus, 52–58.
- Bertaux, D. & Kohli, M. 1984. The life story approach: a continental view. *Annual review of sociology* 10, 215–237.
- Blomster, P. 2000. *Yliopisto-opiskelijoiden toimeentulo ja opintotuki 1900-luvun Suomessa.* Helsinki: Kansaneläkelaitos, tutkimus- ja kehitysyksikkö. *Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia.* 56.
- Broady, D. 1987. *Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan.* Tampere: Vastapaino.
- Bruner, E. 1986. Experience and its expressions. Teoksessa V.W. Turner & E.M. Bruner (toim.) *the Anthropology of experience.* Urbana, Ill.: University of Illinois Press, 3–30.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible words.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1987. Life as narrative. *Social research* 54 (1), 11–32.
- Butt, R., Raymond, D., McCue, G. & Yamagishi, L. 1992. Collaborative autobiography and the teacher's voice. Teoksessa I.F. Goodson (toim.) *Studying teachers' lives.* New York, NY: Teachers College Press, 51–98.
- Casey, K. 1992. Why do progressive women activist leave teaching? Theory, methodology and politics in life-history research. Teoksessa I.F. Goodson (toim.) *Studying teachers' lives.* London: Routledge, 187–208.
- Chamberlayne, P., Bornat, J. & Wengraf, T. 2000. Introduction: the biographical turn. Teoksessa P. Chamberlayne, J. Bornat, & T. Wengraf (toim.) *the Turn to biographical methods in social science. Comparative issues and examples.* London: Routledge, 1–30.

- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. 2000. Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey Bass.
- Denzin, N.K. 1989. Interpretive biography. Newbury Park, California: Sage.
- Doyle, W. 1997. Heard any really good stories lately? *Teaching and Teacher Education* 13 (1), 93–99.
- Elbaz-Luwisch, F. 1997. Narrative research: political issues and implications. *Teaching and Teacher Education* 13 (1), 75–83.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajauuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B, Selosteita*; 71, 133–156.
- Eräsaari, L. 1995. Elämästäni minuna. Teoksessa E. Haavio-Mannila, T. Hoikkala, E. Peltonen & A. Vilkkonen (toim.) *Kerro vain totuus: elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 115–125.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 6. painos. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. & Syrjälä, L. 2002. Kutsumus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 85–98.
- Estola, E., Elbaz-Luwisch, F. & Syrjälä, L. 2003. Facing ethical problems in studying teachers' stories – three examples. Paper presented at the second Tampere conference on narrative. *Narrative, ideology and myth* 26.6.2003. Tampere.
- Freeman, M. 1993. *Rewriting the self: history, memory, narrative*. London: Routledge.
- Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Padstow: Polity.
- Goodson, I.F. 1981. Life histories and the study of schooling. *Interchange* 11 (4), 62–76.
- Goodson, I.F. 1992a. Studying teachers' lives: an emergent field of inquiry. Teoksessa I.F. Goodson (toim.) *Studying teachers' lives*. London: Routledge, 1–17.
- Goodson, I.F. 1992b. Studying teachers' lives. Problems and possibilities. Teoksessa I.F. Goodson (toim.) *Studying teachers' lives*. London: Routledge, 234–249.
- Goodson, I.F. 1995. The story so far: personal knowledge and the political. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 89–98.

- Goodson, I. F. 1997. Representing teachers. *Teaching and Teacher Education* 13 (1), 111–117.
- Goodson, I. F. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen: esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Goodson, I.F. & Numan U. 2002. Teacher's Life Worlds, Agency and Policy Contexts. *Teachers and Teaching: theory and practice* 8 (3/4), 269–277.
- Goodson, I.F. & Sikes, P. 2001. Life history research in educational settings: learning from lives. Buckingham: Open University Press.
- Gudmundsdóttir, S. 1997. Introduction to the theme issue of "Narrative perspectives on research on teaching and teacher education". *Teaching and Teacher Education* 13 (1), 1–3.
- Gudmundsdóttir, S. 2001. Narrative research on school practice. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Handbook of research on teaching*. 4. painos. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 226–240.
- Gusdorf, G. 1980. Conditions and limits of autobiography. Teoksessa J. Olney (toim.) *Autobiography: Essays theoretical and critical*. Princeton: Princeton University Press, 28–48.
- Haavio, M. 1954. Opettajapersoonallisuus. 3. painos. Jyväskylä: K.J. Gummerus Osakeyhtiö.
- Haavio-Mannila, E., Peltonen, E. & Raitis, R. 1993. Johdanto. Teoksessa R. Raitis & E. Haavio-Mannila (toim.) *Naisten aseet: suomalaisena naisena talvi- ja jatkosodassa*. Porvoo: WSOY, 17–25.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. ja toim. M. Lehtonen ja J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hansen, D.T. 1994. Teaching and the sense of vacation. *Educational Theory* 44 (3), 259–276.
- Hansen, D.T. 1995. *The call to teach*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell.
- Hargreaves, A. 1996. Revisiting voice. *Educational Researcher* 25 (1), 12–19.
- Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education* 14 (8), 835–854.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. 1996. Teachers' professional lives: aspirations and actualities. Teoksessa I.F. Goodson & A. Hargreaves (toim.) *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press, 1–27.

- Hargreaves, D.H. 1994. The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education* 10 (3), 423–438.
- Hatch, J.A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 113–133.
- Heikkinen, H.L.T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 93–109.
- Heikkinen, H.L.T. 1999. Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa: kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä. Jyväskylän yliopisto. *Opettajankoulutuslaitos* 34, 47–63.
- Heikkinen, H.L.T. 2000a. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö Okka. *Okka-vuosikirja*. No 1, 9–19.
- Heikkinen, H.L.T. 2000b. Tarinan mahti – narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka* 2 (4), 47–58.
- Heikkinen, H.L.T. 2002a. tarinat opettajankoulutuksen välineenä. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa*. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa: Kansanvalistusseura, 101–105.
- Heikkinen, H.L.T. 2002b. Whatever is narrative research. Teoksessa R. Huttunen, H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–28.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Kakkori, L. 1999. ”Ja tämä tarina on tosi...”. Narratiivisen totuuden ongelmasta. *Tiedepolitiikka* 1 (4), 39–52.
- Heikkinen, H.L.T., Moilanen, P. & Räihä, P. 1999. Opettajuuden rakentumisen elementtejä. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa: kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä. Jyväskylän yliopisto. *Opettajankoulutuslaitos* 34, 47–63.
- Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. 2002. Mihin tarvitaan opettajien tarinoita? Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa*. Kirjoituksia opettajuudesta. (7–9). Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalin merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. *Tutkimuksia* 257.

- Helsby, G. & McCulloch, M. 1996. Teacher Professionalism and Curriculum Control. Teoksessa I.F. Goodson & A. Hargreaves (toim.) *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press, 57–74.
- Hoikkala, T. 2003. Koulu puristuksissa. Teoksessa T. Sirviö (toim.) *Kouluelämä Pohjois-Tapiolassa: Pohjois-Tapiolan yhteiskoulu, koulu ja lukio 40 vuotta*. Helsinki: G.A. Mäkinen, 95–103.
- Howarth, K. 1999. *Oral history*. Phoenix Mill: Sutton.
- Huberman, M. 1993. *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Huotelin, H. 1992. Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia*; 46.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen vuosikirja*, 37. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu, 13–42.
- Huttunen, R. & Kakkori, L. 2002. The hermeneutics of truth and selfhood. Heidegger's, Gadamer's and Ricoeur's significance in the autobiographical research. Teoksessa R. Huttunen, H.L.T. Heikkinen & L. Syrjäjä (toim.) *Narrative research: voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 77–90.
- Jackson, P.W. 1968. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jackson, P.W. 1986. *The Practice of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Jokinen, K. 2001. Koulu neuvoteltavana. *Nuorisotutkimus* 19 (4), 3–16.
- Jumppanen, L. 1993. Kuka oli kelvollinen opettamaan 11- ja 12-vuotiaita. Tutkimus oppikoulun opettajien ja kansakoulunopettajien edunvalvonnasta ja sen tuloksellisuudesta Suomen koululaitoksen uudistuksen yhteydessä kouluhojelmakomitean mietinnöstä 1959 vuoden 1985 koululakeihin. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. *Scripta lingua Fennica edita*. Osa 96.
- Kalela, J. 1999. The challenge of oral history – the need to rethink source criticism. Teoksessa A. Ollila (toim.) *Historical perspectives on memory*. Helsinki: Finnish Historical Society. *Studia historica*: 61, 139–154.
- Kalela, J. 2000. *Historiantutkimus ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalela, J. 2006. Muistitiedon näkökulma historian. Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M. Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus: metodisia kysymyksiä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: Helsinki, *Tietolipas* 214, 67–92.
- Kanerva, R. 1966. Kunnallinen keskikoulu kansakoulun osana. Teoksessa A. Valtasaari, A. Henttonen, L. Järvi & V. Nurmi (toim.) *Kansakoulu 1866–1966*. Helsinki: Otava, 104–114.
- Kansanen, P. 2003. Opettajuuden kynnyksellä. *Didacta varia* 8 (1), 93–94.

- Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41–60.
- Karisto, A., Takala, P. & Haapola, I. 1999. Matkalla nykyaikaan: elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa. 1.–2. painos. Porvoo: WSOY.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmaitikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 79/1991.
- Kauppila, J. & Tuomainen, A. 1996. Opettajat muutoksen tulkkeina – kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 1996, 37. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu, 159–196.
- Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi: kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–52.
- Kiviniemi, K. 2000a. Opettajien työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. 2000b. Opettajankoulutuksen kansalliset linjaukset 1990-luvulla. Saatavilla [www-muodossa <URL: http://www.chydenius.fi/julkaisut/chynetti/artikkelit/chynetti01.html>](http://www.chydenius.fi/julkaisut/chynetti/artikkelit/chynetti01.html). 27.11.2006
- Kivivuori, J. 1992. Psykokulttuuri. Helsinki: Hanki ja jää.
- Klette, K. 2000. Working-time blues. How Norwegian teachers experience restructuring in education. Teoksessa C. Day, A. Fernandez, T.E. Hauge & J. Møller (toim.) The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times. London: Falmer Press, 146–158.
- Knowles, J.G. 1992. Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies. Teoksessa I.F. Goodson (toim.) Studying teachers' lives. London: Routledge, 99–152.
- Kohli, M. 1981. Biography: account, text, method. Teoksessa D. Bertaux (toim.) Biography and society. The life history approach in the social sciences. Beverly Hills (CA): Sage, 61–75.
- Korkiakangas, P. 1996. Muistoista rakentuva lapsuus. Agraarinen perintö lapsuuden työnteon ja leikkien muistelussa. Kansatieteellinen Arkisto 42. Helsinki: Suomen Muinaismuistoyhdistys.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä: Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Helsinki: Hanki ja jää.

- Kuikka, M.T. 1993. Opettajakuvan muuttuminen 1940-luvulta 1990-luvulle. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1993 (XXXI). Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura. 104–121.
- Labaree, D.F. 2000. On the nature of teaching and teacher education. Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education* 51 (3), 228–233.
- Labov, W., & Waletzky, J. 1967. Narrative analysis. Oral versions of personal experience. Teoksessa J. Helm. (toim.) *Essays on the verbal and visual arts*. Washington (DC): American Ethnological Society, 12–44.
- Lacey, C. 1977. *The Socialization of teachers*. London: Methuen.
- Lahdes, E. 1966. Didaktikan kehityslinjoja. Teoksessa A. Valtasaari, A. Henttonen, L. Järvi & V. Nurmi (toim.) *Kansakoulu 1866–1966*. Helsinki: Otava, 151–172.
- Lahdes, E. 1977. *Peruskoulun uusi opetusoppi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Lampinen, O. 1998. *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lapinoja, K.P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. *Chydenius-instituutin tutkimuksia*; 2/2006.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. *Koulutuspolitiikka ja koulutus suunnittelu*. Helsinki: WSOY.
- Lejeune, P. 1989. *On autobiography*. Käänt. K. Leary. Theory and history of literature; vol. 52. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Lortie, D.C. 2002. *Schoolteacher. A sociological study*. Toinen painos. Chicago: University of Chicago Press.
- Lowenthal, D. 1985. *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis*; 986.
- March, J.G. 1995. Kasvatus ja toivon tavoittelu. Teoksessa P. Elo & H. Simola (toim.) *Arvot, hyveet ja tieto*. Helsinki: Painatuskeskus, 261–278.
- McEwan, H. 1997. The functions of narrative and research on teaching. *Teaching and Teacher Education* 13 (1), 85–92.
- Measor, L. 1985. Critical incidents in the classroom: identities, choices and careers. Teoksessa Stephen J. Ball & Ivor F. Goodson (toim.) *Teachers' lives and careers*. London: Farmer, 61–76.
- Measor, L. & Sikes, P. 1992. Visiting lives. Ethics and methodology in life history. Teoksessa I.F. Goodson (toim.) *Studying teachers' lives*. London: Routledge, 209–233.

- Melin, H., & Nikula, J. 2003. Mitä on yhteiskunnallinen muutos? Teoksessa H. Melin & J. Nikula (toim.) Yhteiskunnallinen muutos. Tampere: Vastapaino, 253–264.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta: analyysi opetuksen kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Moilanen, P. 2002. Narrative, truth and correspondence. A defence. Teoksessa R. Huttunen, H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Narrative research: voices of teachers and philosophers. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 91–104.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Moore, B. Jr. 1978. Injustice: the social bases of obedience and revolt. London: Macmillan.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analysointi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Männistö, J. 1994. Sivistyksen kylvö. Suomen kansakoululaitos johtavien puoluelehtien mielenkiinnon kohteena vuosina 1918–1939. Acta universitatis Tamperensis. Ser. A; vol 395.
- Nelson, M.K. 1992. Using oral histories to reconstruct the experiences of women teachers in Vermont, 1900–50. Teoksessa I.F. Goodson (toim.) Studying teachers' lives. London: Routledge, 167–186.
- Nespor, J., & Barber, L. 1995. Politics of narrative. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer Press, 49–62.
- Nias, J. 1985. Reference groups in primary teaching. Teoksessa Stephen J. Ball & Ivor F. Goodson (toim.) Teachers' lives and careers. London: Falmer, 105–119.
- Nikki, M.-L. 2001. Hallinto- ja toimintakulttuurin kehittyminen perusopetusta antavissa kouluissa 2000-luvun alkuun. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Rähkä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos, 169–186.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. An Independent Evaluation of Comprehensive Curriculum Reform in Finland. National Board of Education. Helsinki: Yliopistopaino.
- Numminen, M. 1988. Elämäkertatutkimuksen ideaalit ja niiden merkitys opettajatutkimuksessa. Kasvatus 19 (1), 39–44.
- Nurmi, V. 1979. Opettajan koulutuksen tähänastinen kehitys. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, V. 1984. Kasvatuksen traditio. 2. painos. Porvoo: WSOY.

- Nuutinen, P. 2000. Opettajat vallassa ja vallan alla. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 177–189.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti: pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ollila, A. 1995. Mitä mikrohistoria on? Teoksessa K. Mäkinen & L. Rossi (toim.), Rakkautta, ihanteita ja todellisuutta. Retkiä suomalaisen mikrohistoriaan. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:42, 7–14.
- Opettaja – kerro elämästäsi ja työstäsi. Opettaja 14.2.1998 (5), 66–67.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja; n:o 36.
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professionimuutos. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professionista. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö Okka. Okka-vuosikirja. No 1., 20–31.
- Penttinen, P. 1999. Basil Bernstein. Kieli, sosiaaliluokka ja näkymätön pedagogiikka. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatustieteologian teoreetikoita. Uudesta kasvatustieteologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus, 81–104.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Pohjakallio, P. 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja. A 60.
- Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer Press, 5–23.
- Rahkonen, K. 1995. Elämäkerta: Tarua ja totta. Teoksessa E. Haavio-Mannila, T. Hoikkala, E. Peltonen & A. Vilkkonen (toim.) Kerro vain totuus: elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus. Helsinki: Gaudeamus, 142–156.
- Raittila, H. 2004. Liikkumaton liikuttaja: esseitä. Helsinki: WSOY.
- Raivola, R. 1991. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismismi. 3. painos. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. A. Tutkimusraportti; 44.
- Rantala, J. 1997. Sopimaton lasten kasvattajaksi: opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistumispyrkimykset Suomessa 1944–1948. Helsinki: Suomen historiallinen seura. Bibliotheca historica; 26.
- Rantala, J. 2005. Kansaa kasvattamassa. Jyväskylä: Minerva.
- Rinehart, R. 1998. Fictional methods in ethnography: believability, specks of glass, and Chekhov. Qualitative Inquiry 4 (2), 200–225.

- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A, Tutkimuksia; 108.
- Rinne, R. 1988. Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi: suomalaisen kansanopettajan tie. *Kasvatus* 19 (6), 430–444.
- Rinne, R. 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A, Tutkimuksia; 135.
- Rinne, R. & Jauhainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A. Tutkimuksia: 128.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallishistoriallisen muotoutumisen tutkimiseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:11.
- Roos, J.P. 1987. Suomalainen elämä: tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 454.
- Roos, J.P. 1988. Elämäntavasta elämäkertaan: elämäntapaa etsimässä 2. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Roos, J.P. 1996. Kuinka hullusti elämä on meitä heitellyt – suomalaisen miehen elämän kurjuuden pohdiskelua. Teoksessa J.P. Roos & E. Peltonen (toim.) *Miehen elämä: kirjoituksia miesten omaelämäkerroista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas; 136, 12–28.
- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi: kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuu yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja; n:o 31.
- Räty, H., Snellman, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H. & Vornanen, A. 1995. Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet. *Kasvatus* 26 (3), 250–260.
- Räty, H., Snellman, L., Kontio, M. & Kähkönen, H. 1997. Opettajat ja peruskoulun uudistaminen. *Kasvatus* 28 (5), 429–437.
- Saarenheimo, M. 1997. Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muisteleminen. Tampere: Vastapaino.

- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*; 119.
- Salmela, A. 1966. Kansakoululainsäädäntöä oppivelvollisuuslain jälkeen. Teoksessa A. Valtasaari, A. Henttonen, L. Järvi & V. Nurmi (toim.) *Kansakoulu 1866–1966*. Helsinki: Otava, 28–33.
- Scholes, R. 1981. Language, narrative and anti-narrative. Teoksessa W.J.T. Mitchell (toim.) *On narrative*. Chicago: University of Chicago Press, 200–208
- Scott, J. W. 1992. Experience. Teoksessa J. Butler & J.W. Scott (toim.) *Feminists Theorize the Political*. New York: Routledge, 22–40.
- Sikes, P. 1985. The Life Cycle of the Teacher, Teoksessa Stephen J. Ball & Ivor F. Goodson (toim.) *Teachers' lives and careers*. London: Falmer, 27–60.
- Sikes, P. 2000. 'Truth' and 'lies' revisited. *British Educational Research Journal* 26 (2), 257–270.
- Sikes, P., Measor, L. & Woods, P. 1985. Teachers' career: crises and continuities. *Issues in education and training series: 5*. London: Falmer Press.
- Siljander, P. 1995. Teksti ja todellisuus – laadullisten aineistojen tulkinnan edellytyksistä. Teoksessa J. Eskola, J. Mäkelä & J. Suoranta (toim.) *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Keskustelua kasvatustieteiden 1990-luvun metodologiasta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. C 8 Katsauksia ja puheenvuoroja*, 111–130.
- Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Muutokset hyvinvointivalttioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Helsinki: Otava.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat: suomalainen kansanopettaja valtiollisessa koulu diskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. *Tutkimuksia*; 137.
- Simola, H. 1998. Toiveet ja lupaukset. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät – Uuden opettajuuden mahdollisuudet* Jyväskylä: Atena, 91–121.
- Simola, H. 2001. Koulupolitiikka ja etnomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (3), 290–297.
- Simola, H. 2002. Finnish teachers talking about their changing work. Teoksessa K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen & H. Simola (toim.) *Restructuring Nordic Teachers: Analyses of interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian Teachers*. University of Oslo. Institute for Educational Research. Report 3, 49–70.
- Simola, H. 2004. Kenraali Adolf Ehrnrooth ja Pisa:n ihme – Koulutussosiologia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaaan. *Kasvatus* 35 (1), 91–98.

- Smith, S. & Watson, J. 2001. Reading autobiography: a guide for interpreting life narratives. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Syrjälä, L. 1999. Kutsumus opettajan työssä. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, P. Moilanen & P. Rähä (toim.) Opettajuutta rakentamassa: kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Opetuksen perusteita ja käytänteitä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos 34, 159–176.
- Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Osa I. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–217.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Osa II. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 137–150.
- Syrjälä, L. & Heikkinen, H.L.T. 2002. Tarinat – ikkuna opettajan työhön ja elämään. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa: Kansanvalistusseura, 157–162.
- Syrjäläinen, E. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 11.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25.
- Säntti, J. 1997. Opettaa vai kasvattaa? Selvitys pääkaupunkiseudulla työskentelevien luokanopettajien ammattiin sijoittumisesta, koulutuksen antamista valmiuksista ja täydennyskoulutustarpeesta. Helsinki Vantaa : Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos: Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Studia Paedagogica 12.
- Säntti, J. (2004). Muistin ja menneisyyden välisestä suhteesta. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.) Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 169–186.
- Thompson, P. 2000. The voice of the past: oral history. 3. painos. Oxford: Oxford University Press.
- Tigerstedt, C. 1990. Omaelämäkertojen erillisteemojen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analysointi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 99–113.
- Ukkonen, T. 2000. Menneisyyden tulkinta kertomalla: muistelupuhe oman historian ja kokemuksettomusten tuottamisprosessina. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia; 797.

- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY
- Valtonen, H. 2004. Minäkuvat, arvot ja mentaliteetit. Tutkimus 1900-luvun alussa syntyneiden toimihenkilönaisten omaelämäkertoista. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in humanities*; 26.
- Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia*; 1.
- Viinamäki, T. 1997. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykinen rasittuneisuus. Kuopion yliopiston julkaisuja. E , *Yhteiskuntatieteet*; 50.
- Vilkko, A. 1988. Tarina tarinasta – erään naisomaelämäkertaa-aineiston tarkastelua. Helsingin yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. *Tutkimuksia n:o 1/1988*.
- Vilkko, A. 1990. Omaelämäkertojen analysoiminen kertomuksina. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analysointi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 81–98.
- Vilkko, A. 1995. Lukijaelämää. Teoksessa E. Haavio-Mannila, T. Hoikkala, E. Peltonen & A. Vilkko (toim.) *Kerro vain totuus: elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 157–172.
- Virmasalo, I. 1999. Kari Mannheim. Tiedon ja koulutuksen tuntematon klassikko. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun*. Helsinki: Gaudeamus, 19–43.
- Väljärvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–120.
- Värri, V.-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokaapitalismin muutosagentiksi – aikalaiskriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa E. Ropo (toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma muutoksessa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A:24, 33–45.
- Webb, R. B. 1985. Teacher status panic: Moving up the down escalator. Teoksessa Stephen J. Ball & Ivor F. Goodson (toim.) *Teachers' lives and careers*. London: Falmer, 78–88.
- Webb, K., & Blond, J. 1995. Teacher knowledge: the relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education* 11 (6), 611–625.
- Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: Opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö Okka. Okka-vuosikirja. No 1., 107–116.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

LIITE 1. Opettajille suunnatun keräysprojektin kilpailuesite. Julkaistu Opettaja-lehden numerossa 5/1998.

Vuoden 1998 alussa käynnistyy ainutlaatuinen pohjoismaalais-balttilainen opettajamuistojen keräysprojekti Itämeren alueen maissa. Yhteistyöorganisaatioiden joukossa on sekä opettajien ammattijärjestöjä että museoita ja arkistoja.

Opettaja – Kerro elämästäsi ja työstäsi!

Suomessa projektin toteuttavat suomeksi Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, Opetusalan Ammattijärjestö ja Toimihenkilöarkisto. Ruotsiksi projektin panee toimeen Finlands Svenska Lärarförbund ja Folkkultursarkivet.

Ruotsista, Virosta ja Latviasta on mukana museoita, arkistoja ja opettajien ammattijärjestöjä.

Projektin tarkoituksena on opettajien omaelämäkertojen yhteiskeräyksen avulla hankkia aineistoa vertailuja ja tutkimusta varten keskeisessä ammatissa olevilta henkilöiltä, jotka työskentelevät Itämeren alueen eri maissa.

Mikä on samanlaista ja mikä on erilaista?

Keskeisenä tavoitteenamme on saada tietoa siitä, miten yhteiskunnalliset muutokset ovat vaikuttaneet koulun kehityssuuntaan, opettajien työhön ja ammattirooliin.

Opettajamuistojen keräyksessä käännyimme kaikkien opettajien puoleen. Vetoamme teihin, joilla on pitkä kokemus ja teihin, jotka olette suhteellisen uusia ammatissanne. Haluamme mukaan aktiivipalveluksessa olevia opettajia sekä veteraaniopettajia. Yhdessä teidän kertomuksenne voivat antaa hyvän kuvan ammatin kehityksestä 40–50 viime vuoden aikana.

Haluamme saada kertomuksen Sinun omasta elämästäsi ja työstäsi. Sinä voit itse valita, mitä haluat ottaa esille. Voit kirjoittaa pitkän tai lyhyen jutun, mutta kirjoita kuitenkin! Me tarvitsemme Sinun elämänkuvauksesi opettajana. Sinun elämäsi on huomispäivän historiaa!

Kerättyä aineistoa käytetään tutkimustarkoitukseen ja sitä säilytetään osaksi Toimihenkilöarkistossa (suomenkieliset vastaukset) ja osaksi Folkkultursarkivetissa (ruotsinkieliset vastaukset).

Toiveemme on, että voimme julkaista osan lähetetyistä vastauksista joka maassa yhteisessä, monikielisessä julkaisussa.

Voit halutessasi osallistua keräykseen nimimerkillä, mutta toivomme kuitenkin, että lähetät henkilötietosi vastauksesi mukana.

Suomessa keräys tapahtuu kilpailuna, jossa ensimmäinen palkinto on 3 000 mk, toinen palkinto 2 000 mk ja kolmas palkinto 1 000 mk

Huom! Jotta voisit osallistua kilpailuun, niin vastauksesi pitää olla meillä viimeistään 1.6.1998!

Vastauksen arvioi raati, jossa on yllämainittujen organisaatioiden edustus. Keräys ei toki pääty 1.6., vaan otamme mielellämme vastaan kirjoituksia, jotka lähetetään myöhemmin.

Oheisena on muistilista jäsentelyineen, jota voit seurata kun kirjoitat. Sinä voit valita itse, mitä haluat painottaa kertomuksessasi. Tärkeätä ei ole kertomuksen tyyli, vaan sen sisältö, miten perusteellisesti elämää ja työtä siinä kuvataan. Kertomuksesi voi olla pitkä tai lyhyt, koneella tai käsin kirjoitettu.

OKKA-säätiö voi lähettää pyydettyssä vastauskuoren papereineen. Olemme kiinnostuneita myös valokuvista.

Suomenkieliset kirjoitukset lähetetään Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiöön (OKKA-säätiö) alla mainittuun osoitteeseen. Lisätietoja saat Kimmo Harralta, OKKA-säätiö, Rautatieläisenkatu 6 A, 00520 Helsinki. Puh. (09) 150 2441 ja fax (09) 150 2418.

Lyhyt esittely:

Nimi, syntymäaika, syntymäpaikka. Vanhempien ammatti, ikä, kansallisuus.

Lapsuus, kehitys, koulutus

Kerro lapsuudestasi ja kehityksestäsi. Sisarukset, perhe-elämä, elinolosuhteet, vapaa-aika ja tuttavapiiri. Ammatinvalinnan unelmat. Koulut ja ammattikoulutus sekä aikaisempi ammattitoiminta. Miksi halusit tulla opettajaksi? Kerro opettajankoulutuksesta.

Ensimmäinen toimipaikka ja työtehtävät

Kerro ensimmäisestä työpaikastasi opettajana. Mitä työtehtäviä sinulla oli? Millainen oli työympäristösi? Millainen oli suhde lapsiin ja heidän vanhempaisensa?

Työtovereihin ja esimiehiin? Miten pystyit vaikuttamaan työhösi? Oliko Sinulla kontaktia ammattijärjestöön?

Kerro uravaiheistasi ensimmäisestä työpaikastasi nykyiseen

Missä olet työskennellyt opettajana vuosien ajan? Kerro eri työpaikoista, työtehtävistä ja työympäristöstä. Miten työn sisältö on muuttunut? Ovatko Sinun työtehtäväsi muuttuneet – mitä on kadonnut ja mitä uutta on tullut tilalle? Ovatko lapset ja suhtautumisesi heihin ja heidän vanhempiansa muuttuneet? Ovatko työsi edellytykset muuttuneet? Onko suhde kollegoihin ja esimiehiin muuttunut? Onko Sinulla ollut työssäsi kehittymismahdollisuuksia ja voitko vaikuttaa työtilanteeseesi?

Nykyiset työtehtäväsi

Kerro nykyisestä työtilanteestasi. Millainen on tavallinen työpäiväsi ja työviikosi? Kuvaa tätä mielellään päiväkirjamuodossa. Millaiset ovat työsi edellytykset? Mikä on parempaa ja mikä huonompaa työssä verrattuna aikaisempaan? Ovatko työtehtäväsi ja ammattikoulutus muuttuneet?

Ammattirooli

Onko opettajan ammattirooli muuttunut sinä aikana, kun olet ollut työssäsi? Mikä mielestäsi on tärkeintä työssäsi? Millainen hyvän opettajan pitää olla? Millaiseksi arvioit ammattisi statuksen ja miten muut arvioivat statuksesi ja ammattitaitosi? Mikä on hausointa työssäsi, mikä on ikävintä?

Millaisena näet ammattisi kehitysmahdollisuudet? Mitä työ merkitsee Sinulle?

Tulevaisuus

Miten arvelet opettajan ammatin tästä vielä muuttuvan? Mitä arvelet omasta ja ammattisi tulevaisuudesta? Onko sinulla visioita – millaisia?

Koti ja vapaa-aika

Kerro ammatityösi ulkopuolisesta elämästä – perheolosuhteet, kotielämä, tuttavapiiri, vapaa-ajan harrastukset, mahdollinen ammattijärjestösidonnaisuus, mahdolliset tehtävät esim. yhdistyselämässä ja politiikassa.

LIITE 2. Tutkimusaineiston luokittelurunko

Code Family: Koulun toiminta

Created: 28.11.05 12:56:21 (Super)

Codes (7): [juhlat (joulu, kevät, muut)] [kerhotoiminta] [koulutilat, tarvikkeet, rakennukset] [luokkaretket, leirikoulut, ystävyyskoulut] [opetukselliset järjestelyt] [opetussuunnitelma, koululait] [tieto- ja viestintätekniikka]

Quotation(s): 341

Code Family: Lapsuus/syntymäkot

Created: 01.03.05 15:08:51 (Super)

Codes (26): [alakoulussa] [evakko, evakon jälkeläinen] [isovanhemmat] [isä] [juhlat kotona] [koulukiusaamista] [koulukortteeri] [kuritusta, ankaruutta] [lapsuus/syntymäkot] [lapsuus/syntymäkot - maalla] [lukemisharrastus lapsena] [merkittävä/erityinen tapahtuma lapsuudessa] [niukka, ankea, synkkä lapsuus] [opettaja toimii väärin] [opettaja ystävänä, esimerkkinä] [opettajaksi jo lapsena] [opettajaksi ryhtymistä arvioidaan] [opettajavanhempi, -vanhemmat] [oppikoulu, lukio] [oppimisvaikeuksia] [rangaistukset, kuri, koulu] [sairastuminen, sairaudet, tapaturmat] [sota-aika] [tunnustus, ylpeydenaihe - lapsuus/koulu] [vanhempien koulumietteet] [äiti]

Quotation(s): 851

Code Family: Minä, itse

Created: 15.03.05 08:42:17 (Super)

Codes (12): [erityisarvostus, -teema] [henkilö- ja yhteystiedot] [Identiteetipuhetta] [itsen kuvailua, arviointia] [itsensä etsiminen, elämän tarkoitus] [kiitollisuus - elämästä, työstä] [kristillisuus, uskonnollisuus] [poliittinen toiminta, mielipiteet] [sairastuminen, sairaudet, tapaturmat] [syrjintä] [vanhemmuus] [ystävät, ystävyys]

Quotation(s): 564

Code Family: Muu toiminta

Created: 28.11.05 12:57:29 (Super)

Codes (5): [asevelvollisuus] [luottamustoimet - muu kuin koulu] [osallistuminen julk. keskusteluun - lehdet, TV] [poliittinen toiminta, mielipiteet] [työ(tehtävät) - muut kuin opettajan]

Quotation(s): 150

Code Family: Muut

Created: 27.07.05 08:20:51 (Super)

Codes (6): [kirjoituksen/tehtävän arviointia, saatetekstit] [kirjoitukset, tarinat] [kuviot, graafiset] [nimimerkki] [otsikko] [runo, ajatelma, motto, sitaatti]

Quotation(s): 241

Code Family: Opiskelu

Created: 01.03.05 15:44:47 (Super)

Codes (11): [lisäkoulutus, täydennyskoulutus] [opetusharjoittelu, auskultointi - negatiiviset kokemukset] [opetusharjoittelu, auskultointi] [opintojen merkitys itselle] [opiskelija - ahkeruus] [opiskelu] [opiskelun anti työelämälle] [opiskelutoverien arviointia] [tieteelliset jatko-opinnot] [tutkintotodistus, paperit, arvosanat] [yliopisto-seminaariopettajat]

Quotation(s): 439

Code Family: Oppilaat, vanhemmat

Created: 28.11.05 12:52:01 (Super)

Codes (4): [erityisopetus, -oppilaat, oppilashuolto] [koulun/opettajan suhde kylään, kaupunginosaan, lähiyhteisöön] [oppilaiden vanhemmat] [oppilaiden, opiskelijoiden, lasten arviointia]

Quotation(s): 343

Code Family: Perhe, harrastukset, asuminen

Created: 10.03.05 09:14:26 (Super)

Codes (14): [asuminen] [avioituminen, kihlaukset, parinmuodostus] [ero puolisoista] [harrastukset, vapaa-aika] [kirjoitusharrastus] [lapset, lastenlapset] [läheisen kuolema] [paikkakunnan, maan kuvailua] [perhe ja työ] [perhekuvaailua (yleisellä tasolla)] [puoliso opettajana] [työmatka] [työn perässä kauas] [vanhemmat, sisarukset lapsuuden jälkeen]

Quotation(s): 544

Code Family: Toiminta opettajana

Created: 15.03.05 08:20:23 (Super)

Codes (18): [erityinen muisto] [kutsumus] [onnistuminen työssä, palkitsevat kokemukset] [opettajan aseman, työn, tehtävän arviointia] [opettajan työn oheistoimet]

[paikkakunnan, maan kuvailua] [palkka, toimeentulo] [pedagogiset tavoitteet, ideat, näkemykset] [perhe ja työ] [pitkät työpäivät] [sisällöt (muuttuvat nopeasti)] [syrjintä] [työn, toiminnan kehittäminen] [työpaikkojen, työn kuvailua] [työpäivän, työviikon kuvailua] [työrauhaongelmia] [työssä jaksaminen] [uhrautuminen]

Quotation(s): 1184

Code Family: Toiset opetustoimen toimijat

Created: 28.11.05 12:52:56 (Super)

Codes (5): [kansakoulun-, koulutoimentarkastajat] [koulun johtokunta] [rehtorit, johtajat] [työyhteisö, kollegat] [yhteistyö kollegojen kanssa]

Quotation(s): 393

Code Family: Uraan liittyvät kommentit

Created: 15.03.05 08:27:58 (Super)

Codes (18): [aineenopettajaksi] [ajautuminen alalle] [alanvaihtosuunnitelmat] [ammatinvalintaan liittyvät tekijät] [ammattiyhdistystoiminta] [1. työpaikka] [eläkepuhetta] [epäpätevänä opettajana] [kouluhallinnossa] [koululakkautukset] [koulunjohdajana, (apulais)rehtorina] [opettajaksi jo lapsena] [syrjintä] [tulevaisuudennäkymät] [viran lakkauttaminen] [virkasuhteet] [vuorotteluvapaa, sapattiloma] [yliopisto-opettajana]

Quotation(s): 567

Code Family: Yhteiskunnalliset huomiot

Created: 16.03.05 07:54:02 (Super)

Codes (10): [ajankuvaa] [aika ennen vs. nyt] [koulu- tai opetusmaailma nykyään] [koululakkautukset] [lama, säästöt, työttömyys] [opettajien työtilanne] [opetussuunnitelma, koululait] [peruskouluuudistus] [sota-aika] [tulevaisuudennäkymät]

Quotation(s): 313

LIITE 3. Toimihenkilöarkistossa säilytettävän omaelämäkerta-aineiston juoksevan numeroinnin vastaavuus nimimerkkeihin.

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| 1. Paavo 1941 AI | 34. Anja 1957 AI |
| 2. Teija 1965 EO | 35. Ulla 1958 AIA |
| 3. Esko 1935 AI | 36. Eeva-Liisa 1944 AIA |
| 4. Ulpu 1943 LO | 37. Raili 1953 AIA |
| 5. Tuulikki 1959 AIMR | 38. Päivi 1953 AI |
| 6. Siiri 1960 LO | 39. Taina 1951 LO |
| 7. Kalevi 1945 AI | 40. Kaija 1965 LOJ |
| 8. Marita 1954 LO | 41. Tuire 1944 EO |
| 9. Reino 1939 LO | 42. Marianne 1945 AI |
| 10. Katriina 1946 AI | 43. ei omaelämäkerrallinen |
| 11. Sulo 1938 AIA | 44. Jaakko 1940 LOJ |
| 12. Pulmu 1941 AIA | 45. Anna 1964 EO |
| 13. Rauni 1935 LO | 46. ei omaelämäkerrallinen |
| 14. Ursula 1944 AI | 47. Uolevi 1920 LO, ikä päätelty |
| 15. Seija 1955 AI, ikä päätelty | 48. Leena 1940 AIA |
| 16. Sakari 1936 LO | 49. Leila 1957 AIA |
| 17. Margit 1954 LOJ | 50. Maarit 1944 AI |
| 18. Simo 1954 AI | 51. Tellervo 1944 AI |
| 19. Hannu 1946 AI | 52. Irma 1940 AIJ |
| 20. Mauri 1943 LOJ | 53. Erja 1965 AIA |
| 21. Helvi 1954 EO | 54. Annika 1936 LO |
| 22. Mikko 1935 AIA | 55. sama kuin 37 |
| 23. Tyyne 1946 AI | 56. Raija 1932 LO |
| 24. Maria 1930 LO, ikä päätelty | 57. Aila 1925 LO, ikä päätelty |
| 25. Aaro 1934 AI | 58. Riikka 1946 EO |
| 26. Onni 1947 AI | 59. Aarre 1936 EO |
| 27. Eija 1953 AIA | 60. Eero 1955 AI |
| 28. Senni 1927 LO | 61. Maija 1964 LOJ |
| 29. Kaisa 1946, AI | 62. Mauno 1928 LO |
| 30. Pirjo 1938 AI | 63. ei omaelämäkerrallinen |
| 31. Merja 1930 LO | 64. Matti 1935 LO, ikä päätelty |
| 32. Salla 1935 AIA, ikä päätelty | 65. Heini 1939 AI |
| 33. Raisa 1947 EO | 66. Tuula 1961 AI |

67. Sari 1970 LO, ikä päätelty, samoin
luokanopettajuus
68. Tuija 1946 AIM
69. Sauli 1935 LOJ, ikä päätelty
70. Lea 1940 AIA
71. Helena 1917 LO
72. Riitta 1940 LOJ
73. Heljä 1913 LO
74. Lahja 1925 YO, ikä päätelty
75. Ilpo 1952 AI
76. Kirsti 1955 LO, ikä päätelty, samoin
luokanopettajuus
77. Lilja 1935 AI, ikä päätelty
78. Marketta 1962 AI
79. Kerttu 1942 LO
80. ei omaelämäkerrallinen
81. Lyyli 1935 LO, ikä päätelty, samoin
luokanopettajuus
82. Tuovi 1943 AI
83. Irene 1942 LOJ
84. Maija-Liisa 1940 AI ikä päätelty