



# **Opettajan kosketus oppilaiden koulumuistoissa: Opettajan toimintaa selittämässä**

**Ulla Karvonen, Pilvi Heinonen, Liisa Tainio, Sara Routarinne  
& Maria Ahlholm**

*Muistellessaan omia kouluaikojaan oppilaat kuvaavat monenlaisia tapoja, joilla opettajat ovat koskettaneet heitä tai toisia oppilaita fyysisesti. Opettajan kosketukset ovat muisteluissa usein rankaisevia, jopa väkivaltaisia, mutta joukossa on myös tavanomaisia ja lempeitäkin kosketuksia. Näistä kosketuksista kirjoittaessaan muistelijat kuvaavat, selittävät ja arvioivat opettajan toimintaa sekä tapahtuma- että muisteluhetkestä käsin. Tarkastelemme artikkelissamme niitä kulttuurisesti kiteytyneitä ja tunnistettavia merkityksellistämisen tapoja eli diskursseja, joita muistelijat kaiuttavat tehdessään selkoa koskettamiseen liittyvistä koulumuistoistaan.*

## **Opettajan kosketuksiin liittyvät koulumuistot tutkimuskohteena**

*Eipä olisi voinut ajankohtaisempaan aikaan sattua tämä koulumuistelujen keräys. Nythän on erotettu opettaja joka poisti luokasta häiriköivän ja opettajaa vastustelevan oppilaan. Minun päähän ei mahdu ajatus että oppilaat saavat alistaa yhteiskunnan omiin oikeus ja tapakäsityksiinsä sellainen ei olisi ollut kuviteltavissa minun kouluaikanani kuten tulen myöhemmin [kertomaan] yrittäessäni muistella. Luin äskettäin lehdestä että Suomessa on n. 500 koulupsykologia ja kuraattoria (en tiedä mitä kuraattori tekee) mutta niitä pitäisi olla 900. Kysyin vaimolta että oliko Harjun koulussa koulupsykologi tai kuraattori, vaimo meinasi tukehtua kahviin ja nauruun, selvittyään sanoi että opettaja Teräsvuoren karttakeppi ja tukkapöllyä antava käsi hoitivat oman toimensa ohella hyvin ne virat. (P16 Mies s. 1927.<sup>1</sup>)*

Tällä kuvauksella alkaa teksti, jonka vuonna 1927 syntynyt kirjoittaja lähetti Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran sekä Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran vuonna 2013 järjestämään Minun koulumuistoni -kirjoituskilpailuun. Muistelman havainnollistaa sitä, miten vahvasti omakohtaiset koulukokemukset ja niiden pohjalta muodostuneet käsi-

1 Tutkimuseettisistä syistä mainitsemme muistelijoista vain sukupuolen ja syntymävuoden. Katkelmissa esiintyvät erisnimet on korvattu pseudonyymeillä ja muutamia paikannimiä poistettu. Esimerkkien koodit viittaavat Atlas.ti -ohjelman tiedostonimiin.

tykset, uskomukset ja mielikuvat ohjaavat suhtautumista nykykouluun ja sitä koskevaan keskusteluun (ks. myös Salo 2004, 8). Kirjoittaja viittaa muisteluhetkellä meneillään olleeseen julkiseen keskusteluun<sup>2</sup> ja arvioi varsin kriittisesti nykykoulua, jossa näkee ”oppilaan oikeus- ja tapakäsityksien” alistavan ”yhteiskuntaa”. Katkelman lopussa kirjoittaja viittaa vaimonsa koulussa toimineen ”opettaja Teräsvuoren” harjoittamaan fyysiseen kurittamiseen ja esittää sen tarkoituksenmukaisena keinona ehkäistä oppilaiden häiriökäyttäytymistä ja järjestysongelmien syntymistä koulussa. Psykologit ja kuraattorit asetetaan koomiseen valoon metaforalla, jossa entisajan opettajan karttakeppi on psykologi ja tukistava käsi kuraattori. Kielikuvillaan kertoja sitoo yhteen menneen ajan ja nykyhetken luoden kontrastin niiden välille. Samalla hän tulkitsee mainitsemansa mediakeskusteluunkin nousseen episodin ilmentävän yhteisö- ja yksilökeskeisen arvomaailman yhteentörmäystä.

Edellä olevassa koulumuistoepisodissa kirjoittaja viittaa opettajan kosketukseen, fyysiseen kurittamiseen, metaforisesti. Minun koulumuistoni -kokoelman muisteluteksteissä on kuitenkin kuvailtu myös suuremmin monenlaisia tilanteita, joissa opettaja koskettaa oppilasta. Kirjoittaessaan kosketustilanteisiin liittyvistä kokemuksistaan muistelijat nostavat esille yksittäisiä tilanteita ja toistuvia tai tavanomaisia koskettamisen käytänteitä, jotka he osoittavat tavalla tai toisella kertomisen arvoisiksi. Tässä artikkelissa analysoimme näitä kosketusmuistoiksi kutsumiamme kuvauksia. Tarkastelemme kuvauksia muistelutilanteessa tuotettuina konstruktioina (Fingerroos & Haanpää 2006, 34–35). Emme siis ajattele niiden kuvaavan koulun todellisuutta sellaisena, kuin se on eletty ja koettu tapahtumahetkellä, vaan rakentavan tietynlaista muisteluhetken näkökulmasta motivoitunutta kuvausta (vrt. Bruner 1986). Tämä on leimallista muistelemisselle toimintana: se saa tyypillisesti vaikutteita kulttuurisesti vakiintuneista kerronnan malleista ja tavoista sekä vallitsevista sosiaalisista ideoista (Goodson 1995, 95; Pöysä 2015, 24–25, 82). Esimerkiksi Ulla-Maija Salon (2004) mukaan kulttuuriset opettajista puhumisen tavat ja muodot heijastuvat siihen, miten muistelijat kirjoittavat opettajiin ja koulunkäyntiin liittyvistä henkilökohtaisista kokemuksistaan. Lisäksi muisteluhetkelle ominaiset seikat, kuten muistelijan tavoitteet ja yleisö, jolle kuvaus on suunnattu, vaikuttavat esimerkiksi siihen, millaiset kokemukset nähdään kertomisen arvoisina, miten ja mistä näkökulmasta niitä kuvataan ja millä tavoin kertomuksen aiheena oleviin tapahtumiin ja niiden toimijoihin suhtaudutaan (mm. Wetherell & Potter 1988, 171).

Koulumuistot ovat olleet varsin suosittu tutkimuskohde niin Suomessa kuin muuallakin (esim. Tuomaala 2003; Kosonen 1998; Luttrell 1993), ja tarkastelun kohteena ovat usein olleet juuri opettajiin liittyvät koulumuistot (ks. esim. Vuorikoski 2003; Salo 2004; Uitto 2011; Paul & Smith (toim.) 2000). Salo (2004) on tarkastellut kirjoitetussa muodossa olevia opettajamuistoja ja kuvannut sellaisia opettajista puhumisen kulttuurisia tapoja ja muotoja, joita kirjoittajat kaiuttavat kuvatessaan omia opettajiaan. Marjo Vuorikoski (2003) on analysoinut opettajan harjoittamaan vallankäyttöön liittyviä kuvauksia opettajaksi opiskelevien koulumuistoteksteissä ja Minna Uitto (2011) on väitöskirja-artikkeleissaan tarkastellut opettajan ja oppilaan välisiä suhteita opettajaksi opiskelevien tai työelämässä toimivien opettajien kirjoitetuissa koulumuistoissa ja muistelukerronnassa. James L. Paulin ja Terry Jo Smithin (2000) toimittamassa kokoomateoksessa opettajaksi opiskelevien omakohtaisia muistoja opettajistaan kartoitetaan analysoimalla kuvitteellisia kirjeitä, joita opiskelijat kir-

---

2 Vuonna 2013 internetissä levisi oppilaiden kuvaama video, jolla näkyy, kun yläkoulun miesopettaja tuuppii oppilaan ulos koulun ruokalasta. Video kirvoitti kiivaan keskustelun opettajan toiminnan oikeutuksesta ja siitä, onko opettajilla riittävästi keinoja puuttua koulujen työrauha- ja järjestysongelmiin. (Ks. myös Rantala 2013.)

joittavat erityisen huolehtiviksi tai erityisen julmiksi kokemilleen opettajille. Joissain tutkimuksissa koskettamista sivutaan silloin, kun se nousee esiin aineistossa (esim. Uitto & Syrjälä 2008), mutta kosketusmuistojen tulkintoihin ja muistelijan rakentamiin merkityksenantoihin ei ole aiemmin fokuoitu. Taina Kinnusen (2013) kosketuselämäkertoja tarkastelevassa tutkimuksessa kuitenkin pohditaan myös opettajan koskettamisen merkitystä koulussa.

Minun koulumuistoni -kokoelman teksteissä opettajan kosketusta kuvataan pääosin koulun kurinpitokäytänteiden kontekstissa. Toiset kirjoittajat kuvaavat opettajan toimintaa kurinpitotilanteissa julmana ja epäoikeudenmukaisena, toiset taas tarkoituksenmukaisena ja oikeutettuna. Samalla he kuitenkin usein selittävät eri keinoin sitä, miksi opettaja on tilanteessa toiminut tietyllä tavalla. Kosketustilanteita ja -käytänteitä kuvatessaan kirjoittajat esittävät niistä oman tulkintansa ja ottavat kantaa esimerkiksi tilanteen luonteeseen ja toimijoiden motiiveihin sekä arvioivat osallistujien toimintaa moraalisesta näkökulmasta. Kosketusmuistoissa liikutaan usein eri tapahtuma- ja muisteluhetken välillä: muistelija voi kuvata tapahtumia ja niiden saamia merkityksiä muistellen sitä, millä tavoin koki ne kuvattun episodin aikana oppilaan näkökulmasta, tai etsiä tapahtumille merkityksiä jälkikäteen ja esimerkiksi arvioida tai korjata aiempia tulkintojaan aikuisen näkökulmasta (ks. myös Pöytä 2015; Salo 2004). Tämä heijastelee muistelemiseen liittyvää pyrkimystä ymmärtää ja tehdä selkoa menneistä tapahtumista: kertoessaan opettajia koskevista muistoistaan kirjoittajat pyrkivät ymmärtämään kokemaansa ja antamaan sille merkityksiä (vrt. Uitto 2011). Tarkastelemmekin artikkelissamme sitä, millä tavoin kirjoittajat selittävät opettajan toimintaa kosketustilanteissa ja miten selityksellä suhteutetaan tapahtuma- ja muisteluhetken tulkintoja toisiinsa.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Miten muistelijat kuvaavat kosketustilanteita koulumuistoissa?
2. Millaisilla syillä tai perusteluilla muistelijat selittävät opettajan toimintaa kosketustilanteissa?
3. Miten muistelijat selityksissään suhteuttavat tapahtuma- ja muisteluhetken tulkinnat toisiinsa?

Ymmärrämme selittämisen sosiaalisesti toiminnaksi, jonka tavoitteena on tehdä selkoa siitä, mistä omassa tai toisen toiminnassa on kyse ja miksi toimija toimii tietyllä tavoin, sekä arvioida toimintaa moraalisesta näkökulmasta käsin (Antaki & Fielding 1981). Vuorovaikeustilanteissa selityksiä ja selontekoja tuotetaan tavallisimmin silloin, kun toiminnan luonteen, sen taustalla vaikuttavien syiden ja sen oikeutuksen arvioidaan jäävän vastaanottajalle epäselviksi (vrt. Salmon & Riessman 2008, 80). Selittäminen antaakin muistelijalle mahdollisuuden tuoda esille oman tulkintansa siitä, mistä tilanteessa on kyse, ja siten määrittellä ja jäsentää todellisuutta (vrt. Antaki 1988, 2). Selitykset eivät kuitenkaan kumpua yksinomaan selittäjän subjektiivisista merkityksenannoista, vaan ne nojautuvat diskursseihin eli kulttuurisesti jaettuun, tunnustettavaan ja melko pysyviin tapoihin merkityksellistää ilmiöitä ja tapahtumia tietyistä näkökulmista ja tietyllä tavalla. Diskurssit siis määrittävät esimerkiksi sitä, mikä ymmärretään todeksi, miten asioiden välisiä suhteita hahmotetaan ja miten niitä arvotetaan. (Pietikäinen & Mäntynen 2009.) Ne heijastavat yhteiskunnassa vallitsevia ideologioita ja valta-asetelmia: toiset diskurssit ovat vahvempia kuin toiset, mutta diskurssien väliset valta-asetelmat voivat myös muuttua (Weedon 1997). Tarkastellessamme sitä, millä tavoin muistelijat selittävät opettajan toimintaa kosketustilanteissa, emme siis tarkastele vain ainutkertaisia henkilökohtaisia muistoja vaan myös sitä, millä tavoin kult-

tuuriset diskurssit ohjaavat ymmärrystä opettajan toiminnasta ja sen taustalla vaikuttavista tekijöistä eri aikoina. Tämä näkyy erityisen selvästi silloin, kun muistelijat nostavat esiin sen, millä tavoin heidän opettajan toiminnalle antamansa merkitykset ja tulkinnat ovat tapahtumahetkestä muuttuneet.

## **Kosketusmuistojen tarkastelua diskurssianalyysin menetelmin**

Tutkimusaineistomme koostuu Minun koulumuistoni -kokoelmasta poimituista kosketusmuistoista. Alkuperäinen vuonna 2013 kirjoituskilpailulla kerätty kokoelma sisältää yhteensä 4715 sivua kirjallista materiaalia 261 muistelijalta (kokoelmasta ja sen kirjoittajista ks. Arola 2015). Aineistonkeruutapaa, jossa vastaajia pyydetään kirjoittamaan tietystä aihepiiristä vapaamuotoisesti, voidaan Satu Apon (1995) mukaan kutsua teemakirjoittamiseksi (vrt. teemahaastattelu). Tällaiset keruut tuottavat tyypillisesti melko heterogeenisiä tekstejä, joiden pituus, muoto ja tyyli vaihtelevat (Pöysä 2006). Minun koulumuistoni -kokoelman tekstit käsittelevätkin monenlaisia kouluun liittyviä teemoja eri toimijaryhmien, valtaosin kuitenkin opettajien ja oppilaiden näkökulmasta (käsitellyistä teemoista ks. Arola 2015). Kosketustilanteita aineistossa kuvataan usein kokemusyleistyksin eli toistuvina ja rutiininomaisina tai kokemuskertomuksin eli ainutkertaisina tapahtumina (vrt. Apo 1995, 183). Kosketuksia kuvaillaan kertojat asemoituvat joko kosketustilanteen ulkopuoliseksi tarkkailijoiksi tai kuvailevat niitä tilanteeseen osallistuneen minä-kertojan näkökulmasta. Minä-kertojina he voivat muistella tilannetta joko kosketuksen kohteen tai tilanteessa läsnä olleen kokijan näkökulmasta. Valtaosa kosketusmuistoista sijoittuu oppitunneille, mutta opettajan kosketusta kuvataan myös koulun juhlien, ruokailun ja välituntien yhteydessä.

Artikkelissamme väljänä viitekehystenä toimii muistitietotutkimus, jossa tarkastellaan suullisessa tai kirjoitetussa muodossa olevia kertomuksia ja kuvauksia menneistä tapahtumista (Fingerroos & Haanpää 2006, 28; Tähtinen & Vititie 2015). Muistitietoa on toisinaan pidetty epäluotettavana lähdeaineistona, koska muualta kuullut tai luetut tapahtumat voivat sulautua osaksi henkilökohtaista kokemusta, ja ihminen voi kuvitella muistavansa sellaista, mitä ei todellisuudessa ole kokenut (mm. Portelli 2006). Lisäksi yksityiskohdat haihtuvat ajan kuluessa mielestä, ja tapahtumat voivat saada uusia merkityksiä esimerkiksi henkilökohtaisessa elämässä, ajattelutavoissa tai arvomaailmassa tapahtuneiden muutosten myötä (Goodson & Sikes 2001, 42) tai kun koettuihin tapahtumiin liittyviä aihepiirejä käsitellään esimerkiksi julkisessa keskustelussa, kirjallisuudessa tai keskusteluissa muiden kanssa (vrt. Sääntti 2007, 36). Analyysimme tavoitteena ei olekaan ottaa kantaa siihen, millaista koskettaminen koulussa on muistelijoiden kuvaamina aikoina ollut, vaan tarkastella niitä diskursseja, joista käsin muistelijat tekevät muisteluhetkellä selkoa opettajan toiminnasta, sen taustalla vaikuttavista syistä ja sen oikeutuksesta.

Aloitimme tutkimuksen poimimalla Minun koulumuistoni -kokoelman teksteistä tarkemman analyysin kohteeksi kaikki sellaiset kohdat, joissa muistelijat kuvaavat koskettamista. Koskettamiseksi määrittelimme suoran fyysisen kosketuksen ohella esineillä koskettamisen, esimerkiksi karttakepillä lyömisen. Vaikka keruupyynnö ei millään tavoin ohjannut nostamaan esiin koskettamiseen liittyviä tilanteita tai tapahtumia, mainitsi 149 kirjoittajaa eli noin kolmannes kirjoittajista tekstissään yhden tai useamman koskettamiseksi tulkittavan teon. Keräsimme aineistosta yhteensä noin 300 episodista eli temaattisesti yhtenäistä, sisäisesti koherenttia tekstijaksia (vrt. van Dijk 1981), joissa koskettamiseen liittyvää tilannetta kuvattiin joko kokemusyleistyksin tai kokemuskertomuksin. Luokittelimme kosketusmuistot aineistolähtöisesti ja rakensimme samalla analyysikehikon, jossa tarkastelukohdeeksi valikoituivat muun muassa kosketustilanteen osapuolet, paikka tai tilanne, johon

muisteltu kosketus liittyy sekä kirjoittajan ilmaisema suhtautuminen tilanteeseen ja sen selittäminen. Kehikon avulla Koskettava koulu -hankkeen tutkijaryhmämme (<http://blogs.helsinki.fi/koskettavakoulu>) koodasi Atlas.ti-ohjelmaa käyttäen aineiston, minkä jälkeen tarkastimme kaikki analyysit kollektiivisesti. Lopulliseen analyysiin valitsimme ne episodit, joissa kuvataan opettajan oppilaaseen kohdistamaa kosketusta oppilaan näkökulmasta käsin (yhteensä 132 episodista 78 muistelijalta). Episodien pituus vaihteli yhdestä virkkeestä lähes sivun mittaisiin kertomuksiin tai kuvauksiin.

Tarkastelimme muistelukerrontaa diskurssianalyysin (esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009) avulla. Diskurssianalyysin lähtökohtana on ajatus kielenkäytöstä sosiaalisena toimintana, jonka avulla puhuja kuvaa eli representoi todellisuutta jostakin näkökulmasta käsin ja rakentaa siten käsitystä puheena olevasta ilmiöstä. Samalla hän rakentaa omaa identiteettiään eli käsitystä siitä, millaisena haluaa tiettyssä tilanteessa tulla nähdyksi (ks. Karvonen ym. 2018). Diskurssit realisoituvat kielenkäytössä monin tavoin, ja niitä voidaan jäljittää tarkastelemalla esimerkiksi kirjoittajan tekemiä semanttisia ja kieliopillisia valintoja (Pietikäinen & Mäntynen 2009). Aineistoon tutustuessamme kiinnitimme toisistamme riippumatta huomiota siihen, millaisia selityksiä muistelijat tarjosivat opettajan toiminnalle. Keskeytimmekin analyysissämme siihen, millä tavoin kirjoittaja selittää opettajan toimintaa kuvaamassaan kosketustilanteessa, sekä siihen, miten selittämisen tapa suhteutuu tapahtuma- ja muisteluhetkeen.

Selitykset ovat kielellisiltä piirteiltään vaihtelevia, ja käytännössä mikä tahansa lausuma voi kontekstissaan toimia selityksenä (Antaki 1988). Aineiston lähiluennassa (Pöysä 2015) kiinnitimme huomiota esimerkiksi siihen, millaisia kielellisiä ilmauksia kirjoittaja käyttää opettajan ja kosketuksen kohteena olevan oppilaan, kosketustilanteen ja koskettamistoiminnon nimeämiseen ja luokitteluun sekä siihen, millaisin ilmauksin hän kuvailee opettajaa, oppilasta tai kosketustilannetta. Lisäksi tarkastelimme ilmauksia, joilla kirjoittaja toi esiin omaa suhtautumistaan tapahtumiin, toimintaan tai toimijoihin. Tapahtuma- ja muistelutilanteessa konstruoidujen selittämisen tapojen välistä suhdetta tarkastellessamme kiinnitimme huomiota esimerkiksi verbin aikamuodon valintaan sekä muihin ajan ilmauksiin.

## **”Kootut selitykset” – opettajan toiminnan selittäminen osana kosketustilanteiden tulkintaa**

Henkilökohtaiset vahvat emotionaaliset ja ruumiilliset kokemukset muistetaan pitkään (Salmi-Niklander 2006; Kosonen 1998), kun taas arkiset ja itsestään selvät tapaukset unohdetaan helposti (Salo 2004, 38). Tämä näkyy monella tavoin myös kosketusmuistoaineistossamme. Useiden muistelijoiden teksteissä opettajan kosketukset on nimetty tukkapölyiksi, luunapeiksi ja karttakepin iskuiksi, jotka toisinaan selitetään pedagogisesti perustelluiksi rangaistuksiksi, toisinaan taas mielivaltaisiksi väkivallanteoiksi. Kurinpidon kehyksessä kuvaillaan myös ohjaavaa tai pakottavaa koskettamista, esimerkiksi oppilaan kiinnipitämistä, työntämistä tai taluttamista, syöttämistä tai kynän vaihtamista vasemmasta kädestä oikeaan. Toisaalta kirjoittajat kuvaavat myös huolenpitoa, kiintymystä ja kunnioitusta osoittavia kosketuksia: haavojen hoitamista, halaamista ja kätelemistä. Kiinnostavaa kuitenkin on, että kirjoittajat selittävät ja arvioivat opettajan toimintaa erityisesti silloin, kun koskettamista kuvataan rankaisu- ja kurinpitokäytänteiden kontekstissa. Sen sijaan kiintymystä tai kunnioitusta osoittavien tai hoivaan ja huolenpitoon liittyvien kosketusten kuvauksissa, joita aineistossamme on määrällisesti vähemmän, selitykset ovat varsin harvinaisia. Tämän vuoksi esimerkkitulkintamissamme kuvataan pääosin juuri rankaisu- ja kurinpitotilanteita.

Seuraavaksi analysoimme aineistosta poimimiemme, edustaviksi katsomiemme esimerkkien avulla sitä, millä tavoin muistelijat selittävät opettajan toimintaa kuvaamissaan kosketustilanteissa. Analyysimme osoittaa, että opettajan toiminnan selittäminen luo yhteyden tapahtumahetken ja muisteluhetken tulkinnoille. Tunnistimme aineistostamme kolme eri tavoin tapahtuma- ja muisteluhetken suhtautuvaa selittämisen tapaa. Ensinnäkin valtaosa muistelijoista selittää opettajan toimintaa muisteluhetkestä käsin viittaamatta millään tavoin siihen, että kosketukselle tapahtumahetkellä annettu tulkinta olisi erilainen kuin muisteluhetken tulkinta. Nämä selitykset löytyvät opettajan toiminnasta yhteisön edustajana, eli oman aikansa ammattikunnan pedagogisia tavoitteita noudattavana toimijana, tai opettajan omista yksilöllisistä ominaisuuksista, kuten luonteenlaadusta tai elämäntilanteen vaikutuksesta tapahtuma-aikana. Toiseksi havaitsimme muisteluksia, joissa kertoja ilmaisi opettajan toiminnalle antamansa selityksen muuttuneen tapahtuma- ja muisteluhetken välillä. Näissä teksteissä lapsikokijan ja aikuisen muistelijan näkökulmat kontrastoituivat vahvasti. Kolmannen ryhmän muodostavat muistelut, joissa muistelija tuo eksplisiittisesti esille sen, ettei ole vielä muisteluhetken mennessäkään löytänyt riittävää selitystä opettajan toiminnalle.

## Selitykset myötäilevät tapahtumahetken tulkintoja

Tarkastelemme aluksi kosketusmuistoja, joissa opettajan toimintaa selitetään muisteluhetkestä käsin siten, että se näyttäytyy ristiriidattomana suhteessa tapahtumahetkellä annettuihin tulkintoihin. Monissa aineistomme teksteissä opettajan toimintaa selitetään vetoamalla tapahtuma-ajalle ominaisiin ajattelu- ja toimintatapoihin. Näille muistoille ominaista on se, että opettajan toimintaa kuvataan kokemusyleistyksen muodossa eli toistuvina, jopa rutiininomaisina käytänteinä. Kuvatessaan opettajan toimintaa tapahtuma-ajan arvomaailman ja ajattelutapojen näkökulmasta tavanomaisena muistelijat suhtautuvat siihen asianmukaisena, tarpeellisena ja hyväksyttävänä eivätkä välttämättä hyväksy nykypäivän kriittistä suhtautumista tapahtumahetken käytänteisiin. Ajankuva-näkökulmaa tarkennetaan usein kuvaamalla muistelijan käsitystä tapahtuma-ajalle tyypillisestä kasvatusajattelusta, jonka opettaja ammattiyhteisönsä jäsenenä on omaksunut. Mika Ojakankaan (1998, 36) mukaan kasvatus tarkoitti 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun suomalaisissa kasvatusopeissa ennen kaikkea kurin toimeenpanoa, toimeenpanijoina tietenkin opettajat; oppilailta puolestaan vaadittiin ”sokeaa tottelemista, ankarinta kuuliaisuutta (...) ilman vastaansanomista”. Tällainen ajattelu heijastuu edelleen aineistomme kosketusmuistoissa, kuten esimerkiksi seuraavassa 1950-luvulla kansakoulua käyneen miehen muistossa, jossa kokemusyleistys laajennetaan henkilökohtaisesta kokemuksesta yleispäteväksi me- muotoa (*me koimme*) sekä passiivista (*uskottiin, poikettiin*) hyödyntämällä.

*Sana ”kuri” kuullostaa kovalta siihen nähden, millaisena me sen kansakoulussa koimme. Hyvä järjestys oli itsestäänselvyys opettajan ollessa ehdoton auktoriteetti jonka sanaan uskottiin. Ahdistavaa ilmapiiriä se ei silti synnyttänyt, mikä olisi estänyt luovuuden. Toki välistä syntyi tilanteita, joissa sovituisista säännöistä poikettiin, ja niistä seurasi asianmukainen rangaistus. Yleensä se oli julkinen nuhtelu, harvoin fyysinen rangaistus, jollainen saattoi olla tukkaan tarttuminen tai lempeä päänpyöritys naisopettajalta. (P14 Mies s. 1943.)*

Muistelija rakentaa kuvauksensa siten, että se vastaa jo ennalta arvosteluun, jota muisteluhetkellä vallitsevasta kasvatusdiskurssista käsin voitaisiin koulun käytänteitä ja opettajan

toimintaa kohtaan esittää: hän pitää kurista puhumista liioiteltuna ja puhuu sen sijaan järjestyksestä; hän kiistää sen, että ilmapiiri olisi ollut ahdistava ja tukahduttanut luovuuden, ja tähdentää, että rangaistukset olivat asianmukaisia ja niitä annettiin vain sääntöjen rikkomisesta. Kirjoittaja korostaa voimankäytön vähäisyyttä nimeämällä opettajan antaman fyysisen rangaistuksen ”tukkaan tarttumiseksi” tai ”lempeäksi päänpyörytykseksi” sen sijaan, että käsitteellistäisi sen esimerkiksi tukistamiseksi tai tukasta retuuttamiseksi. Myös se, että rangaistuksen antajaksi mainitaan nimenomaan naisopettaja, ohjaa tulkitsemaan voimankäytön intensiteetin kohtuullisena, vaikka aineistossamme myös naisopettajien kurinpito-toimia kuvataan varsin väkivaltaisina. Samankaltaisin perusteluin puolustetaan opettajan toimintaa kurinpito- ja rangaistustilanteissa myös seuraavissa episodeissa.

*Entisajan opettajat olivat persoonallisempia kuin nykyajan ”maikat” keskimäärin. (...) Ja myös me, jotka tukkapölyä joskus syystä tai toisesta saimme, muistelemme mielihyvällä historian lehtorimme omintakeisia opetusmenetelmiä. (P38 Mies s. 1928.)*

*Se on sanottava, että minkäänlaisia väärinkäytöksiä ei näillä opettajilla kokemukseni mukaan ollut. Jokainen sai tukkapölyä tai nurkassa seisomista tarpeen mukaan, enkä ole traumoja kuullut jääneen niistä. (P48 Nainen s. 1949.)*

Myös yllä olevissa esimerkkikatkelmissä muistelijat kuvaavat opettajiensa harjoittamaa fyysistä rankaisemista perusteltuna ja arvioivat sitä nykytilanteesta käsin mielekkääksi. J.P. Roosin (1987, 35) mukaan vastoinkäymisille pyritään elämäkerroissa antamaan myönteinen hohde. Niin ikään Salo (2004, 129) esittää, että koulumuistoissa monet opettajien arvelettavatkin teot arvioidaan jälkeensä oikeudenmukaisiksi. Molemmat muistelijat kuitenkin osoittavat käsittelevänsä tulkintaansa tai arviotaan opettajan toiminnan seurauksista jollain tavoin odotuksenvastaisena: edellinen muistelihoista painottaa erikseen rankaisemisen kohteeksi joutuneiden myönteisiä muistoja, ja jälkimmäinen taas nostaa kieltoilmausta käyttämällä esille vaihtoehdoisen arvion, jonka sitten osoittaa paikkansapitämättömäksi. Kaikissa edellä esitetyissä episodeissa opettajan toiminnan selittämällä siis otetaan etäisyyttä nykykeskusteluun ja sen painotuksiin korostaen, ettei rangaistuksilla ole ollut kielteisiä seurauksia rangaistuille oppilaille. Onkin mahdollista, että keruuhetkellä meneillään oleva keskustelu, jossa opettajan fyysistä voimankäyttöä on arvosteltu jyrkin sanankäantein, esimerkiksi vedoten väkivallan kielteisiin seurauksiin lapsen myöhemmälle psyykkiselle hyvinvoinnille, on herättänyt muistelijat puolustamaan omien opettajiensa kurinpito- ja rankaisukäytänteitä.

Edellä kuvasimme sellaisia kosketusmuistojen tulkintoja, joissa opettaja nähdään ammattikuntansa ja yhteisönsä sekä aikansa pedagogisen ajattelun edustajana ja tapahtumia selitetään tästä näkökulmasta. Osassa muisteluja selityksiä opettajien toimintaan etsitään kuitenkin näiden yksilöllisistä ominaisuuksista:

*Uusi rehtorimme oli sivistymätön ja julma. Hän hieroi [tunnetun henkilön] tyttären tukkaan purukumin, jonka hän oli ensin pyytänyt sylkemään kämmellen. (P99 Nainen s. 1937.)*

*Oli hermovikainen opettaja, kohteli julmasti muutamia oppilaita, esim. karttakepillä sormille lyönti. (P133 Mies s. 1930.)*

Näissä muisteluissa viitataan usein myös ajankuvaan: yksilön luonteenpiirteet ja toimintatavat saivat tapahtuma-aikana toteutua kenties liiankin vapaasti, sillä ”opettajat olivat

ehdottomia auktoriteetteja” (P81 Nainen s. 1935). Silloin, kun opettajan toiminnan selittämisessä painotetaan hänen yksilöllisiä piirteitään, arvioidaan kuvattua toimintaa kuitenkin usein yksiselitteisesti paheksuttavaksi, epäoikeudenmukaiseksi tai julmaksi. Opettajan toimintaa selittäviä yksilöllisiä piirteitä ovat aineistossamme luonteenpiirteiden, temperamentin tai suoranaisen julmuuden ohella esimerkiksi yksityiselämän ongelmat kuten avioero, yksinhuoltajaksi jääminen, sairaus tai pitkän työuran aiheuttama uupuminen. Yksilöllisissä piirteissä usein mainittu selittävä tekijä opettajan toimintaan löytyi vasta käydystä sodasta.

*Opettajani oli elänyt kuningashetkensä vääpelinä sodassa. – Tätä opettajaa en muista kiitollisuudella. [Jatkaa kertomalla, kuinka opettaja kannusti muita oppilaita rankaisemaan muistelijaa väkivaltaisesti.] (P51 Mies s. 1939.)*

*Ennen kuin ehdin edes yrittää jaloilleni nousua, upotti raivoisa sodan käynyt reservin upseeri kyntensä taas niskaan ja ravisteli minua hetken ilmassa siten, että niskani tuli verinaarmuille. (P113 Mies s. 1954.)*

Silloin, kun opettajan toimintaa selitetään hänen yksilöllisillä piirteillään, on selitys usein yllä olevien esimerkkien tavoin pääteltävissä kategoriasta, jolla kirjoittaja luonnehti opettajaa. Opettajan sotilasarvon mainitseminen ohjaa tulkitsemaan hänen toimintaansa juuri tähän kategorijaäsenyyteen, sotilaan tai entisen sotilaan rooliin, liittyvien mielikuvien valossa (vrt. Jokinen ym. 2012). Opettajan toimintaa selitetään useissa muisteluissa myös hänen omaksumallaan arvomaailmalla. Oppilaiden eriarvoinen kohtelu ja opettajien asenteet heikossa sosiaalisessa asemassa olleita oppilaita kohtaan nousevat joissain koulumuistoissa kertomisen arvoisiksi. Niin ikään Wendy Luttrellin (1993) tarkastelemissa koulunarratiiveissa luokkaeroilla selitetään opettajien asenteita ja oppilaiden kohtelua (myös Salo 2004; Rantala 2010). Vähäosaisia kuvaavat koskettamiskertomukset ovat usein väkivaltaisia, ja opettajan toiminta esitetään niin tapahtuma- kuin muisteluhetken näkökulmasta paheksuttavana:

*Norroksella oli tapana käskeä kätet pulpetille ja sitten hakata sormia karttakepillä. Tunsimme voimatonta vihaa katsellessamme tuota hirvittävää näkyä. Hakattavina olivat vain köyhät isättömät pojat. (P60 Nainen s. 1950.)*

*Yksi opettaja nostaa mieleeni ikäviä muistoja. Luokallani oli useita lastenkodin lapsia. Heitä eräs opettaja kohteli todella huonosti. Ei ollut erityisluokkia, ei luokanvalvojaa. Niskuroinnista seurasi kunnon fyysinen kuritus, ainakin pojille, erään opettajan toimesta. Minä näin kerran, kun yksi poika hakattiin sen vuoksi, että hän ei halunnut tulla yhteiseen aamurukoukseen. (P131 Nainen s. 1938.)*

*Opettaja kiusasi minua ja oppilaat nauroivat. Mutta kalastajien lapsilla oli vaikeampaa – jopa aivan vaarallista, kun opettaja heitä repi korvista ja hiuksista niin että veri lensi. – Luokkaerot olivat suuret.” (P5 Nainen s. 1942.)*

Yllä olevissa katkelmissa kertojat kuvaavat kokemusyleistyksin toistuvia kosketustilanteita, joissa he ovat ymmärtäneet opettajan väkivallan kohdistuvan johdonmukaisesti sosiaalisesti heikommassa asemassa oleviin oppilaisiin. Opettajan toiminnan nimeäminen (karttakepillä) hakkaamiseksi tai hiuksista ja korvista repimiseksi korostaa kosketuksen väkivaltaista luonnetta. Vaikka fyysisen kurituksen kohdistuminen tiettyihin oppilaisiin tai oppilasryhmiin on tunnistettu jo tapahtuma-aikana, tarjoavat nykydiskurssit muistelijoille käsitteitä,



joita oppilailla ei ole ollut ulottuvillaan tapahtumahetkellä, mutta joilla epäoikeudenmukaisuuksia voi muisteluhetkellä käsitellä: luokkaerot, erityisluokka, luokanvalvojat. Kosketusmuistoista näkyy, että vaikka tapahtuma-ajan kasvatusopeille ominainen ankaruus ja vaativuus ohjasivat pedagogista toimintaa, kurinpidollisia ylilyöntejä saatettiin selittää opettajan elämäkokemuksilla, luonteella tai elämäntilanteilla. Aikansa kasvatusihanteita heijastavaksi kuvattu kurinpito pyrkiikin kielentymään kokemusyleistykseksi, kun taas kokemuskertomuksissa korostuvat opettajaan liittyvät yksilöllisemmiksi tulkitut piirteet.

## **Selitykset kontrastoituvat ja tulkinta muuttuu**

Edellä kuvaamissamme kosketusmuistoissa muistelijat eivät anna mitään viitteitä siitä, että opettajan toiminnalle annettu tulkinta tai tapa selittää sitä olisivat ajan myötä muuttuneet. Aineistossamme on kuitenkin myös sellaisia muisteluita, joissa kirjoittaja ilmaisee tulkitsevana ja selittävänä opettajan toimintaa muisteluhetkellä toisin kuin hän sitä tapahtumahetkellä ymmärsi. Seuraavassa episodissa kirjoittaja muistelee sitä, kuinka opettaja ensimmäisenä koulupäivänä kätteli oppilaansa:

*Opettaja oli lihavahko mies ja hän meinasi menettää koko arvovaltansa eka päivänä, kun hän tuli luokkaan ja tervehti kaikkia erikseen kädestä. Outoa oli ajattelu meidän nuorten päässä näin jälkepäin ajatellen. (P56 Nainen s. 1943.)*

Tässä episodissa kirjoittaja ilmaisee tilanteen tulkinnan ja opettajan toiminnalle antamansa merkityksen muuttuneen tapahtuma- ja muisteluhetken välillä. Muistelija tarkastelee omaa ja luokkatovereidensa ajattelua nykynäkökulmasta käsin kriittisesti ja kuvaa sitä jälkikäteen tarkasteltuna oudoksi. Hän ei kuitenkaan esitä muuttunutta tulkintaansa vain henkilökohtaisena näkemyksenään vaan ikään kuin yleispätevä, kenelle tahansa tyypillisenä arviona. Monille nykyopettajille oppilaiden kättely päivän tai viikon päätteeksi on varsin tavallinen, rutiinomainen tapa: sillä he pyrkivät vahvistamaan luottamuksellista suhdetta oppilaisiin (Vanhanen 2017). Muistelussa kuvattu opettaja toimi siis nykyisin tavanomaisten ja arvostettujenkin pedagogisten käytänteiden mukaisesti, mutta 1950-luvulla kouluun käyneiden oppilaiden silmissä hänen tapansa lähestyä oppilaita ei selvästikään ilmentänyt heidän mielestään odotuksenmukaista auktoriteettia.

Muistelijat saattavat myös tarkastella saamiensa rangaistuksia nykypäivän näkökulmasta toisin kuin oppilaina ollessaan. Vaikka muistelijat teksteissään painottavat, että oppilaina he ovat pelänneet tai oudoksuneet opettajan pedagogisia käytänteitä ja etenkin ankaria rangaistuksia, tuovat he muisteluhetkellä esiin sen, miten ovat kuitenkin aikuisena oppineet ymmärtämään ja arvostamaan opettajan toimia. Usein näiden tulkintojen painoarvoa lisätään tuomalla tekstiin toisen, muistelijan itsensä kanssa samanlaisen tulkinnan jakavan koulutoverin ääni tai kehystämällä tulkinnat koulutovereiden kanssa yhdessä rakennetuiksi ja siis jaetuiksi. Näin ne eivät näyttäytyä vain muistelijan subjektiivisina arvioina.

*Joskus aikuisena keskustelimme Viljon koulunkäynnistä. (...) Opettaja Laurista ei Viljolle silti ollut jäänyt kaunaa, vaan että kyllä se hirvitti kun se lähti tulemaan kädet levällään ja läväytti kahta puolen poskille tai väänsi nenästä. (P16 Mies s. 1927.)*

*Käännöstyön jälkeen seurasi hetken hiljaisuus, kun luokka tarkasteli suurmestareiden aikaansaannoksia. Jännitys tiheni oppilaiden keskuudessa, hyväksyisikö Vatanen kaikkien kirjoittajien aikaansaannokset hymähtäen vai*

*olisiko jonkun mentävä vastaanottamaan rehtorin karttakepistä muodolliset ”kolme kovaa kopautusta”. Näin puolittain jännittäen, puolittain Vatasen huumorista nauttien kuluiivat meidän saksan tuntimme. (...) Vasta vuosien jälkeen on moni meistä tullut eritelleeksi hänen [rehtorin] tavoitteitaan ja todennut, että rehtorin opetukseen sisältyi muun ohella vastuuntunnon, oikeudenmukaisuuden, ahkeruuden ym. arvojen opetusta vanhan koulumestarin hieman originellilla mutta kieltämättä tehokkaalla tavalla. (P38 Mies s. 1928.)*

Ensimmäinen muistelijoista raportoi koulutoverinsa Viljon kanssa aikuisena käymäänsä keskustelua Viljon koulunkäynnin tiimoilta. Kuvatessaan Viljon myöhemmin ilmaisemaa suhtautumista opettajaansa muistelija käyttää kiertoilmausta, joka implikoi, että ”kaunan” tunteminen olisi odotuksenmukainen – tai ainakin mahdollinen – seuraus Viljon kokemuksesta. Tämän vaihtoehdoisen tulkinnan tai arvion kieltäminen haastaa muisteluhetkellä tunnistettavan diskurssin, jossa tuo tulkinta fyysisen kurittamisen negatiivisista seurauksista kurittamisen kohteeksi joutuneelle näyttäytyy ilmeisenä. Jälkimmäinen mieskirjoittaja puolestaan muistelee saksan opettajana toiminutta rehtoria, jolla oli kokeen jälkeen tapana kutsua huonoimmin suoriutuneet oppilaat taululle kääntämään lauseita saksankielelle. Vaikka mahdollinen fyysinen rangaistus kohdistui vain näihin opettajan ”suurmestareiksi” nimittämisiin oppilaisiin, kuvailee kertoja me-muotoa käyttäen tilanteessa koettua jännityksen tunnetta yhteisesti jaetuksi. Kirjoittajan käyttämät sanavalinnat antavat varsin kepeän ja huoltomankin kuvan siitä, millä tavoin opettajan toiminta on tapahtumahetkellä koettu: jännittäminen, toisin kuin pelko tai kauhu, voi kantaa mukanaan myös positiivisia merkityksiä, ja opettajan karttakepin iskujen kuvaaminen ”muodollisiksi koviksi kopauksiksi” luo vaikutelman pikemminkin tavan vuoksi kuin tosissaan annetuista lyönneistä. Näkökulman muutos liittyykin ennen muuta opettajan intentioiden tiedostamiseen ja sen myötä rakentuvaan uudenlaiseen arvostukseen. Tapahtumahetkellä koettuna opettajan toiminta herätti oppilaissa jännityksen ja huvituksen tunteita, mutta vasta jälkikäteen sen moninaiset pedagogiset funktiot ovat avautuneet heille. Tämä tiedostamisprosessi kuvataan jaetuksi (*moni meistä*), mutta ilmaus *tullut eritelleeksi* esittää sen jollain tapaa tahattomaksi, tiedostamatta ja tarkoittamatta läpikäydyksi ajatusten kuluksi, jonka lopputulos näyttäytyy jokseenkin vääjäämättömänä: siihen päätyminen kielennetään toteamiseksi, siis tosiasioiden huomaimiseksi tai havaitsemiseksi.

Aineistostamme löytyy myös päinvastaisia näkökulman muutoksia. Seuraavassa muistelussa opettajan rajujen otteiden kohteeksi joutunut oppilas on aikanaan pitänyt rangaistusta koulunkäyntiin kuuluvana asiana, mutta näkee opettajan toiminnan nyt toisesta näkökulmasta:

*[Muistelija kertoo, miten opettaja oli heittänyt häntä karttahuoneessa päin seinää useita kertoja.] Koko tapahtuman aikana ei vaihdettu sanaakaan. Kun opettajani katsoi senkertaisen rangaistuksen täytöntöön pannuksi, hän sanoi vain korostuneen rauhallisella ja jotenkin paradoksaalisella äänensävyllä: ”luokkaan”. Tästä pahoinpitelystä puuttui kuitenkin, edellisen opettajan tekemisiin verrattuna, nöyryyttävä elementti ja vaikka nyt koenkin teon yhdeksänvuotiaaseen lapseen kohdistuneena rikoksena, en sitä tuolloin niinkään tavatoman pitänyt. (P113 Mies s. 1954.)*

Alakoulua 1960-luvulla käyneen oppilaan muistelu rakentuu kerronnaltaan neutraaliin sävyyn, vaikka itse tapahtuma on dramaattinen. Tämä on aineistomme kosketusmuistoille

hyvin tyypillistä. Myös naiseksi kasvamisen koulumuistoja tutkinut Ulla Kosonen (1998, 12) esittää, että jopa itselle tapahtuneista traumaattisista asioista kerrotaan usein neutraalisesti, lähes kuin ulkopuolinen havainnoija. Tässä kertoja kehystää tapahtuman selkein ajanilmauksin, jossa jäsentyvät tapahtumahetken kesto (*koko tapahtuman aikana*), väkivallan yleisyys senaikaisessa koulussa (*edellisen opettajan tekemisiin verrattuna*) ja toistuvuus (*senkertainen*). Opettajan harkintakykyä korostetaan kertomalla opettajan rauhallisesta äänensävyistä väkivallanteon päätyttyä. 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun kasvatustapaissa korostettiin sitä, että rangaistus tulee antaa ”tyynellä mielellä”, ei milloinkaan ”kiukun ja vihan vallassa”, jotta oppilas ymmärtäisi, että rangaistus annettiin rakkaudesta (Ojakangas 1998, 61). Muistelija ei opettajan toimintaa kuitenkaan ymmärrä näin, edes jälkeensä, vaan nimeää muisteluhetkestä käsin tarkasteltuna opettajan toiminnan pahoinpitelyksi ja lapsen kohdistuneeksi rikokseksi.

### **Selitystä ei löydy – jää vain ihmetys**

Kosketusmuistoissa oli myös sellaisia kuvauksia, joissa muistelija ei tapahtuma- eikä muisteluhetkellä pysty löytämään selitystä opettajan käyttäytymiseen. Selitystä saatetaan muistelussa etsiä opettajan luonteesta, pedagogisesta tavoitteesta tai oppilaiden toiminnasta, mutta kosketustilanteen kuvauksessa ymmärtämättömyys ja ihmettely nousevat kuitenkin näkyvästi esiin:

*Aloitin koulunkäynnin v. 1937 Y:n kunnan kirkonkylän koulussa. Opettajani oli Liisa Mäntyharju. Hän oli tasainen, kaikkiin oppilaisiin ystävällisesti suhtautuva opettaja. Kuitenkin erästä Pekka-poikaa hän löi usein viivottimella sormille niin, että pojan sorminivelet punoittivat. Ihmettelen sitä. Olihan Pekka kylläkin aika villi. (P32 Nainen s. 1930.)*

Muistelija kuvaa episodin alussa ensimmäistä opettajaansa myönteisin ilmauksin, mutta kertoo sitten opettajan lyöneen usein yhtä oppilasta usein viivottimella sormille. Hän esittää kuvaamansa asiantilat – opettajan ystävällisyyden ja tasaisuuden sekä yhden oppilaan toistuvan fyysisen rankaisemisen – keskenään yhteensopimattomina, ristiriitaisina. Muistelija ei hyväksy eikä tuomitse opettajan toimintaa, mutta ihmettely jatkuu, mikä ilmaistaan verbin preesensillä: ”Ihmettelen sitä.” Monen muistellun opettajan pedagogisiin toimintatapoihin tuntui kuitenkin sisältyvän nöyryyttämisen elementti, joka tunnistettiin jo tapahtuma-aikana (Salo 2004, 121). Häpeän tunne säilyy voimakkaana ja muistetaan vielä usean kymmenen vuoden jälkeen:

*Meidän opettaja Marja Manninen oli vaativa opettaja. Olin niin huono laskemaan. Vaikeaa oli laskeminen jännitin sitä päivää kun oli laskentoa. Kerran oli esimerkkilasku annettu kotilaskuksi. Minulla se oli väärin. Opettaja laittoi sen esimerkin taululle. Minun piti se mennä laskemaan taululle, nousin pultin viereen seisomaan, mutta en mennyt sitä laskemaan. Opettaja tuli luokseeni, otti niskasta kiinni ja vei korokkeelle. Miten laskin kun en osannut, enkä ottanut liituakaan käteeni opettaja laittoi liidun käteeni. Mitä se auttoi. Sitten kutsui Salmen siihen, hän laski. Minä olin kyyneleet silmissä, silmät sumenivat. Opettaja käski minun mennä pois, kun en heti lähtenyt, työnsi alas korokkeelta. Minä itkin. Olisi jättänyt minut jälkeensä ja neuvonut minua, eikä laittanut koko luokan eteen. (P30 Nainen, s. 1925.)*

Opettaja tarttuu muistelijaa niskasta kiinni ja vie luokan eteen laskemaan, vaikka saattoi hyvin arvata, ettei oppilas osaa. Nöyryytyksen jälkeen oppilas työnnetään pois korokkeelta. Muistelija on mielessään käynyt läpi tapahtuman kulkua ja päätenyt vaihtoehtoiseen pedagogiseen ratkaisuun: ”olisi jättänyt minut jälkeinpäin ja neuvonut”. Muistelijan käyttämä konditionaalimuoto aktuaalistaa tapahtuman jälleen eläväksi, miltei 80 vuoden takaa. Muistelija ei edelleenkaan pysty ymmärtämään, miksi nöyryyttäminen luokan edessä oli tarpeen. Nöyryytykset nousevat usein avainkokemuksiksi, jotka muistetaan ja joiden koetaan vaikuttavan muistelijan elämään edelleenkin (Kosonen 1998, 24–26). Seuraavassa muistelmassa nuoren naispuolisen voimistelunopettajan kerrotaan ensin kiusanneen järjettömällä tavalla oppilaita hiihtoretkillä (jäättä ei saanut poistaa suksen pohjasta kesken matkan), mutta opettajan harjoittama nöyryyttäminen liittyi myös erityisesti nuorisolle tyypilliseen, ainakin 1950- ja 1960-luvulla ilmeisesti kapinalliseksi ja huonotapaiseksi miellettyyn tapaan, purukumin syömiseen. Aineistostamme löytyi useita kertomuksia, joissa kosketustilanteisiin liittyi purukumi vastaavalla tavalla kuin seuraavassa muistelussa kuvataan:

*Siihen aikaan työillä oli suuret tupeeratut tukat. Jos tämä opettaja sai kiinni tytön purkka suussa, hän hieroi sen kaksin käsin tämän tukkaan. Vuosia myöhemmin satuin huomaamaan junassa tämän entisen voimistelunopettajan. En voinut vastustaa kiusausta vaan menin hänen luokseen. Hän muisti minut. Kiitin häntä ”opetuksesta” ja mitä siitä oli seurannut, sillä hän tappoi kirjaimellisesti kaiken liikunnanilon varmaan loppuiksi. Opettaja naurooi iloisesti, ja sanoi, että hän tiesi sen. En käsittä, mitä iloa siitä hänelle koitui. (P48 Nainen s. 1949.)*

Muistelija kuvailee opettajansa kohtaamista myöhemmin. Syyllistävän sävyisessä keskustelussa opettaja vastaa entiselle oppilaalleen iloisesti tunnistaen ja hyväksyen edelleen senaikaisen toimintansa: hän vihjaa toimineensa tapahtumahetkelläkin tietoisesti, toimintansa seuraukset arvaten. Muistelija huomauttaa opettajan toiminnan vaikuttavan elämäänsä vielä muisteluhetkelläkin, sillä opettaja ”tappoi (...) liikunnanilon varmaan loppuiksi”. Kirjoittajan käyttämä preesensmuotoinen ilmaus (*en käsittä*) korostaa ihmettelyä ja kokemusta siitä, ettei hän edelleenkaan löydä selitystä opettajan toiminnalle eikä pysty ymmärtämään sitä.

## **Teemakirjoittamisella tuotetut aineistot tutkimuskohteena**

Artikkelimme aineisto koostuu kirjallisessa muodossa olevista koulumuistoista, joiden keruutapaa voidaan luonnehtia teemakirjoittamiseksi. Teemakirjoittaminen eroaa teema-haastattelusta siinä, että vastaaja valikoi esittämänsä sisällöt itsenäisesti, eikä kirjoituspyynnön esittäjä pääse tuottamisvaiheessa vaikuttamaan niihin (Apo 1995). Siinä missä haastattelussa haastattelijan on mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä ja johdatella tiedonantajaa, teemakirjoittelun tilaaja ei pääse ohjaamaan muistelutekstin prosessointia. Teemakirjoittaja nojaa ennalta annettuun instruktioon ja omaan tulkintaansa siitä. Asetelma voi mahdollistaa arkojenkin aiheiden vapaamman työstämisen mutta saattaa myös jättää käsitelyyn katveja. Toisaalta kirjalliseen ja luettavaan muotoon pyrkiminen, sananvalintojen miettiminen ja muistojen tarkempi valikointi sekä mahdollisuus muokata tekstiä johtavat todennäköisesti suurempaan etäisyyteen kertojan ja tapahtuman välillä kuin pelkkä haastattelu johtaisi. (Vrt. Pöysä 2003.)

Minun koulumuistoni -kilpailussa kerättiin nimenomaan koulumuistoihin liittyviä tekstejä eikä vastaajia ollut erikseen ohjeistettu muistelemaan kosketuksia. Kosketusmuistot

ovat siis muistelijoiden spontaanisti muistoistaan esiin nostamia teemoja. Se, että niinkin monessa kirjoittelussa raportoidaan niin kosketusyleistyksiä kuin kosketuskertomuksiakin, kertoo siitä, että myös kosketukset rakentavat kokemusta koulusta. Koulumuistoaineistossa kiinnittää huomiota ruumiillisen kurituksen korostuminen, mikä voi johtua paitsi siitä, että juuri negatiivisia tunteita herättäneet tilanteet ovat piirtyneet muistiin vahvemmin kuin neutraalit tai positiivisetkaan, myös siitä, että ne muisteluhetkellä käydyin julkisen keskustelun puitteissa näyttäytyvät erityisen relevantteina.

Teemakirjoittamisen ongelmana on pidetty sitä, että muistelijoiden joukko on varsin valikoitunutta, sillä kirjallisen muistelutekstin tuottaminen edellyttää muistelijalta paitsi halukkuutta kertoa elämästään, myös kykyä ja tahtoa muotoilla sanottavansa kirjallisesti. Esimerkiksi Roos (1987, 31–33) kuvaakin valikoitunutta kirjoittajajoukkoa edusryhmäksi, jonka kukin kirjoittaja edustaa omaa viiteryhmäänsä ja sille ominaista tapaa jäsentää ja tulkita todellisuutta. Minun koulumuistoni -keruun kirjoittajat ovat valtaosin syntyneet ennen vuotta 1960 ja noin neljännes kirjoittajista on miehiä. Suurin osa kirjoittajista toimii tai on toiminut työtehtävissä, joissa tarvitaan kirjallisen ilmaisun taitoja, siis esimerkiksi asiantuntija-ammateissa, ja joukossa on paljon myös opettajia (Arola 2015). Aineiston avulla on siis mahdollista tarkastella niitä diskursseja, joista pääasiallisesti korkeasti koulutetut ihmiset kirjoitetuissa teksteissään ammentavat.

## **Tapahtuma- ja muisteluhetken diskurssit opettajan kurinpitokosketusten selittämisen resursseina**

Muistot ja niiden selitykset kertovat ajastamme ja ajallemme ominaisesta diskurssijärjestyksestä, josta käsin jotkut opettajan toiminnalle annetut tulkinnat näyttäytyvät odotuksenmukaisempina ja vakuuttavampina kuin toiset. Kosketustilanteita muisteltaessa opettajan toimintaa selitetään havaintojemme mukaan yhtäältä siitä näkökulmasta, millaisena opettajan toiminta on näyttäytynyt suhteessa tapahtumahetkelle ominaisiin ajattelutapoihin ja käytänteisiin sekä pedagogisiin ideaaleihin. Toisaalta opettajan toimintaa selitetään ensisijaisesti opettajien yksilöllisistä piirteistä, elämänhistoriasta ja ajattelumalleista käsin. Vuorikoski (2003) on tarkastellut artikkelissaan opettajaksi opiskelevien kirjoittamia koulumuistoja, jotka liittyvät kouluaikaisiin alistamiskokemuksiin ja oman sukupuolen kokemiseen. Hänen mukaansa opiskelijat kirjoittavat monenlaisista näkyvistä ja hienovaraisista vallankäytön ja alistamisen muodoista, joiden kohteeksi ovat joutuneet, mutta selittävät niitä usein luokkahuoneen sisäisillä tekijöillä eivätkä kykene tunnistamaan niitä yhteiskunnallisia reunaehtoja, jotka rajaavat ja mahdollistavat opettajan toimintaa (Vuorikoski 2003). Tässä artikkelissa analysoimme kosketusmuistot ja muistelijoiden rakentamat tulkinnat kuitenkin osoittavat, että muistelijat selittävät opettajan toimintaa paitsi hänen henkilökohtaisista ominaisuuksistaan, myös tapahtumahetkelle ominaisina pidetyistä ajattelu- ja toimintatavoista käsin. Analyysimme myös osoittaa, että ainakin fyysisen kurittamiseen liittyviä kosketustilanteita muisteltaessa opettajan julmaksi tai mielivaltaiseksi kuvattua toimintaa selitetään tavallisimmin yksilöllisillä ominaisuuksilla, kun taas tarkoituksenmukaisena ja kohtuullisena käsiteltyä kurinpittoa selitetään tapahtuma-ajalle ominaisista ajattelu- ja toimintatavoista käsin.

Kurinpitoon liittyvät kosketusmuistot ovat aineistossamme vahvasti edustettuina, mikä kertoo siitä, että fyysistä kurittamista on muistelijoiden kouluaikoina esiintynyt ja se on myös jäänyt muistelijoiden mieleen. Vaikka ruumiillinen kuritus kiellettiin oppikouluissa jo vuonna 1832 ja kansakouluissakin vuonna 1914, se jatkui ainakin joissain kouluissa ja joidenkin opettajien toimesta varsin pitkään, ja loppui vasta uuden lastensuojelulainsäädännön

myötä 1984, kun ruumiillinen kuritus kiellettiin myös kotona (Rantala 2013). Muisteluiden perusteella ei kuitenkaan voida esittää väitteitä siitä, miten tavanomaista tai yleistä fyysinen kurittaminen on kouluissa ollut. Muistojen painottuminen negatiivisiin kokemuksiin voi johtua myös siitä, että tapahtumien yksityiskohtia saatetaan muistaa paremmin silloin, kun muistettaviin tilanteisiin liittyy negatiivisia tunteita (Kensinger 2009, 104–106). Lisäksi keruun aikoihin varsin kiivaana käynyt keskustelu koulujen työrauhaongelmista ja opettajan keinoista puuttua järjestyshäiriöihin lienee tehnyt relevantiksi juuri näihin aihepiireihin liittyvien muistojen kertomisen (vrt. Pöysä 2015, 99–100).

Aineistossamme kurinpitokosketuksia paitsi kuvataan, myös selitetään. Tulkitsemme tämän johtuvan ensisijaisesti siitä, että kirjoittajat käsittelevät niitä nykypäivänä hallitsevan kasvatuskasvatusdiskurssin näkökulmasta ainakin potentiaalisesti ongelmallisina ja siten selittämistä kaipaavina riippumatta siitä, millä tavoin he itse niihin asennoituvat. Kiinnostava piirre aineistossamme onkin se, että samanlainen kosketus voidaan nimetä ja kehystää muistelu-tekstien episodeissa varsin erilaisin sanakääntein: esimerkiksi tukistaminen voidaan kuvata ”lempeäksi päänpöyrytykseksi” ja ”ansaituksi rangaistukseksi”, joka seuraa ”sovitusta säännöistä poikkeamista” tai sitten ”tukasta repimiseksi” tai ”retuuttamiseksi”, joka kohdistuu mielivaltaisesti sellaisiin oppilaisiin, joita kirjoittajat kuvailevat vähävaraisten tai työväenluokkaisten perheiden tai yksinhuoltajavanhempien kasvattamiksi lapsiksi. Ilmaukset, joilla koskettamista kuvataan, viestivät samalla myös kirjoittajan asennoitumisesta opettajan kosketukseen kuvaamassaan kosketustilanteessa.

Mikäli koulumuistoja kerättäisiin juuri nyt, keväällä 2018, oletettavaa on, että muistelijat ottaisivat kantaa keskusteluun seksuaalisesta häirinnästä, joka #metoo-kampanjan myötä sävyttää monia kouluissa tapahtuvaan koskettamiseen liittyviä diskursseja. Minun koulumuistoni -aineistossa seksuaaliseksi häirinnäksi tulkittavia muisteluja oli muutamia, mutta niitä ei nimetty häirinnäksi – keruuvuonna 2013 julkista keskustelua seksuaalisesta häirinnästä koulumaailmassa ei vielä juurikaan käyty. Nykykeskustelujen valossa Salon (2004) ajatus siitä, että opettajista kerrottaessa sekä rakennetaan kulttuurista ymmärrystä opettajuudesta, että pohditaan omaa elämää ja omien kokemusten merkitystä muuttuvassa maailmassa, näyttää ajankohtaiselta. Tarkastelemamme koulumuistot koskettamisesta selityksi-neen kertovatkin ennen kaikkea siitä, miten ulottuvillamme olevat diskurssit ja niihin rakentuvat kulttuuriset kertomukset ohjaavat havaintojamme ja ymmärrystämme opettajuudesta, koulun merkityksestä ja pedagogiikan kulloisistakin painopisteistä mutta myös opettajien ja koulukokemusten merkityksestä yksilön elämäntilanteeseen.

Koskettava koulu on Koneen säätiön rahoittama hanke. Haluamme kiittää Koneen säätiötä.

## **Kirjallisuus**

- Antaki, Charles 1988. Explanations, communication and social cognition. Teoksessa Antaki, Charles (toim.), *Analysing everyday explanation. A casebook of methods*. Lontoo: Sage Publications Ltd., 1–14.
- Antaki, Charles & Fielding, Guy 1981. Research on ordinary explanations. Teoksessa Antaki, Charles (toim.), *The psychology of ordinary explanations of social behaviour*. Lontoo: Academic Press Inc., 27–55.
- Apo, Satu 1995. *Naisen väki. Tutkimuksia suomalaisten kansanomaisesta kulttuurista ja ajattelusta*. Helsinki: SKS

- Arola, Pauli 2015. Vuosisadan koulumuistot keruukohteena. Teoksessa Sääntti, Janne (toim.), *Koulumuistot – kokemuksia koulusta, tutkimusta muistelusta*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, 1–15.
- Bruner, Edvard. M. 1986. Experience and its expressions. Teoksessa Turner, Viktor Witter & Bruner, Edvard M. (toim.), *The Anthropology of experience*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press, 3–30.
- Fingerroos, Outi & Haanpää, Riina 2006. Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. Teoksessa Fingerroos, Outi, Haanpää, Riina, Heimo, Anne & Peltonen, Ulla-Maija (toim.), *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: SKS, 25–48.
- van Dijk, Teun 1981. Episodes as units of discourse analysis. Teoksessa Tannen, Deborah (toim.), *Analyzing discourse: Text and Talk*. Georgetown: Georgetown University Press, 177–95.
- Goodson, Ivor F. 1995. The story so far: personal knowledge and the political. Teoksessa Hatch, Amos J. & Wisniewski, Richard (toim.), *Life history and narrative*. Lontoo: Falmer Press, 89–98.
- Goodson, Ivor F. & Sikes, P 2001. *Life history research in educational settings: learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 2012. *Kategoriat, kulttuuri & moraalit. Johdatus kategorianalyysiin*. Tampere: Vastapaino.
- Karvonen, Ulla, Pietilä, Penni & Tainio, Liisa 2018. Sankareita ja hirviöopettajia - sukupuoli luokanopettajien kokemukertomuksissa. Teoksessa Rinne, Risto, Haltia, Nina, Lempinen, Sari & Kaunisto, T (toim.), *Eriarvoistuva maailma - tasa-arvoistava koulu?* Kasvatusalan julkaisuja. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 367–388.
- Kensinger, Elizabeth A. 2009. Remembering the details: Effects of emotion. *Emotion Review* 1:2, 99–113.
- Kinnunen, Taina 2013. *Vahvat yksin, heikot silytyksin: otteita suomalaisesta kosketuskulttuurista*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kosonen, Ulla 1998. *Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta*. SoPhi 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Luttrell, Wendy 1993. “The teachers, they all had their pets”: Concepts of gender, knowledge, and power. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 18, 505–546.
- Ojakangas, Mika 1998. *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen*. 3. korjattu painos. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Paul, James L. & Smith, Terry Jo (toim.) 2000. *Stories out of school. Memories and reflections on care and cruelty in the classroom*. Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Portelli, Alessandro 2006. Mikä tekee muistitietotutkimuksesta erityisen? Teoksessa Fingerroos, Outi, Haanpää, Riina, Heimo, Anne & Peltonen, Ulla-Maija (toim.), *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: SKS, 49–64.
- Pöysä, Jyrki 2003. Tietokone – isäntä vai renki? Analyysi retrospektiivisen muistelun rakenteista kilpakirjoitusaineistossa. Teoksessa Tajja, Sanna & Tuuva, Sari (toim.), *Tietotekniikkasuhteet. Kulttuurinen näkökulma*. Helsinki: SKS, 148–194.
- Pöysä, Jyrki 2006. Kilpakirjoituksen muistitietotutkimuksessa. Teoksessa Fingerroos, Outi, Haanpää, Riina, Heimo, Anne & Peltonen, Ulla-Maija (toim.), *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: SKS, 221–244.

- Pöysä, Jyrki 2015. *Lähiluvun tieto. Näkökulmia muistelukerronnan tutkimukseen*. Helsinki: Suomen Kansantietouden tutkijoiden seura.
- Rantala, Jukka 2010. *Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio*. Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rantala, Jukka 2013. Julkisuus säätelee opettajan kasvatuustoimintaa. *Kasvatus & Aika* 7 (2) [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68598/29912> > (Luettu 11.5.2018).
- Roos, Jeja-Pekka 1987. *Suomalainen elämä*. Helsinki: SKS.
- Salmi-Niklander, Kirsti 2006. Tapahtuma, kokemus ja kerronta. Teoksessa Fingerroos, Outi, Haanpää, Riina, Heimo, Anne & Peltonen, Ulla-Maija (toim.), *Muistitietotutkimus Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 199–220.
- Salmon, Phillida & Riessman, Catherine Kohler 2008. Looking back on narrative research: an exchange. Teoksessa Andrews, Molly, Squire, Corinne & Tamboukou, Maria (toim.), *Doing narrative research*. Los Angeles: Sage, 78–85.
- Salo, Ulla-Maija 2004. *Ankarat silkkaa hyvyttään. Suomalainen opettajuus*. Helsinki: WSOY.
- Säntti, Janne 1997. *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sodanjälkeisessä Suomessa opettajien elämäkertojen valossa*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tähtinen, Juhani & Vititie, Paula 2015. Elämäkerta ja -muistitietotutkimuksesta uusia avauksia kasvatuksen historialle. Teoksessa Säntti, Janne (toim.), *Koulumuistot – kokemuksia koulusta, tutkimusta muistelusta*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, 16–45.
- Uitto, Minna 2011. *Storied relationships: students recall their teachers*. Oulu: University of Oulu.
- Uitto, Minna & Syrjälä, Leena 2008. Body, caring and power in teacher–pupil relationships: encounters in former pupils' memories. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (4), 355–371.
- Vanhanen, Vilma 2017. *Luokanopettajien suhtautuminen kosketukseen pedagogisena keinona*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Vuorikoski, Marjo 2003. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka, *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 131–154.
- Weedon, Chris 1997. *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Wetherell, Margaret & Potter, Jonathan 1988. Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. Teoksessa Antaki, Charles (toim.), *Analysing everyday explanation. A casebook of methods*. Lontoo: Sage Publications Ltd., 168–183.

**Tohtorikoulutettava Ulla Karvonen** työskentelee Helsingin yliopiston kasvatus-tieteellisessä tiedekunnassa.

**Tutkijatohtori Pilvi Heinonen** työskentelee Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.



*Opettajan kosketus oppilaiden kouluuistoissa: Opettajan toimintaa selittämässä*

**Professori Liisa Tainio** työskentelee Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

**Apulaisprofessori Sara Routarinne** työskentelee Turun yliopiston opettajakoulutuslaitoksessa.

**Dosentti, yliopistonlehtori Maria Ahlholm** työskentelee Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.